كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

نموذج لتدريس القراءة قائم على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد
سيد رجب محمد إبراهيم
مدرس المناهج والتدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

نموذج لتدريس القراءة قائم على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

سيد رجب محمد إبراهيم
مدرس المناهج والتدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

أولا: المقدمة.

تعد القراءة من مهارات اللغة العربية المهمة؛ فهي تزيد من خبرة الفرد وتفتح أبواب الثقافة أمامه، كما تساعده علي حل المشكلات، وتحسن مستوي فهمه لبعض القضايا الاجتماعية والإنسانية والثقافية، كما تسهم في بناء شخصيته عن طريق تثقيف العقل وتهذيب النفس واكتساب المعرفة، إضافة إلي ذلك أنها أداة تنمي روح النقد والتقييم لديه وإبداء الرأي فيما يقرأ. (سعيد لافي، ٢٠٠٦، ١٣).

وبما أن القراءة أداة من أدوات تمكن القارئ من مهارات النقد؛ فإن الفهم الناقد يحظى بمكانة مهمة بين مستويات الفهم القرائي؛ حيث يساعد القارئ على تقييم ما يقرأ من نصوص، وإصدار حكم بشأنها، وتكوين رأي حول ما تتضمنه تلك النصوص من تفاصيل مهمة وأفكار شائعة، وتحديد ما تحتويه من حجج وبراهين وأغراض ضمنية والتمييز بينها وتقييمها. (محمد حبيب الله، ٢٠٠٩، ١٠٠)

ونظرًا لأهمية القراءة الناقدة للقارئ بصفة عامة؛ فإن أهميتها تتضح بالنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية بصفة خاصة؛ حيث تساعد التلميذ علي التمييز بين الحقائق والآراء، وبين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، وبين الحقيقة والرأي، وبين الحقيقة والخيال، فضلا عن مساعدته على تكوين رأي حول ما يطرح في النص من معلومات وقضايا، وتحديد ما إذا كانت فكرة النص شائعة أم مبتكرة؟ وغيرها من المهارات التي تجعل التلميذ قادرًا على إصدار حكم على النص المقروء في ضوء معايير محددة. (محمود الناقة ووحيد حافظ، ٢٠٠٧، ٢١٤-٢١٥)

وتساعد القراءة الناقدة التلميذ علي تعرف طريقة الكاتب في تنظيم أفكاره داخل النص، وكذلك المقارنة بين المعلومات المتضمنة بعضها ببعض من حيث الاتفاق والاختلاف، والصواب والخطأ، إضافة إلي مساعدته علي الحكم على أسلوب الكاتب في اختيار الألفاظ

والتراكيب والتدليل على وجهة نظره بالحجج والبراهين، ومدى براعته في عرض الأفكار وتسلسلها وترابطها...إلخ، تلك المعايير التي يُستند إليها في الحكم على أي نص مقروء. (Dan Kurland's , 2000 , 2)

وبما أن الفهم الناقد من المهارات العليا والمهمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية ومن المهارات الرئيسية والمستهدفة من تعليم القراءة؛ فإن تنميتها تستلزم تبني بعض التوجهات والنظريات الحديثة التي تستند في فلسفتها ومبادئها إلى خطوات وإجراءات تساعد التلاميذ على التمكن من مهارات نقد النصوص المقروءة، ومن أبرز هذه التوجهات والنظريات: النظرية التأويلية في النقد، تلك التي تُعنى بتفسير معلومات النص وتحليلها وتأويلها؛ لتقييمها والحكم عليها.

وتعد النظرية التأويلية من نظريات ما بعد البنائية في النقد الأدبي، والتي تهتم بشكل رئيسي بالبحث عن المعاني والدلالات الكامنة وراء الألفاظ والتراكيب والجمل داخل النص، والكشف عن منطقية عرض المعلومات ومدى اتساقها وتسلسلها تعبيرًا عن أفكار النص المقروء، كما تهتم هذه النظرية بالبحث عما وراء السطور من أغراض ومرامٍ ضمنية لم يصرح بها الكاتب تعبيرًا عن توجهه ونظرته في بعض القضايا؛ ومن ثم يشير هذا المعنى إلى اهتمام النظرية التأويلية بتجاوز البنى السطحية لفهم النص وتأويله من مثل: تحديد فكرته وبعض معانيه المباشرة، وتحديد أهدافه وتفاصيله، إلى الاهتمام بالبنى العميقة له، من مثل: الكشف عن الدلالات والإيحاءات الضمنية الموجودة بين السطور، والعمل على تحديد الأغراض الخفية للكاتب، وتقييم معلومات النص والحكم عليها. (بول ريكور، ٢٠٠٦، ١٢٤-١٢٥)

وبهذا المعنى للنظرية التأويلية، يُلاحظ أنها ترتكز إلى عدد من الوسائل التي تسهم في تحقيق الفهم الناقد للنصوص المقروءة، من مثل: التفسير وطرح التساؤلات للبحث والكشف عن خفايا النص المقروء، والتأويل للمعلومات ووضع تفسيرات وافتراضات لها...وغيرها من الوسائل التي تساعد القارئ على ممارسة الحوار والمناقشة وإبداء الرأي والتخمين ووضع التوقعات؛ وصولا في النهاية إلى التمكن من ممارسة عملية التأويل والتقييم والنقد لمعلومات النص وأفكاره ومعانيه وقضاياه. (محمد صايل حمدان، ١٩٩١، ٨٠-٨١)

ومن ثم فإن النظرية التأويلية في النقد يمكن أن تسهم بشكل واضح ومحدد في تنمية مهارات الفهم الناقد للنصوص لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، باعتبار أن الفهم الناقد ركيزةٌ أساسية من ركائز النظرية وهدفٌ من أهدافها، كما أنه توجد علاقة ترابط وتكامل بين مبادئ النظرية وفلسفتها وبين مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وهذا ما ستسعى الدارسة الحالية لتأكيده في الإطار النظري.

وبالرغم من أهمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، إلا أن هناك قصورًا في الاهتمام بتلك المهارات، ويتضح ذلك كما يلي:

أن هدف تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية في مدارسنا غالبًا ما يدور حول إثراء معلومات التلاميذ، وتنمية مفرداتهم اللغوية، أما مهارات النقد والتقييم فلا مكان لهما في أهداف تعليم القراءة في تلك المرحلة (فتحي يونس، ٢٠٠٠، ٣١٠)

أما طرق تدريس القراءة في تلك المرحلة فتتلخص في شرح بعض الألفاظ والمعاني، دون تحليل النص المقروء وتحديد ما يحتويه من أفكار ومعان ضمنية، أو مناقشة تلك الأفكار وتقييمها والتعليق عليها وإبداء الرأي فيها، إضافة إلي ذلك غياب تدريب الطالب في أثناء الحصة علي قراءة ما وراء المعلومات من أفكار لم يصرح بها، وبذلك تغفل الغاية من تعليم القراءة في تلك المرحلة، وهي غاية تنمية مهارات القراءة العليا كالنقد (حسن شحاتة، ٢٠٠٠، ٨٣).

كما يشير واقع تدريس القراءة في هذه المرحلة إلى قراءة بعض التلاميذ واحدا تلو الآخر، مع التأكيد علي ضبط الكلمات دون تدريب التلاميذ علي إعمال عقولهم والتفكير فيما يقرءون، وإصدار حكم عليه؛ مما يؤكد قصور طرائق التدريس وتنميتها لمهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ تلك المرحلة (علاء سعودي، ٢٠٠٩، ١٠٥٤). ومن ثم الافتقار إلى تبنى بعض التوجهات التدريسية الحديثة في تنمية مهارات الفهم الناقد، مما يبرز الحاجة إلي توظيف بعض هذه التوجهات؛ مساعدة للتلاميذ على تنمية تلك المهارات.

ثانيا: الإحساس بالمشكلة.

ونظرًا لقصور الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ فإنهم يفتقرون إلي القدرة علي فهم المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب، كما أنهم لا يميزون بين أفكار النص ومنطقية تسلسلها، إضافة إلي أنهم لا يستطيعون استنباط ما بين

السطور وما وراء السطور في أثناء قراءتهم، فلا يحللون ما يقرءون و لا يناقشونه، ولا يبدون آراءهم فيه، ولا يختلفون مع بعض ما جاء فيه (يونس، ٢٠٠١، ص ٢٤٦).

كما أن تلاميذ تلك المرحلة لا يحسنون استخلاص المعاني مما يقرءون، أو تحديد ما وراء السطور من اتجاهات وآراء وأهداف لم تذكر صراحة، علاوة علي أنهم يقفون عند مستوي تحديد الأفكار وفهم بعض مفردات ما يقرءون؛ ومن ثم يفتقرون إلي مهارات نقد معلومات النص وأفكاره (مصطفي إسماعيل، ٢٠٠١، ٢٤٥).

لذا فتلميذ هذه المرحلة يقف عند مرحلة إدراك أفكار المقروء، وتحديد بعض معانيه وتفاصيله، دون التقدم إلي مرحلة التمييز بين الآراء والحقائق، أو إبداء الرأي قبولًا أو رفضًا لفكرة أو رأي داخل النص، أو تقييم المعلومات والحكم علي مدي مصداقيتها (منصور أحمد، ٢٠٠٧، ٤٧٣).

وهناك مجموعة من الدراسات أكدت ضعف تلك المهارات لدى التلاميذ، وأوصت بتنمية مهارات القراءة الناقدة في مراحل التعليم المختلفة ولاسيما المرحلة الإعدادية، مثل: (أماني عبد الحميد، ٢٠٠١) (مصطفي موسي، ٢٠٠١)، (حنان مدبولي، ٢٠٠٤) (علاء سعودي، ٢٠٠٩) (بكر إسماعيل، ٢٠٠٩) (مروان السمان، ٢٠١٣) (سعيد السيد، ٢٠١٣).

لذا تبني الباحث النظرية التأويلية في النقد ليستند إليها في بناء نموذج تدريسي يحقق تنمية مهارات القراءة الناقدة.

وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسة تناولت تنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال هذه النظرية التأويلية النقدية أو غيرها من نظريات النقد الأدبي.

ثالثا: تحديد المشكلة.

تتلخص مشكلة الدراسة في ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات الفهم الناقد، وقصور الاهتمام بتبني بعض التوجهات الحديثة والنظريات التي يمكن الاستناد إليها في تنمية تلك المهارات، وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء نموذج لتدريس القراءة قائم على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١- ما أسس بناء النموذج التدريسي القائم على النظرية التأويلية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٢- ما النموذج التدريسي القائم على النظرية التأويلية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٣- ما فاعلية النموذج التدريسي القائم على النظرية التأويلية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

رابعا: حدود الدراسة.

تقتصر هذه الدراسة علي:

١- **تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛** حيث يعد هذا الصف مرحلة انتقالية أو وسطا بين الصف الأول والثالث، ويفترض إتقان التلاميذ لمهارات القراءة الأساسية في الصف الأول كالفهم المباشر والاستنتاجي؛ ومن ثم يكونون قد وصلوا إلي مستوي من النضج القرائي يمكنهم من إتقان مهارات الفهم الناقد.

٢- **بعض المدارس الإعدادية في محافظة القاهرة؛** فالقاهرة تعتبر بيئة تعليمية ممثلة لبيئات مصر المختلفة.

٣- **النصوص المعلوماتية؛** حيث تمثل أكثر أنواع النصوص انتشارًا واهتمامًا في الكتب الدراسية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، فضلا تضمنها لمجموعة من الحقائق والمعلومات والأفكار المتعددة والتفسيرات والنقاشات التي تحتاج من التلميذ مهارات، من مثل: التفسير والتحليل وإبداء الرأي والتقييم والنقد.

خامسا: تحديد المصطلحات.

١- **النموذج التدريسي:** مجموعة من الخطوات والإجراءات والفنيات التدريسية المستندة إلى مسلمات ومبادئ النظرية التأويلية النقدية، والتي تهدف إلى تنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٢- **الفهم الناقد:** تقييم تلميذ الصف الثاني الإعدادي للنص المقروء والحكم على ما به من معلومات وحقائق وآراء وأفكار في ضوء معايير محددة

٣- **النظرية التأويلية النقدية**: مجموعة من المبادئ والمسلمات التي تحكم عملية تفسير النص وتأويله؛ بغية تقييمه ونقده وإبداء الرأي فيه.

سادسا: خطوات الدراسة وإجراءاتها.

تسير الدارسة الحالية وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

١- تحديد أسس بناء النموذج التدريسي القائم على النظرية التأويلية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ويتم ذلك من خلال:

أ- دراسة الأدبيات التي تناولت مهارات الفهم الناقد وتنميتها.

ب- دراسة الأدبيات النقدية التي تناولت النظرية التأويلية (المبادئ والأسس).

ج- طبيعة نمو تلميذ المرحلة الإعدادية.

٢- بناء النموذج التدريسي القائم على النظرية التأويلية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك من خلال:

أ. تحديد الأهداف.

ب. اختيار المحتوي.

ج.تحديد خطوات التدريس وفنياته.

د. بناء اختبار الفهم الناقد.

٣- تطبيق النموذج التدريسي القائم على النظرية التأويلية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك من خلال:

أ- اختيار عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتقسيمها إلي مجموعتين: ضابطة وتجريبية.

ب-تطبيق الاختبار قبليا علي المجموعتين.

ج- تطبيق النموذج التدريسي علي المجموعة التجريبية.

د- تطبيق الاختبار بعديا علي المجموعتين.

ه- استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها.

سابعا: أهمية الدراسة.

تتمثل أهمية الدراسة فيما تقدمه لكل من:

١- **مخططي المناهج**: تسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار القائمين على بناء مناهج تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية إلى الاتجاهات الحديثة التي يمكن أن تنمي مهارات الفهم الناقد.

٢- **المعلمين**: تعطي فرصة للمعلمين لاستخدام النموذج التدريسي المستند إلى النظرية التأويلية النقدية في تعليمهم القراءة للتلاميذ؛ مما يؤدي إلي تحسن أدائهم التدريسي في تنمية مهارات الفهم الناقد.

٣- **المتعلمين**: تساعد المتعلمين علي إثراء معرفتهم، وتنمية مهارات الفهم الناقد لديهم، وتطبيقها في أثناء قراءتهم للنصوص.

٤- **الباحثين**: تفتح المجال لدراسات أخري تتناول بناء برامج لتنمية مستويات الفهم القرائي باستخدام مداخل واتجاهات حديثة شائعة في ميدان النقد الأدبي .

الإطار النظري.

مهارات الفهم الناقد المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية والنظرية التأويلية النقدية

يهدف عرض الإطار النظري إلى تحديد مهارات الفهم الناقد المناسبة لطبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخلاص أسس بناء النموذج التدريسي القائم على النظرية التأويلية النقدية لتنمية هذه المهارات؛ وتحقيقا لهذين الهدفين يعرض هذا الإطار بعدين رئيسيين، هما:

- طبيعة الفهم الناقد ومهاراته.
- طبيعة النظرية التأويلية النقدية.

وتفصيل ذلك كما يلي:

البعد الأول: طبيعة الفهم الناقد ومهاراته.

