جامعة عين شمس
(كلية البنات للآداب والعلوم والتربية)
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

وحدة النشر العلمي

مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة ربع سنوية

العدد 6 المجلد 23 2022

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الاصدار: ربع سنوية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية -المناهج وطرق التدريس -علم النفس وصحة نفسية -تكنولوجيا التعليم -تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل
jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الاكترونى للمجلة
https://jsre.journals.ekb.eg

فهرسة المجلة وتصنيفها
١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
The Arabic Citation Index -ARCI
٢- Publons
٣- Index Copernicus International
Indexed in the ICI Journals Master List
٤- دار المنظومة - شمعة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات
حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
عميدة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
وكيلة كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ أسماء فتحي توفيق
أستاذ علم النفس المساعد بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

أ.نور الهدي علي أحمد

سكرتير التحرير
نجوى إبراهيم عبد ربه عبد النبى

استراتيجية مقترحة قائمة على التفاعل بين التَّنَاص والخرائط الدلالية لتنمية الفهم العميق والتفكير التناظري فيما وراء النّص لدى طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية

إعداد
أسامة كمال الدين إبراهيم سالمان*

المستخلص:

يُعد " النّص" بنية خصبة لتنمية التعلم الفعّال للتفكير بوصفه وثيقة لغوية إبداعية؛ يتيح للقارئ أو السامع فرص التفاعل النشط الذي يؤدي للوصول إلى أرقى درجات التفكير، إلا أن معظم طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية يواجهون صعوبة بالغة في استيعاب النص وتجاوز بنيته السطحية إلى بنيته العميقة وإعادة بنائه- ما وراء النص -، وتدني عمليات التفكير المرتبطة به - وهذا ما أثبته الخبرة الميدانية ونتائج التجربة الاستطلاعية في الدراسة الحالية-، ومن ثم هدفت الدراسة الحالية إلى بيان حجم تأثير استراتيجية مقترحة قائمة على التفاعل بين التَّنَاص والخرائط الدلالية على تنمية الفهم العميق والتفكير التناظري فيما وراء النّص لدى طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية. ولتحقيق هذا الهدف؛ تم إعداد مجموعة من الأدوات والمواد تمثلت في إعداد اختبار الفهم العميق، ومقياس التفكير التناظري، وإعادة صياغة وحدتين من المقرر الدراسي في ضوء التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية، وللتأكد من صحة فروض الدراسة تم تطبيق أدوات الدراسة - قبليًا وبعديًا - على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) من طلاب المستوى الأول الثانوي بإحدى مدارس النيل المصرية في الفترة الدراسية الثالثة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود حجم تأثير كبير للاستراتيجية المقترحة القائمة على التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية لتنمية الفهم العميق والتفكير التناظري فيما وراء النص لدى طلاب المجموعة التجريبية مقابل وجود حجم تأثير صغير للطرائق المعتادة التي استخدمت مع طلاب المجموعة الضابطة، وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات الدالة: التناص، الخرائط الدلالية، الفهم العميق، التفكير التناظري، ما وراء النّص.

المقدمة:

تشهد مصر خلال السنوات الأخيرة تطورات إيجابية عديدة في مجال الإصلاح التربوي والمدرسي تناولت المكونات الأساسية للعملية التربوية، وتوجيه التعليم نحو المستقبل، وإعداد أفراد قادرين على استشراف المستقبل وتشكيله، وليس الاكتفاء بتقبله والتواؤم معه، وفي هذا السياق جاء افتتاح مدارس النيل

* أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد- وحدة شهادة النيل الدولية- صندوق تطوير التعليم (سابقًا)- جمهورية مصر العربية.
* البريد الإلكتروني: fosrl@yahoo.com

تاريخ إستلام البحث : ٢٠٢٢/٧/١ تاريخ قبول البحث : ٢٠٢٢/٧/٢٦ تاريخ النشر الالكترونى : ٢٠٢٢/٦

المصرية وفقًا للقرارات الوزارية بتاريخ ١٨ / ٨ / ٢٠١٠م، لتقديم نموذجًا تعليميًا متميزًا يجتذب أعدادًا متزايدة من المتعلمين الراغبين في تعلم يحقق التواصل الخلاق مع المعايير التعليمية المصرية والدولية، وينسجم مع التوجه الحديث للتربية الذي يتخذ من التعليم من أجل التجديد Innovative Learning، وانفتاح العقل Open-mindedness، والمستقبلية Futurism، والانفتاح اللغوي الحديث، والانتقال من نموذج التعليم البنكي إلى نموذج التعليم الإبداعي أو تعليم التفكير؛ ركائز بناءة لمواجهة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي الحياة، وبطرق تستجيب لحاجات المتعلمين وتلهم مسيرتهم التعليمية.

ولمّا كانت رسالة مدارس النيل المصرية تتمثل في توفير تعليم عالي الجودة - ثنائي اللغة - معترف به ومعتمد محليًا ودوليًا؛ فقد اعتمد تصميم أطر مناهج اللغة العربية بها على أساس الوفاء بمتطلبات التعليم العالمي للقرن الحادي والعشرين، وبمتطلبات وظيفية اللغة وربطها بالحياة بوصفها وسيلة تواصل وإبداع، والتأكيد على أهمية الأداء اللغوي الصحيح، والتوسع والتطور في الدرس اللغوي، والبحث في اللغة والتّعمق في معرفتها عبر خطوات تعليمية متوالية، تؤدي كل خطوة تعليمية إلى ما يليها على نحو يضمن تحقيق التقدم على نحو تدريجي مناسب.

هذا ويحظى "النّص" بأهمية بالغة في الدرس اللغوي؛ بوصفه وسيطًا تفاعليًا أساسيًا، ونشاطًا متبادلا بين المتعلمين وأطر مناهج اللغة العربية، ومن جهة الغرض فهو رسالة تفاعلية موجهة من الكاتب إلى المتلقي يستدعيها واقع معين، تتسم بالإبداع والإمتاع في الشكل والمضمون، عبر عنه (قطوس، ٢٠٠٥م، ١٥٧) بأنه نسيج من كلمات مترابطة تقدم معنى وتسكت عن معان، وملفوظ له فعالية تعبيرية، يتصف بالتركيز والتكثيف مما يدفع المتلقي للتواصل معه عبر استراتيجية ما يمتلكها؛ كالإقناع أو الإمتاع أو الإدهاش أو كل ذلك أو غيره.

وإذا سلمنا بأهمية التعليم المستند إلى النص بوصفه أسلوبًا يمكن تنفيذه وتطبيقه في جميع المواد الدراسية وكافة المراحل التعليمية؛ فإنه من الضروري تعريف المعلمين منطلقات التحسين والتطوير بهذا الأسلوب داخل قاعة الدرس وخارجها ولعل أهمها؛ كما يذكر(الهزايمة، ٢٠١٥م، ١٢٥٧، وإسماعيل، ٢٠٠٥م، ٤٩) أن النّص لم يُعد مرهونًا أو مقتصرًا على ذاته، مما يقتضي من المتعلم أن ينطلق خارج حدود النص الضيق والمحدود إلى الآفاق الرحبة الأكثر اتساعًا وإنتاجًا، يتخطى عندها حدود معرفته بالنص وينتقل إلى ما وراء النص - أي إلى مستويات أعمق من الفهم – ليحصل على بصيرة إضافية، ويضيف جديدًا إلى معرفته، ويتنبأ بما سيأتي لاحقًا.

والمتأمل لطبيعة "ما وراء النص"- الميتا نص- Meta text يجد كما يشير(بوجاه، ١٩٩٤م) أنه حالة يقوم بها المتلقي في تأويل ما سكت عنه " النص "، فهو يستكشف أبعاد أخرى من خلال تأويله أو تفسيره لسياق النص دون الإخلال ببنية النص، فهو يتضمن بين بنيته الداخلية كما يوضح كل من (عيد، ١٩٩٨م، والدهان، ١٩٩٣م) ما يفوق الكلمات التي صيغ فيها، وأن على المتلقي أن يستكشف الدلالات الخبيئة، والمعاني المستترة، وأن خلفيته الثقافية واللغوية تحمله على قراءة النص وفقًا لتوقعاته ومنظوره الشخصي، فقد يعدل من دلالة جزء مقروء، أو يهمل جزءًا آخر، أو يسترجع من ذاكرته، ولا يتحقق ذلك كما يذكر (طاهر، ٢٠٠٤م) إلا بعمق في التفكير، ونفاذ إلى جوهر الكلام، وذهاب في التأويل إلى ما هو

أبعد من مستويات النص، فما وراء النص عملية تأملية مركبة بها كل أنماط التفكير كالتحليل والتعليل وغيرهما من الأنماط، تعمل على دراسة المعنى الخفي لكل نظام لغوي.

ونظرًا للطبيعة اللغوية المتنامية التي يتمتع بها ما وراء النص والتي تضفي على خصائصه اللغوية كثيرًا من الغموض والصعوبة في استيعابها، فتعليم الطلاب لمهارات التفكير في دراسة النّص بمثابة تزويدهم بالأدوات التي يحتاجونها للتكيف والتواصل الجيد مع النص، وتكسبهم القدرة على سبر أغواره، والفحص الدقيق لأبنيته اللغوية وتحليلها، وتفسير العلاقات بينها، وبيان مدى تماسك أجزائه، لذلك يُعد الفهم العميق والتفكير التناظري من أنسب المهارات التي يمكن أن تحدث أثرًا إيجابيًا في التفاعل مع ما وراء النص.

وتنبع أهمية " الفهم العميق " Deep Understanding من خلال الاهتمام بتعليم الطلاب كيف يتعلمون النص بشكل أكثر عمقًا وإدراكًا وقدرة على التصور أو التوقع بطريقة وظيفية، يستفيدون منها في مراحلهم الدراسية والحياتية المقبلة، بل إنه يؤثر كما يشير (الصاوي، ٢٠٠٩م، ٢٩) في المتعلم ويدفعه نحو تعلم أفضل، ويسهم في إطلاق الطاقة واستثارة النشاط، والحصول على المعارف لتحقيق الهدف المرجو؛ مما يزيد من الدافعية للتعلم Motivation to Learning لأنها تعد الرغبة التي توجه نشاط المتعلمين لبذل المزيد من الجهد، والمثابرة، والتركيز، والانتباه في التعلم، والاستمتاع به، والتغلب على الصعوبات التي يمكن أن تواجههم أثناء عملية التعلم، لكي يصلوا إلى أفضل نتيجة دون النظر إلى الإثابة أو المكافأة. ويضيف (Zirbel,2006,p.3) بأن الفهم العميق يعني بإدراك المفاهيم والمعاني المرتبطة والمتصلة معًا، والتي يمكن استدعاؤها في الحال، فلكل مفهوم معنى عميق في عقل المتعلم، يتضمن إدراك الترابطات بين هذه المفاهيم، وتكوين معاني جديدة قائمة على ما يعرضه المتعلم من خبرات حالية.

وفي السياق ذاته يُعد "التفكير التناظري" Analog thinking من أكثر العمليات الفكرية تقدمًا وقدرة على تسهيل عملية بناء المعرفة للمتعلم والوصول إليها، فهو ينبثق من الفلسفة البنائية التي يقوم المتعلم فيها ببناء المعرفة بنفسه، وهي تنمي عناصر الذكاء المتعددة باستعمال التشبيهات، وتعمل على تسهيل وتقريب المفاهيم المجردة للطلاب، وهي صفة العلماء في طريقة تفكيرهم باستعمال المتناظرات في فهم الظواهر المحيطة بهم أو المراد دراستها(سعيدي وآخرون، ٢٠٠٩م، ٥٦٧)، ففي بيئة تعلمه يتعلم الطالب عمليات هذا التفكير كإجراء عمليات التصنيف والمقارنات وإيجاد أوجه التشابه والاختلاف، والربط بين المفاهيم أو الأشياء، والتمييز بين وجهات النظر المختلفة، وصنع العلاقات بين مجموعة من الأشياء(قطامي، ٢٠١٣م، ٧٢٥- ٧٣٦)

كما أن التفكير التناظري أداة معرفية فاعلة كما يشير(زيتون، ٢٠٠٢م، ١٩٨-٢٥٢) تسهل عملية بناء المعرفة للمتعلم على قاعدة من المقاييس التي سبق له تعلمها ودمجها في بيئته المعرفية السابقة، ويعمل كما يرى (Leftist, 2014) على جعل المعلومات غير المألوفة إلى معلومات مألوفة وذات معنى، ويتم هذا عن طريق التفكير في مواقف وأشياء من بيئات المتعلمين أي من خبراتهم السابقة، وربطها بالمعلومات الجديدة وإجراء مقارنة بينها، بل إن تعليم اللغة في إطار التفكير التناظري كما يوضح (عبد الهادي، ٢٠٠٥م) يتسم بالعمق، والتأمل، والأناة، والتريث؛ لفهم المعاني وتمحيصها، وعقد المفاضلة بينها، وبين المعاني التي تماثلها، أو تختلف عنها، والربط بين الألفاظ ومعانيها في السياق اللغوي، فضلا عن القدرة على تحديد مواطن الاتفاق والاختلاف داخل الموضوع الواحد.

وتتطلب القدرة على توضيح مغزى ما وراء النص والوصول إلى أغراضه تتابعًا ممتدًا للفكر، وفي هذا التتابع فإن المتعلم قد يستخدم العديد من مهارات التفكير التناظري؛ فقد يميز الأفكار وينتهي إلى استنتاجات، وتوفير أدلة وشواهد لهذه الاستنتاجات، ويكتشف الافتراضات والنتائج والأفكار الكامنة، وعمل اتصالات بينية بين النصوص، والتعرف على أوجه الاتفاق أو التناقض فيما بينها. وهذا ما أوضحته دراسات (عمر، ٢٠٢٠م، والطائي، ٢٠١٩م، وجاسم، ٢٠١٦م، والعبيدي، ٢٠٠٢م) بأن التعلم من خلال التفكير التناظري يرتكز على الدور النشط للمتعلم من خلال التفاعل بين ما يمتلكه من معرفة سابقة وبين الخبرات الجديدة، وصولا لحل ما يواجه من مشكلات، ويسهم في بناء شبكة علاقات دلالية تضفي على العناصر اللغوية كثيرًا من المعاني الأمر الذي يجعل لها عظيم الأثر في إكساب الفرد القدرة على التحليل؛ أي الفحص الدقيق للأبنية اللغوية، وذلك من خلال تجزئتها إلى مكوناتها الفرعية، وإدراك العلاقات فيما بينها؛ لإعادة تنظيمها في مرحلة لاحقة.

وإذا كان الفهم العميق والتفكير التناظري ضروريين لكل متعلم؛ فهما بالأحرى أكثر أهمية لطلاب المرحلة الثانوية، حيث تظهر قدرات هؤلاء الطلاب في هذه المرحلة العمرية على حل المشكلات، والتحليل، والتفسير، والتنبؤ، وإيجاد العلاقات والربط بينها، وزيادة الاعتماد على الفهم والاستدلال والاستنتاج، وإتقان أساليب التعلم الذاتي، والقدرة على الرجوع إلى مصادر المعرفة والإفادة منها، فالمرحلة الثانوية كما تذكر(يوسف،٢٠٢١م،٢٩٠) مرحلة تأهيل الطلاب للحياة العملية، وإعدادهم للتعليم الجامعي، وبالتالي يجب تنمية مهاراتهم وقدراتهم العقلية والاتجاهات المرغوبة التي تمكنهم من مواصلة تعليمهم العالي والجامعي تحقيقًا للتنمية الشاملة، وأن يكونوا مواطنين منتجين.

وفي ظل الحاجة إلى تعميق فهم ما وراء النص وإعمال التفكير التناظري فيه؛ يبدو الأمر ملحًا إلى استخدام استراتيجيات تدريسية تُحدث تأثيرًا قويًا على أذهان الطلاب، وتشجعهم على التعلم العميق وتقويته لديهم من أجل فهم ما وراء النص واستيعابه، خاصة وإنه رافق الاهتمام بالنص وتوسيع مفهومه والبحث في تطوير عمليات فهمه كما يوضح (صغير،٢٠١٧م، ٣٣٦) اهتمام مماثل في تطوير طرق تنظيمه وأشكاله وإمكانية أن يصنع عالمًا خاصًا تتفاعل فيه بنيات مختلفة، تستهدف القارئ وتقوده نحو النص وتساعده على ملامسة سحره ومقاربة خيالاته والتعرف على مختلف جزئياته وتفاصيله والكشف عن علاقاته البنائية.

ومن منطلق ما نادت به الأدبيات العربية والأجنبية من ضرورة استثمار نتائج النظريات اللغوية والدراسات اللسانية والنقدية الحديثة وما يمكن أن تحدثه في العملية التعليمية، وما يزخر به الأدب التربوي بالعديد من هذه النظريات التي تقتضي كما يشير (الناقة، ٢٠١٧م،٢٨١، وعبيد،٢٠٠٠م،١٣٠) الاهتمام بلغة النص، والبحث عن الدلالات الإيحائية والرمزية، واستقراء ما بين السطور من أفكار لم يصرح بها الأديب، وإنما أودعها ألفاظه وتراكيبه- ولعل من أبرز هذه النظريات "التناص"Intertextuality -؛ فإنه من الضروري الانتفاع بها في تصميم الدرس اللغوي كاستراتيجية يلج به المتعلم إلى عالم النص؛ يبحث كيفية تأويل محتوى النص، وكذا في علاقة الكاتب بالمتلقي، والتفريق بين الدلالات المباشرة والتلميحية والمستترة، وكيفية توظيف الكاتب للأدوات والأساليب اللغوية، وينقب عن العلاقات التي تربط النصوص بعضها ببعض للوصول إلى المعنى المقصود أو الغرض المراد من النص(الخطيب، ٢٠٠٩م، ٥)

والتناص بأبعاده المتباينة - كالنقدي والإبداعي- يجعل النص في إطار تواصلي قائم على التداخل والتحاور مع غيره من النصوص التي تيسر إنتاج الدلالة أو المعنى التي ينطوي عليه النص المقروء، ويبعث فيه حياة ثانية تستحق التأويل والقراءة اللامتناهية، فهو يقدم إطارًا عمليًا للتواصل الجيد مع النص، من خلال تحليل النص وفك رموزه وتأويله وإعادة بنائه، عبر عنه (الهزايمة، ٢٠١٥م، ١٢٥٩) بأنه تشكيل نص جديد من نصوص سابقة أو معاصرة، فيغدو النص المتناص خلاصة لعدد من النصوص التي تمحي الحدود بينهما، أو أعيدت صياغتها بشكل جديد بحيث لم يبق من النصوص السابقة سوى مادتها، وغاب الأصل فلا يدركه إلا ذو الخبرة والمران.

ويستطيع المتعلم من خلال هذه الاستراتيجية - التناص- الانتقال من المستوى السطحي لبنية النص إلى المستوى الأعمق (ما وراء النص)، فيتأمل ما بداخل النص من معان ودلالات، ويفهم عناصره وكأنه يعيد بنائه مرة أخرى، حيث توفر الاستراتيجية فرصًا لاستكشاف المكنونات المستترة خلف الألفاظ والجمل، مع ما يتطلب ذلك من التأمل وإعمال العقل من قبل المتعلم الذي يحاول كما تشير(شريف، ٢٠١٦م، ١٢٦) أن يقيم علاقة تواصلية بينه وبين النص، مما يساعد في التعامل مع المعلومات وفهم المعاني المتبادلة وتنمية عمليات مراقبة الفهم، للتنبؤ بالمعاني داخل النص، وإنشاء تفاعل جيد بين المتعلم والنص.

وتزداد استراتيجية التناص ثراء عمليًا إذا صيغت في صورة خرائط دلالية، إذ يتم تحقيق الفهم للمعارف المرتبطة بعضها ببعض، وربط هذه المعارف والأفكار الجديدة بالمعارف والمعلومات السابقة لدى المتعلمين، وبذا يمتلك المتعلم فرصة استخدام اللغة بفعالية أفضل. كما أن لهذه الخرائط كما توضح (حسن، ٢٠٠٨م، ٧) من دور في تسهيل عملية التعلم والاحتفاظ به، ومساعدة المتعلم على كيفية التعلم وتنمية المهارات العقلية لديه، وزيادة قدرته على التفكير، وبشكل خاص عندما يتعلم الطلاب الانشغال في التنبؤ وطرح الأسئلة والتوضيح والتلخيص؛ مما يزيد تفاعلهم مع النص.

وهذا ما أكده (حسين، ٢٠١٢م، ٢٧٢) من أن الخرائط الدلالية تعمل على تمكين المتعلمين من الحصول على فهم أفضل لعناصر النص الموضوع، وذلك بالتركيز على العلاقات القائمة ما بين المفاهيم وما بين تطور الحبكة، ومع الأفكار الرئيسة الموجودة في النص، كما أنها تسمح للمتعلمين أن يصبحوا متفاعلين بنحو كبير مع النص، وكذلك بناء معرفتهم السابقة.

وعليه؛ فإذا كان "التناص" يُعد مفهومًا جديدًا في مجال تصميم التدريس، فإن محاولة تطبيقه كاستراتيجية تدريس لما وراء النص يعد أمرًا حيويًا وإضافة لمجال الإبداع اللغوي، ثم إن تصميمه في شكل خرائط دلالية تظهر فيها العلاقات والروابط بين أجزاء النص ومكوناته بشكل مترابط ومتنظم؛ يجعل عملية التعلم أكثر عمقًا وإنتاجًا. وبما أن الفهم العميق والتفكير التناظري عمليات عقلية تستخدم مدخلات التفكير في التعلم؛ فإن التفاعل المقترح بين التناص والخرائط الدلالية في تنميتهما يعد من المداخل المناسبة التي يمكن أن تؤثر في تعلم الطلاب لما وراء النص.

