وحدات تعليمية قصيرة في أدب الأطفال قائمة على نظرية أفعال الكلام؛ لتنمية القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

ا.م.د / رانيا محمد مصطفى كامل
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد، كلية التربية – جامعة الإسكندرية

ا.م.د / سامية محمد محمود عبد الله
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد، كلية التربية – جامعة الفيوم

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية وحدات تعليمية قصيرة في أدب الأطفال قائمة على نظرية أفعال الكلام؛ فى تنمية القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ حيث أعدت الباحثتان قائمتين:إحداهما؛ قائمة بمهارات القراءة التفسيرية، والأخرى قائمة بأبعاد الكفاءة الأدبية، وكتابًا للتلميذ، ودليلًا للمعلم. واشتمل كتاب التلميذ على عدد من الموضوعات، ونُفذ فى فترة امتدت إلى سبعة أسابيع بواقع أربع حصص أسبوعيًا على عينة قوامها ٤٧ تلميذة، ولقياس فاعلية الوحدات أعدت الباحثتان اختبارًا للقراءة التفسيرية، واختبارًا ومقياسًا للكفاءة الأدبية. وقد كشفت نتائج البحث بعد التطبيقين: القبلي، والبعدي للأدوات على التلاميذ عينة البحث؛ عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي ، والبعدي؛ لصالح التطبيق البعدي فى اختبار القراءة التفسيرية، واختبار ومقياس الكفاءة الأدبية ؛ مما يدل على تأثير – المتغير المستقل– وحدات تعليمية قصيرة في أدب الأطفال قائمة على نظرية أفعال الكلام فى مستوى نمو – المتغيرين التابعين– القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

الكلمات المفتاحية: أدب الأطفال– أفعال الكلام– القراءة التفسيرية–الكفاءة الأدبية.

Short educational units in children's literature based on speech act theory; To develop explanatory reading and literary competence among middle school students

This research aims to reveal the effectiveness of short educational units in children's literature based on the theory of speech acts. In the development of explanatory reading, and literary competence among first-grade preparatory students; Where the two researchers prepared two lists: one of them; A list of expository reading skills, a list of dimensions of literary competence, a student's book, and a teacher's guide. The student's book included a number of topics, and it was implemented over a period of seven weeks, with four lessons per week, on a sample of 47 female students. The results of the research were revealed after the two applications: the pre and post applications of the tools on the students of the research sample. There are statistically significant differences at the level of 0.01 between the mean scores of the two applications: pre and post; In favor of the post application in the interpretative reading test, and the literary competency test and measure; This indicates the effect of - the independent variable - short educational units in children's literature based on the theory of speech acts on the level of development of the two dependent variables - explanatory reading, and literary competence among first-grade middle school students.

Keywords: children's literature - verbs of speech - explanatory reading - literary competence.

أولًا: مشكلة البحث، وخطة معالجتها

- **مقدمة:**

للغة دور عظيم في حياة الإنسان والمجتمع، فهي وسيلة الفرد للاتصال بالآخرين، والتعبير عن أفكاره وعواطفه، وتفكيره؛ لذا ومع التطور العلمي والحضاري في العصر الحديث عُنيت النظرية التداولية في مجال التعليم، والتعلم بالتركيز على تطوير قدرة المتعلم التواصلية، وتحقيق طلاقته اللغوية؛ إذ لم تعد اللغة قواعد جافة ترسخ في الأذهان؛ بل أضحت أفعالًا كلامية منجزة، بواسطتها تستخدم اللغة وفق السياقات المختلفة تماشيًا مع أي موقف تواصلي، والمستهدف هو تمكين المتعلم من استثمار القدرات التى تؤهله؛ لاكتساب اللغة، واستعمالها، وتوظيفها شفهيًا وكتابيًا في شتى مجالات الحياة كأساس لتواصل فعال يتخطى الرموز اللفظية نحو تفسير الدلالات، والمعاني الضمنية.