يعد الفهم الناقد من المستويات العليا في القراءة، وقد تعدد تعريفاته، وحددت بعض ملامحه ومهاراته؛ حيث أجمعت كثير من الأدبيات على أنه: عملية يحلل فيها القارئ

النص المقروء ويفسره؛ يقيم أفكاره ومعلوماته وقضاياه، ويصدر حكما بشأنه في ضوء معايير محددة تمثلت في: التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، التمييز بين الحقائق والآراء، التمييز ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل بالموضوع، استخلاص غرض الكاتب، تقييم فكرة النص شيوعا وندرة، ومدى ملاءمة الألفاظ والتراكيب المعبرة عن هذه الفكرة، والحكم على مدى ترابط أفكار النص وتسلسلها. (على مدكور، ٢٠٠٠، ١١٠) (محمد محمد سالم، ٢٠٠٠، ٢١٨) (فتحي يونس، ٢٠٠١، ٢٦٥) (إحسان فهمي، ٢٠٠٣، ١٥٢) (سعيد لافي، ٢٠٠٦، ٦٨) (محمود الناقة ووحيد حافظ، ٢٠٠٦، ٢١٦) (مصطفي رسلان، ٢٠٠٨، ١٣٨) (وحيد حافظ، ٢٠٠٨، ١٣١) (سعيد رفاعي، ٢٠١١، ٥٢) (حسن شحاتة ومروان السمان، ٢٠١٢، ٩٨).

وينظر بعضهم إلى الفهم الناقد بوصفه عملية عقلية عليا تتضمن أنماطًا من التفكير، يتعامل بها قارئ النص من مثل: التحليل والتفسير والاستنتاج والاستنباط والتعليل والتقييم؛ لفحص المعان والأفكار والآراء والتمييز بينها؛ حتى يتجاوز القارئ المعنى الحرفي للنص والدلالات والمعاني الظاهرة ويصل إلى ما وراء النص من معان ودلالات ضمنية متنوعة ومتعددة؛ ومن ثم يصل القارئ إلى الفهم العميق للنص.(Chi-An Tung , 2009,291)

وللفهم الناقد مكانة مهمة بين مستويات الفهم القرائي، وبخاصة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ حيث يسهم في تنمية جوانب التفكير لديهم؛ فيساعدهم على التمييز بين المعلومات في النص وتفسيرها، كما يتيح لهم فرصة لدراسة ما وراء السطور من معان وأغراض ضمنية لم يصرح بها، كما يتيح لهم فرصة لتنمية الثقة بالنفس من خلال إبداء الرأي والتعبير بحرية عما يقرءون ومدى تقبلهم أو رفضهم.(رشدي طعيمة،١٩٩٨، ٨٥)

ويشير الكلام السابق إلى أن الفهم الناقد يتضمن عمليات تفكيرية يمارسها التلميذ لينتقل من الفهم المباشر للنص إلى الفهم العميق أو الناقد لما وراءه؛ ومن ثم يمكن أن يحدد مفهوم الفهم الناقد إجرائيًّا في هذه الدراسة استنادًا لتعريفه وأهميته بأنه: **تقييم تلميذ الصف الثاني الإعدادي للنص المقروء والحكم على ما به من معلومات وحقائق وآراء وأفكار في ضوء معايير محددة.**

ولكي يتحقق نمو الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فإن الأمر يتطلب تحديد مهاراته المناسبة والملائمة لهؤلاء التلاميذ؛ وفيما يلي عرض لتحديد تلك المهارات.

تحديد مهارات الفهم الناقد المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية:

يوجد عديد من الأدبيات والبحوث والدراسات تناولت طبيعة الفهم الناقد بشكل تفصيلي وكذا مهاراته؛ وتوصلت إلى تحديد مهاراته بشكل عام، تلك التي ستُعرض فيما يلي وتُناقش؛ ليُختار منها الأنسب والملائم على وجه التحديد لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

فبدراسة عدد من الأدبيات التي تناولت الفهم الناقد ومهاراته، أمكن جمع ما توصلت إليه هذه الأدبيات من مهارات، وبعد دراستها وحذف المتشابه منها والمكرر، كانت القائمة التالية (أحمد سيد إبراهيم، ١٩٩٠) (محمد عبيد، ١٩٩٨) (محمد محمد سالم، ٢٠٠٠) (فتحي يونس، ٢٠٠١) (فايزة السيد عوض، ٢٠٠٣) (محمود الناقة ووحيد حافظ، ٢٠٠٦) (وحيد حافظ، ٢٠٠٨) (مصطفي رسلان، ٢٠٠٨) (مروان السمان، ٢٠١٣):

- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- استنتاج غرض الكاتب.
- تحديد مدى منطقية الأفكار.
- التمييز بين الحقيقة والخيال.
- التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
- التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.
- التمييز بين المصادر الثانوية والمصادر الأولية.
- التمييز بين الشخصيات الواردة في النص.
- استنتاج أساليب الإقناع التي استخدمها الكاتب.
- التمييز بين التفسير المنطقي والتفسير غير المنطقي.
- استنتاج الدلالات والمعاني الضمنية في النص.
- استنتاج مدى ملاءمة الألفاظ والتراكيب لفكرة النص.
- الحكم على مدى أصالة النص ومعاصرته.

وبعد عرض مهارات الفهم الناقد التي توصلت إليها الدراسات، يمكن فيما يلي أن تراجع هذه المهارات؛ ويُختار منها الأكثر مناسبة وملاءمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؛ ويحكمنا علميا في هذا الاختيار ثلاثة ضوابط:

١. المعايير العالمية والقومية لتعليم القراءة في المرحلة الإعدادية.
٢. طبيعة النمو العقلي والمعرفي لتلاميذ هذه المرحلة.
٣. رأي الخبراء والمتخصصين والمعلمين.

الضابط الأول: المعايير العالمية والقومية لتعليم القراءة فى المرحلة الإعدادية.

بالنسبة للمعايير العالمية لتعليم القراءة وبخاصة القراءة الناقدة في الصف الثاني الإعدادي (California State Board , 2009, 49) (Pennsylvania ,2009,8-11)، نجد أنها أكدت عددًا من المهارات، تمثلت فيما يلي:

- يميز التلميذ بين المعلومات المرتبطة بالنص والمعلومات غير المرتبطة به.
- يستنتج التلميذ المعاني الضمنية فيما يقرأ.
- يستخلص التلميذ اتجاه الكاتب في النص وغرضه.
- يستنتج التلميذ ما وراء السطور من أفكار ضمنية.
- يحكم التلميذ على فكرة النص ومعانيه في ضوء معايير محددة.

أما المعايير القومية لتعليم القراءة في مصر (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ١٠٠) (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ١٠)، نجد أنها ذكرت مجموعة من المهارات المناسبة لتلميذ المرحلة الإعدادية، تلخصت في قدرة التلميذ على أن:

- يميز بين الحقائق والآراء داخل النص.
- يقوّم ما يقرأ في ضوء معايير محددة.
- يحدد بأسلوبه المغزى الذي قصده الكاتب.
- يستنتج أفكارا ضمنية غير مذكورة بالنص.
- يستنتج اتجاه الكاتب فيما يقرأ.
- يميز بين الحجج الواردة بالنص.

ومن خلال عرض المعايير العالمية والمعايير القومية لمهارات الفهم الناقد، يلاحظ أنها تؤكد عددًا من المهارات التي توصلت إليها الأدبيات؛ ومن ثم تشير إلى مناسبة هذه المهارات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

المصدر الثاني: طبيعة النمو العقلي والمعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

تتسم مرحلة المراهقة المبكرة بنمو واضح في عدد من القدرات لدى التلميذ، وهذه القدرات تتمثل في القدرة على الاستنتاج وتجاوز إدراك المعلومات المباشرة إلى إدراك ما وراء هذه المعلومات من أهداف وأغراض ضمنية جديدة، كما تتسع مدارك التلميذ وتركز على التمييز بين المعلومات المقروءة، باحثًا عن الفروق المميزة للأشياء، واستخلاص أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها؛ ومن ثم تتطور هذه القدرة في المراحل الأخرى وتتشعب في مراحل عمرية متطورة ومتقدمة بعد ذلك؛ لتشمل الموازنة بين الأشياء من جهات عدة والتمييز بين مصادرها ودرجة الاعتماد عليها وقبولها والرضا عنها ومن ثم الوثوق بها والتسليم بصحتها (فيوليت فؤاد، ٢٠٠٤، ٢٠٩)؛ ويشير الكلام السابق إلى أن النمو العقلي والمعرفي لتلميذ المرحلة الإعدادية يتضمن مجموعة من المهارات التي يمكن التعامل معها وتنميتها لدى التلميذ، من مثل: مهارات الاستنتاج والتحليل والتفسير، ومهارات التمييز بين الأشياء والمعلومات والأفكار في حدود ونطاق المعلومات المقدمة له.

كما تشير هذه المرحلة العمرية إلى نمو قدرات التلميذ لتتخطى مرحلة قبول المعلومات والآراء والحقائق كما هي بوصفها صادرة من سلطة أو من مصدر موثوق به إلى طلب الدليل عليها قبل قبولها، بل الأمر يتجاوز ذلك ليهتم التلميذ بإبداء الرأي فيها ليثبت ذاته، حيث يميل إلى إبداء رأيه والتعبير عن نفسه قبولًا أو رفضًا، مما يستدعى لديه القدرة على فهم الأمور والبحث عن صحتها. (حامد زهران، ٢٠٠٦، ٢٩٤)؛ ويشير هذا المعنى إلى أن طبيعة النمو لدى التلميذ تركز بشكل رئيسي على رغبته في تحديد الدلائل والبراهين المؤيدة لرأي ما أو موضوع معين والبحث عنها وكشفها، حتى يبدي رأيه قبولًا أو رفضًا لما يعرض عليه من آراء.

وتعد الرغبة في تفسير الحقائق والمعلومات وتحليلها من أهم السمات النمائية المميزة لهذه المرحلة؛ حيث تزداد رغبه التلميذ في التفكير فيما يقرأ وفهمه واستيعابه وتقييمه؛ فيفكر فيما يُطرح عليه من آراء، ويستخلص منها أفكارًا وتوقعات، ويحاول المقارنة بين الأشياء ليخرج باستنتاجات منطقية معللا ذلك، مما يجعله يصدر حكمًا على الأشياء ويسعي إلى تحديد مميزاتها وعيوبها. (محمود فتحي عكاشة، ٢٠٠٦، ٢٩٩)، ويشير

الكلام السابق إلى أن مدارك التلميذ تتسع لتهتم بما وراء المعلومات والآراء من أفكار ومعان، مما يمكنه من إصدار حكم بشأنها.

ومن خلال العرض السابق لخصائص النمو العقلي والمعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وفي ضوء عرض المعايير العالمية والقومية لتعليم القراءة، يمكن أن نستخلص ما يلي:

- أكدت كل من المعايير العالمية والقومية وكذا طبيعة النمو العقلي والمعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بعضًا من مهارات الفهم الناقد المناسبة لطبيعة هؤلاء التلاميذ؛ ومن ثم يمكن اعتماد هذه المهارات.
- أشارت خصائص النمو لدى هؤلاء التلاميذ إلى عدد من القدرات، مثل: التفكير الاستدلالي والاستنتاجي، والتفسير والتحليل والتعليل للمعلومات والآراء والتمييز بينها، وهذه القدرات جميعًا تتناسب مع مهارات الفهم الناقد التي أكدتها كل من الأدبيات والمعايير العالمية والقومية.
- أشارت طبيعة التلاميذ إلى نمو عدد من المهارات المميزة لطبيعة تفكيره وتعامله مع الأشياء، وهي: مهارات التمييز بين المعلومات والآراء، مهارات الاستنتاج للمعاني والأغراض الضمنية، مهارات التقييم للمعلومات والآراء، وهي مهارات تتناسب وتتلامس مع المهارات التي أشارت إليها الأدبيات والمعايير؛ ومن ثم يمكن تصنيف مهارات الفهم الناقد وفقًا لهذه المستويات النمائية الثلاثة .
- هناك مهارات وصفتها طبيعة النمو العقلي بأنها مهارات تتطور وتحتاج إلى مستوى عال من النضج العقلي والمعرفي، وهذا يتشابه مع المهارة التي توصلت إليها الأدبيات وهي (التمييز بين المصادر الأولية والمصادر الثانوية)؛ حيث تعد هذه المهارة من المهارات المعقدة والتي تتطلب طالبًا في مرحلة عمرية أكبر كالمرحلة الثانوية أو الجامعية؛ فالتمييز بين المصادر يتطلب مهارات كثيرة من تدقيق وفحص وتحليل وتتبع وبحث عن تلك المصادر والحصول عليها من أماكن متعددة وتصنيفها، وهذا كله يتجاوز قدرة تلميذ الصف الثاني الإعدادي؛ مما يشير إلى ضرورة استبعاد هذه المهارة.

- ولقد أشارت الأدبيات إلى مهارة (التمييز بين الشخصيات الواردة في النص)، ويلاحظ أنها لا تتناسب وطبيعة الدراسة الحالية، من حيث اقتصارها فقط على الكتابات المعلوماتية، تلك الكتابة التي لا تعالج شخصيات من خلق الكاتب وخياله.

ومن خلال العرض السابق لطبيعة الفهم الناقد ومهاراته، وفي ضوء كل من المعايير العالمية والقومية، وخصائص النمو العقلي والمعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية يمكن تحديد المهارات المناسبة لهؤلاء التلاميذ وتصنيفها بعد دراستها واستبعاد غير المناسب منها، فيما يلي:

١. **<u>مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه، وتشمل:</u>**

- **التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية.**

ويقوم التلميذ هنا بالتمييز بين ما هو أساسي ورئيسي في الأفكار، وبين ما هو ثانوي، حتى يحدد الفكر الرئيسية في النص وما تعبر عنه من فكر ثانوية.

- **التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به.**

وهنا يحلل التلميذ ما يعرض عليه من أفكار أو معلومات أو معاني، وتحديد ما يتعلق منها بالنص المقروء، وما لا يتعلق منها به ولا يرتبط.

- **التمييز بين الحقيقة والرأي.**

يعمد الكاتب إلى استخدام عدد من العبارات أو التراكيب الدالة على حقيقة معروفة وثابتة، وفي أحيانا أخرى يعمد إلى استخدام بعض التراكيب الدالة على رأي معين أو رأيه الشخصي؛ ومن ثم على التلميذ القيام بالتمييز بين التراكيب في هاتين الحالتين.

- **التمييز بين الحقيقة والخيال.**

يعمد الكاتب إلى استخدام عدد من العبارات أو التراكيب الدالة على حقيقة معروفة وثابتة، وفي أحيانا أخرى يعمد إلى استخدام بعض التراكيب الدالة على الخيال من خلال الصور والاستعارات والكنايات والتشبيهات؛ ومن ثم على التلميذ القيام بالتمييز بين التراكيب في هاتين الحالتين.

- **التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.**

يميز هنا التلميذ بين تلك الحجج التي ساقها الكاتب في النص ليدلل على رأيه أو على قضية معينة، فقد يوظف الكاتب حججًا قوية وأخرى ضعيفة، ومن ثم على التلميذ أن يميز بين تلك الحجج في النص وليحدد أثرها في نفسه أولا وفي نفوس الآخرين ثانيًا.

- **التمييز بين التفسير المنطقي والتفسير غير المنطقي.**

قد يعرض الكاتب في نصه عددًا من التفسيرات لبعض الأمور أو القضايا المتعلقة بفكرة النص، وهنا قد يفسر بعض الأمور تفسيرًا يقبله العقل والمنطق، وقد يفسرها بشكل يشكك القارئ في مدى منطقيته وتفسيره، والتلميذ هنا يحاول أن يحدد ملامح التفسيرين ويميز بينهما.

٢. **<u>مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية، وتشمل:</u>**

- **استنتاج الدلالات والمعاني الضمنية في النص.**

يقوم التلميذ في هذه المهارة باستخلاص تلك الدلالات وتلك المعاني الضمنية فيما وراء السطور، فيبحث عن تلك الكلمات والألفاظ والتراكيب الموحية والمعبرة عن معنى معين أو دلالة ما.

- **استنتاج غرض الكاتب.**

وفيها يقوم التلميذ بفهم الأفكار العامة للنص والمعاني التي يطرحها الكاتب، ثم يبحث عن التراكيب والمعاني والإشارات التي توضح غرض الكاتب واتجاهه الذي لم يصرح به.