الإحساس بمشكلة الدراسة. جاء الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

لما كان التعليم المستند إلى النص - في ظل تطور اللغة العربية المستمر سواء في ذاتها أو في ظروف تعلمها- يُعد من أهم النماذج التي يستعان بها في الدرس اللغوي، ويوفر كما يشير(معارز، ٢٠١٤م، ١٦١) إطارًا لغويًا شاملا يعني ببحث إنتاج النصوص وطرق تلقيها، وتوظيفها توظيفًا دلاليًا اتصاليًا محدد من

جهة المضمون، ويتسم بالثراء والتميز وعلاقات التقاطع والتناقض والتمثل والامتصاص، ويؤدي وظائف اتصالية معينة؛ فإنه من الضروري تغير النظرة إلى تدريس "النص" الذي ما زال في كثير من الأحيان باق على وضعه النمطي، وبمعزل عن مطالب التغيير التي يفرضها العلم وتطبيقاته المعاصرة والتطور اللغوي الحادث، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال كدراسات (حسيب،٢٠٠٩م، وعيسى، ٢٠١٨م، والمغامسي، ٢٠١٩م، ومعتق، ٢٠١٩م، وعايض، ٢٠٢٠م، وحامد،٢٠٢١م، وحنفي،٢٠٢١م)؛ من أن غالبية الطلاب يعانون ضعفًا واضحًا في استيعاب "النص"، ويواجهون صعوبة بالغة في فهم ما ورائه- الميتا نص- من مضامين ودلالات قد تبدو مبهمة أو غامضة بالنسبة لهم نظرًا لطبيعتها المتنامية، وكثرة تفاسيرها، وعلاقتها المتشابكة كعلاقات الترادف، والتضاد، والاشتراك اللفظي وغيرها، كما أن أساليب التدريس المتبعة - في أغلب الوقت- بمنأى عن طبيعة المادة، تقف عند المستوى السطحي للنص (البنية الظاهرة للنص) فقط، وتعتمد على تلقى المتعلم دون مشاركة إيجابية منه، بل ولا تلقى قبولا منه أيضًا، ويقتصر تعامله مع النص لأسباب علمية قريبة كالتحضير للامتحان مثلا، ولذلك فإن الأمر يستوجب البحث عن برامج واستراتيجيات معينة وحديثة تنبع من توظيف النظريات اللغوية والنقدية المعاصرة في مجال تعليم اللغة العربية، والتي تؤكد على أهمية دور المتلقي القارئ مع النص، الذي يعُد الفاعل المهم في ثلاثية الإبداع المكون للعمل اللغوي (المؤلف- النص، القارئ المتلقي).

كما دعت العديد من الدراسات في السياق ذاته إلى ضرورة حدوث تعلم ذي معنى في المواد الدراسية، فعندما تكون لدى الطالب معرفة هشة (أو سطحية) فهو لا يتذكرها، ولا يفهمها، ولا يستطيع أن يستخدم بفاعلية المعلومات التي اكتسبها، مما يتسبب في حدوث عدم تناسق في الأداء الأكاديمي، وتوصف معرفة الطلاب بأنها معرفة هشة Fragile knowledge عندما لا يفهم الطلاب المعنى العميق لما يتعلمونه ولا يمكنهم تطبيق ما تعلموه (يوسف، ٢٠٢١م، وجبريل وآخرون، ٢٠٢٠م، وحمدي، ٢٠٢٠م، وصالح، ٢٠١٨م، ودحلان، ٢٠١٧م)

وللتثبت من واقع تدريس طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية لما وراء النص، ووعيهم بالفهم العميق والتفكير التناظري أثناء دراسة النص؛ قام الباحث بوضع اختبار يقيس بعض مستويات الفهم العميق، ومهارات التفكير التناظري لما وراء النص من خلال النصوص اللغوية الحرة المختارة بعناية، وطبقه على عينة مكونة – غير عينة الدراسة- (٥٠) طالب من طلاب المستوى الأول الثانوي بمدرسة النيل المصرية فرع مدينة أكتوبر، وأسفرت نتائج التطبيق عن قصور واضح لدى الطلاب في فهم النص من حيث ترابط أفكاره وقوة الأدلة التي وردت فيه، وإدراك علاقة المحتوى بمكوناته، وفهم العلاقات بين النصوص بعضها ببعض، والمقارنة بين نصيّن من حيث المعجم وأسلوب ونوع النص، وتعليل ملاءمة أسلوب النّص للغرض منه، وربط النص بسياقه الثقافي والاجتماعي الذي يكتنفه، وتفسير العلاقات بين أوجه الدلالات، أو إقامة أدلة عقلية وبراهين مقنعة وحسن توظيفها، أو إجراء عمليات التصنيف والمقارنة، والقدرة على توظيف السياق في مواقف جديدة وسياقات مختلفة، أو القيام بعمليات الاستنتاج أو التلخيص أو اتخاذ قرار. ودعم الباحث هذه النتائج بفحص أوراق التقييمات التكوينية للعينة نفسها، والتي شهدت قصورًا واضحًا في إجاباتهم عن أسئلة النصوص اللغوية، واستنطاق ما وراء النص والقدرة على فهمه، كما قام الباحث بحضور بعض حصص اللغة العربية مع معلمي اللغة العربية لطلاب المستوى الأول الثانوي ولاحظ أن الطرائق المستخدمة ما زالت بمنأى عن الاتجاهات الحديثة في التدريس ولا تناسب إمكاناتهم وتتحدى قدراتهم، فما زالت تقتصر على المناقشات السطحية

والمستويات الدنيا من التفكير التي تقيس الحفظ والاسترجاع والاستشهاد بأدلة وقرائن معادة ومكررة، وقلة العناية بالسياق الزماني والمكاني للنص وأدواته التي تربط النص بسياقه الخارجي، ونادرًا ما يهيئ المعلم للطلاب فرصًا كي يقوموا بمهمات تعليمية قائمة على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم، وقلة التطبيقات والأنشطة التي تنمي مهارات التعلم العميق، وضعف المعرفة بأبعاد ما وراء النص وطرق تدريسه والتي ترتكز بشكل كبير على التعلم الفعال للتفكير، وهذا ما أكدته البحوث والدراسات السابقة التي تناولت النصوص وطرائق تعلمها وأسباب ضعف أداء المتعلمين لها، وأوصت بأهمية بناء برامج ونماذج لتنمية قدرات المتعلم اللغوية والعقلية في ضوء النظريات اللغوية الحديثة، ومنها دراسات (حميد، ٢٠١٧م، وأبو لبن، ٢٠١٦م، وعبد الهادي، ٢٠١٦م، وسليمان، ٢٠١٦م، والسريعي، ٢٠١٥م، وعبد الجواد، ٢٠١٣م)

وفي محاولة لعلاج هذه المشكلة، واستجابة لتوصيات المؤتمرات الدولية التي دعت إلى توظيف النظريات اللغوية في مجال تعليم اللغة العربية، ومنها: المؤتمر الدولي بجامعة الوادي بالجزائر(التداولية وتعليمية اللغة العربية)١٥- ١٦- (٢) ٢٠١٩م، والمؤتمر الدولي الثالث بجامعة الملك سعود (اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية ٦- ٧ (٣) ٢٠١٩م بمعهد اللغويات العربية (التداولية وتعليم اللغة العربية)، فقد اقترحت الدراسة الحالية بناء خريطة دلالية لنظرية "التناص" وتمثيلها في أشكال بصرية ورسوم تخطيطية يظهر فيها العلاقات والروابط بين عناصر النص بشكل مترابط ومنتظم؛ مما يجعل عملية التعلم أكثر عمقًا، وعملية الاسترجاع أكثر سهولة، فهي تستثير أنماط تفكيرية للمتعلمين نحو فهم العلاقات الدلالية القائمة بين الأغراض المستهدفة في تعلم المحتوى، وإدراك العلاقات القائمة بين المفاهيم وتصنيفها ثم تمثيلها في أشكال بصرية مما يحقق فهمًا أعمق لهذه المفاهيم؛ مما ينعكس بشكل إيجابي على قدرة المتعلمين على استيعاب المحتوى اللغوي بشكل أفضل، وهذا ما أيدته نتائج دراسات (الطلحي، ٢٠١٩م، والنغيمشي، ٢٠١٧م، وحسين، ٢٠١٢م، وحافظ، ٢٠٠٨م، وعكور ٢٠٠٧م)

تحديد مشكلة الدراسة:

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في القصور الواضح لدى طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية في الإلمام بمستويات الفهم العميق ومهارات التفكير التناظري والاقتصار على مظاهر التعلم السطحي أثناء تعلم النص؛ مما يعيق العمليات العقلية اللازمة لفهم ما وراء النص والقدرة على استيعابه، ويرجع هذا القصور إلى الطرائق والنماذج التدريسية المتبعة في تدريس النص وأبعاده المختلفة، الأمر الذي يبرز أهمية البحث عن استراتيجية تدريسية مناسبة تساعد على تنمية الفهم العميق والتفكير التناظري فيما وراء النص. ولمواجهة هذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: كيف يمكن لاستراتيجية مقترحة قائمة على التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية تنمية الفهم العميق والتفكير التناظري فيما وراء النص لدى طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية؟ ويتفرع عن التساؤل الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما مستويات الفهم العميق اللازمة لطلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية؟

٢- ما مهارات التفكير التناظري المناسبة لطلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية؟

٣- ما إجراءات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية لتدريس ما وراء النص لدى طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية؟

٤- ما أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية على تنمية مستويات الفهم العميق فيما وراء النص لدى طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية؟

٥- ما أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية على تنمية مهارات التفكير التناظري فيما وراء النص لدى طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية؟

حدود الدراسة- اقتصر الدراسة الحالية على:

١- تدريس الوحدتين (الخامسة والسادسة) من مقرر اللغة العربية لطلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية في الفترة الدراسية الثالثة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م، وقد تم اختيار هاتين الوحدتين لأنهما يتضمنا العديد من ألوان النصوص التي تخدم أغراض البحث الحالي.

٢- تنمية بعض مستويات الفهم العميق، وهي: (التفسير- التطبيق- تحليل المنظور- التقمص العاطفي- التفكير التوليدي – اتخاذ القرار)، وبعض مهارات التفكير التناظري، وهي: (التناظر الواقعي- التناظر الخيالي- التناظر المركب- استنباط الفرضيات- استخلاص النتائج)

٣- طلاب المستوى الأول الثانوي بمدرسة النيل المصرية بالعبور، وقد تم تحديد هذا المستوى؛ نظرًا لأنه المستوى الوحيد التي تدرس فيه مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ولأنهم بحاجة ضرورية إلى تنمية المهارات العليا في التفكير في فروع هذه المادة لما سيترتب على ذلك من نتائج مفيدة لهم في التعلم الفعّال.

تحديد مصطلحات الدراسة- بعد الاطلاع في الأدبيات والدراسات التربوية تم تحديد التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات الدراسة:

استراتيجية التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية: مجموعة منتظمة ومتسلسلة من الإجراءات التدريسية ثلاثية المراحل هي: (الاستكشاف، والتلقي، وما بعد التلقي)، تعمل على إعادة تنظيم البنية المعرفية للنص وفقًا لمخططات دلالية يقيمها ويناقشها المعلم والمتعلمين معًا أو فرادى تُنبأ عن الاستفادة من الخبرات السابقة واللاحقة، وتعدد العلاقات بينهما في جميع خطوات الدرس بشكل منطقي وفعال يسهم في ترسيخ الدرس في عقل المتعلم وتعميقه.

الفهم العميق فيما وراء النّص: قدرة الطالب على فحص مضمون النّص وأفكاره والمفاهيم المتعلقة به وتنظيمها في بنائه المعرفي من خلال ممارسة مستويات عميقة من الفهم هي:(التفسير، والتطبيق، وتحليل المنظور، والتقمص العاطفي، والتفكير التوليدي، واتخاذ القرار)، ويقاس إحصائيًا في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب المستوى الأول الثانوي في اختبار الفهم العميق الذي أعدته الدراسة.

التفكير التناظري فيما وراء النّص: مجموعة من المهارات التناظرية التي يقوم بها الطالب في النص ذاته والنصوص المماثلة والمقابلة له، لاستجلاء كل ما هو خفّي أو غامض أو غائب من معان وأفكار ودلالات وعلاقات أخرى بالنّص تمثل مشكلة أو صعوبة في فهمه، وتتمثل هذه المهارات في: (التناظر الواقعي، والتناظر الخيالي، والتناظر المركب، واستنباط الفرضيات، واستخلاص النتائج)، ويقاس إحصائيًا في هذه

الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب المستوى الأول الثانوي في مقياس التفكير التناظري الذي أعدته الدراسة.

ما وراء النّص: تلك الأساليب والدلالات والمظاهر والعلاقات اللغوية غير المباشرة أو الضمنية أو الغامضة، والتي تحمل المتعلم على التفكير المتعمق في النّص وتأويله وفقًا لتوقعاته ومنظوره الشخصي دون الاخلال بسياق النص.

خطوات الدراسة وإجراءاتها- للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتأكد من صحة فروضها، تم إتباع الخطوات والإجراءات التالية:

أولا- إعداد قائمتي الدراسة؛ تضمنت القائمة الأولى مستويات الفهم العميق المناسبة لطلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية وكذلك القائمة الثانية التي تضمنت مهارات التفكير التناظري اللازمة لهؤلاء الطلاب أنفسهم، وذلك بالاطلاع في الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالفهم العميق والتفكير التناظري وطرائق تدريسهما، وقد تم ضبط القائمتين ووضعهما في صورتهما النهائية.

ثانيًا- تحديد إجراءات بناء استراتيجية التفاعل المقترحة بين (التناص والخرائط الدلالية)، وتم ذلك من خلال تتبع الأدبيات، والبحوث، والدراسات السابقة التي تناولت نظرية التناص النقدية، وطبيعتها، وخصائصها، وأصولها في التراث العربي، وكذلك الخرائط الدلالية؛ خصائصها وأشكالها وطرائق تنفيذها، وخصائص طلاب مدارس النيل المصرية، وإطار منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم والوصول إلى الصورة النهائية.

ثالثًا- اختيار الوحدتين (الخامسة والسادسة) من مقرر اللغة العربية بالفترة الثالثة من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩م

رابعًا- إعداد دليل المعلم ليسترشد به عند التدريس بالاستراتيجية المقترحة، وكذلك إعداد كتاب الطالب الخاص بتنفيذ المهام المتعلقة بالوحدتين، وعرضهما على مجموعة من المحكمين، لإبداء آرائهم والوصول إلى الصورة النهائية لهما.

خامسًا- إعداد أدوات القياس وتتضمن:

أ- اختبار الفهم العميق يقيس بعض مستويات الفهم العميق- من إعداد الباحث- والتأكد من صدقه وثباته.

ب- مقياس التفكير التناظري يقيس بعض مهارات التفكير التناظري- من إعداد الباحث- والتأكد من صدقه وثباته.

سادسًا- اختيار عينة الدراسة من طلاب النيل بالمستوى الأول الثانوي، وتقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة).

سابعًا- تطبيق أدوات القياس – تطبيقًا قبليًا- على المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة الدراسة).

ثامنًا- التدريس لمجموعة الدراسة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة، والمجموعة الضابطة باستخدام الطرائق المعتادة في التدريس.

تاسعًا- تطبيق أدوات القياس – تطبيقًا بعديًا- على المجموعتين التجريبية والضابطة (عينة الدراسة).

عاشرًا- رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائيًا، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهجين: الوصفي التحليلي في التأصيل لنظرية التناص وعلاقتها بالنص وما وراء النص والخرائط الدلالية، والتعلم الفعال للفهم العميق والتفكير التناظري فما وراء النص؛ لبناء الاستراتيجية المقترحة وأدوات ومواد الدراسة. والتجريبي ذو التصميم شبه التجريبي لتعرف أثر الاستراتيجية المقترحة على تنمية الفهم العميق والتفكير التناظري فيما وراء النص لدى طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي لاختبار مستويات الفهم العميق في كل مستوى على حدة وفي المستويات ككل لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في القياس البعدي لمقياس مهارات التفكير التناظري في كل مهارة على حدة وفي المهارات ككل لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة- تنبع أهمية الدراسة مما يتوقع أن تقدمه لكل من:

- مخططي مناهج اللغة العربية: حيث تضع الدراسة إجراءات تحويل النظريات اللغوية والنقدية إلى خطط واستراتيجيات تدريسية تخدم الواقع التعليمي.

- معلمي هذه المناهج: فتقدم الدراسة تصورًا نظريًا وتطبيقيًا لتدريس النّص بكل مشتملاته خاصة ما وراء النّص على مستويات الاستكشاف والتلقي وما بعد التلقي في الدرس اللغوي.

- الطلاب: من حيث إكسابهم الفهم العميق والتفكير التناظري؛ لمعالجة الصعوبات التي تواجههم في تعلم ما وراء النّص.

- المكتبة التربوية: حيث تمدها باستراتيجية جديدة قائمة على نظرية نقدية- التناص- لم تتطرق لتناولها في التعليم سوى دراسات نادرة، وقائمتين من مستويات الفهم العميق، ومهارات التفكير التناظري والأدوات التي تقيس ذلك لطلاب المرحلة الثانوية.

الإطار النظري:

تنمية الفهم العميق والتفكير التناظري فيما وراء النص باستخدام التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية

لمّا كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تنمية الفهم العميق والتفكير التناظري من خلال استراتيجية مقترحة قائمة على التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية لتدريس ما وراء النص لدى طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية؛ فإن الإطار النظري يتناول بالبحث والدراسة المحاور التالية:[العمليات العقلية فيما وراء النّص- التناص وما وراء النّص– التدريس بالتناص والخرائط الدلالية]، **وفيما يلي تفصيلاً لهذه المحاور**.

المحور الأول- العمليات العقلية فيما وراء النص: "الفهم العميق والتفكير التناظري"

يتألف السياق اللغوي لــ "ما وراء النّص" من بنية لغوية غير مستقرة- سيأتي تفصيل ذلك في المحور الثاني - ، تتجاوز إيصال الفكرة والانفعال بها إلى الأخذ بكل تفصيلات النص الدقيقة - ما بداخله وخارجه - مما قد يُشعر المتعلمين بمشكلة ما، سواء في إدراك ماهية النص وأعماقه الخفية أو المستترة، أو الغموض في الدلالات، أو التعبيرات غير الواضحة الصعبة أو غير المألوفة، أو غير ذلك من الصعوبات، ومن ثم فإن ذلك يدفع بالمتعلم نحو المزيد من العمليات العقلية العليا التي تسعى لتذليل صعوبات ما وراء النص والوعي به، ومن أهم هذه العمليات ما يلي:

العملية العقلية الأولى- الفهم العميق: Deep Understanding

للفهم العميق دورٌ مؤثرٌ في تفكيك أجزاء النّص والتغلغل في أعماقه؛ فهو يُعد وسيطًا حيويًا في نقل النشاط اللغوي من المستوى السطحي في التعلم إلى مستوى أكثر عمقًا في عقل المتعلم؛ فهو لا يُعد فهمًا عاديًا في سلسلة النشاطات العقلية المنتظمة يسهل التدرب عليه، فهو معني باستثارة الدافع الداخلي للسلوك الإنساني وترجمته إلى أداء أو سلوك تطبيقي مرتبط بالمعاني الكامنة التي يصعب ملاحظتها في عقل الإنسان، وهذا ما فسّره (موسى، ٢٠٠٧م، ٨٤) بأن الفهم العميق للنص بمثابة البنية الأساسية التي تتيح الفرصة لتوظيف العمليات العقلية والاستفادة من الخبرات السابقة في استيعاب النص ونقده، واستنتاج المعاني والدلالات المتعددة، وفهم غرض الكاتب الظاهر والخفي، ومقدار هذا الاستيعاب، فالفهم العميق يستطيع الوصول إلى المعنى بغض النظر عن كون المعنى ظاهريًا أو ضمنيًا أو بعديًا.

والغاية من الفهم العميق كما ترى (طيبي وآخرون، ٢٠٠٩م، ٩٥) هو التحليل المدقق لبنية النص من ناحية المعنى والدلالة، وتفكيك جزئياته للتعرف على عناصره المكونة له، باستعمال عمليات "الفحص، والاستدلال والاستنتاج، والترابطات، وغيرها" لتحقيق هذا الهدف، ولذلك كما يشير(أبورية، ٢٠١٥م، ٤٩) فإن المتعلم في سعيه لفهم النص بحاجة إلى أن يضيف من خبراته إلى ما يقرأ ويربط بينهما، ويستكشف معان وآراء ووجهات نظر حول المقروء، وأنه كلما ازدادت معرفته بهذه العمليات كلما ازداد فهمه العميق للنص، ويعقب (عايض، ٢٠٢٠م، ٤٦٣) بأن على المتعلم أن يطرح أسئلة على نفسه أثناء مروره بهذه العمليات، مثل: ماذا فهمت مما قرات، أو مما سمعت؟ وما الذي لم أستطع فهمه من النص؟ وما الذي منعني من استيعاب هذه الجزئيات؟ وما الذي يساعدني على استيعاب ما لم أستطع فهمه؟ وما الذي يخفي بين السطور وما وراء النص؟

كما أن المتعلم المتبني لهذا الأسلوب في التعلم كما تذكر(جديد، ٢٠١٠م) يكون مدفوعًا باهتمام داخلي بموضوع التعلم، ويتسم بالثقة بما لديه من معلومات، وتزداد رغبته في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، واستخدام الأدلة والبراهين في تعليمه، وذلك بعكس الطالب الذي يعتمد على الفهم السطحي في تعلمه، فيكون مدفوعًا بأشكال مختلفة من الدافعية الخارجية، والتي تعزز بالخوف من الفشل لإشباع متطلبات التقييم، مع ما يرافقها من مشاعر سلبية وقلق في مواقف التقييم، فالفهم العميق كما يوضح(sherry, 2010) يثري المعرفة، ويشجع على النمو المستمر والرغبة في معرفة المزيد، ويمكن تنميته من خلال إعطاء الفرصة للطلاب للمناقشة وحل المشكلات وإعادة بناء بيئة التعلم للسماح لاستكشاف الأفكار.

