نموذج تدريسي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

إعداد

د. صفوت توفيق هنداوي حرحش
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة دمنهور

د. أحمد كمال قرني سيد
مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة عين شمس

نموذج تدريسي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

دكتور/ صفوت توفيق هنداوي حرحش
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية جامعة دمنهور

دكتور / أحمد كمال قرني سيد
مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية جامعة عين شمس

مستخلص البحث :

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، أعد الباحثان قائمة بمهارات النقد الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، كما أعدا مقياسا لقياس مهارات النقد الأدبي لديهم، وكذلك قائمة بمهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، كما أعدا مقياسا لقياس مهارات الكتابة الوظيفية لديهم، وقد تضمنت العينة (١٢٠) طالبا وطالبة بواقع أربعة فصول: فصلين منهم أحدهما من البنين والثاني من البنات كمجموعة تجريبية وعددهم (٦٠) والفصلين الآخرين أحدهما من البنين والثاني من البنات كمجموعة ضابطة وعددهم (٦٠) ، ودرست المجموعة التجريبية النصوص باستخدام نموذج تدريسي قائم على نظرية الذكاء الناجح، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ،وقد أثبتت النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وقد أوصت الدراسة بتطبيق نظرية الذكاء الناجح في تدريس اللغة العربية لتطوير مهارات التذوق الأدبي والقراءة الإبداعية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

A teaching model based on the theory of successful intelligence to develop literary criticism skills and functional writing skills of first year secondary school students

Abstract

This study aims to identify the The Effectiveness of A Teaching Model Based On the Theory of Successful Intelligence in developing literary criticism Skills And functional Writing Skills of First Year Secondary School Students. To achieve the goal of the study, the researcher prepared a list of the literary criticism Skills and a test for measuring literary criticism Skills and a list of functional Writing Skills and a test for measuring functional Writing Skills. The sample for the study consisted of (120) students. The sample was divided into anexperimental group(60) and a control group (60). The experimental group was taught by using A Teaching Model Based On the Theory of Successful Intelligence. The control group was taught by using the traditional Methods. The research result declared that the experimental group had better performance on the literary criticism Skills And functional Writing Skills of First Year Secondary School Student. The researcher recommended applying the teaching suggested using the Theory of Successful Intelligence in teaching Arabic language to developing literary tasting skills and creative reading skills of Secondary School Students.

نموذج تدريسي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

مقدمـــة

يعد الأدب شكلا من أشكال الفنون القادرة على إثارة العواطف الجياشة واستحضار المشاعر والأحاسيس الروحية، كما يتيح للناس التفكير بطرق مختلفة وتحديد وجهات النظر المختلفة تجاه العالم والناس والحياة. كما أنه يسمح لنا بفهم الحركات الفلسفية والأدبية والتاريخية والحضارية المختلفة والأفكار التي كانت سائدة في زمن معين لثقافة معينة ومجتمع معين. كما أنه يفيد أيضًا في عملية التعلم والتواصل الفني والكتابة الأدبية والصحفية والشخصية وجميع أنواع الكتابات. ويشير تقدم مستوى الأدب أو تراجعه في مجتمع معين إلى مدى تقدم هـــذا المجتمع أو تأخره في باقي مجالات الحياة.

ويعتبر النقد الأدبي من أهم حقول الدراسات اللغوية الأدبية التي تهدف إلى تحقيق أهداف تعليم اللغة؛ حيث إنه يهدف إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في الإنتاج الأدبي عن طريق الشرح والتعليل ثم يأتي بعد ذلك الحكم العام على العمل الأدبي، وزيادة على ذلك فإن دراسته تمس الأدب في حاضره لتوجهه في مستقبله؛ لهذا كان لدراسة النقد المعاصر في الأدب أهمية كبيرة، وتظهر الأهمية التعليمية للنقد الأدبي في أنه يشحذ الذهن لدى الطلبة لاعن طريق الشرح ولكن عن طريق نمو غريزة النقد الصادقة، والنقد الأدبي قد يدعو إلى نتاج جديد في سماته وخصائصه، زيادة على ذلك فهو يكشف عن القيم الإنسانية كعوامل التقدم الثقافي أو انحطاطه وهذه القيم لا تكون موضوعية محضة؛ إذ تتطلب شرحًا وتأويلا .(Lorenzen, 2006,29)

ويساعد النقد الأدبي المتعلمين أن يكونوا إيجابيين يشعرون بقيمة الأدب في حياتهم، ويدركون بعمق الرابطة بين النص الأدبي وبين ذواتهم، ويقدرون على استخدام ألفاظ اللغة بوضوح ودقة في التوضيح والتعبير، ويشكل النقد هدفاً من أهداف الدرس الأدبي، وغالبا ما يكون مؤشرا قويا في عملية التقويم مما يجعل النص محور الاهتمام والتقدير والإعجاب والمحاكمة (الهاشمي والعزاوي،٢٠٠٥)

ويقوم النقد الأدبى فى صورته الأولية على قراءة النص الأدبي وتحديد خواصه شرط أن يتجنب الطبيعة الشخصية والذوق الخاص للناقد؛ حيث يأخذ الناقد موقفًا محايدًا بينه وبين العمل الذى ينقده، والنقد في حقيقته ليس أحكامًا عشوائية بل هو دراسة تحليلية قائمة على الفهم والتفسير والتعليل والتروي والدقة العلمية حين إصدار الأحكام حيال أي عمل أدبي يُدرس ويُنقد (محفوظ،١٩٩٣)

إن نقد النص الأدبي شعرًا كان أم نثرًا يتحدد في مستويين: المستوى السطحي الظاهر، والمستوى العميق الباطن، وهما مستويان يختلفان من حيث السهولة والصعوبة، والمستوى السطحي أكثر المستويين وضوحًا . وعلى الدارس أن يستخلص الدلالة من النص بعد معايشته والاستغراق فيه عن طريق سلوك محدد يتسم بالبحث والشغف بالتساؤل . والدارس عبارة عن محلل يتبع سلوك الاستكشاف الذي يرمي إلى تحقيق نوعين من المعرفة هما: المعرفة الذهنية، والمعرفة الحدسية ، اللتان تجعلان من السلوك الاستكشافي اتجاهين متكاملين : أولهما تحليلي جزئي والآخر تركيبي، وكلاهما ضروري في عملية تذوق النص وفك ما فيه من غموض وتعقيد (عبد الرحيم ، ١٩٩٨، ١٣٨)

وتتأتى أهمية النقدالأدبي في بناء الذوق الرفيع بالعناصر الجمالية، فهو نشاط يؤديه المتلقي استجابة لإحساسه بنواحي الجمال الفني في نص ما وتفاعله معه عقليا ووجدانيا على نحو يستطيع به تقديره له والحكم عليه وفق ما اتفق علية النقاد، فمعرفة المعني المتكامل للألفاظ واستشعار ما يرتبط به من أخيلة يشكل منها وحدة متسقة تربط بين الأفكار، وتبرز فيها مواطن الجمال وقواعد النظم؛ فهناك عناصر مهمة يجب توافرها للحصول على النقد للنصوص المقروءة أو المتناولة هي؛ الخبرة بمدلولات الألفاظ والإحساس بالصور الجمالية من جانب المتلقي نتيجة الانفعال بالأثر الأدبي(طعيمة، ٢٠٠٠)

واتخذ النقد المعاصر اتجاهًا جديدًا أطلق عليه الاتجاه التكاملي الذي يقوم على الاستفادة من كل المعارف في مواقف تحليل النص الأدبي وآخذًا بالاعتبار موضوعية العلم في مقاييسه وذاتية الفن في تذوقه ، فمرحلة التذوق الفني مرحلة متقدمة لا يصل إليها النقد إلا بعد مروره في سلسلة من التجارب الذوقية والعقلية (الداية وجمل، ٢٠٠٤)

ويشير (Tuckman,(2001 إلى ضرورة الاهتمام بالتفكير والنقد لدى الطلبة؛ إذ من الأهداف الرئيسة التي تسعي المناهج الحديثة إلى تحقيقها، وهي غاية أساسية لمعظم السياسات التربوية في العالم، وقد يعود الاهتمام بتنمية مهارات النقد لدى الطلبة لما لها من أثر في إتقان تعلم أفضل للمحتوى المعرفي وربط عناصره المتعلقة بعضها ببعض، إذ أن استخدام هذه المهارة يشجع الطلبة على النقد المستقل ويكسبهم مهارات عمليات تعليمهم وتفكيرهم ومراقبة هذه العمليات للخروج بأفكار أكثر دقة وفاعلية .

ورغم أهمية النقد الأدبي للطلاب في المرحلة الثانوية فإن هناك قصورا في الاهتمام بمهاراته وتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث يلاحظ أن معظم أهداف تعليم الأدب تقف

عند مستوى الفهم والتحليل والتفسير بينما تقل أهداف النقد (يونس، ٢٠٠١ ، ٣١٣)(العفيف، ٢٠٠٥)(عسكر، ٢٠١٣) (شحاتة، ٢٠١٥، ٤١٣).

ومن ناحية أخرى تعد الكتابة فنًا أساسيا من فنون اللغة، وتأتي أهميتها في حفظها للتراث الإنساني وتسجيله، وفي تدوين المعارف ونقل العلوم والأفكار في مراحل الحياة المختلفة منذ العصور القديمة إلى الآن، وبدونها لا تستطيع الجماعات أن تبقى في بناء ثقافتها وتراثها، ولا أن تستفيد وتفيد من نتاج العقل الإنساني الذي لا بديل له عن الكلمة المكتوبة أداة لحفظه ونقله وتطويره (يونس وآخرون، ٢٠٠١ ، ٢٤٩)

وإذا كانت الكتابة وسيلة إفهام المتعلم؛ فإن الكتابة الوظيفية قناة الاتصال الإنساني وأداة من أدواته، فهي تكسب التلميذ الثقة بالنفس وتعززه وتمكنه من أن يكون قادرا على التكيف الاجتماعي، وتحقيق الذات(طعيمة ومناع ، ٢٠٠٠ ، ١٧٦) فالكتابة الوظيفية يقصد بها تلك التي تؤدي غرضا وظيفيا متصلاً بمطالب الحياة اليومية، وتنظيم شؤون الناس، ومنها : كتابة الرسائل، والسجلات، وملء الاستمارات، وكتابة التلخيص، والنشرات، والإعلانات، والملفات، والمذكرات، ومحاضر الجلسات، وتختلف الكتابة الوظيفية باختلاف مجالات العمل، ونوعيات الأعمال؛ وبالتالي فإن من أهم وظائف المدرسة تدريب المتعلمين على مهارات الكتابة التي يحتاجونها في تصريف أمورهم، وشئون حياتهم العلمية والعملية (عوض، ٢٠٠٩ ،١٣٤) (الناقة، ٢٠٠٧. ،١٢)

وتحقق الكتابة الوظيفة أهداف تعليم اللغة العربية حيث تؤدي غرضا وظيفيا متصلا بحياة الطالب اليومية ؛ حيث إن لها قيمتها التربوية والاجتماعية والفنية ؛ فمن ناحية القيمة التربوية تتيح الفرصة لكل طالب كي يتدرب على انتقاء الألفاظ والعبارات وترتيب الأفكار وحسن الصياغة وقوة التراكيب وتنقيح الكلام وتنسيق الأسلوب؛ ومن الناحية الاجتماعية تعمل على التأثير في الحياة العامة والتفاعل والاندماج مع الآخرين وتحقيق التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، كما أن الإنسان صاحب القدرة اللغوية الجيدة ينال تقدير المجتمع ويسهم في خدمته وتطويره، أما من حيث القيمة الفنية فتعمل على اتساع المجال العام أمام الطلاب لإعمال عقله وكتابة مقالاته وتحرير رسائله وتسجيل أفكاره وملاحظاته بأسلوب صحيح يفي بكل المقاصد الوظيفية؛ مما يؤثر تأثيرا قويا في نفوس قراءه ومستمعيه (عاشور والمقدادي ، ٢٠٠٥، ٢١٦-٢١٩)

وبالرغم من أهمية الكتابة الوظيفية فإن مستوى الطلاب في مهارات الكتابة الوظيفية يتصف بالضعف الشديد ومن مظاهر ذلك الضعف؛ عدم قدرتهم على كتابة الرسائل بكافة أنواعها والبرقيات واللافتات بشكل صحيح، وضعف قدرتهم على اختيار الكلمات الدقيقة والمعبرة عما

يحتاجونه في الحياة اليومية، وتدني مستوى قدرتهم على التلخيص، وعدم ترابط الجمل التي يستخدمونها في المواقف اللغوية المختلفة والعجز عن تدوين الملاحظات، والمذاكرت، والطلب بكافة أنواعه، وعدم قدرة الطلاب على إبداء آرائهم على المعروض عليهم بأسلوب سليم. (عوض، ونصر وعيطة ،٢٠٠٠)

وفي الآونة الأخيرة ظهرت عديد من النظريات التربوية الحديثة التي اهتمت بعملية التحليل وإصدار الأحكام والإبداع والتطبيق العملي وتوظيف المهارات في الحياة العامة ومن هذه النظريات نظرية الذكاء الناجح .