ومع تزايد التحديات المتعلقة باستعمال اللغة واتساع مجالات التواصل، والإقناع اللغوي؛ زادت الحاجة إلى اتساع استخدام التفكير في مجال تعليم اللغة وممارستها، فيعمل مستخدم اللغة على التجسيد المعرفي والفكري للعالم الواقعي والخيالي، فيلجأ إلى الاستدلال والاستنتاج، واستحضار السياق، وتوظيف المجاز، بما يحفز الذهن البشري على ترميز اللغة، وتوظيف مهارات التفكير في فهم المحتوى اللغوي، ليس بوصفها أداة للإخبار فحسب؛ بل وسيط لبناء الواقع والتأثير فيه وتحويله؛ كي يرتكز موضوع التفكير إلى ما نفعله بالتعابير التي نتلفظ بها.(نايل يوسف عبد اللاه، ٢٠٢١، ٢٢٦- ٢٢٧) (*)

(*) تم التوثيق في البحث الحالي وفقًا لـ(American Psychological Association (APA الإصدار السادس

وتتعدد وظائف اللغة بتعدد زوايا النظر إليها، فهي من المنظور التداولي ترتبط بمقاصد الكلام من جهة، ووضعه الاجتماعي من جهة أخرى، فالناس عندما يتحدثون لا يفعلون ذلك لمجرد تحريك جوارح النطق وإصدار الأصوات، ولكن ليقدموا من خلال كلامهم وظيفتين؛ هما: الوظيفة التعاملية المتمثلة في دور اللغة في نقل المعلومات، والوظيفة التفاعلية التي تبنى وفقها العلاقات الاجتماعية، وتتحقق من خلالها أغراض الكلام.(جميلة روقاب،٢٠١٦، ٩).

وتُعد القراءة التفسيرية المدخل الأنسب لفهم النص القرائي والأدبي ؛ إذ يعتمد التفسير اللغوي على وسيلة أساسية لإضفاء الدلالة على النص المقروء وهي اللغة ، ومن ثم تأخذ القراءة التفسيرية أهميتها من كونها تعنى باللغة كأساس للفهم والاستنتاج والتحليل، ومن كونها مدخلًا للتكامل في تعليم اللغة العربية .

والقراءة التفسيرية هدف مهم من أهداف تدريس القراءة ؛ حيث يعد التفسير من المستويات التي من خلالها يبني القارئ تواصلًا فاعلًا بينه وبين النص المقروء، ومن ثم توجه القراءة التفسيرية القارئ نحو دراسة الأفكار والمعاني والمضامين غير الصريحة الكامنة بين السطور ، عبر ممارسة عدة عمليات منها : الفهم ، الاستنتاج، المقارنة، التعليل،.. وغيرها من العمليات التي تستهدف دراسة النص ألفاظًا، وتراكيب، وجملًا، ومعلومات تحقق غاية التفسير، والتحليل من دراسته، وفهمه .(سيد رجب إبراهيم ، ٢٠٢١ ، ٥٢٢)، وأضاف (Al-Haydan,2020, 49-50) أن ممارسة المتعلم لمهارات القراءة بصفة عامة ومهارات القراءة التفسيرية بصفة خاصة تساعد في تنمية وعيه وإدارته لتفكيره ، بحيث لا يكون المتعلم سلبيًا مع النص ، كما أنها تساعده في امتلاك مهارات تفسير معاني ودلالات كلمات وجمل من نصوص كثيرة مختلفة الهدف والمحتوى.

وأُجريت – في السياق ذاته– عدة دراسات عُنيت بمهارات القراءة التفسيرية؛ دراسةً، وتحليلًا ومنها دراسة كل من:

- **مروان السمان (٢٠٢٠)** التي هدفت إلى قياس فاعلية نموذج تدريسي قائم على النظرية السياقية في تنمية مهارات القراءة التفسيرية والتذوقية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتوصلت إلى فاعلية النموذج التدريسي القائم على النظرية السياقية في متغيرات الدراسة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.
- **أحمد عبده عوض، وآخران (٢٠٢١)** التى هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على مدخل ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التفسيرية للمفردات في النص القرآني، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة التفسيرية للمفردات في النص القرآني.
- **سيد رجب إبراهيم (٢٠٢١)** التي هدفت إلى قياس فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا في المدارس الحكومية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تنمية مهارات هذين النوعين من القراءة ، وأوصى البحث ببناء برامج تستند إلى نظريات القراءة في النقد الأدبي؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة.