وتكاد تتفق الدراسات والنتائج التي توصل إليها الباحثون على أن مصطلح " الفهم العميق" Deep Understanding في التعلم، يطلق على مجموعة من القدرات المترابطة بشكل متكامل ومتعدد الأبعاد ومعقد، تتجاوز المعرفة السطحية في عقل المتعلم، وتعتمد على الدافع الداخلي أو التأمل واستخدام مستوى مرتفع من العمليات الذهنية التي تنمي وتعمق عن طريق الوعي بالذات، ومعالجة المعلومات والمفاهيم والترابط فيما بينها عند المستوى الأعمق القائم على المعنى ووضعها في البناء المعرفي الحالي. (جبريل وآخرون ، ٢٠٢٠م، ٣١٤) (Newton,2000,p.149-150)(جابر ، ٢٠٠٣م، ٢٨٦- ٢٧٨) (Cox& Clark , 2005, 83) (طلبه، ٢٠٠٩م، ١١١)، (الجهوري، ٢٠١٢م، ١٧)(Entwistle, 2000)

ويشير (Pellegrina, 2012) إلى أن أسلوب الفهم العميق ينطوي على ثلاثة أبعاد رئيسة، هي:

البعد المعرفي: ومن خلاله يكون الطالب قادرًا على تطوير قدرته المعرفية عن المادة العلمية، ولديه القدرة على التفكير الناقد، وتحليل وتركيب المعلومات، وحل المشكلات العلمية المرتبطة بالمعرفة العلمية، بالإضافة إلى تقييم فاعلية الحلول المقترحة.

البعد الشخصي: ومن خلاله يكون الطالب متمكنًا من مهارات حل المشكلات وتنظيم المعلومات والمعتقدات، ونقل المعرفة العلمية إلى منظورات حياتية جديدة، ويكون مراقبًا لتعلمه؛ حيث يكون قادرًا على الحكم على ما تعلمه وتحديد عوائق النجاح.

البعد التفاعلي بين الأشخاص: يتمثل في قدرة الطالب على الفهم العميق في قدرته على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، والتواصل بفاعلية مع الآخرين لإنجاز المهام، والعمل في مجموعات لإتمام المهام التعليمية.

وحتى يحقق الفهم العميق أهدافه في التعلم؛ فقد تعددت تصنيفات أبعاده والتي تعد بمثابة مؤشرات دالة على حدوثه، وتعكس دلالات مختلفة، ولها أثر في تنميته في كثير من المواد الدراسية، فقد أشارت دراسة (Davis,et al, 2001, 9) ، ودراسة (Mepnick , 2002,3) إلى أن أبعاد الفهم العميق هي:(الشرح، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، وحل المشكلات، وربط المعلومات Communicate Information)، وتمثلت أبعاده عند شين وبروان (Chin& Bron,2000,109-110) في: (التفكير التوليدي Generative thinking، وطرح التساؤلات Asking Question، وطبيعة التفسيرات Nature of Explanation، ومداخل إتمام المهمة Approach to task، وأنشطة ما وراء المعرفة Metacognitive Activities ، وتضمنت دراسة كينج (King, 2016)الأبعاد التالية:(قدرة الطلاب

على طرح الأسئلة والتوضيح والتفسير بعيدًا عن الحقائق، والاصرار على فهم المادة، وإظهار مستويات متقدمة من الفهم)، وحددتها دراسة (نصحي، ٢٠١٨م) في التفسير والتطبيق والتنبؤ والطلاقة والمرونة ومعرفة الذات، وحددتها ودراسة (حسانين وآخرون، ٢٠١٩م) في أربعة أبعاد هي: مهارة التفكير التوليدي ويشمل: (الطلاقة، والمرونة، والتنبؤ، وفرض الفروض)، وطرح الأسئلة، والتفسيرات العلمية، واتخاذ القرار، أما دراسة (عبد الفتاح، ٢٠٢٠م) تضمنت الأبعاد التالية: التعرف على الأخطاء والمغالطات ويشمل: (الخلط بين الرأي، والمغالطة في الاستدلال)، والنقد، والتنبؤ في ضوء المعطيات، وطبيعة التفسيرات، وطرح الأسئلة، واتخاذ القرار)، وفي ضوء التصنيفات السابقة لأبعاد الفهم العميق يمكن حصر أبعاد الفهم العميق وتفصيلها فيما يلي: (جابر، ٢٠٠٣م، ٢٢٦- ٢٨٥- ٣١٤) (الحريري، ٢٠١٠م، ٢٠٤)، (زيتون، ٢٠١٠م، ١٣٥) (جروان، ٢٠١٠م، ٢٩٦)، (عبد الكريم، ٢٠١٧م، ٦٤) (أحمد،٢٠١٨م، ٢٢٧) (Chin, C.et al, 2002,525) (خلاف، ٢٠١٦م)(Rillero, 2016) (Ateeton, 2013) (Sookrajh & Paideya, 2010) (أحمد ، ٢٠١٤م)

التفكير التوليدي: هو أحد نواتج التعلم المتعمق، وهو عبارة عن قدرة التلاميذ على توليد إجابات عندما لا تكون لديهم حل جاهز للمشكلة، خاصة عندما تكون المشكلة غير مألوفة ولا تندرج تحت الحقائق التي تعلموها سابقًا(Entwistle,2000,14)، ومهارته كالتالي: (الطلاقة Fluency: وهي القدرة على تشكيل أكبر عدد ممكن من الاستجابات تجاه المشكلة الموضوع المطروح، والمرونة Flexibility: وهى تنوع الاستجابات وتباينها من الناحية الكيفية أي قياس عدد الفئات التي يمكن أن تندرج تحتها إجابات التلميذ حول المشكلة ، والتنبؤ في ضوء المعطيات: وهي عملية عقلية تتضمن قدرة المتعلم على استخدام معلوماته السابقة أو الملاحظة للتنبؤ بحدوث ظاهرة أو حادثة ما في المستقبل، وفرض الفرضيات (الفروض) Hypothesizing: الفرضية تعبير يستخدم للإشارة إلى أي استنتاج مبدئي أو غير مثبت، ويخضعها الباحثون للفحص والتجريب من أجل التوصل إلى إجابة أو نتيجة معقولة، والتعرف على الأخطاء والمغالطات: حيث يتم التوصل إلى الاستنتاجات بالاستناد إلى الدلائل والبراهين، مما يقلل من الأخطاء والمغالطات وبذلك يكون لدى الفرد القدرة على التمييز بين الأقوال والتعبيرات التي تعد حقائق ثابتة وتلك التي تعبر عن وجهات نظر أو آراء قائلها.

طبيعة التفسيرات العلمية Nature of Explanations: والتفسيرات هي أحد نواتج التعلم المتعمق، فهي نشاط إنساني يقوم فيها الناس باستخدام النظريات العلمية والنماذج لتوضيح الأشياء والأفكار والأحداث والأنظمة والعمليات والظواهر، وتتوقف عملية بناء وفهم التفسيرات على المحتوى العلمي الواسع لدى القائمين بالتفسير.

طرح الأسئلة Asking Questions: تؤدي مهارة طرح الأسئلة دورًا ذا دلالة في التعلم ذو المعنى والدافعية وتؤدي وظائف تعليمية متنوعة، فتوليد الأسئلة تعد من الخصائص المهمة لحل المشكلات، فعندما يقابل التلاميذ مشكلات ما فإن أول ما يخطر على بالهم هو طرح أسئلة لكيفية حل مثل هذه المشكلات.

التفسير Interpretation: ويقصد به عملية عقلية غايتها إضفاء معنى الخبرات الحياتية أو استخلاص المعنى منها، كما يتضمن الإدراك والسيطرة المتقنة والعميقة لمعنى النصوص والأحداث والبيانات، وتقديم ترجمات ذات معنى ومدلول.

التطبيق Application : هو الاستخدام الواقعي والأصيل للأفكار والعمليات والمعارف بفاعلية في مواقف جديدة وسياقات حقيقية مختلفة، فالتطبيق يعني تمكن المتعلم من استعمال ما لديه من معرفة حول موضوع معين بكفاءة، وبخاصة في المواقف الجديدة.

تحليل المنظور Perspective: هو الوعي بوجهات النظر المختلفة، وتمييزها وتحليلها تحليلاً ناقدًا لتمييز المقبول منها، وتمثيل المشكلات بطرق مختلفة وحلها من زوايا متعددة.

التقمص العاطفي أو التعاطف Empathy : ويقصد به أن تفهم ردود أفعال الآخرين، ويسهم ذلك في فهم ثقافة الآخرين وأفعالهم.

معرفة الذات Self- Knowledge: هي قدرة المتعلم ووعيه الذاتي لتحديد ما يفهمه وما لا يفهمه من موضوعات وأفكار، وكيف تؤثر أنماط تفكير إما إلى الفهم المستنير أو الفهم المتميز؛ حيث يصل الفرد في هذا البعد لمستوى الحكمة الذي يمكنه من معرفة قدراته وعيوبه في فهم وتفسير أي موضوع أو معلومة.

العملية العقلية الثانية- التفكير التناظري: Analogy Thinking

يحمل النّص - في ضوء نظرية التناص- في طياته العديد من الدلالات والسمات يعمدُ أكثرها- في أغلب الظن- إلى مضامين وسياقات نصوص أخرى، عمد إليها الكاتب بقصد أو بخاطرة واردة أو انتماء إلى كيان أدبي له أسلوبه المميز- سيأتي تفصيل ذلك في المحور الثاني-، مما يلزم القارئ إجراء عمليات التناظر لاستجلاء النص عبر ربطه بالنصوص المناظرة له، فالتفكير التناظري في جوهره يقوم كما يذكر (اليساري، ٢٠١٤م، ٨) على تشبيه المفهوم غير المألوف بمفهوم آخر مألوف مع تحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين المفهومين.

ويشير(جروان، ٢٠٠٢م، ١٣، والطائي، ٢٠١٩م، ٣٨٠) إلى أن طبيعة التفكير التناظري طبيعة بنائية ترتكز على نظرية أوزبل في التعلم ذو المعنى، والتي تقوم على الدور النشط في التعلم، من خلال التفاعل بين ما يمتلكه المتعلم من معرفة سابقة وبين الخبرات الجديدة، وصولا لحل ما يواجه من مشكلات، وتؤكد على الترابط الدقيق بين خبرات المتعلم من ناحية والمادة الجديدة من ناحية أخرى، وتعمل على جعل المعلومات غير المألوفة إلى معلومات مألوفة وذات معنى ويتم هذا عن طريق التفكير في مواقف وأشياء من بيئتهم أي من خبراتهم السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة وإجراء مقارنة بينها. فذلك النوع من التفكير كما يوضح (Diarmuid, o, 2004) يعتني بعمليات التصنيف والوصول إلى المعرفة وتوضيح العلاقة بين مجموعة من الأشياء وغيرها.

وقد اتفقت تعريفات كل من (زيتون، ٢٠٠٢م، وقطامي، ٢٠١٣م) على أن التفكير التناظري هو أحد أهم أنماط التفكير المستخدم لفهم الظواهر الغامضة والمجردة من خلال مجموعة من العمليات المعرفية التي تسهل عملية بناء المعرفة للمتعلم على قاعدة من المقاييس التي سبق له تعلمها ودمجها في بيئته المعرفية السابقة، مما يدفع المتعلم إلى إجراء عمليات المقارنة وإيجاد أو التشابه والربط بين مفهومين أو شيئين وصنع العلاقات. ويؤكد على ذلك (قطامي، ٢٠١١م، ٢٥) بأن التفكير التناظري هو ما نقوم به من عمليات عقلية عندما نستخدم معلومات في مجال واحد (المصدر أو التناظر) للمساعدة في حل مشكلة في مجال آخر (الهدف)، ويعد أحد أهم أنماط التفكير شيوعًا، وغالبًا ما يستخدم أثناء حل المشكلات أو لفهم

الأشياء الغامضة أو المجردة، وهذه العمليات تعتمد بشكل كبير على التعلم ذي المعنى لدى أوزبل، إذ إن التناظر يتطلب ربط الخبرات السابقة مع الخبرة الجديدة، إذ يقوم الطالب بالمقارنات واستخلاص الاستنتاجات من تلك المقارنات ، وهذا بالتالي يساعد الطلاب على تنظيم تعلمهم بطرق تدعم قدراتهم على التذكر لاحقًا.

ويقوم التفكير التناظري على مجموعة من الأسس، من أهمها: (الأسدي،٢٠١٨م، ١٧)، (Brien, o,2002, 68)

١- الجانب التاريخي والعلمي: ويستخدم في التشبيهات الأدبية من أجل إضافة حيوية ورسم صورة، وفي العلوم لغرض التوضيح والتفسير.

٢- الجانب الفلسفي: كان أفلاطون والفلاسفة يستخدمونها بواسطة المتشابهات الملائمة كما يقال " كل إنسان فان، أنا إنسان، فأنا فان"

٣- الجانب المنطقي: يستخدم بشكل أو صيغة استقرائية تركز على شيئين متشابهين أو أكثر ، فمثلاً كل مستطيل هو متوازي أضلاع ، وكل مربع هو مستطيل، فإن كل مربع هو متوازي أضلاع.

٤- الجانب الإسلامي: وهو حالات كثيرة استخدم فيها القرآن الكريم والحديث الشريف جوانب من التناظر، قال تعالى: ﴿ مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِن دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاءَ كَمَثَلِ الْعَنكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتًا ۖ وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنكَبُوتِ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ " سورة العنكبوت، آية رقم ٤١"

كما أن التفكير التناظري يستند إلى مجموعة من الافتراضات المنبثقة من النظريات المعرفية وامتداداتها، منها:(مسلم، ٢٠١٤م، ٢٣٢)

١- التفكير التناظري المرادف للتشابه تفكير مولد لتناظرات حية فيها إعمال الذهن المتعمق.

٢- المتعلم إيجابي ونشط ويعمل باستمرار لإيجاد علاقات بين المفاهيم وإعطاء معنى للمفهوم الذي يتناوله.

٣- لكل مفهوم معروف مفهوم يناظره في أفكار المتعلم وإمكانية توليد متشابهات جديدة متطورة ومتقدمة.

٤- يستخدم في جميع المواد الدراسية المختلفة، العلوم والرياضيات والآداب.

٥- يستخدم التناظر كأداة للتعليم وللتقييم في آن واحد.

٦- التناظر عملية بناء مستمر وإضافة لخصائص المفهوم أو المفردة موضوع التعلم.

أما الغاية من تعلمه فقد حددتها (الذوقان وأبو السميد، ٢٠٠٩م، ١٤٤) في التالي:

١- يجعل التعلم متجدد بإثارة تفكير الطلاب للبحث عن تشبيهات.

٢- يعد أحد أنماط نماذج التعليم الإبداعي.

٣- يثبت المعلومات القديمة، ويعطي الفرصة لمراجعتها من قبل المتعلم.

٤- يستخدم المعلومات السابقة للطلاب في تعلم الموضوعات الجديدة.

كما يؤدي دورًا حيويًا في نجاح الأفراد وتقدمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، لأن أداءاتهم في المهمات الأكاديمية التعليمية والاختبارات المدرسية والمواقف الحياتية أثناء الدراسة وبعد إنهائها (كالعلاقات مع الآخرين ومتطلبات العمل)هي نتاجات تفكيرهم، وبموجبها يتحدد مدى نجاحهم أو إخفاقهم (جروان، ٢٠٠٢م، ١٢)، وبالرجوع إلى الكتابات المتخصصة في الأدبيات والبحوث التربوية والدراسات المهتمة بتدريس التفكير التناظري، يمكن القول بأن هناك عدة أنماط للتفكير التناظري، منها: (قطامي، ١٩٩٨م، ٣٤) (عبد المعطي، ٢٠٠٢م، ٥٤) (سعيدي وآخرون، ٢٠٠٩م، ٥٦٨) (دروزة، ٢٠٠٧م، ٢٨٢- ٢٨٣) (القطراوي، ٢٠١٠م، ٢٦-٢٨) (الطائي،٢٠١٩م، ٣٨٠- ٣٨١)

- **التناظر المباشر**: وهي التناظرات التي يقارن المتعلم فيها بين مفهومين أو شيئين قريبين كانا أو بعيدين وكلما كان البعد أكبر كان الإبداع أعلى في التوصل لتحديد أوجه التناظر.

- **التناظر الواقعي**: وهي التناظرات التي تكون قريبة من واقع حياة المتعلم.

- **التناظر الخيالي**: وهي التناظرات التي تعبر بالخروج عن كل ما هو مألوف وتقليدي في حياة المتعلم.

- **التناظر المركب**: وهو استخدام تناظر مألوف لدى المتعلم لتفسير مفاهيم وظواهر غير مألوفة.

- **التناظر المصور**: وهي التناظرات التي تتم من خلال استعمال الصور والأشكال.

- **التناظر في المظهر الخارجي**: وهي التناظرات التي تكون باللون أو الحجم أو الشكل.

- **التناظر في التركيب أو البناء**: وهي التناظرات التي تختص بالبناء الداخلي للأشياء.

- **التناظر الإجرائي**: وهي التناظرات التي يؤديها المعلم من خلال خطوات إجرائية لاكتشاف واستنتاج الحقائق والمفاهيم للمتعلمين.

وفي الوقت ذاته يعد التفكير التناظري من أكثر النشاطات المعرفية تقدمًا في مجال الفنون اللغوية، وربما كان أوسع الحقول التي تقدم فرصًا وفيرة للطلاب كي يتدربوا ويُطوروا قدراتهم على فهم السياقات اللغوية المختلفة، والرموز والمفاهيم، واستخدامها بطرق متنوعة تمكنهم من حل المشكلات التي يواجهونها في المواقف اللغوية بل والحياتية أيضًا، فالطلاب يقرأون القصائد والقصص والروايات، ويشاهدون الفنون المسرحية والبرامج التلفزيونية، كما يستمعون إلى إلقاء زملائهم وكتاباتهم في الصف، خاصة وأن هذا النوع من التفكير يتطور عند المتعلم بتقدم المراحل الدراسية، وعلى الرغم من كون بداياته كما يشير(الهاشمي، ٢٠١٦م، ١٢) قد تظهر عند الأطفال في المرحلة الابتدائية بالاعتماد على الأشياء المحسوسة والعيانية إلا أنه يتكامل في بدايات مراحلة المراهقة تقريبًا التي تبدأ عند (١١- ١٢) سنة من العمر تقريبًا حيث يصبح المراهق قادرًا بين (١١-١٥) سنة من حل جميع المسائل باستعمال عمليات منطقية، لأن البنى المعرفية عنده تصل إلى نضجها خلال فترة (١٢- ١٣) سنة، وبالتالي كما يشير

(الطائي، ٢٠١٩م، ٣٨١) فإن المتعلم ينبغي عليه أن يلم بمجموعة من المهارات التي تتوافق مع هذا النشاط، وهي:

١- ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، ويقوم بالمقارنات واستخلاص النتائج.

٢- يمارس التناظر لحل ما يواجه من مشكلات.

٣- يشترك مع زملائه وفق مبدأ التعلم التعاوني والتفكير لاستنباط الفرضيات.

٤- يكون تناظرات خاصة به ويميز أوجه التشابه والاختلاف في العلاقات.

وعليه؛ فإن الفهم العميق والتفكير التناظري ينبغي أن يصبحا من أهم المهارات التي على المتعلم امتلاكها، وأسلوبًا مهمًا في تعلم النّص وبيان أغراضه وعوالمه المختلفة، وعلاقاته مع النصوص الأخرى والمناظرة له. هذا وقد استفاد الباحث من هذا المحور في تحديد مستويات الفهم العميق، ومهارات التفكير التناظري، وأفاد ذلك في تصميم الأنشطة التعليمية التي تنمي المتغيرين في الأماكن المناسبة في الاستراتيجية المقترحة، وفي بناء أدوات الدراسة.

المحور الثاني- التناص وما وراء النّص: "إبداعات الكتابة والتلقّي للنّص"

إن المتأمل لمصطلحات " النّص – والتناص- وما وراء النّص" يجد أن هناك ثمة تقارب لغوي واضح، وتعدد دلالي تطور عبر التاريخ رصدته البحوث البنيوية والسيمولوجية والنقدية الحديثة، لا سيما وأنّ الواقع اللغوي في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين قد شهد تحولا كبيرًا من مرحلة النّصية اللغوية الثابتة إلى مرحلة النّص الشريك، والاعتماد على السياق الخارجي الذي كُتب في ظله النّص (المحاكاة، التعبير والانعكاس)، وبين الاعتماد على داخل النّص وماهية (نظرية الخلق)، وما صاحب ذلك من نشوء حركة نقدية جديدة أصبحت أكثر ارتباطًا وتمسكًا بعلم اللغة، تحررت من وسائل التلقّي التقليدية؛ لتستحدث وسائل تلقّي جديدة تتناسب مع هذا التحول، وتتعامل مع نوع جديد من القرّاء؛ هو القارئ الواعي المتفاعل مع النّص، غايته معرفة عناصر النّص ووصفها والتحليل المعمق لجوهره واستكشاف جوانبه الفنية وعلاقاته، والحكم عليه استنادًا إلى معايير الاكتفاء الذاتي، التي تعني إغلاق التحليل على النّص نفسه، لا بيوجرافيا الكاتب أو تاريخ عصره.(حسيب، ٢٠٠٩م، ٢١٨، وعبد اللطيف، ٢٠٠١م،٢٢)

وعلى ذلك ظهرت وفرة متنوعة من الدلالات ارتبطت بتطور مصطلح النّص، وتعددت واختلفت من عصر إلى عصر وفقًا للمدارس اللغوية والتيارات النقدية الحديثة والمناهج البحثية التي عُنيت به، والبحث عن أسراره والكشف عن مكنوناته، كـ "البنيوية، والسيميائية، والتداولية..."، والنّص لغويًا، يعني: "رفْعُك الشَّيْءَ. والنون والصاد أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء... ونَصَّ الْحَدِيثَ يَنُصُّه نَصًّا: رفَعَه. وَكُلُّ مَا أُظْهِرَ، فَقَدْ نُصَّ، وأَصل النَّصّ أَقصى الشَّيْءِ وغايتُه... ونصصت الرجل: استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج ما عنده، وهو القياس، لأنك تبتغي بلوغ النهاية (ابن منظور،٢٠١٠م، ٩٧، وابن زكريا، ٢٠٠١م)، واصطلاحًا اتفق كل من(مفتاح، ١٩٨٥م، وعزام، ٢٠٠١م، ويقطين، ٢٠٠١م) على أن النّص عبارة عن:" وحدات لغوية طبيعية، تنشأ من أحداث تاريخية ونفسية ولغوية، وفي إطار بنيات ثقافية واجتماعية محددة، تنتجها ذات فردية أو جماعية، له وظيفة تواصلية تفاعلية – دلالية".