وتعد نظرية الذكاء الناجح من النظريات الحديثة وقد عرفت على نطاق واسع في العقود الثلاثة الأخيرة من خلال جهود الدكتور روبرت ستيرنبرغ، صاحب هذه النظرية، الذي لاحظ أن بعض المتعلمين يستفيدون من التعليم المدرسي في حين لا يستفيد بعضهم الآخر بالطريقة نفسها، مما جعل المعلمين والمربين أمام تحد كبير للوصول بالطلبة إلى التعلم المطلوب، ويعتقد ستيرنبرغ أن هناك أسبابا عديدة لهذه المشكلة منها ما يتعلق بوجود صعوبات في التعلم، أو مشكلات في الدافعية، أو مشكلات صحية وغيرها،لكن أهم أسباب فشل التعلم المدرسي في رأيه هو عدم الانسجام بين نقاط القوة والضعف لدى الطالب والطرائق والأساليب التي يستخدمها المعلم في التعامل مع هــذا الطالب، ومن هنا تبرز قيمة نظرية الذكاء الناجح التي تقدم نماذج، وأساليب متعددة في التدريس للوصول إلى أكبر عـــــــدد من الطلبة (Sternberg, 2002)

ويتضمن التدريس من أجل الذكاء الناجح طريقة في النظر إلى العملية التعليمية التعلمية بأنها توسع أنواع النشاطات والتقييمات التي يقوم بها المعلم.ويتضمن التدريس من أجل الذكاء الناجح استخدام مجموعة من الأنشطة والأهداف التي تعمل على تطوير التفكير التحليلي، والإبداعي، والعملي، بالإضافة إلى التعلم المستند على الذاكرة ؛ فالتدريس من أجل الذكاء الناجح يؤدي إلى تحسين الأداء حتى عندما يعتمد التدريس والتقييم بشكل مباشر على استدعاء المعلومات، وهناك عديد من الأسباب لذلك، لعل من أهمها:

- يشجع التدريس من أجل الذكاء الناجح على استخدام التركيز بشكل أكثر توسعا وعمقا مــن التدريس التقليدي .
- يشجع التدريس من أجل الذكاء الناجح على استخدام أشكال أكثر تنوعا في ترميز المواد الدراسية .
- يمكن التدريس من أجل الذكاء الناجح الطلبة من الإفادة من نقاط القوة والتعويض عن نقاط الضعف.

- يحفز التدريس من أجل الذكاء الناجح كلا من الطالب والمعلم، وبالتالي يتوقع أن يدرس المعلم بشكل أكثر فاعلية، كما يتوقع أن يتعلم الطلبة بدافعية أكبر.(Sternberg, 2002)

ويرى Cookson (2004,10) أن توظيف نظرية الذكاء الناجح في التدريس يسهم في تعزيز البيئة التعليمية عن طريق تشجيع المتعلمين على تطوير ممارستهم التحليلية وقدراتهم الخلاقة والعملية، كما أنه يتطلب استخدام سلسلة من الأساليب للوصول إلى أكبر عدد ممكن من المتعلمين .

وانطلاقا مما سبق يحاول الباحثان الإفادة من نظرية الذكاء الناجح في تصميم نموذج تدريس يمكن أن يسهم في تنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى الطلاب في مهارت النقد الأدبي ومهارات الكتابة الوظيفية؛ فعلى الرغم من الأهمية التى يمثلها النقد الأدبي ومهارات الكتابة الوظيفية؛ فإن الواقع التعليمى الحالى يكشف أن المنهج الحالي قد أخفق في تنمية مهارات النقد الأدبي لدى الطلاب، فضلا عن ضعف مهاراتهم في امتلاك مهارات الكتابة الوظيفية؛ وقد أكدت الدراسات والأدبيات على ذلك حيث توصلت إلى أن الطلاب يعتمدون في تعلم مهارات النقد الأدبي على الحفظ وأرجعوا ذلك إلى طبيعة المناهج التي تعتمد على سرد القواعد للطلاب وإعطائهم أمثلة تطبيقية متناثرة لا ترابط بينها ولا ترتبط بواقع الطلاب وحياتهم، كما انعكس أثر هذه المناهج على طرق التدريس المتبعة من المعلمين حيث عمدوا إلى التلقين وتحفيظ الطلاب المعلومات ومن هذه الدراسات دراسة الظهار (٢٠٠١)، ودراسة عبد الرحيم (٢٠٠٥) ودراسة سيف (٢٠٠٦) ودراسة أبو سكين (٢٠١٠) ودراسة عيسى (٢٠١٢) ودراسة الطحاوي (٢٠١٣) ودراسة سنجي (٢٠١٤) ودراسة المليجي (٢٠١٥) ودراسة زهران (٢٠١٨) ودراسة رجب (٢٠١٩) .كما أن الواقع التعليمي يكشف عن أن مستوى الطلاب في مهارات الكتابة الوظيفية يتصف بالضعف الشديد مثل دراسة عوض (٢٠٠٠) ودراسة نصر و يوسف (٢٠٠٢) ، ودراسة الخضري (٢٠٠٢) ودراسة حلمي (٢٠٠٤) ودراسة لافي، واللبودي(٢٠٠٥) ، ودراسة شعبان (٢٠٠٨)، ودراسة هلال (٢٠٠٩)، ودراسة شحاتة والسمان (٢٠١٥) تأسيسًا على كل ما تقدم؛ يمكن تحديد مشكلة هذا البحث في " تدني مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات النقد الأدبي ومهارات الكتابة الوظيفية ". ويمكن لهذا البحث أن يسهم في معالجة هذه المشكلة من خلال

الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : كيف يمكن بناء نموذج تدريسي في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة التالية :

١- ما مهارات النقد الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

٢- ما مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

٣- ما أسس بناء نموذج تدريسي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٤- ما ملامح النموذج التدريسي المقترح لتنمية مهارات النقد الأدبي ومهارات الكتابة الوظيفية لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

٥-ما فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية الذكاء الناجح على تنمية مهارات النقد الأدبي ومهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على :

- مهارات النقد الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ نظرا لأهميتها النسبية لطلاب هذه المرحلة.
- مهارات الكتابة الوظيفية النوعية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ نظرا لأهميتها النسبية لطلاب هذه المرحلة.
- أربعة فصول من طلاب الصف الأول الثانوي بواقع فصلين من البنين وفصلين من البنات من مدرسة ناصر الثانوية ومدرسة الثانوية بنات بمدينة كوم حمادة بمحافظة البحيرة؛ نظرا لحضور الطلاب بشكل منتظم في هاتين المدرستين.

تحديد مصطلحات البحث:

(١) **نموذج تدريسي** : ويقصد بها في هذا البحث " مجموعة من الخطوات والإجراءات التدريسية المؤلفة في كل متكامل، تستند في تنفيذها وتطبيقها إلى مبادئ نظرية الذكاء الناجح بغرض تنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي" .

(٢) **نظرية الذكاء الناجح** : ويقصد بها في هذا البحث "مجموعة من الأسس والمبادئ والقدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي اعتمد عليها الباحثان في بناء نموذج تدريسي بغرض تنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي" .

(٣) **النقد الأدبي** : ويقصد به في هذا البحث " الحكم على النص الأدبي بعد التحليل والموازنة في ضوء مجموعة من المعايير النقدية التي تتعلق بكافة عناصر النص الأدبي ".

(٤) **الكتابة الوظيفية** : ويقصد بها في هذا البحث " عملية كتابية منظمة يقوم بها المتعلم بغرض تحقيق التواصل بين أفراد الجماعة بعضهم ببعض؛ لتنظيم حياتهم، وقضاء حوائجهم، ومنها : كتابة الرسائل، والملخصات ، والتقارير وما إلى ذلك ."".

فروض البحث:

يسعى هذا البحث إلى اختبار صحة الفروض الصفرية التالية:

(١) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم في مقياس مهارات الجانب اللفظي للنقد الأدبي، في القياس البعدي.

(٢) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم في مقياس مهارات الجانب الفكري للنقد الأدبي، في القياس البعدي.

(٣) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم في مقياس مهارات الجانب الوجداني للنقد الأدبي، في القياس البعدي.

(٤) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم في مقياس مهارات الجانب الجمالي للنقد الأدبي ، في القياس البعدي.

(٥) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم في مقياس مهارات النقد الأدبي ككل ، في القياس البعدي.

(٦) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم في مقياس الكتابة الوظيفية، في القياس البعدي.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى ما يقدمه ويسهم به لكل من :

أ- **مخططي مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية** : حيث يمثل هذا البحث نقطة انطلاق نحو بناء نماذج تدريسية جديدة لتدريس اللغة العربية في ضوء نظريات تربوية متعددة.

ب-**منفذي برامج تعليم اللغة من معلمين وموجهين** : يقدم هذا البحث للمعلمين والموجهين نموذجا تدريسيا مضبوطا تجريبيا يمكن استخدامه بسهولة ويسر لتنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية في ضوء دليل المعلم المرفق، وكذلك مقياسا للنقد الأدبي يمكن استخدامه لقياس مهارات النقد الأدبي لدى طلاب التعليم العام، أو النسج على منواله، وكذلك مقياسا في الكتابة الوظيفية مزودا بقواعد التقدير المتدرجة لتحديد درجة الطالب، يمكن استخدامه لقياس مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب التعليم العام، أو النسج على منواله.

ت- **الطلاب المستفيدين** : يقدم هذا البحث مجموعة من أوراق العمل التي يمكن أن تجعل الطلاب أكثر نشاطا وإيجابية في مواقف التعلم.

ث- **ميدان البحث في اللغة العربية وميدانها** : يسهم هذا البحث في فتح المجال في دارسات مشابهة في تدريس اللغة العربية بشكل عام تقوم على توظيف نظرية الذكاء الناجح في تعليم اللغة .

خطوات البحث وإجراءاته :

يتبع الباحثان في البحث الخطوات التالية:

الخطوة الأولى : تحديد مهارات النقد الأدبي ؛ ويتم ذلك من خلال ما يلي :

- دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات السابقة .
- آراء المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية بشكل عام والأدب والنقد الأدبي بشكل خاص .

الخطوة الثانية : تحديد مهارات الكتابة الوظيفية ؛ ويتم ذلك من خلال ما يلي :

- دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات السابقة .
- آراء المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية .

الخطوة الثالثة : تحديد أسس بناء النموذج المقترح ؛ ويتم ذلك من خلال :

- ما تم التوصل إليه في الخطوة الأولى .
- ما تم التوصل إليه في الخطوة الثانية .
- الدراسة النظرية .

الخطوة الرابعة : بناء النموذج المقترح؛ استنادا إلى ما تم التوصل إليه في الخطوات الثلاثة السابقة؛ وذلك من خلال :

- تحديد أهداف النموذج المقترح .
- تحديد محتوى النموذج المقترح.
- تحديد الأنشطة الاستراتيجيات والوسائل المعينة على التدريس في النموذج المقترح.
- تحديد أساليب تقويم النموذج المقترح.

الخطوة الخامسة : تطبيق النموذج المقترح ؛ ويتطلب ذلك :

- اختيار العينة .
- بناء مقياس النقد الأدبي ومقياس الكتابة الوظيفية.
- تدريب معلمي المجموعة التجريبية.
- تطبيق مقياس النقد الأدبي ومقياس الكتابة الوظيفية؛ وذلك بغرض القياس القبلي النقد الأدبي ومهارات الكتابة الوظيفية.
- توظيف النموذج المقترح للمجموعة التجريبية والتدريس بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة ؛ بهدف معرفة أثر ذلك على تنمية مهارات النقد الأدبي ومهارات الكتابة الوظيفية.
- القياس البعدي لمهارات النقد الأدبي ومهارات الكتابة الوظيفية لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- التحليل الإحصائي للبيانات واستخلاص نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها .

الخلفية النظرية :

نظرية الذكاء الناجح ودورها في تنمية مهارات النقد الأدبي ومهارات الكتابة الوظيفية

يهدف هذا الإطار النظري لهذا البحث إلى تحقيق ثلاثة أمو: **الأول**: تحديد مهارات النقد الأدبي، و**الثاني**: تحديد مهارات الكتابة الوظيفية، و**الثالث**: تحديد أسس بناء النموذج التدريسي في ضوء نظرية الذكاء الناجح ؛ ولتحقيق هذه الأهداف يتناول البحث المحاور التالية : **المحور الأول**: النقد الأدبي ؛مفهومه وأهدافه ومواصفات من يمارسه وجوانبه ومهاراته. و**المحور الثاني**: الكتابة الوظيفية؛ مفهومها ،وأهميتها ، ومراحلها ومجالاتها ومهاراتها.و**المحور الثالث**: نظرية الذكاء الناجح؛ مفهومها، وبنيتها ومكوناتها ومبادئها ، وبناء نموذج تدريسي في ضوئها.

وفيما يلي تناول لتلك المحاور بشيء من التفصيل :

المحور الأول : النقد الأدبي؛مفهومه وأهدافه ومواصفات من يمارسه وجوانبه ومهاراته.

- **مفهوم النقد الأدبي :**

تعددت تعريفات الباحثين للنقد الأدبي في ضوء فهم كل منهم لطبيعته ومن هذه التعريفات تعريف شحاتة والنجار (٢٠٠٣، ٣١٦) له لغةً بأ نه : تمييز الشيء: جيده، ورديئه، وصحيحه من زيفه، أما اصطلاحًا فهو : العملية التي تستخدم وسائل أدبية وغير أدبية، وأنماطًا من المعرفة بطريقة منظمة؛ لتيسير فهم الأدب.

وعرَّفته العفيف (٢٠٠٥ ، ٢١) بأنه قراءة النُّصوص الأدبية المتنوعة وتحليلها، مع توجيه الطلاب إلى طريقة تعليمية؛ ليتفحصوا النواحي الجمالية والفنية فيها، بعد تفاعلهم معه؛ والحكم عليه؛ في ضوء المعايير النَّقدية الحديثة.

ويشير إليه الطحاوي (٢٠١٣ ، ١١٥) بأنه :الحكم على النص المقروء بعد التحليل والموازنة، بما يظير قيمته الأدبية، ومستواه الفني : لفظًا، ومعنى، وأسلوبًا، وفكرة سواء أكان هذا بالإيجاب، أم السلب.

ويراه سنجي (٢٠١٤) بـأنه مجموعة من القواعد والمفاهيم النظرية التي تساعد قارئ النصوص الأدبية على فهم عمليات التذوق والاستجابة والوعي بأدوات إنتاجها وشروط تلقيها.

وعرفته زهران (٢٠١٩، ١٩٧) بأنه : قراءة النُّصوص الأدبية المتنوعة، واصدار الأحكام عليها؛ وفق معايير نقدية تتعلق بـ (المعنى -العاطفة-الخيال -الأسلوب.)