- **استنتاج أساليب الإقناع التي استخدمها الكاتب في النص.**

ويقوم التلميذ في هذه المهارة بتحديد أولا الهدف أو الغرض و الفكرة التي يريد الكاتب أن يقنع القارئ بها، ثم يستنتج ويحدد أهم الأساليب التي وظفها لذلك، فقد يستخدم الأسلوب الخبري أو الأسلوب الإنشائي أو بعض الكلمات الموحية ذات التأثير في النفس....إلخ.

٣. **مهارات تقييم النص والحكم عليه، وتشمل:**

- **تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.**

ويحاول التلميذ في هذه المهارة أن يحكم على مدى منطقية الأفكار في تسلسلها وترتيبها داخل النص، فقد تكون متماسكة وقد تكون غير منطقية ومفككة.

- **تحديد مدى ملاءمة الألفاظ والتراكيب لفكرة النص.**

هنا يقيّم التلميذ المادة المقروءة من حيث: الكلمات والألفاظ والتراكيب المعبرة عن أفكار النص ومعانيه من خلال قدرتها على تحديد هذه الأفكار والمعاني، وقدرتها على التعبير عنها.

- **تحديد مدى شيوع الفكرة وابتكارها.**

ويحكم التلميذ في هذه المهارة على فكرة المادة المقروءة من حيث: الشيوع والتداول بين الكثير، أو من حيث الابتكار والغرابة؛ أي يحدد التلميذ هل كانت فكرة النص جديدة لم يسمع بها من قبل؟ أم أنها شائعة ومعروفة بين الناس؟

- **الحكم على مدى أصالة النص ومعاصرته.**

وتعني هذه المهارة مدى تعبير النص المقروء عن معان وأفكار تتعلق بالإنسان في المقام الأول وبالمجتمع في المقام الثاني، وتصلح لأن تكون لأي زمان سواء في الماضي أو الحاضر أو المستقبل؛ ومن ثم تعد واقعية معاني النص وأفكاره معيارا للحكم على أصالته ومعاصرته.

وبعد فهذه مهارات الفهم الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وسوف تراجع هذه المهارات مرة أخرى في ضوء رأي الخبراء والمحكمين والمعلمين للتأكد من مناسبتها لهؤلاء التلاميذ، وذلك في الجزء الخاص ببناء النموذج وبخاصة تحديد أهدافه التدريسية .

البعد الثاني: طبيعة النظرية التأويلية.

يهدف هذا البعد إلى استخلاص الأسس التي يمكن الاستناد إليها عند بناء النموذج التدريسي لتنمية مهارات الفهم الناقد، ولتحقيق ذلك يعرض لنقاط أربع، هي: مفهوم النظرية التأويلية، ومبادئها، ومراحلها، وأخيرًا الأسس المستخلصة من النقاط السابقة. وفيما يلي تفصيل ذلك:

١. مفهوم النظرية التأويلية.

تعد النظرية التأويلية إحدى نظريات ما بعد البنائية، وأشهر روّادها " بول ريكور"، ويتلخص مفهومها وتتحدد ملامحه في: تلك المبادئ والأسس التي تسهم في الاقتراب من بنية النص وتأويلها واستخلاص معانيها الضمنية وتفسيرها وتقييمها؛ حيث تفترض أن تفسير النص وتحليله يدور حول معنيين: أحدهما ظاهر والآخر خفي مستتر، وبهذا تُؤول بنية النص وتفسر في ضوء جانبين: الجانب الأول: وينقل من خلاله المعاني المعلومات والأفكار بطريقة مباشرة، والجانب الثاني: وينقل خلاله ما وراء هذه المعلومات وتلك الأفكار من معان ضمنية وآراء غير معلنة (بول ريكور، ١٩٩٩، ١١٣) ومن ثم يعبر مفهوم التأويلية عن مبادئ محددة عند دراسة النص وتأويله من مثل: البحث عن المعاني والدلالات الكامنة وراء الألفاظ والتراكيب والجمل داخل النص، والكشف عن منطقية عرض المعلومات ومدى اتساقها وتسلسلها تعبيرًا عن أفكار النص المقروء، وكذا البحث عما وراء السطور من أغراض ومرامٍ ضمنية لم يصرح بها الكاتب تعبيرًا عن توجهه ونظرته في بعض القضايا (بول ريكور، ٢٠٠٦، ١٢٤).

ويشير الكلام السابق إلى أن فهم النص المقروء فهمًا مباشرًا من ركائز تأويل النص وتفسيره، وإدراك أفكاره ومعانيه المباشرة يعد خطوة رئيسية لتحقيق تأويل النص والحكم عليه؛ حتى ينتقل قارئ النص من إدراك المعاني المباشرة أو السطحية إلى إدراك المعاني التأويلية العميقة أو الضمنية، وهذه جميعًا تعد مبادئ أساسية لدراسة النص وتأويله في النظرية التأويلية.

وبالتالي فإن التأويلية تُعنى بالقارئ واندماجه ومعايشته للنص القرائي بوصفه ركيزة رئيسية لتأويل النص وتأويله، وذلك من خلال تأكيدها أهمية توقعاته وافتراضاته حول أفكار النص الخاصة ودلالاته المقصودة، فيمارس القارئ التأويل بناء على ما يتضمنه النص من أفكار ومعلومات وآراء وبناء على خبراته وتوقعاته؛ ليصل في النهاية إلى استنتاج دلالات إيحائية ورمزية جديدة لم توجد في النص، ولم يصرح بها كاتبه، مما يضيف تأويلات متعددة وجديدة لبنية النص المقروء تزيد من جودته. (هانس غادامير، ١٩٩٩، ٨٠)

واستنادًا لمفهوم النظرية التأويلية وتحديد بعض ملامحها السابقة، يمكن أن يحدد هذا المفهوم إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: **مجموعة المبادئ والمسلمات التي تحكم عملية تفسير النص وتأويله؛ بغية تقييمه ونقده وإبداء الرأي فيه.**

ومن خلال مفهوم النظرية التأويلية وتحديد بعض مبادئها في دراسة النصوص ونقدها وتأويلها من مثل : بحث عن المعاني الضمنية وتحديد الأغراض الخفية، وكذا البحث فما وراء الدلالات والكلمات، والتركيز على فهم النص وتفسيره ثم تأويله، فإنه يمكن تحديد عدد من التوجهات التي يستند إليها عند بناء النموذج التدريسي، وهي:

- الاهتمام في أثناء تدريس النصوص بتحديد الأفكار العامة للنص أو الرئيسية، وكذا معانيه المباشرة بوصفها متطلبًا لتفسيره وتأويله، وأمرًا ضروريًّا لمساعدة التلميذ على استنتاج ما وراء النص من أفكار ومعان ضمنية غير المباشرة.
- ضرورة التركيز في أثناء التدريس على توجيه التلاميذ نحو تحديد الألفاظ والتراكيب، وكذا الجمل الموحية والمعبرة عن المعاني والأفكار الضمنية غير الصريحة في النص.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لإبداء الرأي والمناقشة والتعبير بحرية عما يقرؤونه في النص من معلومات وأفكار دون التقييد بشيء معين في بداية تدريس النص .

٢. مبادئ النظرية التأويلية.

ترتكز النظرية التأويلية عند بول ريكور إلى مجموعة من المبادئ، تحكم عملية تفسير النص وتأويله (مصطفي ناصف، ٢٠٠٠، ص ٢٠٩-٢١٠) (محمد شوقي الزين، ١٩٩٩، ص ٧٥-٧٧)، وهي:

أ. التركيز على القصدية وتأويلها.

ويقصد بهذا ضرورة العناية عند دراسة النص في ضوء النظرية التأويلية بأمرين: الأول يتمثل في الكشف عن المقاصد والمعاني الحقيقة التي لم يصرح بها الكاتب، والثاني يتمثل في تجاوز هذه المقاصد والمعاني إلى تأويلها وإبداء الرأي فيها، بإضافة تفسيرات وتأويلات متنوعة لهذه المقاصد وتلك المعاني، بما يسهم في تعدد تأويل مقاصد النص أو الكاتب وتنوعها.

ب. النص وحدة كلية وخطاب واحد.

تنظر التأويلية إلى النص بوصفه وحدة واحدة، وهيكلًا متكاملا في بِناه، فالخطاب أو النص يدرس في ضوء تحديد بناه الكلية وبناه الجزئية المعبرة عن تفاصيله والمتممة لبناه الكلية؛ ومن ثم تهتم التأويلية بدراسة مدى ترابط وتكامل بنى النص الكلية والجزئية، حيث تتمثل بنى النص الكلية في أفكاره العامة وآرائه وقضاياه، بينما تمثل بناه الجزئية في تلك الألفاظ والتراكيب والمعاني الضمنية وأفكاره الثانوية أو الفرعية المعبرة عن بناه الكلية.

ج. التأويل في ضوء حدود النص.

تُعنى التأويلية بدراسة النص وتأويل معلوماته وتفسيره وتقييمها في ضوء حدوده وقيوده، فالتأويل يكون بالنظر إلى آفاق النص المتمثلة في أفكاره ومعانيه المقصودة من قبل الكاتب؛ حيث يدرس التأويل منظور النص الأصلي وصفاته المميزة بوصفه عالمًا مستقلا في معانيه وأغراضه وحدوده عن أي نص آخر؛ وبالتالي تعد حدود النص معيارًا رئيسيًّا وعاملًا مساعدًا في تفسير النص وتأويل معانيه.

د. النص عالم رمزي متعدد المعاني.

ويقصد بهذا المبدأ أن النص ليس كيانًا منغلقًا على معان معينة أو دلالات محددة ومعروفة، بل يعد عالمًا متعدد الرموز ومنفتح الدلالات، يحمل في طياته رموزًا وإيحاءاتٍ متجددة ومتنوعة؛ فالمعاني الاستعارية والكلمات الموحية والمعبرة وسائل تسهم في مساعدة القارئ على تعدد تفسيرات أفكار النص ومعانيه وتأويلها من وجوه متعددة ومتنوعة، فيما يعرف في دراسة بنية النص بفك شفرات الكلمات والرموز وصولا إلى معانيها ودلالاتها المتعددة.

هـ - الفهم والتفسير عمليتان رئيسيتان للتأويل.

تنطلق التأويلية من فهم النص وتفسيره؛ فالتأويل يأتي إذا تمكن القارئ من فهم النص وفهم أفكاره وبنيته، مما يترتب عليه تفسير أفكاره ومعلوماته واستخلاص العلاقات الحاكمة بينها من سبب ونتيجة وتعليل... وغيرها من العلاقات، وبالتالي كلما تمكن القارئ من فهم النص فسر أفكاره ومعلوماته وقضاياه، وكلما فسر معلوماته وأفكاره زادت قدرته على تأويله وتقييمه والحكم عليه.

و- الكشف عن المعنى الداخلي والمعنى الخارجي للنص.

يُؤوَّل النص في ضوء معنيين: الأول المعنى الداخلي الظاهر للمعلومات والأفكار والتراكيب (ويسمى بالمعنى المنغلق للنص)، والثاني المعنى الخارجي الخفي أو الضمني (ويسمى بالمعنى المنفتح للنص) والأخير هو الذي تسعى التأويلية إلى الكشف عنه وتحديده داخل النص في أثناء تناول النص دراسة ونقدا، بعد الكشف عن المعنى الظاهر أو الأول.

ز- التأرجح بين الذاتية الشخصية وموضوعية النص.

تجمع التأويلية بين موضوعية النص وأهدافه وأفكاره ومعانيه وبين ذاتية القارئ وحريته في التعبير عما في النص من أفكار ومعان؛ ومن ثم يعد التأويل أهم وسائل تحقيق ذاتية القارئ، وبالتالي تركز التأويلية على ثلاثة عناصر في دراسة النصوص الأدبية: المؤلف والنص والذات القارئة، دون أن تقصي المؤلف أو تجرد النص من معالمه وملامحه وتفككه دون مبرر أو معيار، ومن ثم تعترف التأويلية بذاتية المبدع في النص، وتعترف بدفائن النص وملامحه المميزة وبقيمته الأدبية، ثم تعترف في النهاية بإبداع الذات القارئة وحقها في فهم النص وتأويلها؛ أي أن التفاعل بين المؤلف والنص والقارئ يعد ركيزة من ركائز التأويلية (وهذا ما يعرف في التأويلية بإعادة الاعتبار للمؤلف والنص معًا)

ح- التمييز بين المعلومات وسيلة من وسائل التأويل.

لكل خطاب أو نص مكتوب بؤرة مركزية أو فكرة رئيسية وعنصر جوهري يدور حوله، والتأويلية تتجه إلى استكشاف هذه الفكرة أو ذلك العنصر الجوهري، وتحديد ما حوله من أفكار ومعلومات داخل النص تعبر عنه وتكمله، وبالتالي تركز التأويلية على تلك التساؤلات والاستفسارات التي تجذب القارئ نحو التفكير والتعمق في أبنية النص، لتمكنه من التمييز بين معلومات النص وآرائه.

ومن خلال العرض السابق لمبادئ النظرية التأويلية النقدية، يمكن الخروج ببعض التوجهات والأسس التي تستند إليها الدراسة الحالية في بناء النموذج التدريسي القرائي لتنمية مهارات الفهم الناقد، وذلك كما يلي:

- تركز بعض مبادئ التأويلية على الاهتمام بدراسة النص في كليته ووحدته، بوصفه خطابًا واحدًا، يتكون من بنى كلية وأخرى جزئية، وأن للنص حدودًا يمارس فيها

التأويل والتفسير والتحليل لما يتضمنه النص من معلومات وأفكار وقضاياه ومعان؛ **ومن ثم فإن هذا يشير إلى ضرورة** الاهتمام في أثناء تدريس القراءة بتحديد الأفكار العامة للنص، وكذا الآراء والقضايا المتضمنة (البنى الكلية)، وما يتفرع عن ذلك من أفكار فرعية أو ثانوية ومعان ضمنية وما يعبر عن ذلك من ألفاظ وتراكيب (البنى الجزئية)، تمهيدا لتأويل النص وتنمية مهارات نقده والحكم عليه؛ وتحقيقا لمبدأ تدريب التلاميذ على إدراك وحدة النص وإدراكهم لبنيته الكلية وبنيته الجزئية.

- تؤكد التأويلية ضرورة التكامل بين بنى النص الكلية وبنى النص الجزئية وتكاملهما، **مما يتطلب** في أثناء التدريس اهتمام المعلم بمساعدة التلاميذ على الكشف عن مدى تكامل أفكار النص مع بعضها ببعض وتعبير كل منها عن الآخر، ومن ثم مساعدتهم على تقييم مدى ترابطها وتسلسلها، تحقيقًا لمبدأ تكاملية بنى النص الجزئية مع بناه الكلية.
- تتبني التأويلية مبدأ الفهم والتفسير والتمييز بين معلومات النص وأفكاره بوصفها من وسائل التأويل وركائز من ركائزه، **مما يشير إلى** ضرورة تضمين الإجراءات التدريسية عددًا من الخطوات التي تساعد التلاميذ على معالجة معلومات النص من خلال توظيف مجموعة من الأسئلة من شأنها مساعدتهم على إدراك الفروق والاختلافات المميزة لمعلومات النص وأفكاره، ومن ثم فهمها وتفسيرها، فيساعد المعلم طلابه من خلال الأسئلة الكاشفة عن الفروق والاختلافات على: التمييز بين أفكار النص الرئيسة والثانوية، وبين الأفكار المتصلة بالنص وغير المتصلة به، وبين الحجج والدلائل من حيث مدى تأثيرها وقوتها في النص، وبين التراكيب المعبرة عن حقائق والتراكيب المعبرة عن آراء، وتلك المعبرة عن معان مجازية وخيالية، وذلك كله من أجل تنمية مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وقضاياه بوصفها مدخلا لتفسير النص وتأويله.
- تهتم التأويلية عند دراسة النص بالمعاني الداخلية والمعاني الخارجية، أو بالمعاني المباشرة والمعاني غير المباشرة، كما تهتم التأويلية بتعدد معاني النص وتعدد تأويله وإيحاءات تراكيبه وجمله، **وهذا يشير إلى توجه مهم عند تدريس القراءة**، وهو: الاهتمام والتركيز في أُثناء التدريس على تحديد تلك الكلمات والألفاظ والتراكيب

المعبرة عن المعاني المباشرة والألفاظ والتراكيب المعبرة عن المعاني غير المباشرة، وكذا الاهتمام بتوجيه التلاميذ نحو استنباط ما وراء التراكيب والجمل من دلالات وإيحاءات وأغراض لم يصرح بها كاتب النص؛ وذلك تحقيقًا لمبدأ تعددية معاني النص وتأويلها.