أما في اللغات الأجنبية كالفرنسية- مثلاً- نجد أن مصطلح النّص ارتبط بكلمة النسيج في المجال المادي الصناعي، وهذا النسيج يشبه نسيج العنكبوت فهو محكم ومتماسك، ويرتبط بعضه ببعض في إطار وحدة كلية، وما نتج عنه من اشتقاقات لا تخرج عن هذا المعنى الأصلي، ثم نقل هذا المعنى إلى نسيج النّص، ثم اعتُبر النّص نسجًا من الكلمات تعبر عنه دلالات، مثل:" دقة التنظيم، وبراعة الصنع، والجهد، والقصد، والكمال والاستواء"(حفيظة، ٢٠١٥م، ١-٥، وعزام، ٢٠٠١م، ٣٩)، واصطلاحًا، فقد ذكر "فان دايك" Van Dijk في كتابيه:(بعض مظاهر قواعد النّص ١٩٧٢م)، و(النّص والسياق ١٩٧٧م)، أنّ "النّص نتاج لفعل ولعملية إنتاج من جهة، وأساس لأفعال وعمليات تلق واستعمال داخل نظام التواصل والتفاعل من جهة أخرى(دايك، ٢٠٠٤م)، بينما عرفه بول ركور Paul Ricoeur بأنه "كل خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة، وهذا التثبيت أمر مؤسس للنص ذاته ومقوم له"(يقطين، ١٩٨٩، ٥)، وعرّفه فاينراش H.weinrich بأنه: " تكوين حتمي تستلزم عناصره بعضها بعضًا لفهم الكل"، أما "برينكر" فقد عبر عنه بأنه "مجموعة منظمة من القضايا أو المركبات التي تترابط على أساس محوري موضوعي من خلال علاقات منطقية دلالية"(ذريل، ٢٠٠٠م، ٥٤)

ووفقًا للتعريفات السابقة ومرور مصطلح "النّص" بمراحل تطور متعددة، واستخدامه في مجالات معرفية مختلفة عكست توجهات أصحابها؛ يمكن القول إن "النّص" مصطلح أسس لنظرية ظل اللغويون والنقاد- قديمًا وحديثًا- منجذبين لها ومهتمين بها لفترات طويلة، وقدموا به العديد من التفسيرات والاسهامات التي تقوم على أن النّص وحدة لغوية كبرى، وحصيلة إبداع لغوي ومقدرة عقلية يمتلكها مستعمليه في واقع معين، وتلقيّه عملية معقدة متشابكة، لا تقيده دلالة أو تأويل مغلق؛ إنما انفتاح وتأثر لا متناهي، فهو قائم على التجددية والتعددية بحكم مقروئيته وتعرضه للقراءة، وهذا ما أكده (بخولة، ٢٠١٦م، ومرتاض، ٢٠٠٧م) بأن النّص قد اكتسب عددًا من المعاني والدلالات التي أدت إلى عدم استقراره من جهة، وتباين طرقه الإجرائية في حقول معرفية مختلفة من جهة أخرى، بل إن مسألة وجود تعريف جامع مانع له، مسألة غير منطقية من جهة التصور اللغوي، ويؤكد ذلك الاختلاف بين علماء اللغة الذين ينتمون إلى مدارس لغوية مختلفة، حول حدود المصطلحات التي ترتكز عليها بحوثهم.

وقد أرجع (الماضي، ٢٠١٣م، ١٥٨- ١٦٠) مسألة التشديد على عنصر التعدد أو تعدد المعاني في النّص إلى أن النّص له بنيات لا بنية واحدة، فهو لا يتضمن بؤرة مركزية أو بنية محددة (بناء محددًا)، وهو متحرك وليس ثابتًا، ومفتوح على النصوص الأخرى وليس مغلقًا، فالنّص حيوي متجدد، لا تحده قراءة واحدة، ولا ينطوي على دلالة واحدة أو وحيدة، والأصح أن نقول إن النّص يتضمن دلالات لا حصر لها، وبؤرًا لا يمكن أن تُعد، وبنيات لا نهاية لها.

على أن المهم هنا الإشارة إلى أنّ النّص يمثل نقطة التقاء مشتركة في منظومة إبداعية ثلاثية الأبعاد (المؤلف- النّص- القارئ المتلقي)، وتكمن إبداعات "التلقّي" في اللقاء الذي يتم بين الجانبين (النّص والمتلقي)، وبقدر ما يُقدم النّص للمتلقّي، يُضفي المتلقّي على النّص أبعادًا جديدة، قد لا يكون لها وجود في النّص، فهو يسعى لاسترجاع الاحتمالات المختلفة التي كانت متاحة أمام المؤلف، وقد تتلاقي وجهات النظر بين المتلقّي والنّص، وعندئذ تكون عملية تلقي النّص قد أدت دورها، لا من حيث إنّ النّص قد استقبل، بل من حيث إنه قد أثر في المتلقي وتأثر على حد السواء، وهذا التأثر إنما هو حصيلة تعكس بنجاح تلاقي **اتجاهين متبادلين؛ الأول**: فني؛ يمثل فنية النّص وسبل قوله، ويكمن في "التناص" الذي

أبدعه المؤلف، أما الثاني: جمالي؛ ينتقل من المتلقي إلى النص، وهو حصيلة التحقق – الميتا نص- الذي ينجزه المتلقّي بإدراكه وتحليله وتفسيره وقراءته للنّص.(آيزر، ١٩٩٤م، ١٣٣)

و**الاتجاه الأول تحققه نظرية " التناص** " "Intertextuality "؛ وهي من النظريات النقديّة الحديثة التي اهتمت بالنّص والمتلقي معًا، وأولت ذلك تميزًا كبيرًا كرؤية تفسيرية جديدة للنّص- في الوقت الذي أصبحت فيه الحاجة إلى تفسير النصوص أكثر من مجرد وصفها-، واعتمدت في تميزها على ثقافة المتلقي وسعة معرفته واستقلاليته في فهم النّص، وتتوافق هذه النظرية كما يشير(حمودة، ١٩٨١م، ٢١٣) مع ما طرحه " فيرث " في دراسته للمعنى من خلال السياق وعناصره اللغوية والاجتماعية، فالمعنى ناتج من علاقات متشابكة تتداخل- لا تقتصر على المباني اللغوية- فيها حصيلة المواقف الحية التي يمارسها الأفراد في المجتمع فيما يعرف بملابسات الأحداث.

وتكاد تجمع العديد من الدراسات في هذا المجال مثل دراسات:(بخولة، ٢٠١٦م، والهزايمة، ٢٠١٥م، ومعارز، ٢٠١٤م) على أن ظهور هذه النظرية كمجال يعتد به في الدرس اللغوي والنقدي المعاصر- نظريًا وعمليًا- إنما يرجع إلى جهود " جوليا كريستيفا"- تأسيسًا على مفهوم" ميخائيل باختين" عن الحوارية - وتجليته وإزالة ما اكتنفه من غموض ولبس، ولم يتوقف الاهتمام بالتناص على جهود "جوليا كريستيفا " بل انشغل عدد من النقاد الغربيين أمثال: " جيرار جانيت"، و"رولان بارت"، و"جاك دريدا"، وغيرهم به، لكنه ظهر متأخرًا في البلدان العربية، حيث لاقى اهتمامًا بالغًا كبيرًا في النقد العربي في أواخر السبعينيات من القرن العشرين مع النقاد المغاربة واللبنانيين، مثل: سامي سويدان، وصبري حافظ، وكان اهتمام الجميع منصبًا على الإقرار بعمق العلاقة بين المؤلف المعاصر ونصه، ونصوص السلف، وأن النّص هو نتاج مصنوع من تلاقي النصوص بين نص وآخر، أو هو امتصاص وتحويل لنص آخر، والمدخل الطبيعي لدراسته قائم على الفهم، والتمثل، والتحويل، وتحوير النصوص السابقة، كما وظفه الأدباء والشعراء في أعمالهم الأدبية والشعرية كانت أم نثرية.

وبالعودة إلى معاجم اللغة العربية، نجد أن مصطلح" التناص" كمادة لغوية في مادة: "نصص"، تناص القوم أي اجتمعوا، أو دفعك الشيء ونص الحديث ينصه نصًا.(ابن منظور، د.ت، ٥/ ٤٤٤١) ويلحظ أن التناص قد تم الإشارة إليه في تراثنا العربي، فيقول ابن قتيبة : " لم يقصر الله الشعر والعلم والبلاغة، على زمن دون زمن، ولا خص به قومًا دون قوم، بل جعل ذلك مشتركًا مقسومًا بين عباده في كل دهر، وجعل كل قديم حديثًا في عصره، وكل شرف خارجية"(ابن قتيبة، ١٩٧٧م، ٦٩)، كما أقر "ابن طباطيا": بأن الأديب المحدث وقع في أزمة نضوب المعاني، فلم يجد بدًا إلا الرجوع إلى القديم ليستمد منه معان في غرض ما ويطوعها في أغراض أخرى مستخدمًا في ذلك ألطف الحيل(ابن طباطيا، ١٩٨٢م)

ومن التعريفات الاصطلاحية التي أوردها المنظرون اللغويون والنقاد "للتناص" أنه:" كل ما يجعل النص في علاقة ظاهرة أو ضمنية مع نصوص أخرى، فهو يتجاوز معمار النص، وبعض الأنواع الأخرى ذات العلاقة الخاصة بالنصية المتعالية" (جينت، ١٩٨٦م، ٩٠-٩١)، كما عرفّه "مارك أنجينو" بقوله: "كل نص يتعايش بطريقة من الطرق مع نصوص أخرى وبذا يصبح كل نص في نص تناصًا..."، وعرفّه "لوران جيني" بأنه: "عمل تحويل وتمثيل عدة نصوص يقوم بها نصٌ مركزي يحتفظ بزيادة المعنى " (أنجينو، ١٩٨٧م، ١٠٩)، وعبر عنه " ديفاتير" بأنه" مجموعة النصوص التي نجد بينها وبين النص الذي نحن بصدد قراءته قرابة، وهو مجموع النصوص التي نستحضرها في ذاكرتنا عند قراءة

مقطع معين، أما تداخل النصوص فهو ظاهرة توجه النص، ويمكن أن تحدد تأويله وهو قراءة عمودية متناقضة للقراءة الخطية(حمادة، ١٩٩٧م، ١٧)

وفي البيئة العربية ظهرت العديد من الترجمات لمصطلح التناص وفقًا لتوجهات ومذاهب أصحابها النقدية منذ نهاية السبعينيات وأوائل الثمانينيات من القرن العشرين على وجه التقريب، فقد استخدم "موسى ربابعة" "التضمين" مرادفًا "للتناص" على أنه مظهر من مظاهر تفاعل النصوص وتداخلها، أما "عبد الله الغذامي" فهو يرى أن مصطلح "التناص" يقوم على فهم دقيق لوظيفته الإبداعية، التي تشكل احتمالية الدلالة من خلال إشارات النصوص المتداخلة من ناحية والمنفتحة على التاريخ والمستقبل معًا من ناحية أخرى، بينما عرفه "عبد الملك مرتاض" بأنه شبكة العلاقات النصية التي تتم بوسائل قراءة نصوص وسماعها أو ربما حتى كتابتها؛ إذ كثيرًا ما تكون تناصية داخلية بحيث ينقل مُدبج النص صورًا سابقة في نفسه قصدًا أو عن غير قصد (الدباغ، ٢٠٢١م، ٥٦ – ٥٩)، أما أكثر المترادفات شيوعًا لمصطلح التناص ما أورده (عزام، ٢٠٠١م٣٠) في التالي:

١- التفاعل الضمني: ويكون بين بنيتين؛ بنية النص والبنيات النصية، ولا يكون مباشرة دائمًا، فقد يكون ضمنيًا.

٢- البنيات النصية: حيث ينتج كل كاتب نصوصه ضمن بنية نصية معاصرة له أو سابقة عليه.

٣- التعالق النصّي: الذي يرى أن النص اللاحق يكتب النص السابق بطريقة جديدة.

٤- المصاحبات الأدبية: وهي الاستشهادات الأدبية التي تدخل في بنية نصية معينة.

٥- التناصية: وهي مجموعة من العلاقات التي نراها ونتجاوز قضية التأثر إلى أمور تتعلق بالبنية والفضاء الإبداعي.

ومن مستخلص التعريفات السابقة، فإن مصطلح "التناص" قد شكل بعدًا معرفيًا جديدًا في الفكر اللغوي والنقدي الحديث، وحقلاً لغويًا يضم صيغ متعددة من الاقتباسات والإحالات – وغيرها- من اللغات الثقافية السابقة والمعاصرة، يوردها الكاتب عن غير وعي أو تلقائيًا تقع في النص دون اصطناع علامات تنصيص تتداخل مع بعضها بعضًا في حوار، تتحاكى وتتعارض، إلا أن المتلقي يمثل نقطة التقاء بوعيه المتجدد والمعاصر ومخزونه الثقافي السابق أثناء عملية قراءة النّص" (مرتاض، ٢٠٠٧م، ٥٣، أنجينو، ١٩٨٧م، ١٠٥، بارت، ١٩٨٨م،٨١)

وهذا الحضور المميز للتناص في الحقل اللغوي برز في أشكال متنوعة في كثير من النصوص التي قام الكتّاب بتأليفها، كان أهمها ما يلي: (الدباغ، ٢٠٢١م، ٦٦-٩٢، ومعازر، ٢٠١٤م، ١٥٧)

١- التناص الديني: ويقصد به تداخل نصوص دينية مختارة من خلال الاقتباس الديني أو التضمين من القرآن الكريم أو السنة النبوية، واستحضار قصص أو إشارات دينية وتوظيفها في سياقات النص لتعميق رؤية معاصرة يراها في الموضوع المطروح أو القضية المعالجة، مفترضًا في التناص انسجامه مع النص الجديد وتعمقه وتعمل على إثرائه فكريًا وفنيًا.

٢- التناص الأدبي: التراث اللغوي والأدبي حصيلة تجارب الأدباء والمفكرين على مر العصور حيث إنه أصبح يردد في كل مقام وحال للتعبير عن حالات مشابهة على سبيل الوعظ والإرشاد، وتعدد المواعظ وأقوال الحكماء من المصادر التراثية الإنسانية التي ينهل منها الشعراء والأدباء على مر العصور يرددونها، ويغذون عقولهم منها لما تمتاز به من بلاغة وقيم سامية مثلى تتعلق بحياة الإنسان نتيجة تجارب إنسانية في الحياة.

٣- التناص التاريخي: استلهام نصوص تاريخية مختارة ومنتقاة واستثمارها مع النص الجديد، يبدو فيه الانسجام وتطابق الرؤى لدى الشاعر مع الحديث الذي يرصده ويسرده ويؤدي غرضًا فكريًا أو فنيًا أو كليهما معًا.

٤- التناص الأسطوري: استحضار الشاعر بعض الأساطير القديمة وتوظيفها في سياقات القصيدة لتعميق رؤيته المعاصرة يراها الشاعر في قضية يطرحها بما يخدم الموضوع بشكل رمزي على الأغلب.

وعليه؛ فإن إلقاء الضوء على نظرية " التناص"، وتوجيه العناية بها لأهميتها التطبيقية في المجال التربوي؛ إنما يعود للدور الذي يمكن أن تؤديه في تأسيس رؤى جديدة في إعداد الدرس اللغوي وتدريسه وتطويره، من خلال استثمار معطياتها في تعليم أعمق للنص، بحسب أن النص ليس صنيعة مبدع واحد بل حصيلة إبداعات لمؤلفين آخرين، تكشف الممارسة الميدانية للتناص عن عطائهم، من خلال إجراءات تعين المتعلم على التفكير العميق في ملابسات بناء هذا النص، وتفسير مقاصده والجوانب المستترة والغامضة به.

أما الاتجاه الثاني فيعبر عنه مصطلح " ما وراء النّص " أو الميتانص أو الميتا معرفية النص Meta text ويعني هذا الاتجاه: أنّ النّص يخفي وراءه أكثر مما يظهر، وبه تلميح أكثر من تصريح من أجل إعلاء قيمة النص وبيانه، فهو يخاطب "الما وراء" ويهيئ المتلقي من أجل صياغة وعيه الإبداعي من جديد بما يوافق البحث المستجد في الكون اللغوي الظاهر أو المعطى الإبداعي الجاهز، فالنّص به فجوات يجب ملؤها، فيظهر المعنى نتيجة التفاعل بين المتلقي والنص (تلقيات النص)، ويحدث التقاء وتعارف بين المتلقي والنّص فيشارك المتلقي النّص ذهنيًا ووجدانيًا. وقد أشار إلى ذلك الغذامي عندما ذكر رواية (ابن جني) :" أن المتنبي قال له يومًا: أتظن أن عنايتي بهذا الشعر مصروفة إلى من أمدحه؟، ليس الأمر كذلك، لو كان لهم لكفاهم منه البيت، قلت : فلمن هي؟، قال: هي لك ولأشباهك"، أما عبد القاهر الجرجاني فهو يرى أن المعاني الواردة في أي نص معان كثيرة متجددة مع تجدد الإبداع اللغوي نفسه، ولعل تجربة الناقد الإنجليزي المشهور ريتشاردز على طلابه حينما أعطاهم مجموعة من القصائد وطلب منهم تقييمها وإعطاء الرأي فيها بعد أن حجب عنهم عناوينها وأسماء مؤلفيها، فجاءت أحكامهم متنوعة ومتقلبة إلى حد بعيد، لتدل أشد الدلالة على هذه القضية (قطوس، ٢٠٠٥م، ١٥٧، وحسيب، ٢٠٠٩م، وزكي، ٢٠١٧م)

ولقد تداولت مسميات كثيرة تعبر عن هذا الاتجاه، مثل :[ثنائية القارئ والنص - التأثير والتواصل- العمل الأدبي بين القطبين الفني والجمالي- التحقق والتأويل- القارئ الافتراضي المثالي- أفق الانتظار- ملء الفراغات والبحث عن النص الغائب- النص المفتوح- المسافة الجمالية]، إلا أن مصطلح "ما وراء النص " كان أكثرها شيوعًا في تعريفات الباحثين، فقد عرفه (عيسى ٢٠١٨م) بأنه: استكشاف مكنونات النص المستترة خلف الألفاظ، وبيان جمالياته اللفظية والتركيبية والأسلوبية وسماته ومميزاته وسلبياته،

وإخراج الأفكار والتأملات والتصورات، ومدى ارتباطه بباقي الأطراف في النص، وذلك كله من أجل إعادة بنائه دلاليًا. ويوضحه (طاهر، ٢٠٠٤م، ٦١) بأنه دراسة المعنى الخفي لكل نظام لغوي، ولا يتحقق ذلك إلا بعمق في التفكير، ونفاذ إلى جوهر الكلام، وذهاب في التأويل إلى ما هو أبعد من مستويات النص، عملية تأملية مركبة بها كل أنماط التفكير كالتحليل والتعليل.

وإزاء أهمية وتنوع التعريفات السابقة فقد نال مصطلح "ما وراء النّص" خلال العقد السادس من القرن العشرين قدرًا عظيمًا من العناية والدرس في الدراسات اللغوية، والفلسفية، والأدبية، والنقدية، والتي منحت عملية "تلقّي النص"، وشخصية "القارئ المتلقي" قدرًا أكبر في تقدير أغراض كاتب النص، وطبيعة العصر الذي كتب فيه النص وظروف تشكيله، وفك غموضه، وسد فجواته وفراغاته، متجاوزًا ذلك سلطة المؤلف ومشروعيته في حق ملكية النص وانتسابه لنفسه.

وعند التوقف عند النظر في عملية "تلقي ما وراء النص" كما يوضح (قويدري، ٢٠١٤م، ١٣ -٧٦) فإن شكل التلقي يختلف بحسب طبيعة الكلام، فهو يعني " التلقي بين المعنى ومعنى المعنى " تحدث عنه عبد القاهر الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز، بأن طبيعة التلقي ضربان من الدلالة يسمى أحدهما المعنى: وهو ما يوصل إليه بدلالة اللفظ وحده، ويسمى الثاني معنى المعنى: وهو ما يوصل إليه عن طريق الاستدلال أو التأويل أو اللزومية، ويترتب على ذلك أن تلقي المعنى لا يحتاج إلى نشاط عقلي، أو عملية ذهنية مرهقة كما يحتاجها معنى المعنى.

وعليه وضع فان ديك أربع سمات تعد مؤشرات تبين منطلقات " تلقي ما وراء النص "، هي: إهمال المعلومات غير الواردة او الأقل أهمية، وانتقاء المعلومات الأساسية التي يعد غيرها نتائج لها، وتعميم المعلومات التي يظهر بعض المسائل في صورة مجردة، والإجمال الذي يتجاوز المعلومات غير المهمة أو المعروفة ضمنًا، ولا يتناول المعلومة الأساسية حرفيًا، والإعادة الصريحة والإعادة الضمنية، والتكرار أي إعادة الأسم أو اللفظ وتكراره في النص من خلال السياقات اللغوية، أو الإعادة من خلال الضمائر، أو يخلو النص من الروابط، ولذا فالنص بحاجة إلى تعمق وتركيز وإلمام. (دايك، ٢٠٠٤م، ٢١٤)

والمتلقي لما وراء النص له حضوره المميز والمؤثر، فهو ليس قارئًا عاديًا يتلقى النص بطريقة سلبية وفقًا لمبدأ التسليم له، وإنما هو ذلك القارئ المثقف الذي ينطلق في تفسيره للنص من وعيه بأفقه وأفق الآخرين، فالنص يحتوي على كم هائل من الدلالات يتقيد بها تأويله ويتحدد بها فهمه، وكل ذلك من خلال لغة النص والعلاقات المتشابكة التي يتكون منها. (صغير، ٢٠١٧م، ٣٣٦- ٣٥٦)، ويوضح (قطوس، ٢٠٠٥م) بأن " المتلقي " لم يكن غائبًا عن الأدب القديم، بل كان له حضوره المتأثر بالنص، والمؤثر فيه سواء أكان هذا المتلقي قارئًا ذواقة أم ناقدًا ذا بصر بحرفة النقد، وأدل ما يدلك على ذلك اشتراك الناس على اختلاف طبقاتهم وملكاتهم وثقافاتهم في التمرس بالنصوص الأدبية رواية وتذوقًا وفهمًا ونقدًا واختيارًا ومفاضلة.