ومِنْ ثَمَّ تتضح أهمية تنمية مهارات القراءة التفسيرية- كهدف من أهداف تدريس اللغة في المراحل الدراسية المختلفة-، والتي أضافت منظورًا جديدًا لتدريس اللغة، وأنشطتها الصفية عامة حيث تستدعي مستويات ومهارات عديدة تتناول تفاصيل النص ومعالجة جزئياته وصولاً إلى الفهم الكلي له، وتذوق عناصر الجمال في أسلوبه وعاطفته، الأمر الذي يزيد من اهتمام التلاميذ بتحديد مجموعة الخصائص اللسانية الاجتماعية التى ترافق أي تفاعل لغوى؛ وتحقق التركيز على السياقات، ومدى إسهامها في تفسير بنية النص الأدبي.

الأمر الذي يجعل النص الأدبي تداوليًا سياقيًا بامتياز، يعتمد في كثير من عناصره على المعاني المجازية وغير المباشرة التي يتواطأ المبدع والمتلقي على فهمها، وتفكيكها انطلاقًا من الأعراف التواصلية المشتركة، ولا شك أن أدبية النص كامنة في بنيته التداولية؛ إذ يتميز النص الأدبي بمفارقته اللغة الاعتيادية اليومية في طرحه موضوعاته، وقضاياه في قوالب فنية. (وليد العناتي ،٢٠١٩، ٢٠٨).

وتختلف قراءة النص الأدبي عن غيرها من النصوص؛ استنادًا إلى الترميز أو الاختيار السياقي للكلمات بما يدعو للتفاوض، والنقاش في معانيه الأدبية التي تتطلب الحد الأدنى من الكفاءة الأدبية؛ لفهم عمليات الخطاب الأدبي الموجهة للقارئ في أثناء عمليتي القراءة، والبحث عن المعاني الضمنية. Zahraa Abdul-Wahid., (Jasim, 2020,55).

فالكفاءة الأدبية؛ هى: "معرفة الأعراف(القواعد) الأدبية، ومهارات نقد الأدب؛ استجابةً للمظاهر الإبداعية الأدبية، وغير الأدبية ".(Prahaladaiah,2018,9) ومن ثم تُعرف؛ بأنها:" **قدرة التلاميذ على التواصل مع النص الأدبي عبر العلاقات النصية، والبين نصية اللازمة لقراءة النص الأدبي، وفهمه، وتفسيره، وتقويمه**".

والتي تُعد في المقام الأول أسلوبًا معرفيًا وطريقة تفكير حول الخطاب الأدبي لفهم الأدب وتحليله بشكل أفضل، وتعتمد على مهارتين أساسيتين؛هما: مهارة القراءة الأدبية، ومهارات الفهم والتحليل بما يساعد التلاميذ على فهم المعاني الضمنية، والإلمام بالقواعد(الأعراف) النصية، والتي من شأنها أن تسمح لهم في نهاية المطاف بفهم المعاني الأدبية.(Ramli, 2022,361)

وتُحدد الكفاءة الأدبية كعامل أساسي لتطوير إمكانات التلاميذ الإبداعية التي تمكنهم من إدراك الواقع، وإعادة بنائه من خلال التراكيب والأبنية اللغوية، واكتشاف الأهمية الأدبية للنص، والتمييز بين الدلالات الصريحة والضمنية في البناء النصي، بتوليد المعان المتعددة، وتقييم المزايا الأدبية للعمل الأدبي، والتفسير، والتقييم الأدبي. (Van der Pol, 2012,95)