ويتضح مما سبق أن مفهوم النقد الأدبي يشمل الجوانب التالية :

- قراءة النُّصوص الأدبية المتنوعة وتحليلها.
- الحكم على النص المقروء بعد التحليل والموازنة.
- مجموعة من القواعد والمفاهيم النظرية التي تساعد قارئ النصوص الأدبية على فهم عمليات التذوق.
- معايير نقدية تتعلق بـ (المعنى -العاطفة-الخيال -الأسلوب.)

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف النقد الأدبي إجرائيا في هذا البحث بأنه " الحكم على النص الأدبي بعد التحليل والموازنة في ضوء مجموعة من المعايير النقدية التي تتعلق بكافة عناصر النص الأدبي ".

- **أهداف النقد الأدبي :**

تتمثل أهداف النقد الأدبي في الأهداف التالية (حسن شحاتة ، ٢٠٠٢، ٢٢) (أحمد أمين، ٢٠٠٦، ١٩-٢٠) :

الهدف الأول : الشرح والتفسير والتحليل :

وتتمثل ملامح هذا الهدف في دراسة النص الأدبي وتفسيره وتحليل مكوناته اللغوية، وذلك لفهم عملية الإبداع والتأليف ، فيدرس النص من أجل : تحديد الإطار الفكري الذي يتناوله ،فضلا عن تحديد أهم معالمه وأغراضه وجوه النفسي عن طريق الأدوات اللغوية للنص من مفردات وتراكيب وصور وأساليب ؛ ومن ثم الشروع في نقد هذا البناء الفكري والحكم عليه .

الهدف الثاني : التعليل :

ويستهدف البحث عن توظيف الشاعر او الكاتب لبعض الجمل والكلمات والمفردات دون غيرها ، ودوافع استخدامه لصورة بلاغية دون غيرها ....إلخ تلك الملامح التي يفضل صاحب النص توظيفها ليظهر جمالياته .

الهدف الثالث : التقييم وإصدار حكم :

ويتمثل هذا الهدف في مساعدة الناقد على تحديد مجموعة العناصر التي إذا توافرت للأديب بلغ بأدبه غايته من التأثير والنفع والجودة ، والعكس ينقص بنقص هذه العناصر ، وتتمثل هذه العناصر في مكونات النص ومدى تآلفها وتأثيرها في نفس القارئ.

الهدف الرابع : الإنتاج والإبداع :

ويتحدد في مساعدة الدارسين في محاكاة النماذج المبدعة من الأدب؛ بما يسهم في تنمية الذوق العربي،والحكم على مستوى النصوص الأدبية من حيث الأفكار والمعاني والأسلوب ، فضلا عن تيسير سبل القراءة النافعة للأدب .

- **صفات الناقد الأدبي الجيد :**

هناك مجموعة من الأسس التي يجب أن تتوافر في الناقد الأدبي الجيد وتتمثل أهم هذه الأسس فيما يلي : (النجيري ، ٢٠١٧)

أ- دقة الحس :

حيث يجب أن يتجاوب الناقد مع الأثر الأدبي وينفعل به انفعالا عميقا، فينتقل بكل حواسه إلى الجو الذي عاش فيه الأديب ويتقمص شخصيته .

ب- الذكاء والخبرة :

وهي قاعدة عريضة تشمل إلمام الناقد بمعرفة أدبية شاملة للنص الفني ، ثم ما يتعلق به من فنون وموضوعات أخرى ، فالنقد لا تحكم قضاياه إلا إذا أحكم الناقد مقاييسه الخاصة ، واستعان بالمقارنة بمقاييس الفنون الأخرى ، كما يجب أن يكون الناقد ملما بعصر الأديب ومستواه وسيرته.

جـ - المشاركة الوجدانية :

فالناقد يجب أن تكون لديه القدرة على النفاذ إلى عقلية الأديب وعاطفته ، ويتم تطبيق تبادل المواقف ، أي أن الناقد يضع نفسه في زاوية الأديب ويتقمص موقفه نحو التجارب التي تجود بها قريحته والفنون التي يبدعها ، ليرى بعينه وبصيرته ما رأته عين الكاتب ، ويسمع بأذنه موسيقاه وشجونه ، كي يدرك ما تاقت له روح الكاتب للوصول إليه فيتحرر من جسده ويتقمص ذات الأديب ليحيا بيئته ويندمج بأعماله .

د- الذاتية الخاصة :

وهي العودة إلى النفس والتحرر من جاذبية الأديب نحو فضاء الذات ،وهنا يقدم الناقد ذوقه الخاص ومقاييسه الذاتية كأدوات حكم ، فيقدم إضافة للمشاركة العاطفية السابقة فيما تذوق من فنون ، فلا يصرفه ذلك عن سلامة الرأي والعدل في الحكم ، وهو مزيج من الذوق الذاتي والخبرة الشاملة ، وهنا تضفي الذاتية للناقد التميز والابتكار والطرافة وقوة اليقين ؛ وهنا تؤكد الدراسات الأدبية أهمية تدريب الطلاب على الموضوعية في النقد الأدبي وأن يتعاملوا مع كل نص بفكر مفتوح وعقلية حيادية لا تتأثر بالهوى ، والابتعاد في النقد عن العبارات المطاطة التي يحفظها الطلاب ويطلقونها على أي أديب وأي نص .

هـ - الثقافة العامة :

وهي تكسب صاحبها المعرفة من جانب، وتهذب عقله من جانب آخر؛ فالمعرفة تعطي صاحبها سعة النظرة وعمقها، مما يهيئ للناقد الأدبي أساسا قويا وفهما عميقا للخصائص التي يجب أن تتوافر في النص الأدبي من عمق فكر وجودة صياغة وروعة خيال.

- جوانب النقد الأدبي ومهاراته:

تنتظم جوانب النقد الأدبي في عملية منهجية خاصة تنظيماً شديد الاتساق، وهذه الجوانب تتمثل فيما يلي:

١- الجانب اللفظي :

وهي بنية النص الأولى التي تحمل في داخلها دلالات(فكرية) نفسية وجدانية ناطقة تصور إحساس المبدع الذي يلتقطها في مهارة فائقة، وينظمها نصاً فريداً كالفنان الذي يلتقط دُرراً منثورة لينظمها عقداً جميلاً في استخدام حساس مبتكر للغة ؛ لذا كان على المبدع أن يُدقق في اختيار ألفاظه. (بصل، ٢٠٠٨، ٧٩) وكلمة لفظ هنا لا تعني الكلمة مفردة بل يقصد بها أقل من الكلمة أي الصوت فضلا عن البنية (الكلمة ، والتركيب) ؛ لأن هذه لا تُوحي إلا بخواطر مبعثرة لا تربط بينها صلة نفسية أو ذهنية واحدة، وإنما تستمد حياتها من وجودها في سياق خاص،

واتصالها بكلمات أخرى تتفاعل معها، وتؤثر فيها، وتتأثر بها (المكي ، ١٩٨٠ ، ٧٦-٧٧) فالأديب يضع الألفاظ مجاورة بعضها في إطار شعوري جمالي خاص ، ويشحنها بطاقات هائلة من المعاني أو يلبسها حلا جديدة من الدلالات عن طريق المجاز، والانتقال بها من دلالتها المعنوية إلى دلالتها الحسية ، ومن ثم فإنه عند التحليل لهذه الألفاظ ، ينبغي النظر إليها من حيث اختيارها ومدى إيحائها ، وكذلك من ناحية تراكيبها ومدى تأليفها وصياغتها ومدى ارتباطها بالبيئة .(جمعة، ١٩٩٧، ٤٨)

٢- الجانب الفكري :

ويقصد به قدرة المتلقي على فهم الأفكار الواردة في العمل الأدبي ، وإدراك المعاني التي توحي بها ، ومدى ما فيها من عمق أو سطحية أو تناقض (طعيمة، ١٩٧١ ، ١٣٩) ولابد أن يكون الناقد مستمتعا بكفاءة عقلية معقولة ؛ لأن النقد الأدبي يحتاج – بوصفه يتطلب إصدار أحكام تقويمية على منتجات فنية – إلى كفاءة عقلية عالية ، بل لا نغالي إذا قلنا أنها قد تكون أحيانا أعلى من الكفاءة العقلية المطلوبة للإبداع الفني نفسه . (حنورة ، ١٩٨٥ ، ٣١)

٣- الجانب الوجداني :

ويقصد به إحساس المتلقي بعاطفة المبدع ، وما تركته هذه التجربة الشعورية التي مر بها على ألفاظه وصوره ومعانيه في النص (بصل ، ٢٠٠٨ ، ١١٠) ويضم هذا الجانب خصال الشخصية والدوافع والقيم والاتجاهات والميول ، وكل هذه المتغيرات تكون ما يعرف باسم الشخصية، وفي النهاية تصبح هذه الشخصية هي ما يميز الشخص عن غيره من الناس بما تحمله من صفات وخصال فريدة (حنورة ، ١٩٨٥ ، ٢٩-٣١) فتذوق العمل الأدبي هو اللقاء بين المتلقي والعمل الأدبي حيث تسقط الحواجز ويكون النقد الأدبي حوارا بين الكاتب والناقد ، يجد فيه الناقد إيحاءات وتأثيرات تشده إلى تجربة الأديب ، وتجعله يدور معها إيجابا وسلبا ، ويفتش في وجدانه عن أثر تلك التجربة .(العدل ، ٢٠٠٦ ، ٣٠)

ج- الجانب الجمالي :

ويختص بعنصر الشكل في النص ، ونقد القارئ للشكل الفني له ، وإدراك أثر كل جزئية فيه ، ودورها في جمال الفكرة والإحساس (طعيمة ، ١٩٧١ ، ١٧٨) فالجانب الجمالي يعني ببساطة مجموعة من الاستعدادات والعمليات مثل حب الاستطلاع والاستكشاف أي السرعة في الأداء والاستجابة والتشكيل والميل للبسيط أو المعقد وتفضيل الألوان والأحجام (حنورة ، ١٩٨٥ ، ٧٢) ويختلف نقد الجانب الجمالي للنص من شخص إلى آخر ؛ نظرا لما يتركه العمل

الأدبي من تأثير وجداني وعاطفي في نفس كل قارئ ، وهذه عملية نسبية متفاوتة . (بصل ، ٢٠٠٨ ، ١١٠)

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مهارات النقد الأدبي فيما :

أولا : مهارات متعلقة بالجانب اللفظي ؛ مثل الحكم على : سهولة الألفاظ ووضوحها، مدى ارتباط الألفاظ بالأفكار، مدى تناسب ألفاظ النص مع بيئة الأديب وعصره.

ثانيا : مهارات متعلقة بالجانب الفكري ؛ مثل الحكم على **:** العلاقة بين الأفكار الرئيسة والفرعية، ومدى الجدة والابتكار في أفكار النص، مدى تسلسل الأفكار وترابطها .

ثالثا : مهارات متعلقة بالجانب الوجداني ؛ مثل الحكم على: سمو العاطفة وارتباطها بالأخلاق الإنسانية، مدى ارتباط العاطفة بالألفاظ والأفكار، مدى صدق العاطفة .

رابعا : مهارات متعلقة بالجانب الجمالي : مثل الحكم على: مدى تعبير الخيال عن العاطفة، تنوع استخدام الصور الأدبية، بيان المحسنات البديعية بالنص ، تحديد الموسيقا الناجمة عن المحسنات البديعية

المحـــــــور الثاني : الكتابة الوظيفية؛مفهومها ،وأهميتها ، ومراحلها ومجالاتها ومهاراتها.

- **مفهوم الكتابة الوظيفية :**

تعد الكتابة الوظيفية، جزءا من التعبير الوظيفي؛ حيث يعرف التعبير الوظيفي، بأنه نوع من الكتابة الغرض منه هو اتصال الناس بعضهم ببعض؛ لتنظيم حياتهم ، وقضاء حوائجه ، ومنه :كتابة التلخيص، والإعلانات، والرسائل، والمذكرات، وقوائم المراجع، وما إلى ذلك، ويؤدي التعبير الوظيفي بطريقة المشافهة أو الكتابة غرضا وظيفيا خاصا للفرد والجماعة، ولا يختص هذا النوع من التعبير بمرحلة دون الأخرى إذ يمكن استخدامه من الصف الأول إلى نهاية المرحلة الأساسية (مدكور، ٢٠٠٦ ، ١٢٠)

وعرف فضل الله (٢٠٠٣، ٧٠) الكتابة الوظيفية بأنها " نوع من التعبير الكتابي الغرض منه تحقيق التواصل بين أفراد الجماعة بعضهم ببعض؛ لتنظيم حياتهم، وقضاء حوائجهم، ومنها : كتابة الرسائل، والبرقيات، والمذكرات، والنشرات، والطلبات، وقوائم المراجع، وعمل الإعلانات واللافتات، والملخصات ، والتقارير وما إلى ذلك .

وعرفها شحـــاتة والسمان (٢٠١٥، ٢٦٢) عملية كتابية منظمة يقوم بها المتعلم ليكتب بعض المقالات عن موضوعات مختلفة، أو ليكتب بعض الطلبات التي يمكن أن يقدمها لمسؤولين

مختلفين أو يلخص مواد دراسية، وذلك في ضوء قواعد وقوالب لغوية معينة وأصول مقننة وتقاليد متعارف عليها"

ويمكن من خلال ما سبق تعريف الكتابة الوظيفية بأنها " عملية كتابية منظمة يقوم بها المتعلم بغرض تحقيق التواصل بين أفراد الجماعة بعضهم ببعض؛ لتنظيم حياتهم، وقضاء حوائجهم، ومنها : كتابة الرسائل، والبرقيات، والمذكرات، والنشرات، والطلبات، وقوائم المراجع، وعمل الإعلانات واللافتات، والملخصات، والتقارير وما إلى ذلك ."