- تُعنى التأويلية بالمؤلف والنص والقارئ جميعًا، كما توكد أهمية رأي القارئ وإبداعه في قراءة النص قراءة تأويلية تفسيرية، والالتزام بحدود النص عند التأويل من أفكار ومعان.. وغير ذلك، مما يشير إلى ضرورة الاهتمام في أثناء التدريس بالأسئلة التوجيهية والأسئلة المحفزة للتلاميذ لإبداء آرائهم في معلومات النص وأفكاره وقضاياه ومعانيه، وترك فرصة للتعبير بحرية عما يرونه من وجهات نظر حول النص؛ ومن ثم مساعدتهم على تقييم النص والحكم عليه.

٣. مراحل النظرية التأويلية في دراسة النص ونقده.

حدد أصحاب النظرية التأويلية– وعلى رأسهم رائدها بول ريكور – أربع مراحل يفسر ويؤول النص المقروء في ضوئها، وهي مراحل تتوزع بين النص والقارئ، بحيث يصل القارئ من خلالها إلى تأويل النص فهمًا ونقدًا، وتتمثل هذه المراحل فيما يلي (عبد الكريم شرفي، ٢٠٠٧، ١٢٩-١٣٢) (حسين دحو، ٢٠٠٤، ١٨-٢١) (بول ريكور، ٢٠٠٦، ١٢٩ – ١٣٣):

المرحلة الأولى: استقبال النص.

ويتهيأ القارئ في هذه المرحلة لاستقبال النص قبل تفسيره وتأويله، وذلك من خلال استدعاء الخبرات السابقة لديه، وربطها بموضوع النص؛ بمعنى آخر تعد هذه المرحلة الخطوة الأولى لدراسة النص وتأويله؛ حيث تهتم التأويلية بضرورة استدعاء الخبرات السابقة وربطها بما يتضمنه النص من أفكار ومعلومات وقضايا؛ تمهيدًا لدراسته.

المرحلة الثانية: فهم النص وتفسيره.

وتهتم هذه المرحلة بفهم حدود النص المقروء (دراسة البنى المباشرة وتحديدها) من مثل الأفكار والمعلومات والمعاني والدلالات المباشرة؛ أي العناية بالفهم الداخلي في إطار حدود النص وأغراضه؛ فيحدد القارئ فكرة النص ومعانيه المباشرة، وما يربطها من

علاقات حاكمة؛ وهذا ما يعرف في النظرية التأويلية بتعرف مضمون النص وتحديد أبنيته الأساسية في ضوء سلطة النص وأفكار كاتبه ومعانيه؛ تمهيدًا لتفسيره وتأويله والحكم عليه.

المرحلة الثالثة: تأويل النص واستكشاف دفائنه وخفاياه.

بعد فهم القارئ لأبنية النص الأساسية وتحديدها، يمارس عمليات الاستنتاج والاستنباط والبحث والتصنيف عما وراء السطور من معان ضمنية وأفكار خفية وأغراض ومرام غير معلنة؛ وذلك ليتجاوز الفهم الداخلي للنص إلى الفهم الخارجي له (دراسة البنى الضمنية للنص وتحديدها والتمييز بينها)؛ وهذا ما يعرف في النظرية التأويلية (باستنطاق النص)؛ أي خروج القارئ من سلطة الكاتب وأفكاره ومعانيه، ليؤولها ويبدي رأيه فيها.

ومن ثم تركز التأويلية في هذه المرحلة على تلك الأسئلة التي من شأنها البحث فيما وراء حدود النص، وذلك من خلال أمرين مهمين يسهمان في تفسير أبنية النص وفهمها، وهما:

أ. الوسائط الرمزية والاستعارية داخل النص، تلك التي تنقل الأفكار والمعاني الضمنية غير المباشرة، والمعبرة في الوقت نفسه عن فكرة النص ومضمونه.

ب. ملامح أسلوب الكاتب في التعبير عن أفكاره ومعانيه من كلمات وألفاظ وتراكيب موحية ومعبرة عن دلالات معينة ومحددة ومقصودة داخل النص؛ أي التركيز على العلامات المميزة للكاتب داخل النص، بوصفها وسيلة للتأويل.

المرحلة الرابعة: شروع القارئ في تقييم النص والحكم على أبنيته.

وتهتم هذه المرحلة بالكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف في النص المقروء، فبعد تفسير القارئ لما يتضمنه النص من أفكار ومعان وقضايا ومعلومات وفهمها وتحليلها وتأويلها، يستطيع أن يشرع في تقييم فكرة النص وقضيته والحكم عليها شيوعًا وندرة، كما يستطيع أن يحكم على مدى أصالة النص المقروء ومعاصرته ومدى تماسك أفكاره وترابطها وتسلسلها، وهذا ما يعرف في النظرية التأويلية بتقييم أبنية النص والحكم عليها (الأبنية الكلية والأبنية الجزئية).

ومن خلال عرض مراحل دراسة النص وتفسيره في ضوء مراحل النظرية التأويلية يمكن الخروج ببعض الأمور التي ينبغي مراعاتها عند بناء نموذج تدريس القراءة لتنمية مهارات الفهم الناقد، وذلك كما يلي:

- تهتم التأويلية في المرحلة الأولى من دراسة النص بضرورة استقبال القارئ للنص قبل تفسيره وتأويله، وضرورة ربط النص بخبرات القارئ؛ ضمانًا للتفاعل معه ومعايشته دراسة ونقدًا، وذلك عن طريق استدعاء الخبرات السابقة له وربطها بما يتضمنه النص من معلومات وآراء وأفكار وقضايا ومعان....إلخ، وهذا يتطلب أن تتضمن إجراءات التدريس خطوات محددة تهتم بتهيئة التلاميذ وإثارتهم نحو التفاعل مع النص، من خلال عدد من الوسائل والأساليب التي تجذب انتباههم نحو استقبال النص دراسة وتفسيرًا وتقييمًا.
- تشير المرحلة الثانية من مراحل تأويل النص والحكم عليه إلى تفسيره أولا في إطار حدوده، عن طريق دراسة أبنيته الأساسية وتحديدها تمهيدًا لتفسيرها وتأويلها والحكم عليها؛ أي الاهتمام بالفهم المباشر لما يتضمنه النص من أفكار ومعلومات وآراء قبل الشروع في تفسيره وتقييمه، على اعتبار أن فهم البنى الأساسية أو المباشرة للنص وتحديدها متطلب رئيسي لتأويل النص ونقده، وهذا الأمر يشير إلى تدريب التلاميذ أولا على تحديد بنى النص من أفكار رئيسة وأفكار فرعية، وتعرف معانيه المباشرة ودلالاته؛ لمساعدتهم على استخلاص ما بين هذه البنى من علاقات ودلالات ضمنية غير مباشرة، وهذا يؤكد ضرورة تضمين الإجراءات التدريسية خطوات محددة تهتم بمهارات الفهم المباشر للنص قبل إعمال مهارات النقد والفحص والتقييم له.
- تؤكد المرحلة الثالثة من دراسة النص وتأويله ضرورة تجاوز القارئ مرحلة الفهم المباشر في المرحلة الثانية إلى مرحلة الفهم الضمني للنص والتمييز بين معلوماته وأفكاره وآرائه وقضاياه، وهذا الأمر يشير إلى ضرورة الاهتمام في أثناء التدريس بتوجيه التلاميذ إلى استخلاص الدلالات والمعاني الضمنية وكذا الأغراض والمرامي الخفية، والسبيل لذلك الاهتمام بالأسئلة الكاشفة عن تلك الإشارات الضمنية في النص ومساعدتهم على التمييز بين معلومات النص وتفسيرها، فضلا

عن الاهتمام في أثناء التدريس بتحديد الكلمات والألفاظ المعبرة عن تلك المعاني والأغراض؛ فيما يعرف بالاهتمام بالوسائط الرمزية والاستعارات الموحية والمعبرة عن دلالات النص الضمنية.

- تشير المرحلة الأخيرة من دراسة النص في ضوء النظرية التأويلية إلى عدد من المهارات التي تمكن القارئ من تقييم النص والحكم عليه، من مثل: إبداء الرأي في فكرة النص ومدى تعبير تراكيبه وألفاظه عنها، والحكم على مدى ترابط أفكاره...وغيرها من المهارات التي تستند إلى الفهم المباشر لأبنية النص والفهم الضمني لما وراء أبنيته، وهذا كله يتطلب أن تتضمن الإجراءات التدريسية عددًا من الخطوات التي تنمي مثل هذه المهارات، وتوجه التلاميذ إلى كيفية تقييم النص والحكم على أبنيته، عن طريق توظيف تلك الخطوات والفنيات التي تتيح لهم حرية التعبير وإبداء الرأي فيما يتضمنه النص من أفكار ومعلومات وآراء.
- تؤكد مراحل دراسة النص في ضوء النظرية التأويلية ضرورة التدرج في أثناء تأويل النص وتقييمه والحكم عليه وفق ثلاث خطوات، تتمثل في: الفهم المباشر أولا ثم الفهم الضمني ثانيا ثم النقد والتقييم ثالثا، وهذا يعني ضرورة أن تراعي الإجراءات والخطوات التدريسية هذا التدرج؛ بحيث تؤدي كل خطوة تدريسية إلى الخطوة التالية، فترتب الإجراءات والخطوات التدريسية أولا لتنمية مهارات الفهم المباشر للنص ثم تنمية مهارات الفهم الضمني والتمييز بين معلومات النص وأفكاره، وأخيرًا الجمع بين الإجراءات والخطوات السابقة لتوظيفها في نقد وتقييم ما يتضمنه النص من أفكار ومعلومات.

٤. الأسس المستخلصة من النقاط السابقة للاستناد إليها عند بناء النموذج التدريسي القرائي المقترح

يمكن فيما يلي تلخيص الأسس التي استخلصت من المحاور السابقة، بعد حذف المكرر منها وترتيبها بما يتناسب وطبيعة مراحل دراسة النص وتأويله، وذلك على النحو التالي:

- أن تتضمن إجراءات التدريس خطوات محددة تهتم بتهيئة التلاميذ وإثارتهم نحو التفاعل مع النص، من خلال عدد من الوسائل والأساليب التي تجذب انتباههم نحو استقبال النص دراسة وتفسيرًا وتقييمًا.
- تدريب التلاميذ أولا على تحديد بنى النص المقروء من أفكار رئيسة وأفكار فرعية، وتعرف معانيه المباشرة ودلالاته؛ لمساعدتهم على استخلاص ما بين هذه البنى من علاقات ودلالات ضمنية غير مباشرة، وهذا يؤكد ضرورة تضمين الإجراءات التدريسية خطوات محددة تهتم بمهارات الفهم المباشر للنص قبل إعمال مهارات النقد والفحص والتقييم له.
- ضرورة الاهتمام في أثناء تدريس القراءة إلى تحديد الأفكار العامة للنص، وكذا الآراء والقضايا المتضمنة (البنى الكلية)، وما يتفرع عن ذلك من أفكار فرعية أو ثانوية ومعان ضمنية وما يعبر عن ذلك من ألفاظ وتراكيب (البنى الجزئية)، تمهيدًا لتأويل النص وتنمية مهارات نقده والحكم عليه؛ تحقيقًا لمبدأ تدريب التلاميذ على تحديد وحدة النص وإدراكهم لبنيته الكلية وبنيته الجزئية.
- ضرورة تضمين الإجراءات التدريسية عددًا من الخطوات التي تساعد التلاميذ على معالجة معلومات النص المقروء من خلال توظيف مجموعة من الأسئلة من شأنها مساعدتهم على إدراك الفروق والاختلافات المميزة لمعلومات النص، ومن ثم فهمها وتفسيرها؛ فيساعد المعلم طلابه من خلال الأسئلة الكاشفة عن الفروق والاختلافات على: التمييز بين أفكار النص الرئيسة والثانوية، وبين الأفكار المتصلة بالنص وغير المتصلة به، وبين الحجج والدلائل من حيث مدى تأثيرها وقوتها في النص، وبين التراكيب المعبرة عن حقائق والمعبرة عن آراء، وتلك التراكيب المعبرة عن معان مجازية وخيالية، وذلك كله من أجل تنمية مهارات التمييز بين معلومات النص بوصفها مدخلا لتفسير النص وتأويله
- ضرورة الاهتمام في أثناء التدريس بتوجيه التلاميذ إلى استخلاص الدلالات والمعاني الضمنية وكذا الأغراض والمرام الخفية، والسبيل لذلك الاهتمام بالأسئلة الكاشفة عن تلك الإشارات الضمنية في النص ومساعدتهم على التمييز بين معلومات النص وتفسيرها.

- الاهتمام والتركيز في أثناء التدريس على تحديد تلك الكلمات والألفاظ والتراكيب المعبرة عن المعاني المباشرة والمعبرة عن المعاني غير المباشرة، وكذا الاهتمام بتوجيه التلاميذ نحو استنباط ما وراء التراكيب والجمل من دلالات وإيحاءات وأغراض لم يصرح بها كاتب النص؛ وذلك تحقيقًا لمبدأ تعددية معاني النص وتأويلها.
- أن تتضمن الإجراءات التدريسية عددًا من الخطوات التي تنمي مثل هذه المهارات، وتوجه التلاميذ إلى كيفية تقييم النص والحكم على أبنيته، عن طريق: توظيف تلك الأسئلة التي تتيح لهم حرية التعبير وإبداء الرأي فيما يتضمنه النص من أفكار ومعلومات وآراء.
- أن تراعي الإجراءات والخطوات التدريسية هذا التدرج؛ بحيث تؤدي كل خطوة تدريسية إلى الخطوة التالية، فترتب الإجراءات والخطوات التدريسية أولا لتنمية مهارات الفهم المباشر للنص ثم تنمية مهارات الفهم الضمني والتمييز بين معلومات النص، وأخيرا الجمع بين الإجراءات والخطوات السابقة لتوظيفها في نقد وتقييم ما يتضمنه النص من أفكار ومعلومات.
- ضرورة الاهتمام في أثناء التدريس بالأسئلة التوجيهية والأسئلة المحفزة للتلاميذ لإبداء آرائهم في أفكار النص ومعانيه، وترك فرصة للتعبير بحرية عما يرونه من وجهات نظر حول النص ومن ثم مساعدتهم على تقييم النص والحكم عليه.

بناء النموذج التدريسي القائم على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتطبيقه والتأكد من فاعليته.

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

أولا: بناء النموذج التدريسي:

يتضمن بناء النموذج الخطوات التالية:

١ـ تحديد مهارات الفهم الناقد (أهداف النموذج)

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

أ. الأدبيات التي تناولت طبيعة الفهم الناقد، مثل: (سعيد رفاعي، ٢٠١١) (مصطفي رسلان، ٢٠٠٨) (محمود الناقة ووحيد حافظ، ٢٠٠٦) (فايزة السيد عوض، ٢٠٠٣)

ب. المعايير العالمية والقومية لتعليم القراءة في المرحلة الإعدادية.