ومن المعطيات السابقة فإن " ما وراء النّص " يحمل بعدًا جديدًا فيما يدور حول النص من عوامل غير لغوية لها إسهامات في استجلاء المعنى، وتعزيز المنظور الإبداعي للاستعمال اللغوي، وتحول العلاقة بين النّص والقارئ إلى علاقة حوارية ينتج عنها فهم النّص على حسب مرجعيات القارئ، ونبذ كل معرفة محددة مسبقًا في ذهنه، حيث يصبح النص ملك للمتلقي أو القارئ يقرؤه من جديد، لا كما أراد مؤلفه، بل

قراءة إنتاجية، تقرب القراءة من الكتابة، حيث يصبح القارئ كاتبًا لنص جديد، يستقبل النص بعين الفاحص الذواقة بغية فهمه وإفهامه، وتحليله وتعليله على ضوء ثقافته الموروثة والحديثة، وآرائه المكتسبة والخاصة في معزل عن صاحب النص. وهذا الأمر يحتاج بالضرورة إلى عمليات عقلية عليا واستراتيجيات تدريسية فعّالة تقيم علاقة تواصل جيد بين القارئ والنص وتحمله على مناقشة المعنى وآليات المقروء لفهمه أو تفسيره أثناء عملية القراءة، ليتجاوز مرحلة الفهم السطحي للنص والانتقال إلى المستوى الأعمق في التفكير والمعنى.

المحور الثالث- التدريس بالتناص والخرائط الدلالية:

إن الانتفاع بالتناص كنظرية ذات خلفية تصورية وفكرية، وبوصفه كذلك منهجًا ذا خطوات إجرائية في كيفية الكتابة لقراءة النص الإبداعي قراءة أعمق وأجمل، يزداد بإطراد في ظل دعوة الأدبيات العربية بضرورة استثمار نتائج البحث النقدي النظري والتطبيقي في تصميم مواد اللغة العربية وإعداد مقرراتها، ومن ثم الاقتدار على استثمار هذه المعرفة في فهم أي منتج لغوي واستيعابه، طالما تمتع المتلقي بعقلية ناضجة، وقدرات عالية في الفهم والتفكير.

ولقد أحدثت هذه النظرية– مثل غيرها من النظريات الحديثة - كما يشير(زيتون وزيتون؛ ٢٠٠٢م،٤٨، ٢٠٠٦م، ١٧) تحولاً في التركيز على كيفية بناء المعلومات ومعالجتها في دماغ المتعلم وما يقوم به من عمليات عقلية تنعكس على مجال تصميم التعليم باعتباره مجال يتأثر بذلك التحول على المستوى النظري والتطبيقي، خاصة وأن الاهتمام بالعوامل الخارجية التي تؤثر في طريقة تعلم المتعلم مثل شخصية المعلم وبيئة التعلم بدا يضعف تدريجيًا، وتحول التركيز إلى عوامل داخلية تؤثر في المتعلم وما يجري داخل عقله مثل معرفته السابقة، وأنماط تفكيره وأسلوب تعلمه، وبالتالي الانتقال لمستويات أكثر عمقًا في التعلم ذي المعنى.

والبعد التربوي الناهض بنظرية التناص إنما يتمثل في تحقيق أبعادها، والتي لا يحسن تجاوزها أو تغافلها أثناء دراسة النص بجميع عناصره (النص، والكاتب، والقارئ المتلقي)، فهي تُعتمد أسلوبًا مناسبًا في فهمه وإدراكه متصلا بقاعدتين رئيستين، هما: (الدباغ، ٢٠٢١م، ٥٢)

الأولى: التناص المباشر؛ وهو تناص التجلي، وهو حوار تجلى في توالد النص وتناسله وتناقش فيه الكلمات والمحاور والجمل، فهو إعادة إنتاج سابق في حدود من الحرية، وفق تداخل نصوص عدة أي بنى مرجعية متعددة.

الثانية: التناص غير المباشر؛ وهو التناص الذي لا يبوح النص بالمرجع بل إنه يومئ إليه من خلال دلالات خاصة في النص الحاضر، أو من خلال حركة النّص أو أي ملمح يومئ إليه، وهو التناص اللاشعوري أو تناص الخفاء، ويتطلب عند الباحث ثقافة واسعة في معرفة التناص، ويندرج تحته (التلميح، والرمز، والتلويح، والإيماء، والإشارة).

ومن أهم الأسس التي تنطلق منها هذه النظرية ما يلي: (عبد اللطيف، ٢٠٠١م، ٢٢)، و(السمان ٢٠١٠م، ٦٧)

الأول- النقد التطبيقي: وهو دعوة حديثة في النقد الأدبي تحاول جاهدة توجيه النقد في الأدب العربي إلى وجهة لغوية عن طريق النقد التطبيقي متأثرة في ذلك بما قدمه أصحاب النقد الجديد الذي سيطر على حركة النقد الانجليزي والأمريكي في السنوات التي تلت الحرب العالمية الثانية، وقد وصفت هؤلاء النقاد الجدد بأنهم شارحو نصوص وليسوا أصحاب نظريات، والتناص عندهم محاولة لترسيخ علم النّص، وهو الذي يضفي الديناميكية على النص الأصلي في حلقة متواصلة من دوال النصوص اللا حصر لها.

الثاني- نظرية النظم: التي ترسخ كما يذكر عبد القاهر الجرجاني بأن المعاني الواردة في أي نص معان كثيرة متجددة مع تجدد الإبداع اللغوي نفسه، والتناص يعطي تفسيرات جديدة ويمنح مفتاح السلطة للقارئ فينتج عنه تعدد القراءات.

الثالث- الاتجاه الأسلوبي: ويرى أتباع هذا الاتجاه أن الكلمة لا معنى لها خارج السياق الذي تظهر فيه، والتناص وسيلة إلى توضيح العمل لا إلى إغماضه وإبهامه، وهو عامل مهم في بنية النص وتكشف معانيه، وهو في الوقت نفسه تحليل دلالي، يتشكل من مجموع استدعاءات مما يجعل لغة النص لغة إنتاجية كما يفتح الأجناس الأدبية بعضها على بعض.

وحتى يحقق التناص هدفه في التعلم، يجب أن ينطلق من عدة مبادئ ترتبط بموضوعه ومنهج معالجته، والتأكيد عليها أثناء دراسة النص، وتتمثل في: (عزام، ٢٠٠١م، ٢٩، والماضي، ١٩٩٧م،١٦٧ – ١٦٨، ومفتاح، ١٩٨٥م، ٣٩، وبالمر، ١٩٨٥م، ٩٨)

- دراسة كل نص على أنه قائم على أنقاض نصوص أخرى، أو أنه تكوين من نصوص سابقة أو معاصرة، فيغدو النص خلاصة لعدد من النصوص التي تمحي الحدود بينهما، أو أعيدت صياغتها بشكل جديد، بحيث لم يبق من النصوص السابقة سوى مادتها ، وغاب الأصل فلا يدركه إلا ذو الخبرة والمران.

- يمتلك التناص وسائل وأدوات مساعدة على سبر أغوار النص وليس غاية في حد ذاته، وعلى المتلقي امتلاك هذه الأدوات حتى يمكنه فك رموز وإشارات النص وتأويله، حيث يوفر ذلك سياقًا مثاليًا للإبداع، غني بالقراءات والنماذج الأدبية التي تحفز المتلقي على الإبداع وابتكار الأفكار والحلول الجديدة، وهو ما يطلق عليه الإبداع اللغوي.

- تتضح علاقة النص بمرجعيته من خلال الدور الذي تؤديه القراءة التي توجه القارئ للإمساك بالنص، وأن يكون حساسًا لأحداث النص، ونواحي القصور والثغرات في المعرفة، وللعناصر الناقصة وعدم التناغم، والتمييز وتحديد الصعوبة، والبحث عن الحلول، وصياغة الفرضيات والتخمينات واختبارها، وفي النهاية التعبير عن النتائج وإيصالها للآخرين.

- الاعتماد على سياق النّص، وما يحويه من شخصيات، وعلاقتهم بالنّص، ومواقف، وأشياء أو موضوعات متصلة بلغة السياق وموقفه، والعوامل والظواهر الاجتماعية المتعلقة باللغة والسلوك اللغوي في سياق النص زمانًا ومكانا وأوضاعًا للحياة وظروفًا ملابسة، وأثر ذلك كله في القارئ.

والمتأمل جيدًا لهذه المبادئ يجدها تقدم إطارًا عمليًا للتعلم وعناصره، سواء تعلق الأمر بدراسة النص أو بغيره من فنون اللغة الأخرى، وهو ما يتطلب تأسيسه بإجراءات تعليمية معينة وتدريسه من خلال استثمار التناص في التعليم، والتي يتم فيها تجاوز تلقين النص إلى الممارسة الدلالية التي تسمح بإدراك النص من

خلال ربطه بالتاريخ والمجتمع ومتغيرات أخرى- ظاهرة وخفية- والالتزام بأكثر من نظام دلالي يسمح بتعدد المعاني، وتحقيق تواصلية اللغة، والتعرف على القيم ودلالات العبارات في مجال استخدامها، وأغراض الكاتب ومقاصده.

ولذلك تُعد الخريطة الدلالية Semantic Mapping من أنسب الاستراتيجيات التي تستثمر التناص وتحويله إلى ممارسة دلالية تتيح للطلاب تنظيم المعارف والأفكار في بنيتهم المعرفية، وتمثيل المفاهيم أو المعاني بشكل مرئي بحيث يمكن رؤيتها بدلاً من تصورها، كما أنها تدعم نتائج التعلم ذي المعنى. فقد بدأ نوفاك (Novak) منذ عام (١٩٦٠م) بدراسة استراتيجية الخريطة الدلالية، واعتمد في دراسته على نظرية أوزبل (Ausbel)، التي يبين فيها أهمية المعرفة السابقة في عملية تعليم المفاهيم الجديدة، ثم طور نوفاك عام (١٩٧٠م) هذه الخريطة في جامعة كورنل (Cornell)، بتركيب منظم للخريطة الدلالية، واستنتج أهمية تضمين التعلم ذي المعنى في عملية التشبيه في تعليم المفاهيم الجديدة.

وتتضح فكرة الخريطة الدلالية Semantic Mapping في أنها قائمة على إعادة بناء النص المقروء وتنظيمه في شكل شبكات مشابهة لشبكات المخطط العقلي للإنسان، إذ تستمد إطارها الفلسفي من نظرية سكيما Schema Theory التي ترى أن عقل الإنسان مكون من أبنية يخزن فيه كلّ ما يتعلّمه من معلومات لتشكّل شبكات من المعرفة، كلّ شبكة منها تمثل مجالا من مجالات المعرفة، فعندما يستثار عقل الإنسان بمعلومات جديدة، فإنّه يتعرّفها أولا ثم يقوم بتفسيرها وفهمها في ضوء خبراته السابقة المخزنة في هذه الشبكات. (Channell, 1981)

ويرى (Pohl,2003) أن فهم ومعرفة كيفية عمل الذاكرة يساعدنا في اختيار الطرق الفعالة في تدريس المفردات، فالعقل البشري يخزن المعلومات بشكل منظم جدًا؛ حيث إن الأفكار والمفاهيم المرتبطة دلاليًا يتم تخزينها مع بعضها البعض؛ ولذا فإنه يمكن تسهيل عملية تعلم المفردات من خلال تجميعها وربطها دلاليًا ليتم تخزينها في النوع الأول من أنواع الذاكرة طويلة المدى وهي ذاكرة المعاني Semantic Memory.

وعلى نفس المنوال يذكر (فتح الله، ٢٠٠٨م، ٣١٢) أن الخرائط الدلالية من المنظمات البيانية القائمة على أبحاث الدماغ، فهي تفيد في تنمية الإبداع، والغرض العام منها هو زيادة القدرة على التفكير بأنواعه المختلفة، واستيعاب المادة الدراسية، وتمكين المتعلمين أن يتشاركوا في تفكير بعضهم البعض، ويصبحوا متأملين ذاتيًا في العملية، ولربما هذا هو الأهم، في تشكيل التفكير المتطور باستمرار. كما أن هذا النوع من الخرائط كما يشير((Yamashiro, J., 2001) يهتم بعرض النص بشكل مرئي له حيز مكاني، بحيث توضح فيه العلاقات الرأسية والأفقية بين الأفكار، ويهدف إلى مساعدة المتعلم لفهم المحتوى، وذلك من خلال فهم العلاقات بين الأفكار الواردة بالموضوع، كما أنه يعين الطلاب في الربط الجيد بين المعلومات الجديدة وبين ما لديهم من معارف أو معلومات سابقة.

وتتمثل عناصر الخريطة الدلالية في التالي: (Coleman, 1995,16)

أولا: الفكرة الأساسية أو الموضوع، ويتم تحديدها داخل أشكال ما مثل: دائرة أو مربع أو مستطيل أو...

ثانيًا: التصنيفات الثانوية، وتكون مرتبطة بالفكرة الأساسية أو الموضوع.

ثالثًا: التفاصيل الداعمة أو الإثرائية، وقد تكون أمثلة أو صورًا توضيحية مرتبطة بالتصنيفات الثانوية.

رابعًا: إعداد المعلم للخريطة؛ لترتيب وتنظيم وتصنيف الأفكار أو المفاهيم في شكل خريطة لتوضيح العلاقات بينها وتسهيل فهمها واسترجاعها.

خامسًا: مناقشة المعلم طلابه حول المفاهيم أو الأفكار وعلاقاتها بعضها البعض مما يجعل للطلاب دورًا فعالا في بناء الخريطة الدلالية.

سادسًا: الخرائط الدلالية مفتوحة النهاية ولا حدود لها؛ حيث يمكن إضافة مزيد من الأفكار أو المفاهيم أو المفردات من خلال المناقشة بين الطلاب والمعلم.

وعليه، فقد تمت الاستفادة من هذا المحور في تعرف منطلقات نظرية التناص وإدخالها في بنية الخريطة الدلالية بحيث يتطلب من المعلمين بناء المعرفة باستخدام روابط لغوية، وإبداعية، ولفظية، ومعنوية، لتحل محل الممارسات التقليدية في تدريس النص، ويقوم المتعلمون برسم مخططات بيانية وأيقونات بأسلوب متتابع للمفاهيم، والأفكار، والرموز التي يمكن ملاحظتها بشكل منطقي ومتسلسل.

إجراءات الدراسة:

للتحقق من صحة فروض الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها؛ اتبع الباحث الإجراءات التالية:

أولا- للإجابة عن التساؤل الأول والثاني من تساؤلات الدراسة، ونصهما:

١- ما مستويات الفهم العميق اللازمة لطلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية؟

٢- ما مهارات التفكير التناظري المناسبة لطلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية؟ تم ما يلي :

إعداد قائمتي الدراسة:[القائمة الأولى؛ مستويات الفهم العميق، والقائمة الثانية؛ مهارات التفكير التناظري] وقد مر إعداد القائمتين بالخطوات التالية:

الهدف من إعداد القائمتين؛ تحديد مستويات الفهم العميق في القائمة الأولى، ومهارات التفكير التناظري في القائمة الثانية، والتي ينبغي أن يمتلكهما طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية؛ حتى يتسنى تنميتهما من خلال الاستراتيجية المقترحة في الدراسة الحالية.

وتم الاستعانة بالعديد من المصادر لاشتقاق المستويات والمهارات المطلوب تنميتهما، منها الأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت الفهم العميق وأبعاده ومستوياته، والتفكير التناظري وأنماطه ومهاراته، فضلا عن آراء الخبراء والمتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

تضمنت القائمة المبدئية لمستويات الفهم العميق (١١) مستوى وضعت في شكل استبانة، وتم عرضها على عدد من السادة المحكمين للتأكد من أهمية ومناسبة وعلاقة هذه المستويات بطبيعة ما وراء النص وطلاب المستوى الأول الثانوي، وقد رأى المحكمون حذف بعض المستويات لأنها لا ترتقي لمستويات الفهم العميق، وقد تم الاستجابة لذلك، وانتهت القائمة الأولى في صورتها النهائية إلى (٦) مستويات

هي:[التفسير- التطبيق- تحليل المنظور- التقمص العاطفي- التفكير التوليدي – اتخاذ القرار]، أما القائمة الثانية فقد تضمنت في صورتها المبدئية (٩) مهارات للتفكير التناظري، وضعت في شكل استبانة، وتم عرضها على السادة محكمي القائمة الأولى للتأكد من أهمية ومناسبة وعلاقة هذه المهارات بما وراء النص وطلاب المستوى الأول الثانوي، وقد استجاب الباحث لتعديلات السادة المحكمين والتي تركزت حول حذف بعض المهارات لتضمنها في مهارات أخرى، وتعديل صياغة بعض المهارات، وخلصت القائمة الثانية في صورتها النهائية إلى (٥) مهارات رئيسة، هي : [التناظر الواقعي- التناظر الخيالي- التناظر المركب- استنباط الفرضيات- استخلاص النتائج]، **وبذلك تكون الإجابة قد تمت عن التساؤلين الأول والثاني من تساؤلات الدراسة.**

ثانيًا- وللإجابة عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة، ونصه:

* ما إجراءات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية لتدريس ما وراء النص لدى طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية؟

١- وضع التصور المقترح لإجراءات الاستراتيجية: أمكن التوصل إلى إجراءات التدريس بالاستراتيجية، وتضمنت ثلاث مراحل هي :(Coleman, 1995,16) ، (زيتون، ٢٠٠٣م)، (الطلحي، ٢٠١٩م، ١٠)، (حسيب، ٢٠٠٩م، ١٩٦- ١٩٧)، (السمان، ٢٠١٠م، ٧٧- ٧٨)

أولا- مرحلة ما قبل التلقي – الاستكشاف- وتتضمن النقاط التالية:

١- رسم خريطة دلالية فارغة على السبورة أو عرض ذلك من خلال أجهزة العرض الالكترونية، مع بيان كيفية تصميمها للطلاب، ثم يلي ذلك تسجيل عنوان النص في وسط الخريطة، وتسجيل مهارات التفكير في جانبيها، وذلك في أشكال أو أطر جذابة بارزة وملونّة (داخل دوائر أو مربعات أو مستطيلات)، ويتفرع منها أشكال أخرى أقل حجمًا، يسجل فيها تباعًا المعارف والمناقشات والأنشطة ذات الصلة بالنص والمهارات، مع مراعاة تحديد زمن التعلم وتسجيله في الخريطة معلومًا للجميع.

٢- تجميع نصوص– قديمة ومعاصرة- مرتبطة بالنص الأساسي تسجل في قائمة خاصة توضع في أشكال متفرعة من شكل النص الأساسي، مع تجهيز أنشطة الدرس متدرجة المستويات ومتمايزة تناسب جميع الطلاب وزمن تطبيقها.

٤- القراءة الاستكشافية للنص للتعرف على مؤلف النص وأسلوبه وعصره والعوامل المختلفة التي أثرت على فكره وإنتاجه، وتحديد دلالة الكلمات الجوهرية (السهولة والصعوبة) التي يتوقف عليها فهم النص، واستنباط أفكار النص الرئيسة والفرعية بقصد استكشاف العلاقات القائمة فيما بينها، والتمييز بين المعلومات التي يعرفها القارئ سلفًا، والمعلومات الجديدة.

ثانيًا - مرحلة التلقي- التناص- وتسير في الخطوات التالية:

١- أنشطة ما قبل التعلم وتدور حول معارف الطلاب السابقة عن النص الأساسي وتسجيل الإجابات الإبداعية منها في المكان المخصص لها في الخريطة.

٢- أنشطة القراءة التأويلية، من خلال تقسيم النص إلى أجزاء أو وحدات وقراءته للوصول إلى المعنى العميق الذي يتوارى خلف السياق اللغوي المباشر والصور الموحية، وإدراك العلاقات التي تربط بين هذه الوحدات، والكشف عن المستوى الترميزي للنص.

٣- أنشطة التحليل الدلالي، وذلك للدخول إلى عالم النص وفهمه من الداخل وتفسيره، والاستنتاج الصحيح لمعاني النص من خلال فحص دقيق للكلمات التي يتكون منها، وفحص كافة البنى في النص للكشف عن الدلالات التركيبية والنحوية والبلاغية، والوقوف على الحقائق الجمالية والمعطيات الدلالية التي تظهر أثناء التحليل، ومحاولة معرفة الخلفيات الظاهرة والخفية فيما وراء النص التي يتشكل منها النص، وينتظم بها.

٤- أنشطة التناظر، وترتكز على أشكال من المقارنات متنوعة الاتجاهات بين النص الرئيس والنصوص ذات الصلة، تشمل أنشطة (التمييز، واكتشاف التناقضات، والمعارضات والنقائض النصية، والأدلة والقرائن التداولية، والاستدعاء، والقياس، والربط) وتصنيف ذلك في أعمدة مرتبطة بمركز النص الرئيس بالخريطة.

٥- الأنشطة المتزامنة: وتتضمن مناقشة مهارات التفكير المراد تنميتها من خلال محتوى الدرس، حيث تتم مناقشة المعلومات المطروحة حول هذه المهارات، وأغراضها باستخدام مفاتيح لفظية وجمل مرتبطة بها قدر الامكان، والقيام بهذه الخطوة أولا بشكل فردي، ثم كمجموعات عن طريق المشاركة بقوائم لفظية بين أفراد كل مجموعة.