أهمية الكتابة الوظيفية:

تعد الكتابة الوظيفية من متطلبات برنامج تعليم الكتابة في جميع المراحل التعليمية؛ وذلك لما لها من أهمية للمتعلم في حياته بصفة عامة ، وفي حياته التعليمية بصفة خاصة ؛ لهذا أشارت الأدبيات الأجنبية إلى أنه من أعظم النجاحات التي تم تحقيقها في السنوات الثلاثين الماضية هي : التوسع في تنمية مهارات الكتابة بنوعيها :الوظيفي والإبداعي لـــدى المتعلمين (يونس ، ٢٠٠١، 46) (Howarth, 2007, 441) .

وتحقق الكتابة الوظيفة أهداف تعليم اللغة العربية حيث تؤدي غرضا وظيفيا متصلا بحياة الطالب اليومية ؛ حيث إن لها قيمتها التربوية والاجتماعية والفنية ؛ فمن ناحية القيمة التربوية تتيح الفرصة لكل طالب كي يتدرب على انتقاء الألفاظ والعبارات وترتيب الأفكار وحسن الصياغة وقوة التراكيب وتنقيح الكلام وتنسيق الأسلوب ؛ ومن الناحية الاجتماعية تعمل على التأثير في الحياة العامة والتفاعل والاندماج مع الآخرين وتحقيق التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي، كما أن الإنسان صاحب القدرة اللغوية الجيدة ينال تقدير المجتمع ويسهم في خدمته وتطويره ، أما من حيث القيمة الفنية فتعمل على اتساع المجال العام أمام الطلاب لإعمال عقله وكتابة مقالاته وتحرير رسائله وتسجيل أفكاره وملاحظاته بأسلوب صحيح يفي بكل المقاصد الوظيفية؛ مما يؤثر تأثيرا قويا في نفوس قراءه ومستمعيه (عاشور والمقدادي ، ٢٠٠٥، ٢١٦-٢١٩)(الناقة ، ٢٠٠٧، ١٢)

- **مراحل الكتابة الوظيفية :**

يشير صالح النصار (٢٠٠٤ ، ٢٢٠) إلى أن مراحل عملية الكتابة تتمثل في خمسة مراحل وهي :

المرحلة الأولى : مرحلة ما قبل الكتابة : وفيها يتم التهيئة للكتابة ، وتتضمن هذه المرحلة : اختيار الموضوع ، وتحديد الغرض من الكتابة، وكتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للموضوع، ومراجعة وترتيب قائمة الأفكار.

المرحلة الثانية : مرحلة الكتابة الأولية : وتسمى بالمسوّدة ، وفيها يركز التلاميذ اهتمامهم على توليد الأفكار وكتابة الجمل المعبرة، بالاستعانة بالقائمة التي دونوها في المرحلة السابقة، دون النظر في الأخطاء الإملائية أو النحوية، وتشمل هذه المرحلة ما يلي: كتابة المسودة الأولية وكتابة مقدمة للموضوع وكتابة خاتمة مناسبة للموضوع .

المرحلة الثالثة : مرحلة المراجعة : وفيها يقوم التلاميذ بمراجعة الأفكار والجمل التي دونوها في الكتابة الأولية (المسودة) ، وتشتمل هذه المرحلة على: قراءة المسودة قراءة ذاتية متأنية ، وتبادل الكراسات بين التلاميذ ، وإجراء التعديلات وفقا لما لاحظه التلميذ بعد قراءته أو ما لاحظه زميله، بالتقديم أو التأخير أو الحذف أو الإضافة وإعادة كتابة المسودة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها.

المرحلة الرابعة : مرحلة التصحيح : في هذه المرحلة يركز التلاميذ على عملية الإخراج وتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية وتشمل: مراجعة المسودة بعد إجراء التعديلات والتركيز في هذه المرحلة على الأخطاء الإملائية والنحوية وتبادل الكراسات لإجراء التصحيح النحوي والإملائي.

المرحلة الخامسة : مرحلة النشر : يحاول التلاميذ في هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله الأخير ونشره، وتشمل هذه المرحلة: كتابة التعبير في شكله النهائي (المبيضة) ونشر هذا المقال أو الموضوع حسب الهدف والغرض المحدد في المرحلة الأولى .

مجالات الكتابة الوظيفية ، ومهاراتها :

تعرف مجالات الكتابة الوظيفية " بالمواقف اللغوية التي يمارس من خلالها الفرد عملية الكتابة داخل المدرسة وخارجها؛ بهدف تلبية حاجته الاجتماعية والمادية " (الشافعي ، ٢٠٠٨ ، ٧٨)

ومن هذه المجالات ما يلي :

- الرسائل:

وهي نشاط لغوي اجتماعي كتابي يمارسه الأفراد؛ لقضاء بعض مطالبهم الاجتماعية ، وتنقسم الرسائل إلى : الرسائل الاجتماعية (الشخصية أو الإخوانية) والرسائل الرسمية (المصلحية أو الإدارية أو الديوانية) ، وهذان النوعان من الرسائل يستخدمها الإنسان داخل وطنه وخارجه ، ولهما أغراض وأنواع متعددة. فمن أنواع الرسائل الشخصية : الدعوات,والردود ، والعطف ، والترحيب ، والشكر والاعتذار ، والتهنئة ، والطلبات ، وإعطاء الأوامر والتعليمات ،

وهناك الخطابات الرسمية الديوانية ، التي تتم بين الأفراد وجهات رسمية بالدولة لقضاء بعض المصالح (الشنطي، ٢٠٠١، ١٧٥) ويتكون الخطاب أو الرسالة من العناصر التالية: **المقدمة :** وتتضمن البسملة ، والمرسل إليه ولقبه،وتحية الافتتاح. **المتن :** ويتضمن محتوى الرسالة الذي يبرز الهدف من الرسالة. **الخاتمة :** حيث تتضمن ملخصا للرسالة وتحية الختام. **التوقيع :** ويتضمن اسم المرسل ، وتوقيعه. **التاريخ :** ويفيد في بيان الوقت الذي كتبت فيه الرسالة (الفريح ورضوان ،٢٠٠٨ ، ٢٨٨-٢٨٩)

وتتمثل المهارات النوعية المتعلقة بكتابة الرسالة في :كتابة البسملة في وسط الخطاب - كتابة اسم المرسل إليه / وصفته في الجهة اليمنى من الخطاب . -كتابة تحية الابتداء وسط الخطاب -.عرض موضوع الرسالة الذي يتناسب مع الغرض منها -. كتابة خاتمة الرسالة ، ثم تحية الختام بموازاة تحية الافتتاح -. كتابة اسم المرسل ، وتوقيعه ، وتاريخ كتابته على الجهة اليسرى في نهاية الخطاب (الشنطي، ٢٠٠١ ، ١٧٧)

- التلخيص:

وهو إبراز الأفكار الرئيسة التي يتضمنها نص ما في كلمات أقل ، لا تذهب بوضوح النص أو المعلومات الأساسية التي يتضمنها (الفريح ورضوان ،٢٠٠٨ ، ٢٣٠)؛ وعلى ذلك فالتلخيص مجال كتابي أساسي للتلاميذ في كل المراحل، لأنهم عادة ما يستخدمونه في تحصيل المواد الدراسية المختلفة ، وفي الإجابة عن أسئلة الامتحانات ، وفي إعداد البحوث التي يكلفهم بها معلموهم.

وتتمثل **المهارات النوعية لإعداد التلخيص فيما يلي :** أن يكون التلخيص نابعا عن حاجة حقيقية متصلة بحياة الطلاب أو بالأحداث الجارية، وليس لمجرد التلخيص فقط- تحديد معايير خاصة يلتزم بها الملخص للتلخيص المطلوب -. تقديم التلخيص بلغة الملخص لا لغة المؤلف أو الكاتب. - تحديد مجالات التلخيص إما إطلاع خارجي أو مقررات دراسية - تمييز الطلاب لما ينقل حرفيا، وما يتم تلخيصه بأسلوب الملخص (شحاته ،٢٠٠٢ ، ٢٥٨)

- التقرير:

ويعرف بأنه" عرض للحقائق الخاصة بموضوع معين عرضاً تحليليًا بطريقة بسيطة مع بيان الاقتراحات التي تتفق والنتائج التي تم التوصل إليها بالبحث والتحليل (الراميني، ٢٠٠٧، ٢٦٣.) وعرفه (فضل الله، ٢٠٠٣ ، ١٨٧) بأنه" عرض كتابي للحقائق والبيانات الخاصة بموضوع ما أو مشكلة معينة، وقد يمتد إلى التحليل العلمي.

ويعد التقرير من أهم الوسائل المستخدمة في الدوائر الحكومية والمؤسسات والشركات الخاصة، إذ يهدف إلى عرض المعلومات والحقائق الخاصة بموضوع ما، عرضاً تحليليًا سلسًا مع بيان الآراء الخاصة بتلك الحقائق، والنتائج التي يقود إليها ذلك التحليل والمقترحات التي تتفق مع تلك المقدمات (مصطفى،٢٠٠٦، ١٩٦) كما أن له أهمية كبرى في حياة المجتمع على مستوى الفرد والمجتمع .فهو يعتبر نوعاً من أنواع التخطيط العلمي التي تحتاجه المنشأة أو المؤسسة التي طلبت هذا التقرير؛ وخاصة في الأعمال التي في طور الإنشاء، أو في طور التجربة والتحديث، فيساهم في التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية(الخويبسكي، ٢٠٠٨ ، ١٩٤)

ومن المهارات النوعية المتعلقة بالتقارير:كتابة تواريخ التقرير ,تحديد الموجه إليه التقرير (فرداً أو هيئة,) -تحديد موضوع التقرير ,كتابة متن التقرير في عبارات موجزة ودقيقة ، وضع التوصيات(إن لزم الأمر ,) توقيع كاتب التقرير(الشافعي ، ٢٠٠٨، ٩٨)

- الدعـــــوة:

وهي كتاب يطلب فيه الداعي(شخص أو جهة)من المدعو(شخص أو جهة أو جماهير) الحضور لأمر ما، أو الحضور على سبيل التشريف. ولكتابة الدعوات مجموعة من **المهارات** لابد من استيفائها؛ وهي : كتابة الجهة الداعية أعلى وسط الصفحة.- كتابة كلمة دعوة بخط واضح ومميز، أسفل الجهة الداعية.- كتابة اسم المدعو :أعلى الجهة اليمنى بعد كلمة" دعوة."-;كتابة التحية :كلمة يتشرف .أو كتابة كلمة تتشرف .تليها اسم الجهة الداعية.- كتابة تفاصيل الدعوة : الزمان والمكان والهدف.- كتابة كلمة ختامية :أسفل تفاصيل الدعوة.- كتابة اسم الجهة الداعية : أسفل الجهة اليسرى. كتابة تاريخ كتابة الدعوة :أسفل اسم الجهة الداعية (عبد الباري، ٢٠١٠ ، ١١١)

ويمكن من خلال ما سبق تحديد المهارات النوعية لمجالات الكتابة الوظيفية الماسبة لطلاب الصف الأول الثانوي كما يلي :

أولا : **مهارات كتابة الرسالة وتتمثل فيما يلي** : بناء الرسالة والقالب العام – استخدام العبارة الافتتاحية والترحيب المناسب - وضوح موضوع الرسالة – صياغة الخاتمة -السلامة اللغوية .

ثانيا : **مهارات التلخيص وتتمثل فيما يلي** : وضوح الفكرة الرئيسية – ذكر التفاصيل المهمة للأفكار الفرعية – صياغة خاتمة بأسلوبه – السلامة اللغوية .

ثالثا : **مهارات التقرير وتتمثل فيما يلي :** بناء القالب العام للتقرير – وضوح موضوع التقرير- كتابة عناصر التقرير في عبارات موجزة معبرة – صياغة الخاتمة – السلامة اللغوية .

رابعا : **مهارات الدعوة وتتمثل فيما يلي** : بناء القالب العام للدعوة – وضوح المعلومات والبيانات المطلوبة – وضوح موضوع الدعوة – صياغة الخاتمة – السلامة اللغوية .

- **الأسس التي يجب مراعاتها عند تعليم مجالات الكتابة الوظيفية لطلاب المرحلة الثانوية:**

يشير أحمد (٢٠٠٩ ، ٣١٤) إلى مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها عند تعليم الكتابة الوظيفية لطلاب المرحلة الثانوية تتمثل فيما يلي :

- تدريب الطلاب على التعلم الذاتي أثناء تعليم المجالات المختلفة للكتابة الوظيفية.
- ربط المجالات الكتابة الوظيفية بحياة الطلاب مثل كتابة الخطابات بكافة أنواعها, والقصص القصيرة ,والمذكرات الشخصية.
- أن تكون موضوعات الكتابة الوظيفية تدور حول دائرة اهتمامه,حيث ينصب تفكير الطلاب حول ذاتهم ولا يهتمون بالتفكير الخارج عن الذات.
- تشجيع الطلاب على الكتابة بأسلوبهم الخاص ، ووفق أحاسيسهم وفهمهم للموضوع, بحيث يكون لكل طالب أسلوبه الخاص المعبر عنه وليس أسلوب غيره.
- أن تتناول موضوعات الكتابة الوظيفية القدوة وقضايا المجتمع والقيم والتقاليد السائدة فيه.
- أن تشجيع الطلاب على التقويم الذاتي من خلال إمدادهم بالمعايير التي تساعدهم على الحكم على كافة المجالات الوظيفية التي يكتبون فيها.
- أن تتعدد الموضوعات الوظيفية بحيث تتيح الفرصة للطلاب ، وتراعي الفروق الفردية بينهم.

المحور الثالث: نظرية الذكاء الناجح ؛ مفهومها، وبنيتها ومكوناتها ومبادئها ، وبناء نموذج تدريسي في ضوئها.