ج. طبيعة النمو العقلي والمعرفي لتلاميذ هذه المرحلة.

د. رأي الخبراء والمتخصصين والمعلمين.

وتضمنت القائمة في صورتها المبدئية ثلاث عشرة مهارة من مهارات الفهم الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي (انظر ملحق ١ قائمة مبدئية بمهارات الفهم الناقد).

موضوعية المهارات.

قام الباحث بعرض قائمة المهارات على مجموعة من المحكمين وعددهم تسعة محكمين من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض المعلمين في المرحلة الإعدادية (انظر ملحق ٢ قائمة بأسماء السادة المحكمين)، وذلك في شكل استبانة قسمت إلي أربعة أعمدة؛ حيث خصص **العمود الأول** من اليمين للمهارات، وخصص **العمودان الثاني والثالث** لإبداء الرأي في كل مهارة، وطُلب من المحكم وضع علامة (√) في العمود الأول (مناسب) إذا وافق على المهارة، والعلامة نفسها في العمود الثالث (غير مناسب) إذا لم يوافق، أما **القسم الرابع** وهو مخصص (لتعديل الصياغة) فطلب من المحكم تعديل صياغة المهارات إذا كانت تحتاج لذلك، كما طلب من السادة المحكمين أن يضيفوا أية مهارات أخرى إذا رأوا ضرورة ذلك.

وتلخصت آراء المحكمين في: تعديل صياغة ثلاث مهارات تتعلق بالجانب الثالث من المهارات وهي مهارات تقييم النص والحكم عليه؛ وذلك بتعديل صياغة كلمة (تحديد مدى ملاءمة التراكيب – تحديد مدى منطقية الأفكار – تحديد مدى شيوع الفكرة وابتكارها) إلى (الحكم على مدى ملاءمة التراكيب – الحكم على مدى منطقة الأفكار – الحكم على مدى شيوع الفكرة وابتكارها)، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات كون هذه المهارات كلها تندرج مهارة تقييم النص والحكم عليه؛ لتصبح القائمة في صورتها النهائية (انظر ملحق ٣ القائمة في صورتها النهائية).

٢- وضع محتوى النموذج:

وُضع محتوى الدراسة الحالية من خلال اختيار سبعة نصوص قرائية، مقرر دراستها على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م من قبل وزارة التربية والتعليم.

٣- خطوات وإجراءات النموذج التدريسى:

بُني النموذج التدريسي القائم على النظرية التأويلية النقدية في ضوء مجموعة من الأسس، تمثلت في:

أ. تحديد مهارات الفهم الناقد المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ب. تحديد الأسس والتوجهات التدريسية المستخلصة من طبيعة النظرية التأويلية النقدية (انظر الأسس المستخلصة من البعد الثاني في الإطار النظري).

ج. ترجمة هذه الأسس والتوجهات إلى خطوات إجرائية تدريسية تسهم في تنمية مهارات الفهم الناقد في القراءة، وفُصلت هذه الخطوات في مجموعة من الإجراءات والأداءات التي ينبغي على المعلم تطبيقها لتنمية هذه المهارات، تمثلت فيما يلي:

الخطوة الأولى: استقبال النص.

وهي خطوة الاتصال بالنص وفهمه من خلال قيام المعلم بالإجراءات التالية:

١. **تهيئة التلاميذ لموضوع النص وجذبهم وإثارتهم نحو قبوله ومعايشته،** وذلك من خلال استخدامه لعدد من الوسائل التي تعين على ذلك، فقد: يطرح عليهم سؤالا مفتوحًا حول مضمون النص، أو يعرض لطرفة أو موقف أو يوظف قصة قصيرة، رابطًا بين هذه الوسائل وبين مضمون النص وفكرته.....إلخ تلك الوسائل التي تجذب التلاميذ وتدفعهم نحو قراءة النص ودراسته، والاقتراب منه ومحاولة التفاعل معه دراسة ونقدًا.

٢. **ربط خبرات التلاميذ بما يتضمنه النص من معلومات وأفكار ومعان حتى يزداد اقترابهم من النص وتفاعلهم معه واهتمامهم بدراسته، وذلك من خلال:** قيام المعلم بحوار مع تلاميذه حول ما طُرح في تهيئة النص فيما سبق، مستهدفا من هذا الحوار الربط بينه وبين خبراتهم، ثم يطرح عليهم عددًا من الأسئلة، من مثل: هل

سمعت موقفا يتشابه مع شيء مما ذكرناه؟ وهل تذكرك الطرفة أو القصة بشيء تعرفه؟ أو هل كانت إجاباتكم عن الأسئلة من مواقف حدثت لكم في الحياة...إلخ تلك الأسئلة التي تربط بين مضمون النص المقروء وبين خبراتهم؛ مما يترتب عليه تفاعلهم مع النص وما يتضمنه من أفكار وآراء وقضايا، مناقشا إياهم؛ بغية ربط خبراتهم بالنص، مما يزيد من تعرف فكرة النص والإقبال على دراسته

(وبهذا يكون المعلم قد حقق مبدأ رئيسيًّا من مبادئ النظرية التأويلية، وهو: ضرورة استقبال النص قبل دراسته والتهيؤ لمعايشته والتفاعل معه)

الخطوة الثانية: فهم النص وتفسيره في إطار حدوده.

وتستهدف هذه المرحلة فهم النص في إطار حدوده، وتتمثل هذه الحدود في الأفكار العامة المباشرة وما يندرج تحتها من أفكار فرعية، وكذا المعاني المباشرة والدلالات التي تشكل في النهاية مضمون النص وقضيته، ويتحقق هذا الفهم من خلال قيام المعلم بالإجراءات التالية:

١. **يوجه تلاميذه إلى قراءة النص قراءة صامتة موجهة، وذلك من خلال:**

أ. توجيههم نحو أهداف محددة، من مثل: تحديد الكلمات أو الألفاظ أو التراكيب الصعبة، التي تحول بينهم وبين فهم مضمون النص وفهم قضيته الرئيسة، وتحديد تلك الكلمات والتراكيب الجميلة التي تسهم في فهم فكرة النص وتحديدها والتعبير عنها...إلخ تلك الإجراءات التي تساعد التلاميذ على ألفة النص وفهم معانيه وأفكاره.

ب. مناقشة التلاميذ فيما حددوه، وتبيان غموض تلك الكلمات والألفاظ الصعبة، والكشف عن سر جمال تلك التراكيب والعبارات الجميلة، وذلك لمساعدتهم على فهم المعنى العام من النص، وفهم معانيه المباشرة.

٢. **يوجه التلاميذ إلى استخلاص الفكرة العامة للنص، وذلك من خلال إجراءات من مثل:**

أ. توجيههم إلى عدد من الفقرات التي تتضمن ملامح الفكرة الرئيسية للنص، ثم يطرح عليهم السؤال التالي: ما الفكرة التي تدور حولها هذه الفقرات؟ وقد يقسمهم إلى مجموعات كل مجموعة تقوم بقراءة إحدى الفقرات قراءة صامتة

وتحديد ما استخلصته منها، وقد يساعدهم في ذلك بتوجيه كل مجموعة إلى الكلمات والتراكيب، التي تعينهم على تحديد مضمون النص وفكرته الرئيسية.

ب. يناقش معهم إجابات السؤال السابق، ويحاورهم حول مضمون الفكرة العامة للنص، مع مناقشة كل مجموعة من المجموعات فيما استخلصته وفهمته، ثم يلخص في النهاية ما توصلت إليه هذه المناقشات ليساعد التلاميذ على استنتاج الفكرة العامة ويسألهم، مثلا: منْ منكم يستطيع أن يستخلص الفكرة العامة من خلال ما قلناه وناقشناه؟

٣. **يوجه التلاميذ إلى استخلاص الأفكار الفرعية للنص، وذلك من خلال إجراءات من مثل:** تقسيم النص المقروء إلى وحدات فكرية، بحيث تعبر كل وحدة عن فكرة فرعية، ثم يطلب منهم قراءة هذه الفقرات في شكل مجموعات تعاونية، ويجذب انتباههم إلى قراءة جمل معينة ومحددة تساعدهم على تحديد الفكرة الفرعية للفقرة أو الوحدة، ويساعدهم في تحديد الكلمات الصعبة والتراكيب الغامضة في المعنى، معرفة معناها، مما يساعدهم على تحديد الفكرة الفرعية واستنتاجها، ثم يسألهم: ما الفكرة الفرعية التي تعبر عنها كل فقرة؟ أو ما المعنى الذي أراده الكاتب من هذه الفقرة؟ أو من منكم يضع عنوانا لهذه الفقرة ؟....ويساعدهم من خلال ذلك على فهم أفكار النص الفرعية وتحديدها، وقد يطلب منهم تدوين كل فكرة بجانب كل فقرة أو كل وحدة.

(وبهذا يكون المعلم قد وظف بعضًا من مبادئ النظرية التأويلية في دراسة النص ونقده، من مثل: الاهتمام بالفهم الداخلي للنص أو المباشر، دراسة النص في إطار حدوده تمهيدا لتفسيره وتأويله وتقييمه، الاهتمام بوحدة النص وكليته بتحديد أفكاره الرئيسية وأفكاره الفرعية)

<u>الخطوة الثالثة: تأويل النص واستكشاف خفاياه.</u>

وفي هذه المرحلة يكمل التلميذ ما تعلمه في المرحلة الثانية، فبعد أن فهِم معاني النص المباشرة، وحدد فكرته الرئيسية وأفكاره الفرعية، عليه أن يقوم بالتمييز بين معلومات النص وأفكاره، والبحث والاستنباط والاستنتاج فيما وراء الكلمات والتراكيب

والأفكار من دلالات وإيحاءات ضمنية وأغراض خفية، وهذا يتطلب من المعلم إجراءات محددة، تتمثل في:

١. توجيه التلاميذ إلى التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه وتصنيفها، من خلال ما يلي:

أ. **توجيههم إلى التمييز بين** الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية أو الجزئية، وكذا التمييز بين الأفكار المرتبطة بالنص والأفكار غير المرتبطة، وسبيل المعلم إلى ذلك:

- طرح عدد من الأفكار، بعضها يتضمن أفكارًا رئيسية وبعضها يتضمن أفكارًا فرعية، ثم يدير حوارًا معهم حول تأمل هذه الأفكار بدقة وفحصها والتمييز بينها لتحديد أيها رئيسي وأيها فرعي، وهكذا مع كل أفكار النص.
- طرح عدد من الأفكار وردت بالنص، وعدد آخر لم يرد بالنص، ويدير حوارًا حول تأمل هذه الأفكار والتمييز بين ما ورد منها في النص وبين ما لم يرد؛ حتى يتمكنوا من مهارة التمييز بين أفكار النص (الرئيسة والفرعية – الواردة منه وغير الواردة).

ب. **توجيههم إلى فيما جاء بالنص من حقيقة وخيال، ومن حقيقة ورأي**، وسبيل المعلم إلى ذلك:

- تحديد بعض التراكيب أو العبارات التي يدل بعضها على حقيقة، وبعضها يدل على رأي، والبعض الآخر يدل على خيال، ثم يعرضها على تلاميذه، ثم يعيدهم إلى النص موضحًا الفرق بين هذه التراكيب والعبارات، من حيث دلالتها على حقيقة أو رأي أو خيال، ويساعدهم على التمييز بين الجمل والعبارات الدالة على حقيقة والدالة على خيال وكذا الدالة على رأي، ثم وبشكل تقويمي قد يطرح عليهم عددًا من الجمل أو العبارات الموجودة داخل النص؛ ليقوموا بالتمييز بينها وتصنيفها من حيث الحقيقة والخيال، ومن حيث الحقيقة والرأي.

- وقد يقوم المعلم بتقسيمهم إلى مجموعات، تستخرج إحداها حقائق النص، وآخري تحدد الآراء الواردة في النص، وثالثة تحدد التراكيب الموحية والمعبرة عن الخيال؛ ليتأكد المعلم من تمكن التلاميذ من التمييز بين الحقيقة والخيال، وبين الحقيقة والرأي.

ج. **توجيههم بعد ذلك إلى دراسة الحجج والتفسيرات الواردة في النص والتمييز بينها من حيث القوة والضعف، ومن حيث المنطقية وعدم المنطقية**، وسبيل المعلم إلى ذلك:

- تقديم نموذج توضيحي لتلاميذه يحدد فيه بعضًا من الحجج القوية وبعضًا من الحجج الضعيفة، وكذا التفسيرات المنطقية وغير المنطقية، ويشد انتباه تلاميذه إلى خصائص كل من الحجج القوية وكذا التفسيرات المنطقية، وأيضا خصائص الحجج الضعيفة والتفسيرات غير المنطقية، ثم يطرح عليهم عددًا من الحجج والتفسيرات، ويطلب منهم التمييز بينها وتصنيفها من حيث القوة والضعف، ومن حيث المنطقية وغير المنطقية، وبعد ذلك يوجههم إلى عملية التمييز في كل ما يتضمنه النص من حجج بسؤالهم:
  - ما الحجج القوية في النص وما الحجج الضعيفة ؟
  - هل التفسيرات التي أوردها الكاتب في النص ليدلل بها على رأيه مقبولة منطقيًّا أم لا؟ ولماذا؟

وقد يلفت انتباه التلاميذ إلى ترتيب الحجج والبراهين من حيث القوة والضعف، فالقرآن والحديث الشريف والتجارب العلمية كلها من الحجج القوية وفقا لترتيبها السابق، لكن الاستشهاد بالرأي والاجتهاد ورأي الآخرين دون دلائل يكون من الحجج الضعيفة؛ ومن ثم فالتفسيرات المنطقية تتضمن حججا قوية، والتفسيرات غير المنطقية لا تتضمن حججا مطلقا.

- مناقشة التلاميذ في إجابات هذه الأسئلة، وترك فرصة للتعبير بحرية عن آرائهم، مع توجيههم نحو الإجابة الصحيحة التي يميزون منها بين الحجج

القوية وبين الحجج الضعيفة، وكذا التفسيرات المنطقية والتفسيرات غير المنطقية.

٢. **توجيه التلاميذ إلى استنتاج المعاني والأغراض الضمنية، ويتم ذلك من خلال قيام ما يلي:** تحديد عدد من الكلمات الموحية والمعبرة، وعدد من الأساليب غير المباشرة في النص والمعبرة عن المعاني الضمنية، ويوضح للتلاميذ: لماذا تعمد الكاتب استخدامها في سياق النص دون غيرها. وأنه فعل ذلك لنقل معان خاصة تؤكد فكرته ورأيه الشخصي في قضية معينة، كما يوضح لهم المراد من وراء استخدامها للدلالة على أغراض ضمنية تختفي وراءها، وقد يحدد لهم مجموعة من الكلمات الموحية والمعبرة داخل النص ثم يطرح عليهم بعض الأسئلة من مثل: بم توحي هذه الكلمات من معان؟ ولماذا تعمد الأديب استخدامها في سياق النص؟ أو ما المعاني الأخرى التي قصدها الكاتب من الكلمات التالية؟ وبمناقشة إجاباتهم يلفت انتباههم إلى تلك المعاني والأغراض التي قصدت في النص دون التصريح المباشر لها، بحيث يساعدهم على استنتاج تلك المعاني والدلالات، ويساعدهم أيضًا على تعددية المعاني والإيحاءات للمعنى الواحد أو التركيب الواحد.

٣. **توجيه التلاميذ إلى استخلاص هدف الكاتب من نصه، ذلك الغرض والهدف الذي لم يصرح به الكاتب، وذلك من خلال:**

أ. توجيه التلاميذ نحو قراءة بعض الفقرات المحددة في النص، تلك التي تشير إلى ملامح غرض الكاتب وتوجهه، طالبا منهم الإجابة عن أسئلة من مثل: ما الذي قصده الكاتب من هذه الفقرة؟ ما المعنى الذي قصده الكاتب في هذه الفقرة، وقد يشد انتباههم إلى الكلمات والألفاظ والتراكيب التي تشير إلى ذلك الهدف أو تلك الجمل التي تعبر عنه وتكشفه لهم.