ثالثًا- مرحلة ما بعد التلقي- تقييم التناص- ويتم ذلك وفق ما يلي:

١- أنشطة القراءة التأملية للتحقق من الفهم الكامل للنص من خلال تشخيص الخريطة بعد اكتمال بنودها بناء على المعلومات الجديدة المكتسبة، وإعادة مراجعة الخريطة مرة أخرى للمزيد من التجويد والتنقيح والحذف والإضافة، والتقييم المنطقي لبيانات ومعلومات الخريطة والحكم عليها، وتعزيز مهارات التفكير كتلخيص مخرجات النص أو إعادة تحرير أفكاره بأسلوب المتعلم الشخصي ليسهل عليه تذكرها.

٢- أنشطة بناء التوقعات لإدراك ما وراء النص عن طريق توقع المعلومات أو الأفكار التي تتطرق لها أجزاء أو وحدات النص، وتوقع الدلالات، والتأكد من صحة التوقعات المسبقة بمعلومات أو أفكار النص، وإدراك علاقاته المستترة في بنائه اللغوي سواء بين وحداته أو التناص مع النصوص الأخرى المشابهة، ثم تعديل هذه التوقعات بناء على التوليف بين دلالات هذه النصوص والروابط اللغوية القائمة بينها.

٢- تحديد أدوار المعلم في الاستراتيجية المقترحة: تمثلت أدوار المعلم في هذه الاستراتيجية في الخطوات التالية: (الطلحي، ٢٠١٩م، ٩)، و(الرباط، ٢٠١٤م، ٣٠٥ -٣٠٦)، و(زيتون، ٢٠٠٣م)

١- ما قبل التلقي: يسهم في رسم شكل الخريطة الدلالية، ثم يقدم الأفكار والمفاهيم والمعلومات والنصوص المتشابهة ومهارات التفكير التي ترتبط بموضوع النص، ويقوم بتصنيفها في بنود أو قوائم أو أقسام واضحة في الخريطة، ثم يوجّه الطلاب لقراءة النص بقصد استكشاف الخلفية المعرفية عن النص، وتحديد الأفكار أو الألفاظ الرئيسة التي يدور حولها النص، ثم يعدّ الأنشطة الاستنباطية التي تستثير خبرات

الطلاب السابقة عن النص ويسجل ذلك في الجزء المخصص لها في الخريطة، مع تحديد الوقت اللازم لإنجاز الأنشطة القبلية، والأنشطة التي تليها.

٢- أثناء التلقي: يوجه الاهتمام بالقراءة التأويلية؛ لاستخراج مزيد من المعلومات الأساسية والتفاصيل الجزئية الضرورية لإضافتها للخريطة ويتناولها بالتفسير أو التحليل، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بين النص الرئيس ومجموعة وفيرة من النصوص السردية بنوعيها الأدبي وغير الأدبي موجهًا الإرشادات للطلاب في كيفية الإفادة من ذلك ومحاكاتها في سياقات أخرى، ومناقشة تطبيقات مهارات التفكير المحددة ويتم ذلك من خلال التدريس المباشر أو الاستكشاف الموجه لها، أو بأسئلة تطور قدرة المتعلم على ممارستها والحكم عليها ثم يستثير تفكير الطلاب لإضافة مزيد من المعلومات وسد الفجوات في الخريطة، فكلما اتسعت خبرة الطلاب عن الموضوع، كانت الخريطة الدلالية أكثر بناء وثراء.

٣- ما بعد التلقي: إتاحة فرص شتى للمناقشة والتقويم من خلال أنشطة تأملية وتوقعية يتم فيها نقد المعلومات والخبرات والحكم عليها، وتقييم مهارات التفكير وذلك في أزواج ومجموعات وجلسات نقاش معدة خصيصًا لهذا الغرض. **وبذلك تكون الإجابة قد تمت عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة.**

ثالثًا- إعداد مواد التعلم:

تحديد المحتوى الدراسي: اختار الباحث الوحدتين (الخامسة، والسادسة) من الفترة الثالثة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨- ٢٠١٩م، وعنوان الوحدة الخامسة:" الأدب في العصر الجاهلي"، ويتعرف الطالب في هذه الوحدة مفهوم الجاهلية ويقرأ عن حياة العرب في العصر الجاهلي، كما يتعرف تأثير البيئة على الأدب وعلى أقسامه وخصائص كل قسم، ونبذة عن المعلقات وأصحابها، كما يتعرف أنواع النثر وخصائصه، كما يبحث عبر الإنترنت ومصادر أخرى عن أنواع الشعر في العصر الجاهلي وعن معلومات للشاعرين أمرئ القيس وزهير بن أبى سلمى ومعلقتيهما، كما يقوم بمقارنة للمعلقتين من حيث الأسلوب واللغة. ويبحث عن خطبة وشرحها وعن مثل من الأمثال الجاهلية وعن شرحها، وعن وصية وعن شرحها، وحكمة وشرحها. أما الوحدة السادسة فهي بعنوان :"الأدب في عصر صدر الإسلام"، وتناولت هذه الوحدة مفهوم الإسلام وتأثير الدين الجديد على حياة العرب وعلى اللغة والأدب، كما يتعرف أثر القرآن على اللغة والأدب، ويتعرف بلاغة الرسول "صلى الله عليه وسلم"، وخطبة الأمام علي بن أبي طالب ويستخرج منهما خصائص الخطابة. ويطّلع على خطب حديثه ويقارنها بالخطب القديمة. كما يتعرف الطالب سمات الشعر في عصر صدر الإسلام كما يبحث عبر الإنترنت ومصادر أخرى عن معلومات للشاعرين حسان بن ثابت وقصيدته في رثاء الرسول(صلى الله عليه وسلم)، وعن سيرة كعب بن زهير وقصيدته في مدح الرسول(صلى الله عليه وسلم)، كما يقوم بمقارنة للمعلقتين من حيث الأسلوب واللغة. ويرجع أسباب اختيار الوحدتين أنهما تضمنا العديد من النصوص الشعرية والنثرية متباينة العصور والأغراض، وبهما فرص تعليمية ملائمة يمكن من خلالهما تنمية الفهم العميق والتفكير التناظري فيما وراء النص.

إعداد كتاب الطالب وفقًا للاستراتيجية المقترحة: قام الباحث بإعداد كتاب الطالب للوحدتين المختارتين وفقًا للاستراتيجية المقترحة بهدف تنمية الفهم العميق والتفكير التناظري فيما وراء النص، وتضمن الكتاب مقدمة للطالب توضح له الهدف منه، ومحتوياته، ونواتج التعلم لكل وحدة دراسية، والارشادات التي يجب

أن يتبعها حتى يحقق الكتاب الفائدة المرجوة منه، ثم اشتمل الكتاب على دروس الوحدتين، يستهدف كل درس منها تعلم إحدى مستويات الفهم العميق، وإحدى مهارات التفكير التناظري فيما وراء النص.

إعداد دليل المعلم وفقًا للاستراتيجية المقترحة: قام الباحث بإعداد دليل المعلم للوحدتين المختارتين وفقًا للاستراتيجية المقترحة ، وقد اشتمل الدليل على: مقدمة، وفلسفة الدليل، ونواتج التعلم، وأنشطة التدريس، والجدول الزمني للتدريس، والمصادر، والمراجع، ومجموعة نصوص الوحدتين، هذا وقد تم تحكيم كتاب الطالب ودليل المعلم وأجريت التعديلات وفقًا لملاحظات السادة المحكمين، وأصبح كتاب الطالب في صورته النهائية، وكذلك دليل المعلم.

رابعًا- إعداد اختبار الفهم العميق فيما وراء النص:

هدف الاختبار إلى قياس الفهم العميق فيما وراء النص لطلاب المستوى الأول الثانوي في نصوص الوحدتين (الخامسة، والسادسة)، من خلال المستويات التالية:(التفسير- التطبيق- تحليل المنظور- التقمص العاطفي- التفكير التوليدي – اتخاذ القرار)

مصادر إعداد الاختبار: تم بناء الاختبار من خلال ما يلي:

- قائمة مستويات الفهم العميق – التي سبق إعدادها-.

- نواتج تعلم الوحدتين الدراسيتين.

- الدراسات السابقة والاختبارات التي أجريت في هذا المجال، كدراسات:(عز الدين، ٢٠٢١م، وأحمد، ٢٠١٨م، وأبو رية، ٢٠١٥م، والقن، ٢٠٢٠م).

تكوَّن الاختبار في صورته الأولية من ست أجزاء تقيس الفهم العميق من خلال مستوياته الست المحددة مسبقًا، وكانت مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، ثم تم التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من محكمي البحث لإبداء الرأي في مدى سلامة الصياغة العلمية والمضمون المعرفي لمفردات الاختبار وارتباطها بمحتوى الوحدتين موضع التجريب وملاءمتها لمستوى طلاب المستوى الأول، وصلاحيتها لقياس مستويات الفهم العميق التي تدرج تحتها، ومدى كفاية ووضوح تعليمات الاختبار، وتم تعديل الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين. ثم تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة عددها (٢٥) طالب وطالبة من طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية للأغراض التالية:

حساب ثبات الاختبار: تم استخدام طريقة كيودر وريتشاردسون (سليمان، ٢٠١٠م، ٥٧٩)، ووجد أن معامل ثبات الاختبار يساوي (٠,٩٠)، وهو يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

حساب زمن الاختبار: وكان متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب خمس وخمسين دقيقة متضمنة خمس دقائق لقراءة التعليمات.

التأكد من وضوح تعليمات الاختبار، ولم توجد أية استفسارات.

وتكوَّنت الصورة النهائية للاختبار من (٤٤) مفردة، وبذلك تكون الدرجة النهائية (٤٤) درجة، بواقع درجة لكل مفردة يجيب عنها الطالب إجابة صحيحة، ويوضح الجدول رقم (١) مواصفات اختبار الفهم العميق فيما وراء النص في صورته النهائية.

جدول (١) مواصفات مستويات الفهم العميق فيما وراء النص في صورته النهائية

مستويات الفهم العميق	أرقام المفردات	عدد المفردات	النسبة المئوية
التفسير	١-١٠	١٠	٢٢,٧٤٪
التطبيق	١١-١٨	٨	١٨,١٨٪
تحليل المنظور	١٩-٢٦	٨	١٨,١٨٪
التقمص العاطفي	٢٧-٣١	٥	١١,٣٦٪
التفكير التوليدي	٣٢-٣٩	٨	١٨,١٨٪
اتخاذ القرار	٤٠-٤٤	٥	١١,٣٦٪
الاختبار الكلي		٤٤	١٠٠٪

خامسًا- إعداد مقياس التفكير التناظري فيما وراء النص:

هدف المقياس إلى قياس قدرة طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية – عينة الدراسة- على التفكير التناظري فيما وراء النص في نصوص الوحدتين المختارتين من خلال المهارات الرئيسة التالية: (التناظر الواقعي- التناظر الخيالي- التناظر المركب- استنباط الفرضيات- استخلاص النتائج)

إعداد مفردات المقياس: تم الاطلاع في الدراسات السابقة والبحوث والمراجع التي اهتمت ببناء مقاييس التفكير للاستعانة بها في بناء المقياس مثل: دراسات (الطائي، ٢٠١٩م، والأسدي، ٢٠١٨م، والهاشمي، ٢٠١٦م، والمسعودي، ٢٠١٤م)، وفي ضوء ما سبق تم بناء الصورة الأولية للمقياس، والتي بلغ عدد مفرداتها (٣٠) مفردة موزعة على (٥) مهارات رئيسة للتفكير التناظري كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢) مواصفات مقياس مهارات التفكير التناظري

م	مهارات التفكير التناظري	العبارات	الإجمالي
١	التناظر الواقعي	١-٦	٦
٢	التناظر الخيالي	٧-١٢	٦
٣	التناظر المركب	١٣-١٨	٦
٤	استنباط الفرضيات	١٩-٢٤	٦
٥	استخلاص النتائج	٢٥-٣٠	٦
المجموع		٣٠	٣٠

بعد إعداد مفردات المقياس وصياغتها تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين؛ وذلك للتعرف على آرائهم في صلاحية الصورة المبدئية لمقياس التفكير التناظري، وقد أشار السادة المحكمون بإضافة بعض التعديلات في شكل ونمط الأسئلة وتم مراعاتها في ضوء آرائهم.

التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تطبيق مقياس التفكير التناظري على مجموعة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالبًا من طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية، وذلك بهدف:

تحديد زمن المقياس: تم حساب زمن تطبيق مقياس التفكير التناظري عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب في الإجابة عن مفردات المقياس، فبلغ (٣٥) دقيقة منها خمس دقائق لشرح تعليمات المقياس.

صدق المقياس: استخدمت طريقة صدق المحكمين لمعرفة صدق مقياس التفكير التناظري بعد موافقة السادة المحكمين على صلاحية مقياس التفكير التناظري للتطبيق على مجموعتي البحث وذلك بعد إجراء التعديلات المطلوبة منها، حذف بعض الأسئلة للتكرار وإضافة أسئلة أخرى، وتعديل بعضها لأنها لا تتناسب مع طلاب هذه المرحلة.

ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (سبيرمان – بروان) للتجزئة النصفية لمقياس التفكير التناظري ككل، ومنها وجد معامل الثبات يساوي (٩٢و٠) وهي نسبة مرتفعة لثبات الاختبار.

تصحيح مفردات المقياس: تم تحديد درجة واحدة لكل مفردة من مفردات مقياس التفكير التناظري بحيث تأخذ الإجابة الصحيحة درجة واحدة وتأخذ الإجابة الخطأ صفرًا، وبهذا يكون مجموع درجات المقياس (٣٠) درجة.

سادسًا- تجربة الدراسة وتفسير نتائجها:

اختيار عينة الدراسة :تم اختيار عينة الدراسة من طلاب المستوى الأول الثانوي بمدرسة النيل المصرية فرع العبور، وتم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام اختبار(ت) للعينتين المستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار الفهم العميق ومقياس التفكير التناظري فيما وراء النص.

التطبيق الميداني: مر التطبيق الميداني للدراسة بالمراحل التالية:

١- مرحلة ما قبل استخدام الاستراتيجية المقترحة: وتم خلالها التقاء الباحث بمعلم اللغة العربية فصل المجموعة التجريبية لتوضيح الغرض من الدراسة، وأهميتها والفلسفة القائمة عليها، وكيفية استخدام دليل المعلم وفقًا للاستراتيجية المقترحة، وكيفية تدريب الطلاب عليها، ثم تدريب الطلاب على استخدام الاستراتيجية المقترحة.

٢- مرحلة التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق ومقياس التفكير التناظري: تم تطبيق أداتي الدراسة الحالية المتمثلة في اختبار الفهم العميق ومقياس التفكير التناظري فيما وراء النص على العينة المختارة، وذلك قبل بداية تدريس الوحدتين المقترحتين(الخامسة، والسادسة)، وذلك للحصول على الدرجات القبلية المتطلبة للمعالجة الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة، ولبيان مدى تكافؤ المجموعتين – عينة الدراسة- ، وفيما يلي نتائج التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق، ومقياس التفكير التناظري.

* للتأكد من تكافؤ المجموعتين في اختبار الفهم العميق تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٣)

جدول (٣) اختبار " ت " ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الفهم العميق (ن= ٢٥ للتجريبية، ن=٢٥ للضابطة)

المستوى	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التفسير	الضابطة	٣,٣٧	.,٩٩٩	٠,٠٠٠	غير دالة
	التجريبية	٣,٣٧	٠,٧٦٥		
التطبيق	الضابطة	٣,٢٠	٠,٩٢٥	٠,٤٠٥	غير دالة
	التجريبية	٣,٣٠	٠,٩٨٨		
تحليل المنظور	الضابطة	٣,٣٠	٠,٩٨٨	٠,٦٣٦	غير دالة
	التجريبية	٣,٤٧	١,٠٤٢		
التقمص العاطفي	الضابطة	٣,٨٧	٨,١٩	١,٦٥٣	غير دالة
	التجريبية	٣,٤٧	١,٠٤٢		
التفكير التوليدي	الضابطة	٣,٤٧	١,٠٤٢	١,٠٤٩	غير دالة
	التجريبية	٣,٢٠	٠,٩٢٥		
اتخاذ القرار	الضابطة	٣,٢٠	٠,٩٢٥	٢,٢١٠	غير دالة
	التجريبية	٣,٧٣	٠,٩٤٤		
الاختبار ككل	الضابطة	٢٠,٤٠	٣,١٨٠	٠,١٦٤	غير دالة
	التجريبية	٢٠,٥٣	٣,١١٥		

يتضح من جدول (٣) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مستوى وللاختبار ككل مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل بداية التجربة.

* وللتأكد من تكافؤ المجموعتين في مقياس التفكير التناظري تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٤)

جدول (٤) اختبار " ت " ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس التفكير التناظري (ن= ٢٥ للتجريبية، ن=٢٥ للضابطة)

المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التناظر الواقعي	الضابطة	٣,٥٠	١,٠٤٢	٠,٨٨٧	غير دالة
	التجريبية	٣,٧٣	١,٠١٥		
التناظر الخيالي	الضابطة	٤,٢٣	٠,٩٧١	٠,٠٠٠	غير دالة
	التجريبية	٤,٢٣	١,١٠٤		
التناظر المركب	الضابطة	٣,١٧	٠,٧٩١	٠,٥٠٦	غير دالة
	التجريبية	٣,٢٧	٠,٧٤٠		
استنباط الفرضيات	الضابطة	٣,١٧	٠,٧٩١	٠,٣١٥	غير دالة
	التجريبية	٣,١٠	٠,٨٤٥		
استخلاص النتائج	الضابطة	٤,٣٠	١,٢٣٦	٠,٦٢٣	غير دالة
	التجريبية	٤,٥٠	١,٢٥٣		
المقياس ككل	الضابطة	١٩,٥٣	٢,٣٠٠	١,٥٦١	غير دالة
	التجريبية	١٨,٦٧	١,٩٨٨		

يتضح من جدول (٤) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مهارة وللاختبار ككل مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل بداية التجربة.

٣- مرحلة استخدام الاستراتيجية المقترحة: في هذه المرحلة بدأت تجربة الدراسة حيث درست المجموعة التجريبية الوحدتين باستخدام الاستراتيجية المقترحة بواسطة معلم الفصل بعد تدريب الباحث له على استخدامها، بينما درست المجموعة الضابطة الوحدتين بالطرق التدريسية المعتادة بواسطة معلم الفصل وتعتمد على الطرق المعتادة مع استخدام المزيد من الأنشطة وتكنولوجيا التعلم، واستغرق التدريس (١٨) حصة على مدار الفترة الدراسية الثالثة التي استغرقت شهر ونصف. كما حرص الباحث على متابعة المجموعتين للتأكد من سير الدرس وفقًا للغرض المحدد، وقد لاحظ الباحث إقبال أغلبية طلاب المجموعة التجريبية على التعلم باستخدام الاستراتيجية المقترحة.

٤- **مرحلة التطبيق البعدي لأداتي الدراسة:** بعد الانتهاء من تدريس الوحدتين للمجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار الفهم العميق ومقياس التفكير التناظري فيما وراء النص.

٥- نتائج الدراسة وتفسيرها: يهدف هذا الجزء إلى عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

*** النتائج المتعلقة بمستويات الفهم العميق فيما وراء النص وتفسيرها:**

للإجابة عن التساؤل الرابع ونصه: ما أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية على تنمية مستويات الفهم العميق فيما وراء النص لدى طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية؟ قام الباحث بحساب قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار مستويات الفهم العميق، وكذلك حجم التأثير كما هو موضح بجدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) وحجم التأثير لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق فيما وراء النص
(ن= ٢٥ للتجريبية، ن=٢٥ للضابطة)

المستوى	الدرجة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	حجم التأثير
التفسير	١٠	الضابطة	٥,١٠	٩,٢٣	٧,٦٠٣	٢,٠٠ كبير
		التجريبية	٦,٨٠	٠,٨٠٥		
التطبيق	٨	الضابطة	٤,٩٠	٠,٩٦٠	٥,٩٥٢	١,٥٧ كبير
		التجريبية	٦,٢٠	٠,٧١٤		
تحليل المنظور	٨	الضابطة	٤,٩٠	,٩٦٠	١٢,٧٧٧	٣,٣٦ كبير
		التجريبية	٨,١٧	١,٠٢٠		
التقمص العاطفي	٥	الضابطة	٥,٢٠	١,٠٦٤	١١,٠٢٧	٢,٩٠ كبير
		التجريبية	٨,١٧	١,٠٢٠		
التفكير التوليدي	٨	الضابطة	٤,٥٧	٠,٧٢٨	٨,٧٧١	٢,٣١ كبير
		التجريبية	٦,٢٠	٠,٧١٤		
اتخاذ القرار	٥	الضابطة	٥,١٠	٠,٩٢٣	٧,٩٩٨	٢,١٠
		التجريبية	٦,٨٣	٠,٧٤٧		
الاختبار ككل	٤٤	الضابطة	٢٩,٧٧	٣,١٨١	١٦,٧٥٢	٤,٤١ كبير
		التجريبية	٤٢,٧٣	٢,٨٠٣		

يتضح من جدول (٥) أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق للمجموعة التجريبية (٧٣, ٤٢) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في نفس الاختبار (٧٧, ٢٩)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٧٥٢, ١٦)، بينما بلغ حجم التأثير (٤١, ٤)؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مستوى من مستويات الاختبار والاختبار ككل عند مستوى أقل من (٠١, ٠) لصالح المجموعة التجريبية، كما أنه يوجد حجم تأثير كبير للاستراتيجية المقترحة في تنمية الفهم العميق الكلي وجميع مستوياته، ويرجع هذا إلى أثر المتغير المستقل. **وبذلك يقبل الفرض الأول من الدراسة الحالية القائل:** يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات الفهم العميق فيما وراء النص، ، **ويرى الباحث أن هذه النتيجة يمكن أن ترجع إلى الأسباب التالية:**

- منطلقات المنظور النقدي لـ "نظرية التناص" وتوجهاته، صنعت مناخًا دراسيًا تفاعليًا مليء بالتأملات الذاتية، والتحاورات والنقاشات والتناظرات الجماعية أثناء تلقي النّص، فلم يكتفي المتعلم بالاستمتاع بمقروئية النص وشرحه، بل أفصح عن آرائه ووجهات نظره الداعمة والمتناقضة مستشهدًا بأدلة وقرائن صريحة وضمنية من سياق النص ومحيطه، ويتفق هذا مع النتائج الإيجابية للدراسات التي اعتمدت على النظريات والإسهامات اللغوية والنصية في بناء برامجها ومداخلها التدريسية في تنمية متغيراتها المستقلة والتابعة، مثل: دراسات(حنفي، ٢٠٢١م، وعيسى، ٢٠١٨م، وبخولة، ٢٠١٦م، وعبد العظيم، ٢٠١٥م، وعطية، ٢٠١١م)

- صياغة " نظرية التناص" في خريطة دلالية، ارتكز بشكل كبير على مبادئ التعلم ذي المعنى، التي أمدت المتعلمين بمحفزات ورسائل لغوية أصيلة كمعينات تدفعهم إلى إنجاز المهام المطلوبة في تعلم ما وراء النص يعكس أهمية الخرائط الدلالية القائمة على المعنى في نجاح التعلم وتميزه، وهذا ما أيدته نتائج الدراسات التي استخدمت الخرائط الدلالية في تنمية متغيراتها اللغوية، مثل: دراسات (عمر،٢٠٢٠م، ومعتق،٢٠١٩م، وحسين،٢٠١٢م، وعكور،٢٠٠٧م).