تعد هذه النظرية من النظريات الحديثة نسبيا، وقد عرفت على نطاق واسع في العقود الثلاثة الأخيرة من خلال جهود الدكتور روبرت ستيرنبرغ، صاحب هذه النظرية، الذي لاحظ أن بعض الأطفال يستفيدون من التعليم المدرسي في حين لا يستفيد بعضهم الآخر بالطريقة نفسها، مما جعل المعلمون والمربون أمام تحد كبير للوصول بالطلبة إلى التعلم المطلوب، ويعقد ستيرنبرغ أن هناك أسبابا عديدة لهذه المشكلة منها ما يتعلق بوجود صعوبات في التعلم، أو مشكلات في الدافعية، أو مشكلات صحية وغيرها، لكن أهم أسباب فشل التعلم المدرسي في رأيه هو عدم الانسجام بين نقاط القوة والضعف لدى الطالب والطرائق والأساليب التي يستخدمها المعلم في التعامل مع هذا الطالب، ومن هنا تبرز قيمة نظرية الذكاء الناجح التي تقدم نماذج، وأساليب متعددة في التدريس للوصول إلى أكبر عدد من الطلبة (Sternberg, 2002)

- **مفهوم الذكاء الناجح**

تعددت تعريفات الذكاء الناجح ومن هذه التعريفات تعريف (Sternberg & Grigorenko, 2004, 274) الذي عرفه بأنه استخدام مجموعة متكاملة من القدرات اللازمة لتحقيق النجاح في الحياة، ويحددها الفرد ضمن سياقه الاجتماعي والثقافي وفي ضوء معاييره وفي ضوء قدرته على مزج مظاهر الذكاء الناجح (التحليلي والإبداعي والعملي) بحيث تشكل نسيجا واحدا ووحدة واحدة .

وعرفه Ghalenovy& Kareshki, (2017,326) بأنه مزيج من المهارات التحليلية والإبداعية والعملية التي يمارسها المتعلم من أجل تحقيق أهداف حياتهم ضمن سياق اجتماعي وثقافي وفي ضوء مجموعة من القيم المقبولة بين أفراد المجتمع الواحد .

وعرفه (Sternberg, (2018, 859 بأنه القدرة على اختيار أو إعادة اختيار مسار الحياة الذي يكون ايجابيا وذو مغزى للشخص ويحقق ذاته ويمكنه من الاستفادة من نقاط القوة لديه وتصحيح نقاط الضعف .

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف الذكاء الناجح بأنه " "مجموعة من الأسس والمبادئ والقدرات التحليلية والإبداعية والعملية التي اعتمد عليها الباحثان في بناء نموذج تدريسي بغرض تنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي"

- **بنية نظرية الذكاء الناجح :**

تتكون نظرية الذكاء الناجح من ثلاث نظريات فرعية :

النظرية الأولى : النظرية الفرعية التركيبية:Componential Subtheory

وتحدد النظرية الفرعية التركيبية أحد أنواع العمليات التي ينطوي عليها الذكاء البشري، وهناك ثلاثة أنواع من العمليات مرتبة من الأعلى إلى الأدنى كالآتي:

النوع الأول :عمليات ما وراء المعرفية :

وتشتمل على الاعتراف بوجود المشكلة، وتحديد طبيعة المشكلة، واتخاذ قرار بشأن ترتيب إجراءات حل المشكلة، وتحديد الاستراتيجية التي يمكنها أن تجمع بين هذه العمليات والبت في كيفية تمثيل المعلومات لحل المشكلة وتخصيص الموارد الفكرية والعقلية والجسدية لحل المشكلة، ورصد المشكلة الفعلية، وتقييم الحل بعد اكتماله (Sternberg, 1997).

النوع الثاني : مكونات الأداء:

وهو العنصر التنفيذي لعمليات ما وراء المكونات ويوفر التغذية الراجعة لما وراء المكونات، والتطبيق ، والاستنتاج ، ويشتمل العمليات مثل تشفير المثيرات، واستنتاج العلاقة بين المثيرات، وتطبيق القواعد من مثير إلى آخر ثم الاستجابة (Sternberg, 2005)

النوع الثالث :مكونات اكتساب المعرفة:

ويستخدم لتعليم كيفية حل المشكلات في المقام الأول، وهي تشتمل على الترميز الانتقائي وهو يميز المعلومات ذات الصلة، والدمج الانتقائي يستخدم لدمج المعلومات المختلفة لتصبح ذات معنى، والمقارنة الانتقائية يستخدم لربط المعلومات المكتسبة حديثًا مع المعلومات المكتسبة في الماضي (جروان، ٢٠٠٦)

النظرية الثانية : النظرية الفرعية التجريبية(الخبراتية)ExperietalSubtheory

وتتناول دور الخبرة من جانبين، جانب متعمق يتعلق بدور المهمات الجديدة التي يتعرض لها الفرد في حياته في تنظيم العالم الداخلي له، والجانب الآخر يتعلق بمدى قدرة العالم الداخلي للفرد في تنظيم تلك الخبرة بشكل تلقائي.(Sternberg,1997)

النظرية الثالثة : النظرية الفرعية السياقية : Contextual Subtheory

ويتم فيها تطبيق المكونات الثلاثة للذكاء في الحياة، وهي التكيف مع البيئات الموجودة،أوتشكيل بيئات جديدة بما يتناسب مع رغبات الفرد، أو اختيار بيئات جديدة تتناسب مع مهاراته وقدراته (Sternberg,2000) .

مكونات نظرية الذكاء الناجح :

تتمثل مكونات الذكاء الناجح في المكونات الثلاثة التالية :

المكون الأول : الذكاء التحليلي: Analytical Intelligence

فالفرد الذي يتميز بذكاء تحليلي يكون قادرا وبشكل خاص على التحليل، وإصدار الأحكام، والنقد، والمقارنة، وإيجاد الفروق، والتقييم، والتوضيح، كما يكون قادرا على الأداء بشكل مميز في المدرسة، وعلى الاختبارات المقننة، واختبارات الذكاء (IQ Tests)، وهؤلاء الأفراد الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء يتم وصفهم بأنهم موهوبون (Gifted) في المدارس(Sternberg& Grigorenko, 2002))

الذكاء الإبداعي Creative Intelligence :

أما الفرد الذي يتميز بذكاء إبداعي، فيكون قادرًا وبشكل خاص على الإبداع، والابتكار، والاكتشاف، والتخيل، ووضع الافتراضات، ومن الجدير بالذكر أن الاختبارات التقليدية للذكاء لا تقيس الإبداع كما هو الحال بالنسبة لاختبار ستانفورد بينية، واختبار وكسلر، ويعتقد ستيرنبرغ أنه يمكن قياس الإبداع من خلال مهمات مثل كتابة القصص القصيرة، ورسم الصور وصياغة الإعلانات، وحل المشكلات العلمية الجديدة (Sternberg&Grigorenko, 2002)

ويمكن القول إن كل طفل بداخله إبداع ينتظر اكتشافه، وهذا يتطلب من الآباء، والمعلمين البقاء متيقظين لتشجيع الإضاءات الإبداعية، ومساعدتهم لاكتشاف إمكاناتها التي تتصف بالجدة من خلال تعبيرهم عن أنفسهم، ومن خلال الألعاب العقلية الحرة (Levine, 2002).

الذكاء العملي practical Intelligence :

أما الفرد الذي يتميز بذكاء عملي فيكون قادرًا وبشكل خاص على التطبيق، والتوظيف، ووضع الأشياء حيز التنفيذ، والإفادة منها، ويظهر ذكاء في ظروف الحياة اليومية ويمكن أن تكون هذه المعرفة الموجودة لديه ملاحظة، أو غير ملاحظة كما أن هذا الفرد يتمتع بالمعرفة اللازمة للنجاح في الحياة اليومية وهذه المعرفة ليست بالضرورة متعلمة، أو لفظية (Sternberg& Grigorenko, 2002, (, 1997 ويميز ستيرنبرغ بين المعرفة التي يستفيد منها الطالب في المدرسة، والمعرفة القابلة للتطبيق في الحياة اليومية،هذه المفارقة توجه رسالة للمربين حول الطريقة التي يجب أن يحكموا بها على ما هو متوقع من الفرد مستقبلا، ويري أن أولئك الأشخاص الناجحين في الحياة يطورون مدي واسعا من المهارات العقلية، يتجاوز تلك التي يتم تعليمها، وتقييمها في الحياة الأكاديمية إن جاز التعبير (Sternberg, 1996).

تتمثل المبادئ العامة والتي تتعلق بالتدريس والتقييم حسب نظرية الذكاء الناجح فيما يلي (Sternberg, 1998, 66-70) (Malekpour, et al, 2016,77) (Macsinga,et al,2010,104) (أبو جادوا ،٢٠٠٦، ٤٩-٥٠)

المبادئ الأساسية لنظرية الذكاء الناجح:

- هدف التدريس هو بناء قاعدة معرفية منظمة ومرنة يمكن استرجاعها بسهولة.
- يجب أن يتضمن التدريس التفكير التحليلي والإبداعي والعملي بالإضافة إلى التعلم الذي يعتمد على الذاكرة.

- يفضل أن يتضمن التقييم الجانب التحليلي والإبداعي والعملي، كما يتضمن مكونات تعتمد على الذاكرة ، وعندما يتبنى المعلم نظرية الذكاء الناجح فيجب أن يكون التدريس والتقييم في مسار واحد؛ أي أن النشاطات التي تستخد في التقييم تكون مشابهة إلى حد كبيرمع النشاطات المستخدمة في إجراءات التدريس.
- يجب أن يمكن التدريس والتقييم الطلابَ من تعرف قدراته ونقاط قوته وضعفه ومستوى كفاءته الذاتية الأكاديمية واللغوية...إلخ
- يجب أن يتضمن التدريس الإفادة من المكونات الأدائية التالية : ترميز المعلومات ، والاستدلال، وعمل خرائط معرفية ، والتطبيق ، ومقارنة البدائل.
- يجب أن يتضمن التدريس التركيز على تعليم المعرفة من خلال السياق.
- يجب الأخذ بعين الاعتبار التمثيلات العقلية المفضلة والتي تتضمن التمثيلات اللفظية ، والكمية والشكلية ، وكل أشكال الاستقبال المفضلة (سمعي أو بصري) أو أشكال التعبير المفضلة (كتابي أو شفهي.)
- التدريس الأفضل هو الذي يكون متصفًا بالجدة ويسهم في تطوير مهارات تفكير الطلاب ، فالتدريس يجب أن يتحدى قدراته ولكن لا يقوده إلى الإحباط.

- **بناء النموذج التدريسي القائم على نظرية الذكاء الناجح :**

في ضوء المحاور السابقة تم بناء النموذج التدريسي ممثلا فيما يلي :

أ- تحديد أهداف النموذج :

اشتقت الأهداف من الإطار النظري للبحث بما تضمنته من: دراسات علمية ورسائل تربوية ودراسات متخصصة في مجال طرق التدريس وكتب الأدب والنقد التي تعرضت في متنها للنقد الأدبي والكتابة الوظيفية، ومن خلال أهداف تعليم اللغة العربية – وبخاصة في مجال الأدب والنقد والكتابة – لطلاب الصف الأول الثانوي التي حددتها وزارة التربية والتعليم وقد راعى الباحثان في الأهداف ما يلي:

١. أن تكون حقيقية واقعية قابلة للتحقيق، بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية.

٢. ان تكون مناسبة لمستوي الطلبة من حيث العمر الزمني والعمر العقلي.

٣. أن تكون شاملة لمستويات أهداف المجال المعرفي وتكاملها.

وقد تم تحديد أهداف النموذج في تنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وقد تم تحديد الأهداف الفرعية للنموذج في الإطار النظري ، كما صيغت الأهداف الإجرائية للنموذج في بداية كل درس .

ب-تحديد محتوى النموذج :

تم تحديد محتوى النموذج متمثلا في النصوص الأدبية المقررة في فترة التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢١ /٢٠٢٢.

جـ - خطوات التدريس بالنموذج :

بتحليل الباحثين لنظرية الذكاء الناجح والأسس التي تقوم عليها ومكوناتها تم التوصل إلى مجموعة من الخطوات والتي بدورها تضمنت مجموعة من الإجراءات وتم تحديد أدوار كل من المعلم والمتعلم في كل خطوة ؛ وفيما يلي عرض لهذه الخطوات :

الخطوة الأولى : القراءة التحفيزية واسترجاع المعلومات :

وفي هذه الخطوة :

- يقرأ المعلم النص الأدبي قراءة نموذجية للطلاب .
- يوجه المعلم طلابه لقراءة النص الأدبي قراءة صامتة محددا لهم مجموعة من المهام المرتبطة بأهداف الدرس الإجرائية والتي سيتم النقاش حولها بعد انتهاء المدة المحددة للقراءة .
- بعد انتهاء الطلاب من القراءة يبدأ المعلم في مناقشتهم للكشف عن المعارف والمعلومات التي كونها الطلاب من قراءتهم .
- يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات ويكلفهم ببعض الأنشطة حتى يتحقق المعلم من اكتساب الطلاب للمعارف اللازمة في ضوء الأهداف المحددة .

الخطوة الثانية : التحليل السطحي والعميق للنص :

وفي هذه الخطوة :

- يوجه المعلم طلابه إلى تحليل النص من الناحية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية ويقدم لهم نموذجا للاقتداء به .
- يوجه المعلم طلابه إلى قراءة ما وراء النص وذلك من خلال التعمق فيما يقصده صاحب النص وما يمكن أن يضفيه الطلاب من خلال خبراتهم ومعلوماتهم السابقه وقراءاتهم .

- يكلف المعلم كل مجموعة من الطلاب بمجموعة من المهام من خلال تقديم بطاقات لكل مجموعة عليها بعض النصوص الأدبية ويطلب من كل مجموعة تحليلها .
- يقدم المعلم تغذية راجعة لطلابه حول ما تقدمه كل مجموعة من تحليلات للنص .