ب. مناقشة إجابات التلاميذ عن الأسئلة وفي مدى تعبير هذه الكلمات عن هدف الكاتب وغرضه من خلال إجاباتهم، مع توجيه منتج هذه المناقشة إلى الهدف المقصود من النص والذي قصد الكاتب أن يخفيه بين السطور.

٤ **توجيه التلاميذ إلى استنتاج أساليب الإقناع التي استخدمها الكاتب في النص ليدلل على رأيه وغرضه، وذلك من خلال:**

أ. تحديد بعض الأساليب التي استخدمها الكاتب ليعبر عن فكرته وعن غرضه داخل النص، مثل: الأساليب الإنشائية من أمر واستفهام ونهي...إلخ، وكذا الأساليب الخبرية والأساليب المؤكدة والأساليب المجازية وغيرها من الأساليب البلاغية التي وظفها الكاتب للتعبير عن فكرته وعن غرضه، وذلك من خلال طرح عدد من الأسئلة، من مثل: ما نوع الأسلوب الذي استخدمه الكاتب تعبيرًا عن أفكاره في النص؟ وما غرض استخدام الكاتب لهذا الأسلوب دون غيره؟ أو حدد الأسلوب الذي وظفه الكاتب ليقنع القارئ بفكرته ورأيه؟ وقد يوجههم المعلم إلى تلك الفقرات أو الجمل التي تتضمن تلك الأساليب - وقد يعرض عليهم نموذجا أو مثالا لتلك الأساليب ثم يتركهم يحددون الأساليب الأخرى - وبمناقشة مثل هذه الأسئلة يصل مع تلاميذه إلى استخلاص الأسلوب الذي وظفه الكاتب ليقنع القارئ بفكرته ورأيه.

(وبهذا يكون المعلم قد وظف عددًا من مبادئ وأسس النظرية التأويلية، من مثل: أن الفهم والتفسير عمليتان رئيسيتان لتأويل النص وتفسيره والحكم عليه، والتمييز بين معلومات النص، والتركيز على القصدية وتأويليها وتعدد معانيها، وأن النص عالم رمزي يتضمن عددًا من المعاني والدلالات).

<u>الخطوة الرابعة: تقييم النص والحكم عليه.</u>

وتستهدف هذه المرحلة تدريب التلاميذ على تقييم النص والحكم عليه، وذلك من خلال قيام المعلم بالإجراءات التالية:

١. **الحكم على مدى ارتباط أفكار النص بعضها ببعض ومدى تسلسلها، وذلك من خلال:** طرح عدد من الأسئلة التي تتيح لهم الفرصة للتعبير عن رأيهم وانطباعاتهم حول أفكار النص، من مثل: هل جاءت أفكار النص مترابطة؟ ما العلاقة التي تربط بين فقرة وأخرى؟ وهل ارتبطت أفكار النص الفرعية بفكرته الرئيسية؟ ثم يبرز لهم بعض هذه العلاقات من خلال الكلمات والتراكيب الدالة على هذا الترابط

وبمناقشة هذه الأسئلة وغيرها يقود المعلم تلاميذه إلى تحديد مدى ترابط الأفكار وتماسكها، واستنتاج خيوط هذا الترابط والتماسك.

٢. **الحكم على مدى ملاءمة الألفاظ والتراكيب لفكرة النص، ويتطلب من التلاميذ،** قراءة النص قراءة موجهة نحو البحث عن الكلمات والألفاظ والتراكيب التي تعبر عن فكرة النص ومضمونه، وتحمل معانيه وتحديدها، ثم يسألهم بعد ذلك: هل جاءت ألفاظ النص معبرة عن فكرته ومضمونه؟ وبالمناقشة والتوجيه، يصل المعلم وتلاميذه إلى الحكم على مدى مناسبة الألفاظ والتراكيب ومدى ملاءمتها للتعبير عن فكرة الكاتب ونقلها إلى القارئ.

٣. **تقييم فكرة النص والحكم عليها من حيث شيوعها وندرتها وجدتها، وهذا من خلال:** توجيه عدد من الأسئلة التي تساعد التلاميذ على التمكن من تقييم فكرة النص، من مثل: هل جاءت فكرة النص شائعة ومعروفة؟ وما دليلك؟ أم جاءت مبتكرة وجديدة لم تسمع بها من قبل؟ وما دليلك؟ وهل قرأت عن هذه الفكرة قبل ذلك؟ وهنا يقوم المعلم بتوضيح معايير الحكم على شيوع الفكرة أو ندرتها وجدتها؛ حتى يساعد التلاميذ علي تقييم الفكرة، وبمناقشة إجاباتهم وترك فرصة للتعبير عن رأيهم يصل المعلم وتلاميذه إلى تحديد مدى شيوع الفكرة ومدى ندرتها وجدتها.

٤. **الحكم على النص من حيث أصالته ومعاصرته، عن طريق** طرح عدد من الأسئلة التي تساعد التلاميذ على دراسة مدى أصالة النص ومعاصرته، من مثل: هل فكرة النص ومعانيه واقعية ترتبط بالحياة؟ أو هل تضمّن النص عددًا من القيم الإنسانية الموجودة في مجتمعنا؟ أو هل قضية النص وفكرته مهمة تعنى الإنسان في المقام الأول؟ ويعرض عليهم خصائص الحكم على أصالة النص ومعاصرته وشروط ذلك، ثم يناقشهم ليصل معهم في النهاية إلى تحديد مدى تعبير النص عن تلك المعاني والقيم التي ترتبط بواقع الإنسان وحياته ومجتمعه، ليجعلهم في النهاية يقرون بأصالة النص ومعاصرته.

وبعد عرض خطوات النموذج التدريسي وإجراءاته، يمكن أن تلخص هذه الخطوات والإجراءات جمعيا فيما يلي:

- استقبال النص وتهيئة التلاميذ لدراسته ونقده (الإثارة والتشويق).
- قراءة النص قراءة صامتة موجهة لتحديد صعوباته ومساعدة التلاميذ على ألفته والاقتراب منه.
- تحديد حدود إطار النص القرائي: تحديد فكرته الرئيسة وأفكاره الفرعية، ومعانيه المباشرة.
- تأويل معلومات النص وقضاياه واستكشاف خفاياه الضمنية، من خلال:

- توجيه التلاميذ وتدريبهم على مهارات: التمييز بين معلوماته وأفكارها وتصنيفها، من حيث: الحقيقة والخيال، والرأي والخيال، ومن حيث ما يتصل بالنص وما لا يتصل به.
- توجيه التلاميذ وتدريبهم على مهارات: التمييز بين حجج النص القوية وحججه الضعيفة، والتمييز بين التفسيرات المنطقية في النص والتفسيرات غير المنطقية.

- مساعدة التلاميذ على استنباط المعاني والأغراض الضمنية في النص القرائي.
- توجيه التلاميذ كيفية استنتاج غرض الكاتب من النص.
- توجيه التلاميذ إلى تلك الأساليب الإقناعية التي استخدمها الكاتب ليقنع القارئ بفكرته.
- وأخير توجيه أنظار التلاميذ إلى الحكم على النص وتقييمه في ضوء ما تعلمه سابقا من خطوات، من حيث:

- مدى ارتباط أفكار النص بعضها ببعض.
- مدى ملاءمة الألفاظ والتراكيب لفكرة النص.
- مدى شيوع فكرة النص وابتكارها أو ندرتها.
- مدى أصالة النص المقروء.

٤. تقويم النموذج التدريسي:

يتمثل تقويم النموذج التدريسي في **اختبار مهارات الفهم الناقد:**

لما كانت الدراسة تستهدف نموذجا تدريسيا في القراءة لتنمية مهارات الفهم الناقد، فإن الأمر يتطلب أداة تقويم تحدد لنا مستوى تمكن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من هذه المهارات؛ ومن ثم التأكيد من فاعلية النموذج التدريسي قبل تطبيقه وبعده، ولكي يقوم الباحث ببناء الاختبار قام بدراسة مجموعة من الأدبيات التي تناولت بناء اختبارات لقياس مهارات الفهم الناقد في القراءة (علاء الدين سعودي، ٢٠٠٩) (السيد حسين محمد، ٢٠٠٧) (جمال سليمان، 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 تتسم مفرداتها بالبساطة والشيوع بين التلاميذ وتجنب التعقيد والصعوبة في تراكيبها وتحقيق ذلك من خلال اختيار نصوص قرائية لبعض الكتاب المشهورين بسهولة الكتابة وبساطة التعبير.
- **أن تكون أسئلة الاختبار:** واضحة في معناها، وألا توحي بالإجابة، وأن تتنوع بين الاختيار من متعدد (ترتب الإجابات بطريقة عشوائية – لا تتضمن البدائل أكثر من إجابة أو توحي بأكثر من إجابة)، وبين المقالية التي تسمح للطالب بحرية الرأي والتعبير عما بداخله من آراء وتوجهات.

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

- **محتوى الاختبار:** أُختير عدد من النصوص القرائية لبعض الكتاب المعروفين، وعلى رأسهم شوقي ضيف وفوزي السعيد؛ نظرا لأن نصوص القراءة في مراحل التعليم بصفة عامة تختار لمثل هؤلاء الكتاب، مما يعنى تكافؤ النصوص المختارة للاختبار مع النصوص التي يتم تدريسها للتلاميذ من قبل الوزارة لهؤلاء الكتاب.

- **مواصفات أسئلة الاختبار ودرجاتها.** خصص لكل مهارة من مهارات الفهم الناقد سؤالان، فتكون الاختبار من ستة وعشرون سؤالا، وزعت على النحو التالي:

- اثنان وعشرون سؤالا (اختيار من متعدد) لقياس إحدى عشرة مهارة، وقد خصص لكل سؤال من هذه الأسئلة درجة واحدة.
- أربعة أسئلة (مقالية) لقياس مهارتين، وخصص لكل سؤال درجتان؛ نظرًا لطبيعة الإجابة عن هذه الأسئلة، التي تتطلب إبداء الرأي والتعليق والتوضيح كتابة، فضلا عن صعوبة قياس هذه الأسئلة في صورة اختيار من متعدد أو سؤال إكمال أو أي شكل آخر من الأسئلة الموضوعية.

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

جدول(١) لعرض المواصفات والأوزان النسبية لمهارات الفهم الناقد

مهارات الفهم الناقد	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مهارة	توزيع المهارات على أسئلة الاختبار
١. مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه، وتشمل:			
ـ التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية.	٢	٧.٧	السؤال الأول، الرابع عشر.
ـ التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به.	٢	٧.٧	السؤال الثاني، الخامس عشر.
ـ التمييز بين الحقيقة والرأي.	٢	٧.٧	السؤال الثالث، السادس عشر.
ـ التمييز بين الحقيقة والخيال.	٢	٧.٧	السؤال الرابع، السابع عشر.
ـ التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.	٢	٧.٧	السؤال الخامس، الثامن عشر.
التمييز بين التفسير المنطقي والتفسير غير المنطقي.	٢	٧.٧	السؤال السادس، التاسع عشر.
٢. مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية، وتشمل:			
ـ استنتاج الدلالات والمعاني الضمنية في النص.	٢	٧.٧	السؤال السابع، العشرون.
ـ استنتاج غرض الكاتب.	٢	٧.٧	السؤال الثامن، الحادي والعشرون.
ـ استنتاج أساليب الإقناع التي	٢	٧.٧	السؤال التاسع، الثاني والعشرون.

مهارات الفهم الناقد	عدد المفردات	الوزن النسبي لكل مهارة	توزيع المهارات على أسئلة الاختبار
استخدمها الكاتب في النص.			
٣. مهارات تقييم النص والحكم عليه، وتشمل:			
- الحكم على مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.	٢	٧.٧	السؤال العاشر، الثالث والعشرون.
- الحكم على مدى ملاءمة الألفاظ والتراكيب لفكرة النص.	٢	٧.٧	السؤال الحادي عشر، الرابع والعشرون.
- الحكم على مدى شيوع الفكرة وابتكارها.	٢	٧.٧	السؤال الثاني عشر، الخامس والعشرون.
- الحكم على مدى أصالة النص ومعاصرته	٢	٧.٧	السؤال الثالث عشر، السادس والعشرون.
المجموع	٢٦مفردة	١٠٠	ستة وعشرون سؤالا

- **تعليمات الاختبار ومفتاح تصحيحه:**

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

- قراءة النص قبل الإجابة عن الأسئلة.
- قراءة رأس كل سؤال وتحديد المطلوب منه.
- قراءة بدائل كل سؤال جيدًا 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 المهارات؛ ومن ثم يكون صادقا من حيث المحتوى، وللتحقق من صدقه عُرض على مجموعة من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومعلمي اللغة العربية (انظر ملحق ٢ قائمة بأسماء السادة المحكمين على الاختبار)، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى:

أ- اتساق أسئلة الاختبار مع مهارات الفهم الناقد في القراءة.

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 تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وضرورة تعديل صياغة سؤال ليكون أكثر فهما للتلاميذ وأكثر تعبيرا عن المهارة المستهدفة منه، وقد قام الباحث بإجراء هذه التعديلات؛ ومن ثم أصبح الاختبار في صورته النهائية (انظر ملحق ٦ اختبار مهارات الفهم الناقد في صورته النهائية).

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

بعد إجراء التعديلات السابقة للاختبار طُبق استطلاعيا بهدف:

- تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه التلاميذ 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 خمسة وعشرون تلميذا بمدرسة صفية زغلول الإعدادية بنات – بإدارة الوايلي التعليمية بمحافظة القاهرة، وذلك في يوم الأحد الموافق ٤ / ١٠ / ٢٠١٥م. وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه، وكانت نتائجه:

- أسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ فلم يجد الباحث صعوبات في أثناء إجابة التلاميذ عن أسئلة الاختبار.

- **زمن الاختبار:**

حُدد من خلال (على ماهر، ٢٠٠٧، ٢٧٤):

حساب الزمن الذي يستغرقه كل تلميذ من تلاميذ التجربة الاستطلاعية في الإجابة عن الاختبار، ثم حساب متوسط هذا الزمن؛ ليكون هذا المتوسط الزمن التقديري للاختبار ككل:

ومن ثم كان زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية:

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

$$\frac{٩٩٧ \text{ دقيقة}}{٢٥} = ٣٩.٨٨ = ٤٠ \text{ دقيقة}$$

ويضاف خمس دقائق لتفصح الاختبار وقراءة تعليماته ليكون الزمن التقريبي: ٤٥ دقيقة

- **معامل ثبات الاختبار:**

حُسب بطريقة إعادة الاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون (فؤاد البهي، ٢٠٠٦، ٣٨١) (على ماهر، ٢٠٠٧، ١٦٥) ويقصد بها تطبيق الاختبار على عينة من التلاميذ يطلق عليها عينة التقنين، ثم يعاد تطبيق نفس الاختبار على العينة نفسها مرة أخرى بعد فترة زمنية لا تقل عن أسبوع، ثم يحسب معامل ثبات الاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيق الأول والتطبيق الثاني.

ومن ثم حُسب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معادلة بيرسون(سليمان الخضري وآخرون، ٢٠٠٨، ٩٣) كما يلي:

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

ر = معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني، ولابد أن تكون أكبر من ٧٠, %.

حيث س: درجات الطلاب في الاختبار الأول.

ص: درجات الطلاب في الاختبار الثاني.