وغالبًا ما يرتبط الإدراك الأدبي؛ بتحديد المستويات اللغوية المختلفة؛ الصوتية، والمعجمية، والنحوية، ووصف سمات العمل الأدبي، بينما يستفيد الفهم الأدبي فهم معاني النص، وتفاصيله؛ بتحديد الأدلة والحجج، وتحديد الفِكر الرئيسية، وبناء التعميمات والاستنتاجات، والأنشطة الأخرى ذات الصلة، بينما يستهدف التفسير محاولة القارئ لفهم المعاني المحتملة للأبنية اللغوية، بينما يشجع التقييم الأدبي على التحليل النقدي العمل الأدبي؛ لتقييم ميزاته الأدبية في نقل الرسالة المستهدفة. (Abdul-Wahid., Jasim, 2020, 55)

وأكد(2015) Žbogar أن أبعاد الكفاءة الأدبية غالبًا ما ترتبط بالقدرة على القراءة؛ بما يشجع القارئ على إنشاء المعنى التفاعلي مع النص، فهى بمثابة نشاط معرفي يتم تنشيطه من خلال قدرات القارئ الاستقبالية والمعرفية في التفاعل مع تراكيب النص؛ لتلخيص تجربة المؤلف، وإقامة العلاقات الجمالية مع النص بما يساعده على اكتشاف فِكر وعلاقات جديدة، والتعبير عن آرائهم الإبداعية، وتعميماتهم.

وبناءً عليه؛ فلا تُعد الكفاءة الأدبية تحليلًا لغويًا للنص، وشرحًا لعلاقاته النصية فحسب؛ بل تتعدى ذلك بأن تُعنى بتفسيره وفقًا لعلاقات بين نصية تشير لمواقع المتكلمين الاجتماعية، وإصدار الأحكام على خصائصهم اللغوية التى تُكسب نصوصهم ملامح أدبية، واجتماعية، ومذهبية، وفكرية خاصة؛ وذلك في سياق الملامح الجمالية للإبداع الأدبي بوصفه وسيلة للتواصل الاجتماعي.

وأُجريت – في السياق ذاته– عدة دراسات عُنيت بالكفاءة الأدبية؛ دراسةً، وتحليلًا ومنها دراسة كل من:

- **دراسة** Angilan (2021) التي هدفت إلى تحديد فاعلية بعض طرائق التدريس المختلفة؛ في تنمية الكفاءة الأدبية لدى تلاميذ الصف العاشر بالمدرسة الثانوية الوطنية، وتوصلت الدراسة إلى هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في اختبار الكفاءة الأدبية، بما يؤكد

فاعلية بعض طرائق التدريس؛ مثل: الدراما، والأغنية، والترجمة الفورية، وكتابة المجلات، في تنمية الكفاءة الأدبية لديهم.

- دراسة Ramli (2022) التي بحثت أهمية دوائر الأدب الافتراضية في توفير فرص التعلم المثلى لتعزيز الكفاءة الأدبية لتلاميذ دبلوم البكالوريا الدولية، وتوصلت إلى فاعلية دوائر الأدب الافتراضي في تنمية الكفاءة الأدبية لدى تلاميذ دبلوم البكالوريا الدولية؛ من خلال تشجيعهم كي يصبحوا قراء ناقدين للأدب كسبيل لتطوير فهم القراءة الأدبية ومهارات التحليل من أجل الفهم، وتحليل الأدب، وتفسيره بشكل نقدي.

ومِنْ ثَمَّ تتضح أهمية تنمية الكفاءة الأدبية – بوصفها حجر زاوية– على مستويات تدريس الأدب كافة، وذلك بالكشف عما وراء الرموز الأدبية من علاقات لغوية، ونحوية وبلاغية؛ فضلًا عن إيلاء مزيد من الاهتمام لفهم المعاني الضمنية، ومضامينها الاجتماعية والثقافية؛ مما يقتضي تغييرًا جذريًا في ممارسات تعليم الأدب وتدريسه بوصفه نشاطًا إنسانيًا، واجتماعيًا، لا يستهدف وجودًا محايدًا للمتعلم؛ بل كيانًا واعيًا لتغيير مجتمعه، وتطويره، ومواجهة مشكلاته، في إطار من التحليل الواعي، والتفكير النقدي المستمر.