الخطوة الثالثة : تقييم النص في ضوء مجموعة من المعايير المحددة :

وفي هذه الخطوة :

- يحدد المعلم لطلابه مجموعة من المعايير المتعلقة بلغة النص وأفكاره وصوره وأخيلته وعاطفته والموسيقا.
- يطلب المعلم من طلابه إصدار أحكامهم على النص في ضوء هذه المعايير .
- يوزع المعلم أوراق العمل على المجموعات المختلفة .
- يحدد المعلم لكل مجموعة زمنا محددا للانتهاء من إصدار أحكامهم على النص في ضوء المعايير التي حددها المعلم .
- تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من أحكام على النص في تقرير تقدمه للمعلم.
- يناقش المعلم طلابه في في التقرير ويقدم لهم تغذية راجعة.

الخطوة الرابعة : التطبيق العملي لما اكتسبه الطلاب من خبرات في النص :

وفي هذه الخطوة :

- يوجه المعلم طلابه إلى تطبيق ما تعلموه من خبرات في تحليل النص على نصوص أخرى من خلال اتباع ما تدربوا عليه من أساليب تحليلية للنص .
- يساعد المعلم طلابه على توظيف ما اكتسبوه من خبرات لغوية من النص في بعض مجالات الكتابة الوظيفية مثل توظيف ما اكتسبوه من أساليب من تحليل النصوص في كتابة الرسائل والتقارير وعمل تلخيصات وغيرها من مجالات الكتابة الوظيفية .

د- الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في النموذج :

استخدم الباحثان في النموذج الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لطبيعة نظرية الذكاء الناجح وطبيعة المحتوى ومن هذه الأساليب والاستراتيجيات المناقشة والتعلم التعاوني والعصف الذهني وحل المشكلات .

هـ- الأنشطة التعليمية للنموذج :

تنوعت الأنشطة المستخدمة في النموذج ما بين أنشطة فردية وأنشطة جماعية ، وقد راعى الباحثان في تصميم المناشط ما يلي :

- مراعاة التنويع والوفرة والتدرج في الأنشطة.
- مراعاة أن تتضمن أنشطة تعليمية وأنشطة تعلمية.
- مراعاة التركيز على الدور الفاعل للمتعلم.

و- أساليب التقويم للنموذج :

استخدم الباحثان التقويم القبلي والتقويم البنائي والتقويم النهائي، وقد راعى الباحثان في أساليب التقويم المستخدمة في هذا النموذج ما يلي :

- إجراء التقويم في ضوء الأهداف.
- استمرارية التقويم وشموله.
- التنويع في أدوات التقويم وأساليبه.
- **إعداد دليل المعلم :** أعد الباحثان دليل المعلم (ملحق ١)؛ ليكون مرشداً للمعلم في أثناء عملية التدريس من خلال وضع خطوات تدريسية واجراءات عملية تستند في تسلسلها وتنظيمها إلى أسس نظرية الذكاء الثلاثي ، وقد تضمن الدليل: الأهداف والمحتوى ، وطرق واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة المعينة على التدريس، ومجموعة من أساليب التقويم .

إجـــــراءات البحث:

(١) إعداد أدوات البحث، وضبطها ، وتتضمن:

١ - مقياس مهارات النقد الأدبي :

- **الهدف من المقياس** : هو قياس مهارات النقد الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي ، وفقا لمفهومه الذي حددته الدراسة فيما تقدم .
- **وصف المقياس** : يتضمن المقياس (٢٦) سؤالا اختيار من متعدد لقياس (١٣) مهارة ؛ بحيث تقاس كل مهارة بسؤالين .

- بناء المقياس :

اتبع الباحثان الخطوات التالية في بناء مقياس النقد الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي :

١- إعداد قائمة مهارات النقد الأدبي التي يقيسها المقياس : وقد اتبع الباحثان في إعداد هذه القائمة الإجراءات التالية :

- تحديد الهدف من إعداد القائمة : تحديد أهم مهارات النقد الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ؛ بحيث يراعى عند بناء مقياس النقد الأدبي أن يقيس تلك المهارات لدى الطلاب .
- مصادر اشتقاق قائمة المهارات : اشتقت القائمة من الإطار النظري للبحث بما تضمنته من: دراسات علمية ورسائل تربوية ودراسات متخصصة في مجال طرق التدريس وكتب الأدب والنقد التي تعرضت في متنها للنقد الأدبي ، ومن خلال أهداف تعليم اللغة العربية – وبخاصة في مجال الأدب– لطلاب الصف الأول الثانوي التي حددتها وزارة التربية والتعليم .
- مراحل تكوين القائمة : كونت قائمة مهارات النقد الأدبي على النحو التالي :

- كونت قائمة مبدئية مكونة من (١٣) مهارة من مهارات النقد الأدبي الذي ينتظر أن تتوافر لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

- عرضت هذه القائمة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والأدب العربي فضلا عن موجهي اللغة العربية ومعلميها من متخصصي المتخصصين في اللغة العربية بالمرحلة الثانوية (ملحق ٢) ؛ من أجل الوصول إلى الشكل النهائي لهذه المهارات .وقد اتفق معظم المحكمين على مناسبة جميع هذه المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتألف من (١٣) مهارة، وأصبحت بذلك القائمة صالحة للتطبيق (ملحق ٣).

٢- تحديد محتوى المقياس :

راعى الباحثان عند تحديد محتوى المقياس أن يتضمن نماذج شعرية ونثرية ، وأن يكون من بيئات متنوعة .

٣- صياغة أسئلة المقياس ، وقد روعي فيها ما يلي :

- أن تكون مفردات المقياس مرتبطة بالمهارات التي حددت من قبل .
- أن تقدم الأسئلة ضمن سياقات لغوية كاملة المعنى ؛ بمعنى أن يوضع الطالب في موقف أداء فعلي كأن يقرأ نصا ليجيب عن سؤال .
- أن تكون متناسبة مع قدرات الطلاب .
- أن تكون واضحة للطلاب .
- صياغة أربعة بدائل مميزة ، ومتناسبة من حيث الطول والتركيب ، وأن تكون الإجابة بين البدائل بطريقة غير منتظمة ؛ لتقليل درجة التخمين .

٤- تصحيح المقياس :

يتم استخدام المفتاح المثقب في تصحيح اختبار التذوق الأدبي؛ حيث يعطى كل سؤال درجة وبذلك يكون المجموع الكلي لدرجات الاختبار (٢٦) درجة .

٥- صدق المقياس :

تم التحقق من صدق مقياس النقد الأدبي عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والأدب العربي فضلا عن موجهي اللغة العربية ومعلميها من متخصصي المتخصصين في اللغة العربية بالمرحلة الثانوية (ملحق ٤) ، وقد اتفق المحكمون جميعهم على الأمور التالية وضوح تعليمات المقياس بشكل يساعد الطالب على تحقيق الاستجابة المطلوبة وقياس أسئلة المقياس للمهارات المحددة ومناسبة المقياس لطلاب الصف الأول الثانوي ؛ من حيث أسئلته ومادته .

٦- التجربة الاستطلاعية :

بعد إعداد الصورة المبدئية من المقياس وعرضها على المحكمين وإجراء التعديلات المقترحة، أجرى الباحثان تجربة استطلاعية على عينة عشوائية قوامها ٣٠ طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي؛ بغرض معرفة :

أ - مدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للمقياس .

ب- تحليل أسئلة الاختبار بهدف حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل سؤال على حدة.

حساب زمن المقياس .

د- حساب ثبات المقياس .

وقد أسفرت تلك التجربة الاستطلاعية عن النتائج التالية :

أ- فيما يتعلق بمدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للمقياس تبين :

- أن جميع الأسئلة مناسبة للطلاب ؛ حيث استجاب معظم الطلاب لجميع الأسئلة ، وأظهروا تحمسا في التفاعل معها .

ب - فيما يتعلق بحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييزية لمفردات الاختبار :

حسبت معاملات الصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختيار من متعدد لدرجات تلاميذ الإرباعي الأعلى ٢٧% ، والأدنى ٢٧% من إجمالي العينة باستخدام المعادلة الخاصة بذلك ووجد أن جميع أسئلة الاختبار متوسطة الصعوبة ؛ حيث تراوحت قيم معامل الصعوبة بين (٥١% ، ٦٨%) ؛ مما يوضح أنه لا توجد أسئلة شديدة الصعوبة أو شديدة السهولة ؛ لذا لم يتم تغيير أي سؤال .

حسبت معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار ، وذلك بإيجاد الفرق بين نسبة عدد طلاب المجموعة العليا (٢٧%) الذين أجابوا عن كل سؤال إجابة صحيحة، ونسبة عدد تلاميذ المجموعة الدنيا (٢٧%) الذين أجابوا عنها إجابة خطأ. ووجد أن قيم معاملات التمييز لأسئلة الاختبار تتراوح بين (٢٨% ، ٧٨%) وتعد معاملات تمييز إيجابية في تعبيرها عن قدرة أسئلة المقياس على التمييز بين تلاميذ الإرباعي الأعلى وتلاميذ الإرباعي الأدنى في الإجابة عن أسئلة الاختبار .

ج - حساب زمن المقياس :

تم حساب زمن المقياس عن طريق اتباع الخطوات التالية :

١- تسجيل زمن البدء في الإجابة عن كل سؤال ، وتسجيل زمن الانتهاء منها بالنسبة لكل طالب .

٢- حسب الزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن كل سؤال .

٣- رتب الأطفال تصاعديا وفقا لهذا الزمن ، وفصل الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى .

٤- حسب متوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأعلى ، ومتوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأدنى .

٥- حسب متوسط المتوسطين السابقين ، واعتبر ذلك الزمن المناسب لكل سؤال ، وهو (٤٥) دقيقة .

ج – حساب ثبات المقياس :

استخدم الباحثان طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس؛ حيث إن هذه الطريقة تصلح للاختبارات الموقوتة ذات الزمن المحدد والتي تعتمد إلى حد كبير على السرعة ، كما أن العينة ليست كبيرة للحد الذي يصعب معه إعادة الاختبار، فضلا عن أن المقياس ليس طويلا بحيث يصعب إعادته .

وقد تم إعادة المقياس على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع ، وروعي أن تكون ظروف التطبيق قريبة من الأولى ، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرة الأولى والثانية لكل جزء من أجزاء المقياس على حدة ، ثم على مجموع هذه المكونات وكان معامل الارتباط يساوي ٩٣,.وبالكشف عن دلالة معاملات الارتباط السابقة وجد أنها جميعا دالة عند مستوى ٠١,. ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بنسبة عالية من الثبات . وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية .

٢- مقياس الكتابة الوظيفية :

يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى توافر مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- بناء المقياس :

اتبعت الخطوات التالية في بناء مقياس الكتابة الوظيفية :

- إعداد قائمة مهارات الكتابة الوظيفية التي يقيسها المقياس : وقد اتبع الباحثان في إعداد هذه القائمة الإجراءات التالية :

• **تحديد الهدف من إعداد القائمة** : وتهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي وفقا للمفهوم الذي حددته الدراسة مسبقا .

- مصادر إعداد قائمة مهارات الكتابة الوظيفية : وتتمثل مصادر إعداد هذه القائمة فيما يلي :

١- الدراسات والأدبيات السابقة (عربية وأجنبية) التي تناولت الكتابة عامة وتلك التي تناولت الكتابة الوظيفية خاصة .

٢- المقاييس والاختبارات التي تناولت الكتابة عامة وتلك التي تناولت الكتابة الوظيفية خاصة ، وما أسفر عنه تحليل تلك المقاييس والاختبارات .

- وصف قائمة مهارات الكتابة الوظيفية :

تتكون القائمة من ١٩ مهارة مناسبة للصف الأول الثانوي موزعة على أربعة مجالات من مجالات الكتابة الوظيفية (الرسالة – التلخيص – التقرير – الدعوة).

- صدق قائمة مهارات الكتابة الوظيفية :

عرضت هذه القائمة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين (ملحق ٥) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكذلك من المتخصصين في علم النفس من أعضاء هيئة التدريس ، ومجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من المشهود لهم بالكفاءة من أجل الوصول إلى الشكل النهائي لهذه المهارات (ملحق ٦) ، وقد اتفق جميع المحكمين على مناسبة جميع هذه المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي .

- **صياغة أسئلة المقياس :**صيغ المقياس على شكل أربع مهام أدائية ؛ المهمة الأولى تختص بمهارات كتابة الرسائل، والمهمة الثانية تختص بقياس مهارات التلخيص ، والمهمة الثالثة تختص بقياس مهارات التقرير، والمهمة الرابعة تختص بقياس مهارات الدعوة ، وقد روعي في هـــذا المقياس ما يلي:
  - أن تكون المهام مرتبطة بالمهارات التي حددت من قبل .
  - أن تكون متناسبة مع قدرات المتعلمين وخبراتهم .
  - أن تكون واضحة للمتعلم .
- إعداد أداة تصحيح المقياس : حيث تم إعداد قواعد التقدير المتدرجة ، ويعتمد على وصف ما يفعله الطالب فعلا في موقف الاختبار من خلال بطاقة تتضمن بنودها عناصر الأداء ووصفا لمستوى أدائها(ملحق ٧)

- صدق المقياس :

تم التحقق مـــن صـــدق مقياس الكتابة الوظيفية عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكذلك من المتخصصين في عـلم النفس من أعضـــاء هيئة التدريس، ومجموعة مـــــن معلمي اللغة العربية فـــي المرحلة الثانوية مـــن المشهود لهم بالكفاءة؛ وذلك للتحقق من أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وأن الأسئلة، واضحة ومفهومة؛ من أجل الوصول

إلى الشكل النهائي للمقياس(ملحق٨)، وقد أبدى جميع المحكمين موافقتهم على صلاحية المقياس للتطبيق على الصف الأول الثانوي على هذه الصورة .

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بعد إعداد الصورة المبدئية من المقياس وعرضها على المحكمين، أجرى الباحثان تجربة استطلاعية على عينة عشوائية قوامها ٣٠ طالبا وطالبة ؛ بغرض معرفة :

مدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للمقياس .