ن: عدد التلاميذ = ٢٥ تلميذا (انظر ملحق " ٧ " درجات التلاميذ في التطبيقين)

$$ر = \frac{٢٥ \times ١٥٣٠ - ٢٠٨ \times ١٩٦}{\sqrt{(٢٥ \times ١٨١٠ - ٤٣٢٦٤)(٢٥ \times ١٧٠٠ - ٣٨٤١٦)}}$$

حيث مج س = ٢٠٨، ومج س ٢ = ١٨١٠، و(مج س) ٢ = ٤٣٢٦٤، ومج ص = ١٩٦، ومج ص ٢ = ١٧٠٠، و(مج ص) ٢ = ٣٨٤١٦، ومج س ص = ١٥٣٠.

إذن معامل ثبات الاختبار (ر) = ٧٦, %

إذن معامل ثبات الاختبار (ر) = ٠.٧٦، وهذا يعنى تمتع الاختبار بدرجة ثبات يمكن الوثوق بها.

- **<u>حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:</u>**

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 (٠.٣٠ – ٠.٦٣)؛ ومن ثم تراوحت معاملات صعوبة مفردات الاختبار بين (٠.٣٧ – ٠.٧٠)، وهذا يعني أن تباين المفردات أكبر من ٢٠. %، وهذا يعني أن أسئلة الاختبار تتمتع بدرجة صعوبة مقبولة.

٥- وضع دليل المعلم.

لما كانت الدارسة الحالية تهدف إلى بناء نموذج تدريسي قائم على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، فإن هذا النموذج يتطلب وضع دليل للمعلم لتنفيذه، ومن ثم هدف الدليل إلى تقديم مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لمعلم اللغة العربية في الصف الثاني الإعدادي لتطبيق النموذج وتنفيذه؛ مساعدةً له في تنمية مهارات الفهم الناقد، وقد تضمن هذا الدليل (انظر ملحق ٨ دليل المعلم لتنفيذ النموذج):

- مقدمة عن النظرية التأويلية النقدية.
- أهداف النموذج (مهارات الفهم الناقد).
- المحتوى: (سبعة نصوص قرائية: حقوق الطفل – كبرياء طفل – لو أنني ضابط شرطة – لو أنني رئيس حي – منتصر ومجاهد – طيار مقاتل... مرة أخرى- نصر أكتوبر).
- خطوات النموذج التدريسي إجراءاته.
- تخطيطا لتدريس نصين من خلال النموذج التدريسي.

ثانيا: تطبيق النموذج التدريسى.

يهدف هذا المحور الى تحديد خطوات التطبيق الميداني للنموذج التدريسي لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، 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 النموذج التدريسي القائم على النظرية التأويلية النقدية. أما المجموعة الضابطة فقد درست باستخدام الطرق الشائعة في تدريس القراءة، التي تعتمد على تحديد أهم الأفكار وتعرف بعض معاني النص المباشرة دون الاهتمام بما وراء النص من دلالات ومعان ضمنية، وتصنيف وتحليل لما يتضمنه النص من أفكار وآراء وقضايا وتقييمها والحكم عليها.

٢. اختيار عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة من مدرسة جيل المستقبل التجريبية لغات، وكان عدد تلاميذ المجموعة التجريبية - بعد استبعاد مَنْ تكرر غيابهم – خمسًا وعشرين تلميذًا، كما اختيرت المجموعة الضابطة من مدرسة صفية زغلول الإعدادية بنات – إدارة الزاوية التعليمية – محافظة القاهرة، وكان عدد تلاميذ المجموعة التجريبية - بعد استبعاد مَنْ تكرر غيابهم – خمسا وعشرين تلميذا، وبذلك تصبح عينة الدراسة خمسون تلميذا. وفيما يلي بيان بحجم العينة.

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة حسب مدارسها

م	المدرسة	العدد	نوع المجموعة
١	مدرسة جيل المستقبل التجريبية لغات	٢٥	التجريبية
٢	مدرسة صفية زغلول الإعدادية بنات	٢٥	الضابطة

٣. ضبط المتغيرات.

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

أ- العمر الزمني للطلاب:

تراوحت أعمار التلاميذ في المجموعتين عند بداية التجربة في الفصل الدراسي الأول العام ٢٠١٥ م – ٢٠١٦ م، بين أحد عشر عامًا وثمانية أشهر وبين اثنتي عشرة عاما وأربعة أشهر؛ وبضبط هذا المتغير يتحقق التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

ب- المعلم القائم بالتدريس:

ضبط – قدر الإمكان – هذا المتغير عن طريق التكافؤ بين المعلمين القائمين بالتدريس:

- **المؤهل الدراسي:** المعلمان خريجا كلية دار العلوم.
- **سنوات الخبرة:** المعلمان تتراوح سنوات خبرتهما بين اثنتي عشرة سنة وبين ثلاث عشرة سنة، كما أنهما مشرفان رئيسيان للغة العربية في المدرسة.

٤. التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم الناقد:

يهدف التطبيق القبلي للاختبار إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات الفهم الناقد؛ ومن ثم أُجري التطبيق القبلي للاختبار على

المجموعتين خلال يومي الأحد والإثنين من شهر أكتوبر ١١/ ١٢ – ١٠ – ٢٠١٥م، وقد خصص للاختبار حصتان.

وقد حُسبت قيمة ت بتطبيق المعادلة التالية لقياس الفروق بين متوسطي عينتين متساويتي العدد من خلال المعادلة التالية (سليمان الخضري وآخرون، ٢٠٠٨، ١٢٧):

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

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 ١٠ درجات الطالبات في القياس القبلي لاختبار مهارات الفهم الناقد):

- نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم الناقد:

١- نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم الناقد ككل:

وتتضح نتائج التطبيق في جدول (٣) نتائج التطبيق القبلي لاختبار المهارات ككل

مهارات الفهم الناقد	المجموعات	المتوسط م	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية عند درجة حرية ٤٨	مستوى الدلالة ٠.٠٥
	التجريبية	١٠.٤٨	٢.٧٨	١.١٨	٢.٠١	لا توجد دلالة
	الضابطة	٩.٤٨	٣.٢١			

يتضح من الجدول السابق:

تجانس عينتي المجموعة الضابطة و التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم الناقد، 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 للتلاميذ في الاختبار: (١.١٥)، وهذه القيمة أقل من قيمة ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ودرجات حرية ٤٨؛ حيث إن قيمة (ف) الجدولية هي (٢.٠١)؛ و من ثم فإن هناك تجانسًا 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 مهارات الفهم الناقد كل على حدة:

وتتضح نتائج التطبيق في الجدول التالي:

جدول (٤) نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم الناقد كل على حدة

مهارات الفهم الناقد	المجموعات	المتوسط م	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية عند درجة حرية ٤٨	مستوى الدلالة ٠.٠٥
١.مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه.						
التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية.	التجريبية	.٧٢	.٧٩	.٥٥	٢.٠١	لا توجد دلالة
	الضابطة	.٨٤	.٩٠			
التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به.	التجريبية	.٦٨	١.٠١	.٤٣	٢.٠١	لا توجد دلالة
	الضابطة	.٨٠	.٩٢			
التمييز بين الحقيقة والرأي.	التجريبية	.٨٢	١.١٢	.٢٧	٢.٠١	لا توجد دلالة
	الضابطة	.٨٥	.٩١			
التمييز بين الحقيقة والخيال	التجريبية	.٦٦	١.١٠	.٦٥	٢.٠١	لا توجد دلالة
	الضابطة	.٨٤	.٩٩			
التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.	التجريبية	.٧٢	١.٢٤	.٣٣	٢.٠١	لا توجد دلالة
	الضابطة	.٨٣	١.١٣			
التمييز بين التفسير المنطقي والتفسير غير المنطقي.	التجريبية	.٨٠	١.٣٣	.٣٨	٢.٠١	لا توجد دلالة
	الضابطة	.٩٢	.٨٨			
٢. مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية.						
استنتاج الدلالات والمعاني الضمنية في النص.	التجريبية	.٨٨	١.٣٠	.٢٣	٢.٠١	لا توجد دلالة
	الضابطة	.٩٢	.٧٢			
استنتاج غرض الكاتب.	التجريبية	.٨٠	١.٢٢	.٢٨	٢.٠١	لا توجد دلالة
	الضابطة	.٧٩	.٦٦			
استنتاج أساليب الإقناع التي استخدمها الكاتب في النص.	التجريبية	.٨٨	١.٢٣	.٧٢	٢.٠١	لا توجد دلالة
	الضابطة	.٦٨	.٦٩			
٣. مهارات تقييم النص والحكم عليه.						
الحكم على مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.	التجريبية	.٨٠	١.١	.٧٨	٢.٠١	لا توجد دلالة
	الضابطة	١.١	.٧٠			
الحكم على مدى ملاءمة الألفاظ	التجريبية	١.١	١.٢٣	.٤١	٢.٠١	لا توجد

مهارات الفهم الناقد	المجموعات	المتوسط م	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية عند درجة حرية ٤٨	مستوى الدلالة ٠.٠٥
والتراكيب لفكرة النص.	الضابطة	.٩٢	.٦٤			دلالة
الحكم على مدى شيوع الفكرة وابتكارها.	التجريبية	.٨٠	.٧١	.٣٩	٢.٠١	لا توجد دلالة
	الضابطة	.٧٢	.٧٦			
الحكم على مدى أصالة النص ومعاصرته	التجريبية	١.١	١.٣٣	.٨٧	٢.٠١	لا توجد دلالة
	الضابطة	.٧٠	.٧٥			

يتضح من الجدول السابق:

- تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمهارات الفهم الناقد كل على حدة؛ حيث إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي لجميع المهارات؛ فالقيمة المحسوبة ل (ت) في الجدول السابق أقل من قيمة (ف) الجدولية عند مستوي ٠.٠٥ ودرجات حرية ٤٨؛ حيث إن قيمة (ت) الجدولية (٢.٠١).

٥. تدريس نموذج تنمية مهارات الفهم الناقد:

دُرس النموذج في الفترة من ٢٠١٥/١٠/١٢ وحتى ٢٠١٥/٤/٢ م، بواقع أربع حصص أسبوعيا، وفيما يلي عرض الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج:

جدول (٦) الزمن المخصص لتنفيذ النموذج التدريسي

الدرس	عنوان الدرس	خطوات النموذج التدريسي	عدد الحصص لكل درس
الأول	حقوق الطفل	- استقبال النص وجذب التلاميذ إليه. - تحديد حدود إطار النص من أفكار ومعان وقضايا. - تأويل معلومات النص وقضاياه واستكشاف خفاياه الضمنية. - تقييم النص والحكم عليه.	ثلاث حصص (حصتان + حصة تقويم)

الدرس	عنوان الدرس	خطوات النموذج التدريسي	عدد الحصص لكل درس
الثاني	كبرياء طفل	- استقبال النص وجذب التلاميذ إليه. - تحديد حدود إطار النص من أفكار ومعان وقضايا. - تأويل معلومات النص وقضاياه واستكشاف خفاياه الضمنية. - تقييم النص والحكم عليه.	ثلاث حصص (حصتان + حصة تقويم)
الثالث	لو أنني ضابط شرطة	- استقبال النص وجذب التلاميذ إليه. - تحديد حدود إطار النص من أفكار ومعان وقضايا. - تأويل معلومات النص وقضاياه واستكشاف خفاياه الضمنية. - تقييم النص والحكم عليه.	ثلاث حصص (حصتان + حصة تقويم)
الرابع	لو أنني رئيس حي	- استقبال النص وجذب التلاميذ إليه. - تحديد حدود إطار النص من أفكار ومعان وقضايا. - تأويل معلومات النص وقضاياه واستكشاف خفاياه الضمنية. - تقييم النص والحكم عليه.	ثلاث حصص (حصتان + حصة تقويم)
الخامس	منتصر ومجاهد	- استقبال النص وجذب التلاميذ إليه. - تحديد حدود إطار النص من أفكار ومعان وقضايا. - تأويل معلومات النص وقضاياه واستكشاف خفاياه الضمنية. - تقييم النص والحكم عليه.	ثلاث حصص (حصتان + حصة تقويم)

الدرس	عنوان الدرس	خطوات النموذج التدريسي	عدد الحصص لكل درس
السادس	طيار مقاتل... مرة أخرى	- استقبال النص وجذب التلاميذ إليه. - تحديد حدود إطار النص من أفكار ومعان وقضايا. - تأويل معلومات النص وقضاياه واستكشاف خفاياه الضمنية. - تقييم النص والحكم عليه.	ثلاث حصص (حصتان + حصة تقويم)
السابع	نصر أكتوبر العظيم	- استقبال النص وجذب التلاميذ إليه. - تحديد حدود إطار النص من أفكار ومعان وقضايا. - تأويل معلومات النص وقضاياه واستكشاف خفاياه الضمنية. - تقييم النص والحكم عليه.	ثلاث حصص (حصتان + حصة تقويم)
المجموع	سبعة نصوص قرائية		إحدى وعشرون حصة

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

أ- ناقش الباحث مع المعلم خطوات النموذج الرئيسية وإجراءاته التدريسية التفصيلية، وكيفية استخدامها في التدريس، كما ناقش معه دور دليل المعلم المصاحب لتطبيق هذا النموذج في تنمية مهارات الفهم الناقد، وقد وافق المعلم على تدريس النصوص القرائية باستخدام النموذج التدريسي المقترح؛ وذلك لأنه يستند إلى نصوص الكتاب المقررة على التلاميذ، بما لا يسبب أي خلل بالخطة الزمنية لتدريس المادة، كما أبدي ارتياحه لأن النموذج يحقق أهداف تدريس القراءة الموضوعة من قبل الوزارة في المرحلة الإعدادية.

ب- تابع الباحث إجراءات التدريس في أثناء تنفيذ المعلم للنموذج، وذلك بهدف:

- تعرف أهم الملحوظات على تدريس النموذج.

- رصد المشكلات التي يمكن أن تصادف المعلم في أثناء التدريس، ومناقشته في كيفية التغلب عليها.

ج- حضور الباحث للحصص المخصصة للغة العربية – القراءة والمطالعة - مع المعلم، وتدريس الباحث لعدد من النصوص القرائية؛ ليوضع للمعلم كيفية توظيف النموذج إجرائيًّا، ثم متابعة المعلم في أثناء تنفيذه للنصوص الأخرى موظفا النموذج التدريسي.

د- بعد انتهاء اليوم الدراسي يعقد الباحث مع المعلم جلسة لمناقشة ملحوظاته وآرائه حول تطبيق النموذج وتنميته لمهارات الفهم الناقد لدى التلاميذ داخل الفصل.

٦. التطبيق البعدي للاختبار.

طُبق الاختبار بعديا على تلاميذ المجموعتين عينة الدراسة (انظر ملحق ١١ درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي)، وذلك لقياس مدى نمو مهارات الفهم الناقد لديهم بعد تطبيق النموذج التدريسي المقترح، ومن ثم قياس فاعليته في تنمية هذه المهارات، وقد طبق في يوم الثلاثاء الموافق ٧ /١٢ /٢٠١٥.

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 النموذج؛ بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين.
- كما حُسبت قيمة " ت " لمتوسطي مجموعتين مستقلتين متساويتي العدد؛ لمقارنة نتائج المجموعتين التجريبية و الضابطة بعد تطبيق النموذج؛ للتأكد من فاعليته في تنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ 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 للنموذج القائم على النظرية التأويلية النقدية، والذي يشير إلى حجم الفرق بين القياسين القبلي والبعدي بصرف النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج، وبالتالي حُسب 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 النموذج التدريسي القائم على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال صِيغ الفرض الرئيس التالي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي، لمدى نمو مهارات الفهم الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية.

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

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات تقييم النص والحكم عليه لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم الناقد ككل لصالح المجموعة التجريبية.