ويتحقق ذلك من خلال أدب الأطفال بوصفه إعدادًا للحياة المستقبلية، بمتغيراتها وتكنولوجياتها المتقدمة، فأدب الأطفال بألوانه المختلفة، يقدم للأطفال المادة المعرفية والمعلومات والمهارات والقيم؛ مما يعينهم على التكيف مستقبلاً، التحلي بالمرونة، والتفكير العلمي، والقدرات الابتكارية والإبداعية اللازمة لمواجهة المتغيرات الجديدة . (مجدي مرعي ، ٢٠٢٠ ، ٢٦) ، ويقوم أدب الأطفال بدور مهم في إثراء لغة الطفل حيث إن هناك العديد من الدراسات قد أثبتت أن أدب الأطفال يسهم بشكل كبير في تطوير المهارات اللغوية، والقدرات التواصلية ، والمفردات اللغوية لديهم. (Şen,2021, 2029).

كما ذكر (Kurtdede Fidan & Ulu, 2021, 103) أن أدب الأطفال يعد من الموارد المهمة لنقل كثير من القيم الاجتماعية والأخلاقية والشخصية والدينية للأطفال. وتضيف (نورا سعيد عبد الخالق ، ٢٠٢٠ ، ١٨ ، ٢٣) أن أدب الأطفال يساعد الطفل علي تعرف واستكشاف مجتمعه الذي يعيش فيه ، وتقوية روح التضامن والتعاون بينه وبين أفراد مجتمعه ، كما يبصرهم بجنسيتهم وديانتهم ، وأن وطنهم جزء من الأمة الإسلامية ، والوطن العربي الذي يشترك معهم في لغة واحدة ودين واحد وقيم روحية واحدة وتاريخ مشترك .

كما ذكر (Ajaj,2022,615) أن أهمية أدب الطفل تتمثل في : تنمية خيال الطفل خاصة بالاطلاع على الروايات التي تتناول مفاهيم الحق والعدل والخير والشر، تنمية الذوق الجمالي لدى الطفل وإثراء الثروة اللغوية ، مصدر تربوي مهم للقيم والمبادئ الأخلاقية السليمة والعادات والتقاليد المرتبطة بثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه ، كما أنه ينمي قدرة الأطفال على التحليل النقدي للمواقف المشكلة في حياتهم ،هذا فضلًا عن تنمية المهارات اللغوية" الاستماع، التحدث، القراءة،الكتابة " .

لذا فلا تتم العملية التواصلية للغة إلا عن طريق أفعال كلامية معينة يطلقها المتكلم؛ كي تنشأ هذه العملية الدقيقة بالامتثال لتأدية المراد من إطلاق هذه الأفعال، إذن فالوظيفة الأساسية للغة غير كامنة أساسًا في إيصال المعلومات والتعبير عن كوامن النفس فقط بقدر ما هي مؤسسة تتكفل بتحويل الأقوال إلى أفعال.(سارة كاظم عبد الرضا، علي خليف حسن،٢٠٢٢، ٢٤٣-٢٤٤).

ويتحقق ذلك في ظل سياقات تداولية لتدريس الأدب عامة- وأدب الأطفال خاصة- والتي تسعى إلى تحليل العلاقة بين النص ومستعملي اللغة، بدراسة الجانب التواصلي للغة، بعدما ظل هذا الجانب بعيدًا من قبل اللسانين الذين ركزوا في دراساتهم اللغوية على علم التراكيب، وعلم الدلالة.(بوجادي خليفة،٢٠٠٩، ١٥٤). لإكساب المتعلم القدرة على استعمال اللغة في مواقف تواصلية معينة، والتحكم في مختلف وظائف اللغة، واستعمالاتها في السياقات التداولية المناسبة.