حساب زمن المقياس .

ج- حساب ثبات المقياس .

د- حساب الاتساق الداخلي للمقياس .

هـ - حساب ثبات معايير تصحيح المقياس .

وقد أسفرت تلك التجربة الاستطلاعية عن النتائج التالية :

أ- فيما يتعلق بمدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للمقياس تبين :

- أن جميع الأسئلة مناسبة لطلاب؛ حيث استجاب معظم الطلاب لجميع الأسئلة، وأظهروا تحمسا في التفاعل معها .

ب - حساب زمن المقياس :

تم حساب زمن المقياس عن طريق اتباع الخطوات التالية :

١- تسجيل زمن البدء في الإجابة على كل سؤال، وتسجيل زمن الانتهاء منها بالنسبة لكل متعلم.

٢- حساب الزمن الذي استغرقه كل طفل في الإجابة عن كل سؤال .

٣- رتب المتعلمون تصاعديا وفقا لهذا الزمن، وفصل الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى .

٤- حساب متوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأعلى، ومتوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأدنى.

٥- حساب متوسط المتوسطين السابقين، واعتبر ذلك الزمن المناسب لكل سؤال .

٦- اعتبر الزمن المناسب للإجابة عن المقياس ككل هو مجموع أزمنة الإجابة عن أسئلة المقياس وهو ٤٠ دقيقة .

ج – حساب ثبات المقياس :

استخدم الباحثان طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس؛ حيث إن هذه الطريقة تصلح للاختبارات الموقوتة ذات الزمن المحدد والتي تعتمد إلى حد كبير على السرعة، كما أن العينة ليست كبيرة للحد الذي يصعب معه إعادة الاختبار، فضلا عن أن المقياس ليس طويلا بحيث يصعب إعادته .

وقد تم إعادة المقياس على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع ، وروعي أن تكون ظروف التطبيق قريبة من الأولى، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرة الأولى والثانية لكل مكون من مكونات الإبداع على حدة، ثم على مجموع هذه المكونات باستخدام معامل الارتباط لـ" بيرسون " وتم التوصل إلى النتائج أن معامل الارتباط يساوي ٩٢,. وبالكشف عن دلالة معامل الارتباط السابق وجد أنها جميعا دالة عند مستوى ٠١,. ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بنسبة عالية من الثبات .

د ـ حساب ثبات معايير تصحيح المقياس :

تم حساب ثبات معايير تصحيح المقياس عن طريق إعادة تصحيح استجابات ٣٠ طالبا تم اختيارها بصورة عشوائية ، وذلك بواسطة زميل له خبرة بهذا المجال بعد أن تم الاتفاق معه على المعايير التي سيتم التقييم في ضوئها وتطبيق ذلك على خمس استجابات حتى يتم التحقق من الالتزام بالمعايير التي تم الاتفاق عليها ، وقد كانت معاملات الارتباط بين التصحيحين كالتالي : ٩٣,. ويتضح أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة عالية يمكن الاطمئنان إليها .

(٤) تحديد عينة البحث :

(أ) اختيرت العينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام؛ فصلان للمجموعة الضابطة، وفصلان للمجموعة التجريبية، و قد استُبعد من العينة جميع الطلاب الذين لم يؤدوا الاختبارين القبلي والبعدي في النقد الأدبي أو الكتابة الوظيفية، ومن ثم اتخذ الشكل النهائي للعينة التوزيع التالي:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة

	البنون	البنات	المجموع
الضابطة	٣٠	٣٠	٦٠
التجريبية	٣٠	٣٠	٦٠
المجموع	٦٠	٦٠	١٢٠

(ب) تم التحقق من **التكافؤ بين مجموعتي البحث** (الضابطة، والتجريبية) عن طريق تحقيق التكافؤ بين المعلمين من حيث المؤهل وعدد سنوات الخبرة، ثم تحليل التباين بين المجموعتين في الأداء القبلي على مقياس النقد الأدبي ومقياس الكتابة الوظيفية وكانت النتائج غير دالة كما هي موضحة في جدولي ٣،٢ الآتيين.

(٥) التجريب الميداني للنموذج المقترح : استغرقت التجربة الميدانية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ بواقع حصتين أسبوعيا، وقد سارت إجراءات التطبيق كما يلي:

١-**التطبيق القبلي لأدوات البحث،** وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٢) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات النقد الأدبي في التطبيق القبلي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــــائية
التجريبية	٦٠	٦,٢٥	١,١١	١,٢٢	غير دالة
الضابطة	٦٠	٦,٦٣	١,١٩		

جدول (٣) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الكتابة الوظيفية في التطبيق القبلي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــــائية
التجريبية	٦٠	٥,٧٦	١,٧١	١,٢٢	غير دالة
الضابطة	٦٠	٥,٨٢	١,٥٤		

٢-الالتقاء بمعلمَي المجموعة التجريبية، كل على حدة، وتسليم كل منهما نسخة من دليل المعلم، ومناقشته حولهما، وطبيعة دوره في كل خطوة من خطواتها، وأدوار الطلاب فيها، والإجابة عن جميع الأسئلة والاستفسارات.

٣-الالتقاء بمعلمي المجموعة الضابطة، والاتفاق معهما على أن يُغطي كل منهما – بطريقته- الموضوعات المتضمَّنة في المنهج المقرر، وقد اطمأن الباحثان لذلك من خلال المتابعة الأسبوعية لكليهما.

٤-متابعة سير التجربة حيث كان الباحثان يلتقيان أسبوعيا مع معلمَي المجموعة التجريبية؛ لتسليمهما أوراق العمل الجديدة، واستلام أوراق العمل السابقة، ومن ثم الاطمئنان على سير العمل. وجدير بالملاحظة أن استجابات المعلمين كانت إيجابية تجاه تنفيذ النموذج التدريسي وهذا يُعطي مؤشرا على ما يمكن أن تحققه هذه الوحدة لكل من المعلم، والمتعلم.

٥-التطبيق البعدي للأدوات، وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

٦-البرامج والأساليب الإحصائية المستخدمة

(أ) Microsoft Excel

(ب) برنامج SPSS

نتائج البحث :

عولجت نتائج البحث إحصائيا بالأساليب الإحصائية، والبرامج المشار إليها فيما تقدم، ويمكن عرضها فيما يلي:

أولا : نتائج البحث :

- **نتائج اختبار الفرض الأول**: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات الجانب اللفظي للنقد الأدبي ، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات الجانب اللفظي للنقد الأدبي ، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، وحجم الأثر ودلالته ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٤) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الجانب اللفظي للنقد الأدبي في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــــائية	حجم الأثر ودلالته
التجريبية	٦٠	٦,٢٠	٠,٩٣	٢٦,٢٢	دالة عند مستوى ,٠١	.٨٥
الضابطة	٦٠	٢,٢٥	٠,٥٢			كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الجانب اللفظي للنقد الأدبي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض الأول .

كما يتضح أن حجم الأثر ٨٥. وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج في تنمية مهارات الجانب اللفظي للنقد الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- **نتائج اختبار الفرض الثاني :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم

على مقياس الجانب الفكري للنقد الأدبي ، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات الجانب الفكري للنقد الأدبي ، وحساب قيمة "ت"، وتحديد مستوى الدلالة، وحجم الأثر ودلالته ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الجانب الفكري للنقد الأدبي في التطبيق البعدي

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر ودلالته
التجريبية	٦٠	١١,٩٢	.,٧٥	٦٩,٣٢	دالة عند مستوى ٠,٠١	.٩٧
الضابطة	٦٠	٤,٣٢	٠,٩٨			كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الجانب الفكري للنقد الأدبي لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض الثاني .

كما يتضح أن حجم الأثر 97. وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج في تنمية مهارات الجانب الفكري للنقد الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- **نتائج اختبار الفرض الثالث :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات الجانب الوجداني للنقد الأدبي ، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات الجانب الوجداني للنقد الأدبي ، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، وحجم الأثر ودلالته ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٦) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت"ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الجانب الوجداني للنقد الأدبي في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر ودلالته
التجريبية	٦٠	٦,٢٣	.,٥١	٢٩,٥٧	دالة عند مستوى ,٠١	.٨٩
الضابطة	٦٠	٢,٥٥	.,٥٦			كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الجانب مهارات الجانب الوجداني للنقد الأدبي لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض الثالث .

كما يتضح أن حجم الأثر ٨٩. وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج في تنمية مهارات الجانب الوجداني للنقد الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- **نتائج اختبار الفرض الرابع :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات الجانب الجمالي للنقد الأدبي ، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات الجانب الجمالي للنقد الأدبي، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، وحجم الأثر ودلالته ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٧) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت"ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الجانب الجمالي للنقد الأدبي في التطبيق البعدي.

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــــائية	حجم الأثر ودلالته
التجريبية	٦٠	٨,٣٣	.,٦٢	٣٣,٢٢	دالة عند مستوى ,٠١	.٩١
الضابطة	٦٠	٣,٥٤	.,٧١			كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الجانب مهارات الجانب الجمالي للنقد الأدبي لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض الرابع .

كما يتضح أن حجم الأثر ٩١. وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج في تنمية مهارات الجانب الجمالي للنقد الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- **نتائج اختبار الفرض الخامس:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس النقد الأدبي ككل، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب

المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات النقد الأدبي ككل ، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، وحجم الأثر ودلالته ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٨) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات النقد الأدبي ككل في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــــائية	حجم الأثر ودلالته
التجريبية	٦٣	٢٣,٤٦	١,٢٠	٦٣,٣١	دالة عند مستوى ,٠١	.٩٦ كبير
الضابطة	٦٣	٩,٢٣	١,٣١			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات النقد الأدبي ككل لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض الخامس .

كما يتضح أن حجم الأثر ٩٦. وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج في تنمية مهارات النقد الأدبي ككل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- **نتائج اختبار الفرض السادس:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس الكتابة الوظيفية، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في اختبار الكتابة الوظيفية ، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، وحجم الأثر ودلالته ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (٩) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الكتابة الوظيفية في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــــائية	حجم الأثر ودلالته
التجريبية	٦٠	٥,٥٥	.,٣٨	٢٦,٣٠	دالة عند مستوى ,٠١	.٨٦ كبير
الضابطة	٦٠	٢,٢٢	.,٦٧			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الوظيفية لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ؛ وبالتالي يرفض الفرض السادس .

كما يتضح أن حجم الأثر ٨٦. وهو حجم تأثير مرتفع يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات النقد الأدبي ويعزى هذا لما يلي :

- استند النموذج التدريسي المقترح إلى عدد من الأسس التدريسية المشتقة من نظرية الذكاء الناجح والتي ركزت على تنمية قدرات الطلاب التحليلية والإبداعية والتطبيقية مما دعم بشكل كبير تنمية مهارات النقد الأدبي لدى الطلاب.
- النموذج المقترح تضمن مجموعة من المناشط التي تناولت مهارات النقد الأدبي ؛ مما أعطى الطلاب الفرصة للتدريب على هذه المهارات في مواقف أشبه ما تكون بالمواقف الحقيقية.
- راعى النموذج المقترح الذكاء التحليلي والذكاء الإبداعي والذكاء التطبيقي للطلاب وعمد إلى تنميتهم من خلال الأنشطة المختلفة مما كان له أكبر الأثر في تنمية مهارات النقد الأدبي .
- ترك النموذج التدريسي العنان لتفكير الطلاب ولم يقيد تفكيرهم مما انعكس إيجابا على تنمية مهارات النقد الأدبي .
- جمع النموذج التدريسي بين توفير البيئة التعليمية الملائمة لتنمية مهارات النقد الأدبي وإتاحة الوقت اللازم لتنمية هذه المهارات مما كان له أكبر الأثر في تنمية مهارات النقد الأدبي حيث يتطلب النقد إتاحة الوقت الكافي له .
- حول النموذج من خلال الأنشطة المختلفة المحتوى القرائي من محتوى يحفظه الطلاب إلى محتوى يمثل أساسا للتحليل والنقد .
- أتاح النموذج التدريسي دورا جديدا للمعلم يختلف عن دوره في الطرق التقليدية فكان موجها ومرشدا لطلابة مع تقديم الدعم في الوقت المناسب دون تقديم إجابات ؛ مما كان له أبرز الأثر في تنمية مهارات النقد الأدبي لدى الطلاب .

- وجد الطلاب في ظل النموذج التدريسي أدوارا جديدة تتيح لهم التفكير بحرية والبحث في المصادر المختلفة فضلا عن عدم وجود أي قيد على تفكيرهم مما انعكس إيجابيا على تنمية مهارات النقد الأدبي لديهم .

- عرض التقارير في كل مهمة أدى إلى منافسة بين المجموعات في تحليل الألفاظ والأفكار والصور الأدبية وكل ما ينم عن تميز طلاب كل مجموعة ؛ مما كان له عميق الأثر في تنمية مهارات النقد الأدبي .

- استخدام النموذج التدريسي لأساليب التقويم الحقيقي ؛ مما أسهم في اتقانهم مهارات النقد الأدبي.

كما أظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة الوظيفية ويعزى هذا لما يلي :

- تضمن النموذج التدريسي مجموعة من الأنشطة التي تدرب الطلاب على مهارات الكتابة الوظيفية من خلال مواقف أشبه ما تكون بالمواقف الحقيقية مما أسهم في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية .

- جذب النموذج انتباه الطلاب وأثار دافعيتهم وذلك بسبب إتاحته الفرصة للأنشطة الجماعية التي أتاحت الفرصة للمناقشة وتبادل الآراء؛ مما كان له أكبر الأثر في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى الطلاب .

- تكرار التدريبات العملية للطلاب في مواقف مختلفة من خلال النموذج كان له تأثير كبير في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية .

- ساعد النموذج التدريسي على تنمية إحساس الطلاب بأهمية مجالات الكتابة الوظيفية في حياتهم العامة وفي تواصلهم مع المجتمع مما انعكس على تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لديهم.

- استخدام النموذج التدريسي لأساليب التقويم الحقيقي وتصميم معايير تقدير الأداء وإطلاع الطلاب عليها كان له أكبر الأثر في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية .

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج؛ يمكن تقديم **التوصيات التالية**:

١. ضرورة الإفادة من النموذج الذي اقترحه البحث، وتحقق من فعاليته في تدريس مختلف فروع اللغة العربية.

٢. تدريب المعلمين على نظرية الذكاء الناجح .

٣. ضرورة العمل على الإفادة من فكرة أوراق العمل المقدمة ضمن إجراءات النموذج التدريسي في تحويل أنشطة تعليم اللغة العربية من المعلم إلى المتعلم في جميع أفرع اللغة العربية.

٤. العناية بإعداد مقاييس للنقد الأدبي لطلاب التعليم العام في المراحل المختلفة، وتدريبهم على تنمية مهارات النقد الأدبي لديهم.

٥. تطوير محتوى موضوعات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بما يكفل تنمية مهارات النقد لدى الطلاب.

٦. وضع مهارات النقد الأدبي في الحسبان عند تعليم الطلاب في مراحل التعليم المختلفة بما يناسب كل مرحلة من هذه المهارات .

٧. ضرورة التنويع في الأنشطة التي تحتويها مناهج اللغة العربية في ضوء نظرية الذكاء الناجح.

ويقدم البحث المقترحات التالية:

١. بحث أثر استخدام النموذج المقترح في تدريس القراءة لطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٢. بحث أثر استخدام النموذج التدريسي في تعليم مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب التعليم العام في مراحله المختلفة.

٣. بحث أثر استخـــدام النموذج المقترح في تعليم مهارات القــراءة الناقدة لطلاب التعليم العام في مراحله المختلفة.

٤. تقويم كتب النصوص في التعليم العام للتحقق من مدى صلاحيتها لتنمية النقد الأدبي .

٥. البحث عن نظريات تربوية جديدة أخرى لتعليم اللغة العربية وتنمية النقد الأدبي لدى طلاب التعليم العام.

المراجع

المراجع العربية:

إبـراهيم، أحمـد جمعـة (١٩٩٧)، تنميـة مهـارات التحليـل الأدبـي لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة الأزهرية، رسالة ماجستير كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا .

إبراهيم، سيد رجب محمد (٢٠١٩) ، استرتيجية قائمة على المنهج السِّيمائي -الإشاري لتنمية مهارات نقد النُّصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثَّانوية .مجلة القراءة والمعرفة . جامعة عين شمس .كلية التَّربية .الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة .مايو . العدد (٢١١) ص ص:(٤١-١٠٩.)

أبو لبن ، وجيه المرسي (٢٠١١)، مقومات التذوق الأدبي في النص الأدبي ، ملخص دراسات ، متاح على :

. http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts?page

أبوشريفة ، عبد القادر وقزمة ، حسين لافي (١٩٩٣) ، مدخل إلى تحليل النص الأدبي ، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

أحمد ، صلاح عبدالسميع (٢٠٠٩)،.فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارت الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية .**مجلة كلية التربية** ,جامعة الأزهر ، م ٤ ، ع ١٤٣، ص ص ٢٨٩-٣٦٢

أمين ، أحمد (٢٠٠٦) ، النقد الأدبي ، بيروت - لبنان : دار الكتاب العربي.

الخويسكي ، زين كامل (٢٠٠٨) ، المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

الراميني ، فواز بن فتح الله (٢٠٠٧) ، المرجع اللغوي الوافي في التعبير :الإبداعي والوظيفي، دار الكتاب الجامعي،العين.

السويفي ، وائل صلاح محمد (٢٠٠٦) ، أثر استخدام القراءة الناقدة في تدريس النصوص الأدبية على تنمية التحصيل النحوي والتذوق الأدبي والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة المنيا .

الشايب ، أحمد (١٩٧٣) ، أصول النقد الأدبي ، القاهرة : النهضة المصرية .

الشنطي، محمد صالح (٢٠٠١)، فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه. حائل:دار الأندلس للنشر والتوزيع.

العدل ، بدر محمد (٢٠٠٦) ، فعالية برنامج قائم علي نظرية الذكاءات المتعددة في *تنمية* مهارات *التذوق* الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

العفيف، سميا (٢٠٠٥)، أثر استخدام الأنشطة البنائية الموجهة في تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن ، رسالة دكتوراه ، جامعة عمان العربية ، كلية الدراسات التربوية العليا.

الطحاوي، خلف حسن محمد (.٢٠١٣)، فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية .مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس .السعودية .العدد (٤٣) نوفمبر .الجزء ١ ص ص ١٠٥-١٣٩.

المصري ، محمد عبدالغني (٢٠٠٧) ، تحليل النص الأدبي بين النظرية والتطبيق ، عمان : مؤسسة الوراق

المكي، الطاهر أحمد (١٩٨٠) ، الشعر العربي المعاصر : روائعه ومدخل لقرائته ، الطبعة الأولى، القاهرة : دار المعارف .

الناقة، محمود كامل(٢٠٠٧)، تعليم اللغة العربية في التعليم العام "مداخله وفنياته"، ج2 ، القاهرة دار المعارف.

النصار ، صالح بن عبد العزيز (٢٠٠٤) ، أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط ، مجلة رسالة الخليج العربي العدد (١٠٤)

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة (٢٠٠٥) تدريس البلاغة العربية . روية نظرية تطبيقية محوسبة .عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

النجيري ، إيمان محمد (٢٠١٧) ، تحليل النصوص الشعرية ونقدها في ضوء المدخل الدلالي لطلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية ببور سعيد ، ع ٢٢ ص ص ٦٤٦-٦٨٠.

بصل ، سلوى حسن محمد (٢٠٠٨) ، استراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط وأثرها على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

بن زريل ، عدنان (٢٠٠٠) ، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق ، دمشق : منشورات اتحاد الكتاب العرب .

ثامر إبراهيم محمد المصاروة (١٤٢٩هـ) ، البنيوية بين النشأة والتأسيس (دراسة نظرية) ، دراسة منشورة عبر شبكة الانترنت على الموقع التالي :

http://www.saaid.net/book/open.php?cat=88&book=4458

جمعة ، حسين (٢٠٠٢) ، في جمالية الكلمة (دراسة جمالية بلاغية نقدية) من منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق .

حنورة ، مصري عبد الحميد (١٩٨٥) ، سيكلوجية التذوق الفني ، القاهرة : دار المعارف .

ذكي ، أحمد كمال (١٩٧٢)، النقد الأدبي ، أصوله واتجاهاته ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب

رضوان، أحمد شوقي؛ والفريح ,عثمان بن صالح (٢٠٠٨)، التحرير العربي، ط٦ الرياض : مطابع العبيكان للنشر.

زهران ، نورا محمد أمين (٢٠١٨)، تدريس النُّصوص الأدبية في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التَّعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثَّانوية.مجلة القراءة والمعرفة .الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة .كلية التَّربية . جامعة عين شمس.العدد (١٩٦) فبراير ص ص ١٧٩-٢٧١.

سنجي ، سيد محمد السيد (٢٠١٤)، برنامج لتنمية كفايات النَّقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التَّربية في ضوء نظرية التَّلقي . Reception theory مجلة دراسات في المناهج وطرق التَّدريس .العدد (٢٠٦) الجزء الثاني .ص ص ٧٤-١٥١.

شحاتة ، حسن (٢٠١٥)، المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

شحاتة ،حسن سيد ،السمان ، مروان أحمد (٢٠١٥)، مدخل عمليات الكتابة وتأثيره في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية – عين شمس – مصر ،ع٣٩،ج٤، ٢٠٣- ٢٣٦.

شحاته، حسن (٢٠٠٢)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق . ط ٥.الدار المصرية اللبنانية.

طعيمة، رشدي أحمد؛ ومناع، محمد السيد (٢٠٠٠)، تدريس اللغة العربية في التعليم العام " نظريات وتجارب ." ط .1 القاهرة : دار الفكر.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٠) ، اللغة والتفكير الناقد .عمان:دار المسيرة.

طعيمة، رشدي (١٩٧١) ، وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية " فن الشعر"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

عاشور، راتب قاسم ، مقدادي ، محمد فخري (٢٠٠٥) ، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

عبدالباسط ، محمود هلال (٢٠٠٥)، برنامج مقترح قائم على التعلم بالتعاقد لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية واتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

عبد الباري ، ماهر شعبان (٢٠٠٨) ، برنامج لتنمية الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة اللغة العربية بكليات التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة بنها.

عبد الباري ، ماهر شعبان (٢٠١٠)، الكتابة الوظيفية والإبداعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبد الباقي ، أم هاشم محمد (٢٠٠٦) ، فاعلية برنامج مقترح في *تنمية* بعض مهارات *التذوق* الأدبي لطفل الروضة من خلال فن القصة الحركية والشعري ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

عبد الله، علي مصطفى (١٩٩٧)، مهارات اللغة العربية، ط1 ، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبدالحليم ، أحمد المهدي (٢٠٠٣) ، أشتات مجتمعات في التربية والتنمية ، الطبعة الأولى ، القاهرة : دار الفكر العربي.

عبدالرحمن ، منصور(١٩٧٧) ، اتجاهات النقد الأدبي في القرن الخامس الهجري ، القاهرة : الانجلو مصرية

عدس ، محمد عبد الرحيم (١٩٩٨) ، تعليم القراءة بين المدرسة والبيت ، الأردن : دار الفكر.

عسكر ، ابتسام (٢٠١٣)، بناء برنامج تعليمي قائم على الذكاء الانفعالي وقياس أثره في تحسين مهارات الخطابة والنقد الأدبي لدى الطلبة ، عمان ، الأردن ، رسالة دكتوراه منشورة ، كلية العلوم التربوية والنفسية .

عوض ، أحمد عبده (١٩٩٢) ، تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

عوض ، فايزة السيد (٢٠٠٩)، مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيةوالدراسات الإسلامية ، القاهرة :مطبعة جامعة عين شمس.

عوض ، أحمد عبده (٢٠٠٠) ، فاعلية برنامج مقترح في الكتابة الوظيفية في تنمية الأداء الكتابي في المواقف الاتصالية لدى طلاب أقالم اللغة العربية بجامعة أم القرى" دراسة تجريبية" ، المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية بطنطا(المدرسة في القر الحادي والعشرين رؤية ماتقبلية)، في الفترة 2 -5مايو، ص ص. 224 – 266 .

فضل ، صلاح (١٩٩٨): نظرية البنائية في النقد الأدبي ، القاهرة : دار الشروق .

فضل ، صلاح (١٤١٧) ، مناهج النقد المعاصر ، القاهرة : دار الآفاق العربية .

فضل الله ، محمد رجب،(٢٠٠٣) عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها " تعليمها وتقويمها ." القاهرة :عالم الكتب.

لافي، سعيد عبد الله (٢٠٠٩)، تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ص ص ٢١٢-٢٤٦.

محفوظ ، زكي نجيب(١٩٩٣)، في فلسفة النقد .بيروت :دار الشروق.

مدكور، علي أحمد(٢٠٠٦)، تدريس فنون اللغة العربية .القاهرة :دار الفكر العربي.

نصر ، عاطف جودة (١٩٨٤) : الخيال ، مفهوماته ووظائفه ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب

نصر ، معاطي ويوسف ، عيطة (٢٠٠٢)، أثر برنامجٍ تدريبي في تنمية بعض المهارات اللغوية اللازمة لكتابة الأورا ق البحثية لدى طلاب كلية التربية بسلطنة عمان ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الرابع والثمانون ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص ص ٢٠٢-٢٧٠

هيكل ،أحمد (١٩٩٨) ، في الأدب واللغة ، مهرجان القراءة للجميع ، مكتبة الأسرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

يونس ، فتحي (٢٠٠١) ، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، القاهرة : كلية التربية جامعة عين شمس .

يونس ، فتحي (٢٠٠٢)، مناهج التعليم والماتويات المعيارية؛ المجلد الأول، الجمعية المصرية للمناهج وطر التدريس ،

المراجع الأجنبية :

Cookson, W., (6119), Thinking about Thinking, Teaching Pre K-8, 29(2), 92:23.

Ghalenovy, F. & Kareshki, H. (2017). Multiple Relationships between successful Intelligence and Self-Regulated Learning

Dimensions: Comparing Gifted and Ordinary Students in Mashhad. *Palma Journal*. 16(2), 325-332.

Howarth, p. (2007) : Creative writing and schillerc's Aesthetic Education, Journal of Aesthetic Education. vol.41, No. 03 , 41- 58.

Levine, Mel. (2002). A mind at A time. (1st paperback ed.). NY,USA: Simon & Schuster Rockefeller Center

Lorenzen, M. (2006). Active learning and Library instruction. ILLinois Libraries, 83 (2), 19-24.

Sternberg, Grigorenko, 2000, Sternberg, 1998a(

Sternberg, R. J.(2002). Raising the Achievement of All Students, Teaching for Successful Intelligence. Educational Psychology Review,14 (4), 383-393.

Sternberg, R. J., and Grigorinko, E. L. (2002). The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education, Gifted Child Quarterly, 46 (4), 265-277

Sternberg, R. (2018). Context-Sensitive Cognitive and Educational Testing. Educational Psychology Review, 30(3), 857-884.

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2004). Retracted Article: Successful Intelligence in the Classroom. Theory into practice, 43(4), 274-280.

Sternberg, R. J., and Grigorinko, E. L. (2002). The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education, Gifted Child Quarterly, 46 (4), 265-277.

Tuckman, Bruce W, (2001). "The Strategies for achievement Approschfor Teaching Study Study Skill", USA,P29.