وفيما يلي تفصيل للفروض السابقة:

نتائج الفرض الأول:

لاختبار صحة هذا الفرض قورنت نتائج المجموعتين في القياس البعدي لمدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه، وهي ست مهارات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه

مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه.	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
التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية.	التجريبية	١.٤٤	.٧٨	٤.٥٨	٢.٠١	.٣٠	كبير
	الضابطة	.٦٥	.٥٠				
التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به.	التجريبية	١.٢٥	.٩٢	٣.٠١	٢.٠١	.١٥	كبير
	الضابطة	.٥٠	.٦٠				
التمييز بين الحقيقة والرأي.	التجريبية	١.٥٣	١.٣٣	٢.٨٩	٢.٠١	.١٤	كبير
	الضابطة	.٦٦	.٨٩				
التمييز بين الحقيقة والخيال.	التجريبية	١.٣٥	١.١٩	٣.٦٠	٢.٠١	.٢١	كبير
	الضابطة	.٩٠	.٥٧٧				
التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة.	التجريبية	١.٩٠	١.٥٠	٢.٩٠	٢.٠١	.١٤	كبير
	الضابطة	.٨٠	.٨٨				
التمييز بين التفسير المنطقي والتفسير غير المنطقي.	التجريبية	١.٥٥	.٥٠	٥.٥٦	٢.٠١	.٣٩	كبير
	الضابطة	.٤٧	.٥٠				
مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه ككل	التجريبية	٤.٨٠	١.٠١	٧.٨٣	٢.٠١	.٥٦	كبير
	الضابطة	٢.٦٨	١.٠٢				

من خلال الجدول التالي يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية لمدى مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة على حدة وككل أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج التدريسي فاعلية في تنمية تلك المهارات؛ 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 تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية، وهي ثلاث مهارات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية

مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية.	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
استنتاج الدلالات والمعاني الضمنية في النص.	التجريبية	٢.٠٠	.١٠	٨.٢٢	٢.٠١	.٥٨	كبير
	الضابطة	.٨٠	.٤٠				
استنتاج غرض الكاتب.	التجريبية	٢.٦٦	.٨٦	٦.٢٢	٢.٠١	.٤٨	كبير
	الضابطة	.٦٩	.٦٠				
استنتاج أساليب الإقناع التي استخدمها الكاتب في النص.	التجريبية	١.٧٠	.٨٠	٥.٢٢	٢.٠١	.٣٤	كبير
	الضابطة	.٩٩	.٥٠				
مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية ككل.	التجريبية	٣.٢٢	.١٢	٣.١٣	٢.٠١	.١٦	كبير
	الضابطة	٢.٢٦	.٩١				

من خلال الجدول التالي يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية لمدى مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة على حدة وككل أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج التدريسي فاعلية في تنمية تلك المهارات؛ 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 تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مهارات تقييم النص والحكم عليه، وهي أربع مهارات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات تقييم النص والحكم عليه

مهارات تقييم النص والحكم عليه.	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
الحكم على مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.	التجريبية	١.٨٠	.٥٧	٤.٢٠	٢.٠١	.٢٦	كبير
	الضابطة	.٨٠	١.٠٤				
الحكم على مدى ملاءمة الألفاظ والتراكيب لفكرة النص.	التجريبية	١.٧٥	١.١٩	٣.٥٩	٢.٠١	.٢١	كبير
	الضابطة	.٧٧	.٧٦				
الحكم على مدى شيوع الفكرة وابتكارها.	التجريبية	٢.٠١	١.٠٤	٤.٩٩	٢.٠١	.٣٤	كبير
	الضابطة	.٧٢	.٧٩				
الحكم على مدى أصالة النص ومعاصرته	التجريبية	٢.٠٠	.٧٢	٧.٠٧	٢.٠١	.٥١	كبير
	الضابطة	.٥٦	.٧٨				
مهارات تقييم النص والحكم عليه ككل	التجريبية	٣.٦٦	١.١٥	٤.٢١	٢.٠١	.٢٦	كبير
	الضابطة	٢.٢٦	.٥٠				

من خلال الجدول التالي يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية لمدى مهارات تقييم النص والحكم عليه؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة على حدة وككل أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج التدريسي فاعلية في تنمية تلك المهارات؛ 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 تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مهارات الفهم الناقد ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم الناقد ككل

مهارات الفهم الناقد ككل	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
مهارات الفهم الناقد ككل	التجريبية	٢٢.٩	٤.٩٨	١٤.٩	٢.٠١	.٨٢٢	كبير
	الضابطة	٩.٨	٢.٨٤				

من خلال الجدول التالي يتضح:

- يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية لمدى مهارات الفهم الناقد ككل؛ حيث إن قيمة (ت) المحسوبة في مهارات الفهم ككل أكبر من قيمة (ت) الجدولية، كما أن للنموذج التدريسي فاعلية في تنمية تلك المهارات؛ لأن قيمة (ايتا) أكبر من ٠.٠٦، وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

٢. مناقشة النتائج وتفسيرها:

❖ **أظهرت نتائج الدراسة السابق ذكرها أن للنموذج التدريسي القائم على نظرية النظرية التأويلية النقدية فاعلية في تنمية مهارات الفهم الناقد، وذلك يرجع إلى الأسباب التالية:**

- استناد النموذج المقدم إلى عدد من الأسس التدريسية المشتقة من طبيعة النظرية التأويلية، والتي تتعامل مع النص كوحدة واحدة أو بوصفه خطابًا واحدًا يتكون من ألفاظ وتراكيب تعبر عن فكرته العامة وأفكاره الفرعية، تلك التي حاول النموذج التدريسي تدريب التلاميذ على إدراكها ودراستها تحديدًا واستيعابًا ونقدًا .
- اهتمت خطوات النموذج التدريسي وإجراءاته بمعالجة النص، تقديما لحل صعوبات فهمه وتحديد معانيه، ثم تدرج في إدراك معانيه وأفكاره الكلية التي تعين التلاميذ على فهم النص واستيعابه، ثم التمهيد لتقييم معلومات النص وأفكاره وقضاياه.
- تضمن النموذج لمراحل ثلاث ساعدت التلاميذ على التمكن من مهارات الفهم الناقد، فعالجت النص تهيئة وإثارة، ثم عالجته دراسة لإدراك حدوده ومعانيه الكلية، ثم عالجته نقدًا وتمييزًا وتقييمًا لكافة تفاصيله ومعلوماته.

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

أن مهارات الفهم الناقد قد نمت عند تلاميذ المرحلة الإعدادية وعلى وجه الخصوص عند تلاميذ الصف الثاني، وقد تتابعت نمو هذه المهارات طبقا للدلالات الإحصائية، فجاءت مهارات التمييز بين معلومات النص وأفكاره وآرائه في المرتبة الأولى، وجاءت مهارات تقييم النص والحكم عليه في المرتبة الثانية، أما مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية فقد احتلت المرتبة الأخيرة في نمو المهارات، وهذا يرجع إلى ما يلي:

١. أن مهارات التمييز بين معلومات النص وآرائه وقضايا، أخذت حيزًا كبيرًا من النموذج التدريسي، بوصفها المفتاح الرئيس لفهم النص والإلمام بمحتواه من معلومات

وقضايا وآراء وغير ذلك، فضلا عن التمهيد لهذه المهارات وتحديدها قبل تفسيرها وتحليلها والتمييز والمفاضلة بينها.

٢. أن مهارات تقييم النص والحكم عليه، ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمهارات التمييز بين معلومات النص وقضاياه، فالنموذج تضمن إجراءات تعالج أولا تحديد هذه المعلومات والأفكار والقضايا ثم تحليلها وتفسيرها وتأويلها، وفي الخطوة الأخيرة منه تضمن إجراءات محددة لتقييم تلك المعلومات والأفكار والقضايا، فكان من المنطقي نمو هذه المهارات بجانب نمو مثيلها في النموذج.

٣. أن مهارات استنتاج المعاني والأغراض الضمنية، أولا هي مهارات لم يتعامل معها التلميذ قبل ذلك؛ أي أنه يتدرب علي الاستنتاج وتأويل المعاني من خلال خبرته الشخصية ومساعدة المعلم له على تحديد هذه الاستنتاجات وتلك الأغراض والأساليب المتعلقة بها، هذا بخلاف المهارات الأخرى التي يكون لها إشارات ومعلومات واضحة في النص يمكن للتلميذ تأويلها وتقييمها، فضلا عن أن تلميذ الصف الثاني الإعدادي لم يتعمق في دراسة الأساليب الإنشائية والخبرية أو غيرها مثل طالب الثانوية العامة، مما جعل مؤشرات نمو هذه المهارات تحتل المرتبة الأخيرة من الدراسة.

٣. التوصيات:

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

أ.لما كانت الدارسة الحالية قد توصلت إلى قائمة بمهارات الفهم الناقد لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، فتوصي الدراسة بإعادة النظر في أهداف تعليم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتضمن تلك القائمة على مستوى الأهداف والمحتوى وكذا الأنشطة والتقويم.

ب. لما كانت الدارسة الحالية قد قدمت نموذجًا تدريسيًّا قائمة على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات الفهم الناقد في القراءة، فإنها توصي بما يلي :

- إعادة النظر في طرق التدريس المتبعة تلاميذ المرحلة الإعدادية بهدف تنمية مهارات الفهم الناقد لديهم في ضوء الإجراءات والخطوات التدريسية المتضمنة في النموذج التدريسي المقترح.
- إعادة النظر في طرق تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة على الطرق والاتجاهات وكذا النظريات الحديثة وكيفية توظيفها في تنمية مهارات اللغة ككل.

رابعا: المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات، فإنها تقترح إجراء البحوث التالية في ميدان تعليم اللغة العربية:

- برنامج قائم على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات القراءة التفسيرية التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.
- استراتيجية مقترحة في ضوء النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- استراتيجية توليفية في ضوء النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات نقد النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- برنامج قائم على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية .

المراجع:

١. إحسان عبد الرحيم فهمي (٢٠٠٣): فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدي طالبات الصف الأول الثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد٢٣.

٢. أماني عبد الحميد (٢٠٠١): أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني علي تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، القاهرة، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ١٢.

٣. بكر إسماعيل (٢٠٠٩): فاعلية طريقتي الاكتشاف الموجه والتعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدي طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية – جامعة الأزهر.

٤. بول ريكور (١٩٩٩): البلاغة والهيرمنيوطيقيا، ترجمة مصطفي النحال، **مجلة فكر ونقد**، المغرب، العدد ١٦.

٥. بول ريكور (٢٠٠٦): **نظرية التأويل**، ترجمة سعيد الغانمي، الدار البيضاء – المغرب، المركز الثقافي العربي.

٦. جمال سليمان عطية (٢٠٠٢): برنامج لتنمية مهارات القراءة الناقدة باستخدام الحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراه (غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة بنها.

٧. حامد زهران (٢٠٠٠): **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**، القاهرة، عالم الكتب.

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

٩. ـــــــــــ (٢٠٠٠): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١٠. حسين دحو (٢٠٠٤): متغير النص من نمطية القراءة إلى سلطة الفعل القرائي، دور الذات القارئة في بناء النص، **مجلة مقاليد**، العدد ٦.

١١. حنان مدبولي (٢٠٠٤): أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري، المؤتمر العلمي الرابع، **مجلة القراءة والمعرفة**.

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

١٣. رشدي طعيمة (١٩٩٨): **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

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

١٥. سعيد السيد (٢٠١٣): **فاعلية استخدام مدخل التعلم الخليط في تدريس القراءة علي التحصيل وتنمية مهارات القراءة الناقدة لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالغردقة – جامعة جنوب الوادي.

١٦. سعيد رفاعي (٢٠١١): مهارات القراءة الناقدة، معوقاتها وأساليب تنميتها، المؤتمر العلمي الحادي عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة.

١٧. سعيد عبد الله لافي (٢٠٠٦): **القراءة وتنمية التفكير**، القاهرة، عالم الكتب.

١٨. سعيد لافي (٢٠٠٦): **القراءة وتنمية التفكير**، القاهرة، عالم الكتب.

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

٢٠. السيد حسين محمد (٢٠٠٧): فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة.

٢١. عبد الحميد زهري (٢٠٠٩): فاعلية المراقبة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدي طلاب الصف الأول الثانوي، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد ١٤٣.

٢٢. عبد الكريم شرفي (٢٠٠٧): **من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة**، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط ١.

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

٢٤. علاء سعودي (٢٠٠٩): استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم الناقد والوعي بمهاراته لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الواحد والعشرون " تطور المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة "، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، المجلد الثالث.

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

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

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

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

٢٩. فيوليت فؤاد (٢٠٠٤): **سيكولوجية النمو، الطفولة والمراهقة**، كلية التربية - جامعة عين شمس.

٣٠. محمد حبيب الله (٢٠٠٩): **القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**، عمان، دار عمار.

٣١. محمد شوقي الزين (١٩٩٩): الفينومينولوجيا وفن التأويل، **مجلة فكر ونقد**، المغرب، العدد ١٦.

٣٢. محمد صايل حمدان (١٩٩١): **قضايا النقد الحديث**، إربد – الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط ١.

٣٣. محمود الناقة ووحيد حافظ (٢٠٠٧): **تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته**، القاهرة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٣٤. محمود فتحي عكاشة (٢٠٠٦): **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**، دمنهور، كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

٣٥. مروان محمد السمان (٢٠١٣): استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء النظرية التوسعية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والتفاعلية للنصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة عين شمس**، العدد السابع والثلاثون، الجزء الرابع.

٣٦. مصطفي رسلان (٢٠٠٨): **تعليم اللغة العربية**، القاهرة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٣٧. مصطفي موسي (٢٠٠١): أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الأول " دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة، **مجلة القراءة والمعرفة**، المجلد١.

٣٨. مصطفي ناصف (٢٠٠٠): **نظرية التأويل**، النادي الأدبي الثقافي، جدة، السعودية، ط ١.

٣٩. منصور أحمد (٢٠٠٧): أهمية تعليم القراءة للأطفال في ضوء فلسفة تربوية واضحة والتعرف علي تطور مهاراتها وكيفية إكسابها لهم في سن مبكر (دراسة نظرية تحليلية)، المؤتمر العلمي التاسع عشر " تطور مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، **دراسات في المناهج**، المجلد الثاني.

٤٠. هانس غادامير (١٩٩٩): مدخل إلى أسس فن التأويل، ترجمة محمد شوقي، **مجلة فكر ونقد**، المغرب، العدد ١٦.

٤١. هدي إمام صالح (٢٠٠٨): **تعليم اللغة العربية في التعليم العام وتطبيقاته الإجرائية**، القاهرة، كلية التربية – جامعة عين شمس.

٤٢. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩): وثيقة المستويات المعيارية لمحتوي مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي، القاهرة، **الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد**.

٤٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): المستويات المعيارية، القاهرة، **وزارة التربية والتعليم**.

44. California State Board (2009): **English–Language Arts Content Standards Kindergarten Through Grade Twelve** , California , California State Board , p p. 55-56. Available on line at URL: http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/elacontentstnds.pdf

45. Chi-An Tung (2009): Developing Critical Thinking through Literature Reading , College of Humanities and Social Sciences Feng Chia University **, Journal of Humanities and Social Sciences** , pp.287-317, No.19, Dec. 2009.

46. Dan Kurland's (2000): **Three Ways to Read and Discuss Texts - Critical Reading** , Available on line At URL: http://www.criticalreading.com/ways_to_read.htm.

47. Pennsylvania Department of Education (2009): **Academic Standards for Reading, Writing, Speaking and Listening**, Pennsylvania , Department of Education , pp. 10-11. Available on line at URL:http://static.pdesas.org/content/documents/Academic_Standards_for_Reading_Writing_Speaking_and_Listening_(Elementary).pdf