- التدريس وفق مراحل التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية؛ أقام جسورًا بين المعلومات السابقة التي يحملها الطلاب في ذاكرتهم، وبين المعلومات الجديدة المراد تعلمها، حيث قام المتعلمون ببناء معرفتهم بأنفسهم واستشعروا عمق هذه المعرفة وتوظيفها بشكل جيد يُنبأ عن حسن التعامل مع المصادر المتنوعة والأصيلة والتحقق من توثيقها، وإدراك الترابطات بينها وبين المعلومات اللازمة في الدرس، واستكشاف مكنوناتها، وسبر أغوارها، مما جعل الطالب عنصرًا إيجابيًا متفاعلاً مع موضوع الدرس ومع زملائه في تبادل وتلاقح الأفكار، ومما طور قدراتهم المعرفية وأصبحوا يتنافسون في عرض أفكارهم وتحسين أساليبهم التدريسية كالمناقشة مثلا، ومما زاد من مستويات الفهم العميق للنص، ويتفق هذا مع نتائج الدراسات التي عنيت بتنمية الفهم العميق باستخدام الاستراتيجيات التعليمية في مجالات دراسية مختلفة، مثل: دراسات (يوسف، ٢٠٢١م، والطلحي ،٢٠١٩م، وأحمد ،٢٠١٨م، وصالح، ٢٠١٨م). **وبذلك تمت الإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة الحالية.**

*** النتائج المتعلقة بمهارات التفكير التناظري فيما وراء النص وتفسيرها:**

وللإجابة عن التساؤل الخامس ونصه: ما أثر الاستراتيجية المقترحة القائمة على التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية على تنمية مهارات التفكير التناظري فيما وراء النص لدى طلاب المستوى الأول الثانوي بمدارس النيل المصرية؟ قام الباحث بحساب قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التناظري، وكذلك حجم التأثير كما هو موضح بالجدول (٦)

جدول (٦)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) وحجم التأثير لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التناظري(ن= ٢٥ للتجريبية، ن=٢٥ للضابطة)

المهارة	الدرجة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	حجم التأثير
التناظر الواقعي	٦	الضابطة	٥,٣٣	,٧١١	١٧,٦٧٥	٤,٦٥ كبير
		التجريبية	٨,٨٠	,٨٠٥		
التناظر الخيالي	٦	الضابطة	٥,٩٣	٠,٨٢٨	١٦,٤٦٧	٤,٣٣ كبير
		التجريبية	٩,٠٣	٠,٦١٥		
التناظر المركب	٦	الضابطة	٤,٨٣	١,١١٧	٦,١٠٠	٦,٦١ كبير
		التجريبية	٦,٢٧	٠,٦٤٠		
استنباط الفرضيات	٦	الضابطة	٥,٣٣	٠,٧١١	١١,٠٢٧	٢,٩ كبير
		التجريبية	٨,٥٧	٠,٥٠٤		
استخلاص النتائج	٦	الضابطة	٤,٤٣	٠,٥٠٤	١١,٠٦٨	٢,٩١ كبير
		التجريبية	٦,٢٠	٠,٧١٤		
المقياس ككل	٣٠	الضابطة	٥,٣٣	٠,٧١١	٢٠,٢٣١	٥,٣٢ كبير
		التجريبية	٥,٥٧	٠,٥٠٤		

يتضح من جدول (٦) ان المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لمقياس التفكير التناظري للمجموعة التجريبية (٥,٥٧) يفوق المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة في نفس المقياس (٥,٣٣)، وبلغت قيمة ت٠) المحسوبة (٢٠,٢٣١) ، بينما بلغ حجم التأثير (٥,٣٢) ؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل مهارة من مهارات المقياس والمقياس ككل عند مستوى أقل من (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية، كما أنه يوجد حجم تأثير كبير للتفاعل المقترح في تنمية مهارات التفكير التناظري ككل ومهاراته التالية (التناظر الواقعي- التناظر الخيالي- التناظر المركب- استنباط الفرضيات- استخلاص النتائج)، ويرجع هذا إلى أثر المتغير المستقل، **وبذلك يقبل الفرض الثاني من فروض الدراسة الحالية القائل:** يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير التناظري فيما وراء النص، **ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى ما يلي:**

- عنيت مراحل وأنشطة وتدريبات الاستراتيجية المقترحة - المتتابعة والمتزامنة - بعمليات تفكيرية مقصودة مثل: التناظر والنقد والمقارنة وإدراك التشابهات والتناقضات سواء في النص ذاته أو مع نصوص أخرى مناظرة ومماثلة للنص الأصلي، فالطلاب يبحثون عن المفهوم أو المعنى المناظر لكل

مفهوم يعرض داخل الصف بوصفه مثالا جديدًا على التناظر، وهذا من شأنه أن يساعد على اكتساب المعرفة وبقاء أثرها لمدة أطول، مما أدى إلى الارتقاء من قيمة التفكير التناظري وأهميته في استيعاب ما وراء النص الذي يحتاج إلى مثل هذه العمليات، وهذا ما أظهرته نتائج الدراسات التي اعتنت بالتفكير التناظري في متغيراتها الدراسية وأنه كان عاملا مهمًا في تحقيق نتائج إيجابية لعينة البحث، ومن أمثلة هذه الدراسات، دراسات:(الأسدي، ٢٠١٨م، والهاشمي، ٢٠١٦م، ومسلم، ٢٠١٤م، والتميمي، ٢٠١٤م)

- أسهم قيام المعلم بأدواره المنوط بها في هذه الاستراتيجية في تقريب وتذليل ما يواجه المتعلم من صعوبات وعوائق تحيل بينه وبين الفهم الجيد للدرس من خلال التوجيه المباشر وغير المباشر لمصادر بعينها تساعد الطلاب على الاستزادة والتطور المعرفي أثناء تفاعلهم مع الأنشطة المتتابعة في الدرس، مع تشجيعهم – في الوقت ذاته- على طرح الأسئلة ومناقشتها، والبحث عن العديد من المقارنات بين نصين وأكثر لإيجاد أوجه الشبه والاختلاف بينهم ووضع حلولا للأسئلة المطروحة وتشجيع الطلاب على طرح العديد من الأمثلة والأدلة ومناقشتها وانشغال تفكيرهم في البحث عن المعلومات القابلة للتطبيق، وتقديم تصوراتهم المختلفة بحرية تامة بضوابط معلنة ومسبقة يعلمها الطلاب ويؤيدونها ويعملون في ضوئها، كل ذلك من شأنه أن يرفع من مستويات الفهم العميق والتفكير التناظري فيما وراء النّص. **وبذلك تمت الإجابة عن التساؤل الخامس والأخير من تساؤلات الدراسة الحالية.**

توصيات الدراسة- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- حث واضعي المناهج على زيادة الاهتمام والاستفادة من علوم اللغة (الاجتماعي- التطبيقي- النّصي- النفسي) في تطوير مناهج اللغة العربية، وتعزيزها بالإجراءات التنفيذية والأمثلة التطبيقية.

- معالجة النصوص في إطار منظور متكامل للغة على أنها نظام لأداء المعنى، تسهم فيه كل وظيفة بمعطيات تحيلها إلى مكونات وظيفية.

- الاهتمام بتطوير مناهج اللغة العربية لجميع المراحل وإعادة تنظيم محتواها بما يتلاءم وخصائص الخرائط الدلالية.

- ضرورة تضمين مستويات الفهم العميق في كل المراحل الدراسية بما يتلاءم مع المستوى العقلي واللغوي للمتعلمين بجميع المراحل.

- الحرص على تنمية مهارات التفكير المصاحبة للقراءة؛ لأن التفكير الجيد يؤدي إلى فهم جيد للنص المقروء.

- تشجيع الطلاب على توظيف عمليات التفكير العليا أثناء قراءة النصوص مثل: التأمل والتنبؤ والاستدلال والحكم والتقويم من أجل تمكن الطلاب من فهم تلك النصوص.

مقترحات الدراسة- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- دراسة مماثلة لهذه الدراسة وتطبيقها على المرحلة الجامعية.

- دراسة أثر التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية في تنمية المفاهيم النحوية والتفكير الناقد لدى مراحل دراسية أخرى.

- دراسة أثر التفاعل بين التناص والخرائط الدلالية في تنمية الكتابة الحرة والتفكير المنتج لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

- بحث أثر استراتيجيات ونماذج تدريسية أخرى على تنمية الفهم العميق والتفكير التناظري في فروع أخرى في اللغة العربية بمراحل دراسية أخرى.

- دراسة مماثلة لهذه الدراسة على متغيرات تابعة أخرى مثل الاستماع الناقد، والتفكير التأملي.

مراجع الدراسة

أولا- المراجع العربية:

- أحمد، أسامة جبريل(٢٠١٤م): استراتيجية قرائية لتدريس العلوم قائمة على ما وراء المعرفة لتنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو استخدمها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٧ (٤)، ص ص ١-٤١

- أحمد، إيمان بدران محمد (٢٠١٨م): فاعلية استراتيجية POEE " تنبأ- لا حظ – اشرح- استكشف" في تنمية الفهم العميق في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (١٩)

- الأسدي، أحمد مهدي(٢٠١٨م): أثر استراتيجية التفكير التناظري في التحصيل والتفكير الاستدلالي لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات، دكتوراه، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.

- إسماعيل، عبد الفتاح(٢٠٠٥م): الابتكار وتنميته لدى أطفالنا، ط١، القاهرة: مكتبة الدار العربية.

- أنجينو، مارك(١٩٨٧م): مفهوم التناص في الخطاب النقدي الجديد، في كتاب : في أصول الخطاب النقدي الجديد، ترجمة وتقديم: أحمد المديني، سلسلة المائة كتاب، ط١، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

- إيزر، فولفغانغ (١٩٩٤م): فعل القراءة، نظرية جمال التجارب، (في الأدب)، ترجمة: حميد لحميداني والجلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل.

- بارت، رولان (١٩٨٨م):نظرية النص، ترجمة: محمد الشملي وآخرون، حوليات الجامعة التونسية، ع٥٧.

- بالمر، فرنك(١٩٨٥م): علم الدلالة (ترجمة مجيد الناشطة)، بغداد : دار المأمون للتراث.

- بخولة، بن الدين (٢٠١٦م): الإسهامات النصية في التراث العربي، دكتوراه، كلية الآداب، جامعة وهران، الجزائر.

- بوجاه، صلاح الدين (١٩٩٤م): مقالة في الراوية، بيروت.

- جابر، جابر عبد الحميد(٢٠٠٣م): الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، القاهرة، دار الفكر العربي.

- جاسم، فلاح رزق (٢٠١٦م): الحقول الدلالية لأقوال الأمام علي(عليه السلام) في نهج البلاغة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد ٢٤، العدد (٤)، ص ص٥٦- ٧٤

- جبريل، أسامة؛ مهدي، ياسر؛ كمال، سالي(٢٠٢٠م):فاعلية نظام تدريس قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحث العلمي، ع (٢١) أبريل.

- جديد، لبنى(٢٠١٠م): العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي(دراسة ميدانية على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة دمشق)، مجلة جامعة دمشق، ع ٢٦، ص ص ٩٣- ١٢٣.

- جروان، فتحي(٢٠١٠م): تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، الأردن.

- جروان، فتحي (٢٠٠٢م): تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت.

- الجهوري، ناصر محمد(٢٠١٢م): فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L.H في تنمية الفهم العميق للمفاهيم الفيزيائية ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان.

- جينيت، جيرار(١٩٨٦م): مدخل لجامع النّص، ترجمة: عبد الرحمن أيوب، ط٣، دار تبقال، الدار البيضاء.

- حافظ، وحيد السيد إسماعيل(٢٠٠٨م): فاعلية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١ (١٣١)، ١٩٤ – ٢٤٧

- حامد، محمد السيد (٢٠٢١م): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض النظريات التربوية في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد(١٩٢)، الجزء(٢).

- حسانين، السيد؛ الخطيب، منى؛ خليل، نوال؛ الجندي، أمينة(٢٠١٩م): برنامج قائم على المعمل الافتراضي لتنمية الفهم العميق في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠، ٨٩- ٥٠٢.

- حسن، رولا نعيم (٢٠٠٨م): أثر تدريس القراءة بالتعليم التبادلي والخريطة الدلالية مع التعليم التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستوى الناقد لدى طلاب الصف السابع الأساسي، دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.

- حسيب، عماد (٢٠٠٩م): النص التناظري بين القارئ الافتراضي والقارئ المثالي، (مقاربة تأويلية في القصيدة البصرية)، مجلة كلية الآداب، ع ٢٠، جامعة بنها.

- حسين، أحمد خليل على (٢٠١٢م): أثر استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة الفتح، ع (٥٢)، كانون الأول.

- الحريري، رافدة(٢٠١٠م): طرق التدريس بين التقليد والتجديد، عمان، دار الفكر العربي.

- حفيظة، العامي(٢٠١٥م): دلالة التناص وأثرها في التأويل من خلال مصطلح علوم القرآن، دكتوراه، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة سيدي بلعاس، الجزائر.

- حمادة، حسن محمد(١٩٩٧م): تداخل النصوص في الراوية العربية، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.

- حمدي، إيمان سمير(٢٠٢٠م): فاعلية استراتيجية توليفية قائمة على استراتيجيتي الأصابع الخمسة والرؤوس المرقمة لتنمية التحصيل والفهم العميق والاتجاه نحو العمل الجماعي في الرياضيات باللغة

الانجليزية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مجلة البحث العلمي في التربية، ع (٢١) ، يوليو

- حميد، أبرار مهدي (٢٠١٧م): فاعلية برنامج بنائي مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية العراق، مجلة القراءة والمعرفة، (١٨٥) ٨٥- ١١

- حمودة، طاهر(١٩٨١م): دراسة المعنى عند الأصوليين، الإسكندرية: منشأة المعارف.

- حنفي، راضي فوزي(٢٠٢١م): استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتدريس النصوص الأدبية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد (٢٢)، ع(٣).

- الخطيب، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٩م): الكفاية التخطابية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها " نحو منهج أمثل لتعليم العربية"، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ٢-٣ نوفمبر.

- خلاف، ابتسام عبد الله(٢٠١٦م): فاعلية استراتيجية قائمة على تدريس العلوم من أجل الفهم في تحقيق الفهم العلمي العميق وتنمية عادات العقل لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مديرية جنوب الخليل، دكتوراه غير منشورة، جامعة القدس.

- دايك، فان (٢٠٠٤م): النص بنى ووظائف مدخل أولي إلى علم النص، ترجمة: منذر عياشي، ضمن كتاب العلاماتية وعلم النص، المركز الثقافي العربي، ط١، بيروت.

- الدباغ، حنان عبد الوهاب(٢٠٢١م): التناص أنماطه وأنواعه في شعر المتنبي، ماجستير، كلية الآداب، جامعة الإسراء.

- دحلان، سميرة محمد عبد الهادي(٢٠١٧م): فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية بغزة واتجاهاتهن نحوها، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة الإسلامية.

- دروزة، أفنان نظير(٢٠٠٧م): النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا، ط٢، دار الشروق، عمان، الأردن.

- الدهان، سامي(١٩٩٣م): فلسفة اللغة، بيروت.

- ذريل، عدنان(٢٠٠٠م): النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، اتحاد الكتّاب العرب.

- الذوقان، عبيدات؛ أبو السميد، سهيلة(٢٠٠٩م): استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ط٢، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الرباط، بهيرة شفيق(٢٠١٤م): استراتيجيات حديثة في التدريس، ط١، القاهرة، دار العالم العربي.

- أبو رية، سارة فتحي أحمد (٢٠١٥م): فاعلية برنامج لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي الميتا معرفية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم النوعية، مجلة البحث العلمي، العدد(١٦).

- ابن زكريا، أحمد بن فارس (٢٠٠١م): مقاييس اللغة، تحقيق: محمد عوض، فاطمة أصلان، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤٢٢هـ.

- زكي، محمد(٢٠١٧م): التناص وقلق التأثر لدى الشاعر المعاصر، حوليات آداب عين شمس، المجلد ٤٥، عدد يوليو- سبتمبر.

- زيتون، عايش محمود(٢٠١٠م): الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- زيتون، كمال(٢٠٠٢م): تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية، ط١، عالم الكتب، القاهرة.

- السريعى، وائل صلاح (٢٠١٥م): فاعلية استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تدريس القراءة ذات الموضوع الواحد في تنمية الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة التربوية ٢٩(١١٤)، كلية التربية، جامعة المنيا، ٤٧٩-٥٢٨.

- سعيدى، أمبو؛ خميس، عبدالله؛ البلوشي، سليمان(٢٠٠٩م): طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- سليمان، أمين علي(٢٠١٠م): القياس والتقويم في العلوم الإنسانية، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- سليمان، محمود جلال الدين (٢٠١٦م): التداولية وتصنيف مهارات الاستيعاب القرائي، بحث مقدم للمؤتمر السادس عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة دمياط.

- السمان، مروان أحمد(٢٠١٠م): استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- شريف، أسماء إبراهيم على(٢٠١٦م): فاعلية استراتيجية تحليل النص لتنمية عمليات ومهارات مراقبة الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ع ١٧١، ص ص ١٣١- ١٥١

- صالح، آيات حسن (٢٠١٨م): أثر استراتيجية REACT القائمة على مدخل السياق في تنمية انتقال أثر التعلم والفهم العميق والكفاءة الذاتية الأكاديمية في مادة الأحياء لطلاب المرحلة الثانوية، المجلة المصرية للتربية العلمية، مج ٢١، ع٦، يونيو، ص ص ١-٦٤

- الصاوي، إسماعيل إسماعيل(٢٠٠٩م): صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية" مفاهيم نظرية، وتشخيص، وبرنامج مقترح"، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

- صغير، أحمد العزي(٢٠١٧م): النص الموازي/ القارئ، قراءة في المجموعة الشعرية: غيمة بن رماد، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد(٣٣)، ع(٨)، أكتوبر.

- طاهر، أحمد(٢٠٠٤م): القراءة وتنمية جوانب التفكير: المؤتمر العلمي الرابع، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: مج١، ص٣٥.

- ابن طباطيا، محمد أحمد(١٩٨٢م): عيار الشعر، تحقيق: عباس عبد الستار، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت.

- طلبة، إيهاب(٢٠٠٩م): أثر التفاعل بين استراتيجية التفكير التشابهي ومستويات تجهيز المعلومات في تحقيق فهم المفاهيم وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الثالث عشر(التربية العملية- المعلم والمنهج والكتاب دعوة للمراجعة)، مصر ص ص ١٠٩- ١٨٩.

- الطلحي، صالحة عبد الرحمن (٢٠١٩م): فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروءفي مقرر لغتي الخالدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ع (٦)، أغسطس (HESJ).

- الطائي، منال طه ياسين (٢٠١٩م):أثر استراتيجية التفكير التناظري في اكتساب مفاهيم مادة الاجتماعات لدى تلامذة الصف الرابع، Journal port Science Research, (3)2, 375-396.

- طيبي، سناء عورتاني وآخرون(٢٠٠٩م): مقدمة في صعوبات القراءة، دار وائل للنشر، الأردن.

- عايض، عبد الله محمد (٢٠٢٠م): فاعلية برنامج قائم على مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم المقروء وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع(١٨٦)، الجزء الثاني، إبريل ٢٠٢٠م.

- عبد الجواد، بسيوني إسماعيل (٢٠١٣م): فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، دراسات في التربية وعلم النفس، ٢(٤٤)، ١٩١- ٢٣٦.

- عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٥م) : تنمية مهارات تحليل الخطاب اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى باستخدام برنامج قائم على النظرية التداولية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٢١٠) ، الجزء ٢، نوفمبر، ٧١- ١١٨.

- عبد الفتاح، شريف(٢٠٢٠م): فعالية استخدام مدخل الاستقصاء والتعلم القائم على السياق (IC-BaSE) في تنمية الفهم العميق وانتقال أثر التعلم في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة المصرية للتربية العلمية، ٣٢ (١)، ص ص ١٦٥- ٢١٣.

- عبد الكريم، سحر(٢٠١٧م): برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي (NGSS) لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٨٧، ٢١- ١١.

- عبد اللطيف، محمد حماسة(٢٠٠١م): "الإبداع الموازي والتحليل النصي للشعر"، القاهرة، دار غريب.

- عبد المعطي، حمادة(٢٠٠٢م): فعالية استخدام استراتيجية المتشابهات في تصحيح التصورات الخاطئة عن بعض المفاهيم البيولوجية للمرحلة الابتدائية، ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- عبد الهادي، محمد عزازي (٢٠١٦م): فاعلية استخدام استراتيجية التفكير المتشعب في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية وعادات العقل لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- عبد الهادي، نبيل وآخرون (٢٠٠٥م): مهارات في اللغة والتفكير، عمان، دار المسيرة.

- عبيد، محمد (٢٠٠٠م): تطوير منهج الأدب في ضوء الجوانب الوجدانية في المرحلة الثانوية، دكتوراه، (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- العبيدي، رشيد(٢٠٠٢م): مباحث في علم اللغة واللسانيات، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ط١، ص ص ٣٦٨- ٣٧٧

- عز الدين، سحر محمد يوسف (٢٠٢١م): أثر الإخفاق المنتج في بيئة الاستقصاء الرقمي على تنمية الفهم العميق والتحصيل في الكيمياء العضوية وتوجه الهدف لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية، مجلة البحث العلمي في التربية، ع(٢٢).

- عزام، محمد(٢٠٠١م): النص الغائب(تجليات التناص في الشعر العربي)، اتحاد الكتاب العربي، دمشق، ط١.

- عطية، جمال سليمان(٢٠١١م): برنامج مقترح في البلاغة قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مستويات الخطاب اللغوي في المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٧٢، يوليو.

- عكور، رابعة عبد الوهاب (٢٠٠٧م): أثر استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

- عمر، رانيا محمد مصطفى (٢٠٢٠م): برنامج أنشطة قائم على نظرية الحقول الدلالية باستخدام محفزات الألعاب، وفاعليته في تنمية المفردات اللغوية ومهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة البحث العلمي في التربية، ع(٢١)، أكتوبر.

- عيد، رجاء(١٩٩٨م): ما وراء النص، علامات، ج٣٠، مج ٨، شعبان ١٤١٩هـ، ديسمبر.

- عيسى، إيهاب عبد العليم سليمان (٢٠١٨م): استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات تحليل النص والتخيل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات ، جامعة عين شمس، ع (١٩)

- فتح الله، مندور عبد السلام(٢٠٠٨م): تنمية مهارات التفكير(الإطار النظري والجانب التطبيقي)، ط١، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

- ابن قتيبة (١٩٧٧م): الشعر والشعراء، تحقيق احمد محمد شاكر، ط٣.

- قطامي، يوسف قطامي(٢٠١٣م):استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمان.

- قطامي، يوسف قطامي(٢٠١١م): نماذج التدريس، دار وائل للنشر والتوزيع، ط١، عمان.

- قطامي، يوسف قطامي(١٩٩٨م) : استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- القطراوي، عبد العزيز جميل(٢٠١٠م): أثر استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات التعلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، دكتوراه، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- قطوس، بسام (٢٠٠٥م): تمنع النص متعة التلقّي: قراءة ما فوق النص، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ع ٨٩/ ٢٣ ، أزمنة للنشر والتوزيع، الأردن.

- القن، سليمان داود مسعود (٢٠٢٠م):فاعلية وحدة مقترحة قائمة على النظرية التداولية في تنمية مهارات فهم النص الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، جامعة الأزهر، مجلة التربية، ع(١٨٨)، الجزء الخامس، أكتوبر.

- قوديدري، سامية(٢٠١٤م): أصول ومبادئ نظرية التلقي من خلال كتاب قراءة النص وجماليات التلقي، محمود عباس عبد الواحد، ماجستير، كلية التربية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

- أبو لبن، وجيه المرسي (٢٠١٦م): فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس،

(٧١)، ٢٥١- ٢٩٥.

- الماضي، شكري عزيز(٢٠١٣م): القرآن الكريم وعلم النص، عمان، الأردن.

- الماضي، شكري عزيز(١٩٩٧م): من إشكاليات النقد العربي الجديد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١.

- مرتاض، عبد المالك(٢٠٠٧م): نظرية النص الأدبي، منشورات دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

- المسعودي، على الصافي(٢٠١٤م): أثر استعمال استراتيجية التفكير التناظري في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي في مادة قواعد اللغة العربية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، بغداد.

- مسلم، محسن طاهر(٢٠١٤م): أثر استراتيجية التفكير التناظري في تنمية دافع الإنجاز الدراسي والعادات العقلية في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الرابع العلمي، ع ١٧، مجلة كلية التربية، جامعة واسط.

- معارز، عباس أمير (٢٠١٤م): إضبارة النص، والطبيعة التناصيّة للوعي بين تناصات النص وتناصات القراءة، جامعة القادسية، مجلة قضايا إسلامية معاصرة، ع ٥٧/ ٥٨.

- معتق، فايز عبد الله عوض (٢٠١٩م): دور التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مستوى الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات "دراسة ميدانية"، مجلة البحث العلمي في التربية، ع(٢٠).

- المغامسي، زياد طارق سعد(٢٠١٩م): فاعلية استراتيجيات مراقبة الفهم في علاج الضعف في مهارات الفهم القرائي وعادات العقل المنتج لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، دكتوراه، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- مفتاح، محمد(١٩٨٥م): تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناص، دار التنوير للطباعة والنشر ، بيروت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط١

- ابن منظور، جمال الدين محمد (د.ت): لسان العرب ، دار المعارف، تحقيق عبد الله على الكبير وآخرون، د. ط، ج ٤٩، (مادة: نصص)

- ابن منظور، جمال الدين محمد (٢٠١٠م): لسان العرب، ط٣، دار صادر، بيروت، لبنان.

- موسى، محمد(٢٠٠٧م): فعالية استخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الحادي عشر للتعليم الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٧٠

- الناقة، محمود كامل(٢٠١٧م): تعليم اللغة العربية لأبنائها، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

- نصحي، شيري(٢٠١٨م): فاعلية نموذج الاستقصاء الجدلي في تنمية الفهم العميق والاتجاه نحو الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢١(١١)، ١٩٣- ٢٢٩

- النغيمشي، عبد الله على (٢٠١٧م): أثر استخدام الخرائط الدلالية في تنمية مفردات اللغة الانجليزية وبقاءها لدى تلاميذ السادس الابتدائي بمدينة بريدة منطقة القصيم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع(٥)، م(١)، يونيو AJSRP.

- الهاشمي، على ربيع(٢٠١٦م): أثر التدريس بالتخيل الموجه وباستراتيجية التفكير التناظري في تحصيل مادة علم البيئة والتلوث والتفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية الأساسية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.

- الهزايمة، فاروق أحمد تركي(٢٠١٥م):التناص بين النظرية والتطبيق، حولية كلية اللغة العربية بنين بجرجا، ع ١٩، ج٢

- اليساري، هديل طالب فخري(٢٠١٤م): أثر استراتيجية التفكير التناظري في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ، ماجستير – جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الإنسانية.

- يقطين، سعيد(٢٠٠١م): انفتاح النص الروائي، النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط٢

- يقطين، سعيد(١٩٨٩م): انفتاح النص الروائي، ط١، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء.

- يوسف، سحر محمد (٢٠٢١م): أثر الإخفاق المنتج في بيئة الاستقصاء الرقمي على تنمية الفهم العميق والتحصيل في الكيمياء العضوية وتوجه الهدف لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية، مجلة البحث العلمي في التربية، ع(٢٢).

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

- Brien,O, Geoffrey William(2002):The Development and Implementations Multimedia Program that Uses Analogies in senior high school chemical Equilibrium , presented Doctor of science Education of the Curtin university of technology.

Channell, Joanna- Joanna (1981): Appling semantic theory to vocabulary teaching English language teaching- Journal, xxx/2.

Chin, C., & Brown, D.E.(2000): Learning in Science A comparison of Deep surface Approaches, Journal of Research in science teaching, 37(2), 109-138.

- Chin, c.et al (2000): students – generated question a Meaningful Aspect of learning in Science. International Journal of Science Education, Vol 24, No(5), pp.521-549.

Coleman, Linda C.(1995): The Effects of semantic mapping on reading comprehension levels of third- Grade Students in the Mississippi delta. PhD. Thesis , Delta state university, United states.

Cox, K.& Clark, D.(2005): The use of Formative quizzes for deep learning, Available at https:// www.researchgate.net/ publication/ 234673833 the Use of For motive Quizzes for deep learning, 20-2-2016

Davis, G., Flynn, T.,Trootter, K.& Kilmister, D.(2001): Turning points Transforming Middle School, Guide to curriculum development : the center for collaborative Education, Boston MA. January, pp3-46

Diarmuid. O.(2004): Finding Novel Analogies. The thesis is submitted to university college Dublin for the degree of PHD in the Faculty of Science.

Doarimuid , O,(2004) :Finding Novel Analogies, the thesis is submitted to university collep Duplin for degree PhD in facility of science , department of computer science.

Entwistle, N., (2000): Promoting deep learning through teaching and Assessment. Paper presented at the TLRP conference, Leicester, and November.

King, C. (2016): Geoscience education chapter 1 fostering deep understanding through the use of geoscience investigations, Models and thought experiments: the earth Science education unit and earth Learning idea experience, Springer Intentional publishing Switzerland.

Leftist, Hadeel Talib Fakhri(2014) : The Effect of the theory of Analogous thinking on The Expression performance of fifths grade students (unpublished master thesis), Babylon university – Faculty of Education for human sciences.

Mednick, A.(2002): starting with the end in mind: Authentic assessment in the turning points School , in conversations turning points school transforming middle school, center for collaborative Education, Vol.2, no.1, Boston, Mass Asch use tts, pp.1-12

Newton,L.(2000): Teaching for understanding what it is and how to do it. Landon , New York, Rout ledge Flamer.

Popham,J.(2003): Test Better, the Instructional Role of Assessing Alexandria, VA;ASCD.

Pellegrina, W., & Hilton, L., (2012): committee of defining deeper learning and 21 st century skills, Center of Education, Division on Behavioral and Social Sciences and Education , National Research Council.

Rillero,p.(2016): Deep conceptual learning in Science and Mathematics perspectives of teachers and administrators, Electronics perspectives of teachers and administrators, Electronics Journol of Science Education, 20(2), 15-31.

Sherryy, B (2010. February 28): What is Deep Understanding? Learning Zone Mindfully Thinking About Learning at https://bsherry. wordpress.com
_____/2010/2/28/what is- deep- understanding

Sookrajh, R., & Paideya, V.(2010): Exploring the use of supplemental instruction : Supporting deep understanding and big-order thinking in chemistry. South African Journal of Higher Education, 24(5), 758-770.

Yamashiro,J.,& Chiemi, A.,(2001): The Effect of semantic Maps and Different Adjunct processing strategies on students Achievement of Different Types of learning Outcomes . unpublished PHD , The Pennsylvania state university.

Zirbel, E., (2006): Teaching to promote deep understanding and instigate conceptual Chan gate, Bulletin of the American Astronomical Society, Vol. 38, available at https://adsabs. Harvard. edu/abs/2006 AAS…20923403z.

ثالثًا- المراجع العربية مترجمة باللغة الانجليزية:

- Ahmed, Osama Jibril (2014 AD): A reading strategy for teaching science based on metacognition to develop conceptual comprehension and the tendency to use it among primary school students, The Egyptian Journal of Scientific Education, 17 (4), pp. 1-41

-Al-Asadi, Ahmed Mahdi (2018): The effect of the analogical thinking strategy on the achievement and deductive thinking of students First Intermediate Class in Mathematics, Ph.D., College of Education, Ibn Al-Haytham, University of Baghdad --Ismail, Abdel-Fattah (2005): Innovation and its development among our children, 1st Edition, Cairo: Al Dar Al Arabiya Library

-Engino, Mark (1987): The concept of intertextuality in the new critical discourse, in the book: On the Origins of the New Critical Discourse, translated and presented by: Ahmed Al-Madini, The Hundred Books Series, 1st Edition, House of General Cultural Affairs, Baghdad.

-Iser, Wolfgang (1994 AD): The act of reading, the theory of the beauty of experiences, (in literature), translated by: Hamid Hamidani and Al-Jalali Al- Kadiya, Al-Manahil Library Publications.

-Barthes, Roland (1988 AD): Text Theory, translated by: Muhammad Al- Shamli and others, Annals of the Tunisian University, p. 57

-- Palmer, Franc (1985): Semantics (translated by Majeed Al-Active), Baghdad: Dar Al-Mamoun Heritage

--Bakhoula, Ben El-Din (2016): Textual Contributions to the Arab Heritage, Ph.D., Faculty of Arts, Oran University, Algeria

- Bujah, Salah al-Din (1994 AD): An article in the narrator, Beiru

-Jaber, Jaber Abdel Hamid (2003): Multiple intelligences and understanding, development and deepening, Cairo, Arab Thought House

-Jassim, Falah Rizk (2016 AD): Semantic fields of the sayings of Imam Ali (peace be upon him) in Nahj al-Balagha, Jamia Journal
-Babel for the Humanities, Volume 24, Number (4), pg. 56-74
-Gabriel, Osama; Mahdi, Yasser; Kamal, Sally (2020): The effectiveness of an artificial intelligence-based teaching system for developing a deep understanding of nuclea interactions and the ability to self-learning among secondary school students, Scientific Research Journal, p. (21 April(
-New, Lubna (2010 AD): The relationship between learning styles as a pattern of information processing and exam anxiety and their impact on academic achievement (a field study on a sample of second-year secondary students in the governorate of Damascus), Damascus University Journal, p. 26, pp. 93-123
--Jarwan, Fathi (2010): Teaching thinking, concepts and applications, University Book House, Jordan
-Jarwan, Fathi (2002): Teaching Thinking, Concepts and Applications, Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution, Beirut
-Al-Jahouri, Nasser Mohammed (2012): The effectiveness of the K.W.L.H self-scheduling strategy in developing a deep understanding of physical concepts and metacognition skills among eighth graders in the Sultanate of Oman
-Jeanette, Gerard (1986 AD): Introduction to the Jami' al-Nass, translated by: Abd al-Rahman Ayoub, 3rd Edition, Dar Tebakal, Casablanca
-Hafez, Waheed Al-Sayed Ismail (2008): The effectiveness of the semantic map developing critical reading skills among students Secondary Level, Studies in Curricula and Teaching Methods, 1 (131), 194 -247
--Hamed, Mohamed El-Sayed (2021 AD): The effectiveness of a proposed strategy based on some educational theories in developing Literary text analysis skills for non-native speakers of Arabic, Journal of the College of Education, College of Education Al-Azhar University, Issue (192), Part (2)
-Hassanein, Mr.; Al-Khatib, Mona; Khalil, Nawal; Al-Jundi, Amina (2019 AD): A program based on the virtual lab to develop deep understanding in science for middle school students, Journal of Scientific Research in Education, 20, 89- 502
--Hassan, Rola Naim (2008): The effect of teaching reading with reciprocal teaching and semantic map with reciprocal teaching in Developing reading comprehension skills at the critical level among seventh grade students, Ph.D., College of Education Yarmouk University
--Al-Khatib, Muhammad Abdel-Fattah (2009): The Discourse Efficiency of Non- Native Arabic Learners "Towards an Optimal Curriculum for Teaching Arabic", International Conference on Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Institute of Arabic Language, King Saud University, Saudi Arabia, 2-3 November
-Khallaf, Ibtisam Abdullah (2016): The effectiveness of a strategy based on teaching science for understanding in achieving deep scientific understanding and developing the habits of mind among tenth grade students in the South Hebron Directorate, unpublished Ph.D., Al-Quds University

-Dyke, Van (2004 AD): The Text: Structures and Functions, an initial introduction to the science of the text, translated by: Munther Ayachi, in the Book of Lamentations and the Science of the Text, the Arab Cultural Center, 1st Edition, Beirut

-Al-Dabbagh, Hanan Abdel-Wahhab (2021 AD): Intertextuality: Its Patterns and Types in Al-Mutanabbi's Poetry, MA, College of Arts, Al-Isra University

-Al-Dahan, Sami (1993): The Philosophy of Language, Beirut

-Therill, Adnan (2000 AD): Text and stylistics between theory and practice, Arab Writers Union

--Thouqan, Obeidat; Abu Al-Sameed, Suhaila (2009): Teaching Strategies in the Twenty-First Century, 2nd Edition, Debono for Printing, Publishing and Distribution, Amman, Jordan

--Rabat, Bahira Shafiq (2014): Modern Strategies in Teaching, 1st Edition, Cairo, Arab World House

-Ibn Zakaria, Ahmed bin Faris (2001 AD): Language Standards, investigated by: Muhammad Awad, Fatima Aslan, Arab Heritage Revival House, Beirut, 1, 1422 AH

-Zaki, Muhammad (2017 AD): Intertextuality and Vulnerability among the Contemporary Poet, Annals of the Etiquette of Ain Shams, Volume 45, July- September issue

-Zeitoun, Ayesh Mahmoud (2010 AD): Contemporary global trends in science curricula and teaching, Amman, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution

-Suleiman, Amin Ali (2010 AD): Measurement and Evaluation in the Human Sciences, Cairo: Dar Al-Kitab Al-Hadith

-Suleiman, Mahmoud Jalal Al-Din (2016 AD): Pragmatics and Classification of Reading Comprehension Skills, Research Presented to the Conference Sixteenth of the Egyptian Society for Reading and Knowledge, Faculty of Education, Damietta University

-Al-Samman, Marwan Ahmed (2010): A strategy for analyzing the structure of the linguistic text in developing the levels of reading comprehension of prose and poetry among secondary school students, unpublished Ph.D., Faculty of Education, Ain Shams University

--Sherif, Asmaa Ibrahim Ali (2016): The effectiveness of a text analysis strategy for developing comprehension control processes and skillsFor middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia, the magazine of reading and knowledge, the Egyptian Association -For reading and knowledge, Faculty of Education, Ain Shams University,Egypt, p. 171, pp. 131-15

-Saleh, Ayat Hassan (2018 AD): The impact of the REACT strategy based on contextual approach in developing the transmission of the impact of learning, deep understanding and academic self-efficacy in biology for secondary school students, The Egyptian Journal of Scientific Education, Vol. 21, p. 6, June, pp. 1-64

-Al-Sawy, Ismail Ismail (2009): The difficulties of reading comprehension, cognitive and meta-cognitive, "theoretical concepts, diagnosis, and a proposed program", 1st edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo

--Abdel Latif, Muhammad Hamasa (2001 AD): "Parallel Creativity and Textual Analysis of Poetry", Cairo, Dar Gharib

-Abdel Muti, Hamada (2002): The Effectiveness of Using the Similarities Strategy in Correcting Misconceptions about Some Biological Concepts for the Primary Stage, MA, College of Girls, Ain Shams University

-Obaid, Muhammad (2000 AD): Developing the Literature Curriculum in the Light of Emotional Aspects in the Secondary Stage, Ph.D., (unpublished), Faculty of Education, Ain Shams University

-Al-Obaidi, Rashid (2002 AD): Investigations in Linguistics and Linguistics, Baghdad: House of General Cultural Affairs, i 1, pp. 368-377

-Ezz El-Din, Sahar Mohamed Youssef (2021 AD): The impact of productive failure in the digital inquiry environment on the development of understanding Deep and achievement in organic chemistry and goal orientation among female secondary school students in Saudi Arabia Scientific Research in Education, p. (22).

-Musa, Muhammad (2007): The Effectiveness of Using Computers in Developing the Reading Comprehension Skills of Eleventh Grade Students of Secondary Education in the United Arab Emirates, Reading and Knowledge Magazine, No. 70

-The Naga, Mahmoud Kamel (2017): Teaching Arabic to its children, Cairo, Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi

-Noshy, Sherry (2018): The Effectiveness of the Dialectical Inquiry Model in Developing Deep Understanding and Attitude towards Physics among High School Students, The Egyptian Journal of Scientific Education, 21(11), 193-229

--Al-Nughemshi, Abdullah Ali (2017 AD): The effect of using semantic maps in developing and maintaining English vocabulary for sixth primary pupils in Buraidah, Qassim region, Journal of Educational and Psychological Sciences, p. (5) M(1), June AJSRP

-Al-Yasari, Hadeel, Honorary Student (2014 AD): The effect of the analogical thinking strategy on the expressive performance of fifth-grade literary female students, MA - University of Babylon - College of Education for Human Sciences

-Yaqtin, Said (2001 AD): The Openness of the Narrative Text, Text and Context, Arab Cultural Center, Casablanca, 2nd ed

-Yaqtin, Said (1989 AD): The Opening of the Narrative Text, 1st Edition, The Arab Cultural Center, Beirut, Casablanca

-Youssef, Sahar Muhammad (2021 AD): The impact of productive failure in the digital survey environment on developing deep understanding and achievement in organic chemistry and goal orientation among female secondary school students in Saudi Arabia, Al-Research Journal The Scientific in Education, p. (22

A proposed strategy based on the interaction between intertextuality and semantic maps to develop understanding Deep and analogical thinking Meta text for first-level secondary students in the Egyptian Nile schools

Dr. Osama Kamal El Din Ibrahim Salman

Abstract

The "text" is a fertile structure for the development of effective learning to think as a creative linguistic document; It provides the reader or listener with opportunities for active interaction that leads to reaching the highest levels of thinking. However, most students of the first secondary level in the Egyptian Nile schools face great difficulty in absorbing the text and transcending its superficial structure to its deep structure and rebuilding it- Meta text -, and the low thinking processes associated with it. - This is proven by field experience and the results of the exploratory experiment in the current study-, and then the current study aimed to demonstrate the impact of a proposed strategy based on the interaction between intertextuality and semantic maps on the development of deep understanding and analogical thinking Meta text among students of the first secondary level in the Egyptian Nile schools. To achieve this goal; A set of tools and materials were prepared, including the preparation of the deep understanding test, the analogical thinking scale, and the reformulation of two units of the course in light of the interaction between intertextuality and semantic maps. One of the students of the first secondary level in one of the Egyptian Nile schools in the third study period in the first semester of the academic year 2018/2019. The results of the study resulted in a large effect size for the proposed strategy based on the interaction between intertextuality and semantic maps for the development of deep understanding and analog thinking Meta text among the students of the experimental group, compared to a small effect size for the usual methods that were used with the students of the control group, and in light of these results, the researcher presented A set of recommendations and proposed research.

Keywords: Intertextuality - Semantic Mapping- deep understanding- analogical Thinking - Metatext.

Received on: 1 /7 /2022 - Accepted for publication on:26 /7/ 2022- E-published on: 6/2022