وأثارت نظرية أفعال الكلام التى وضع أصولها "أوستين" ١٩٧٠ ، وأقام بناءها "سورل" ١٩٧٢، ووسع مجالها "غرايس" ١٩٧٩ انتباه الباحثين إلى وجود طبقة من الأفعال لا يمكن أن تتحقق إلا بواسطة اللغة؛ وبذلك أصبح مفهوم الفعل الكلامي نواة مركزية في كثير من الأعمال التداولية (إيمان درنونى، ٢٠١٣: ٥٣)

وميز "أوستين" بين ثلاثة أفعال ترتبط بالقول؛ أولها: فعل القول: وهو إطلاق الألفاظ على صورة جملة مفيدة ذات بناء نحوى سليم مع تحديد ما لها من معنى ومشار إليه، وثانيها: الفعل المتضمن في القول: وهذا الفعل يشتمل على أمر زائد هو "القوة" التى للقول، وثالثها: الفعل الناتج عن القول: وهو فعل التأثير بالقول، وهو التحديد لمعاني أفعال الكلام، ومقاصدها. (هاجر المدقن، ٢٠٠٣: ٤٦).

إذ لم تعد الوظيفة الأساسية للغة إيصال المعلومات والتعبير عن الأفكار فحسب؛ بل هي مؤسسة تتكفل بتحويل الأقوال التي تصدر ضمن معطيات سياقية إلى أفعال ذات صبغة اجتماعية"(عمر بلخير،٢٠٠٣، ١٥٥). وانطلاقًا من ذلك ميز أوستين بين نوعين من المنطوقات؛ هى المنطوقات التقريرية الوصفية، ونوع آخر يتشابه مع النوع الأول تشابهًا ظاهريًا في البنية غير أنه لا يقوم بالوظيفة التي يقوم بها هذا النوع؛ ويسمى بالمنطوقات الأدائية.(صالح إسماعيل عبد الحق،١٩٩٣، ١٣٧)

ومن ثم تستأثر نظرية الأفعال الكلامية باهتمام الباحثين في جوانب النظرية العامة لاستعمال اللغة؛ فعلماء النفس يرون اكتسابها شرطًا أساسيًا لاكتساب اللغة كلها، ونقاد الأدب يرون فيها إضاءة لما تحمله النصوص من فروق دقيقة في استعمال اللغة وما تحدثه من تأثير في المتلقي، والأنثربولوجيون يأملون أن يجدوا فيها تفسيرًا للطقوس والرقى السحرية، والفلاسفة يرون فيها مجالًا خصبًا لدراسة علاقة اللغة بالعالم، واللغويون يجدون فيها حلولًا لكثير من مشكلات الدلالة والتراكيب، أما في الدرس التداولي فإن الأفعال الكلامية تظل واحدة من أهم المجالات فيه. (محمود نحلة ، ٢٠٠٢، ٤٠– ٤١).

ومن ثم يقتضي تدريس اللغة الإفادة من جميع الحقول المعرفية التي تُسهم في إكساب المتعلمين الكفاية التواصلية والتداولية- وأهمها نظرية أفعال الكلام- وتفعيل دورها في ميدان تعليم اللغة، وحل جميع العوائق التي تحول دون اكتسابها واستعمالها استعمالًا صحيحًا، وعلى إثر هذا وجب التركيز على الجانب الوظيفي في تعليمها، وتفعيل دور المقاربات التواصلية بالإفادة من المناهج اللسانية التي تنهض بها. (درقاوي كلثوم، ٢٠١٧، ١٠٤).

وقد أُجريت عديد من الدراسات التي تهدف إلى توظيف النظرية التداولية وأفعال الكلام في المناهج، والسياسات التعليمية بوجه عام كدراسة كل من:

- **دراسة درقاوي كلثوم.(٢٠١٧)** والتي هدفت إلى إبراز علاقة المعرفة اللسانية التداولية بالخطابات الديداكتيكية وإسهاماتها في إكساب المتعلمين في الأطوار الأولى الكفاية التواصلية والتداولية من أجل تحقيق تواصل بيداغوجي ناجح وفعال من خلال استثمار أحد أبرز مقولاتها المتمثلة في أفعال الكلام وتفعيل دورها في ميدان تعليم اللغات، وتوصلت الدراسة إلى أهمية الفعل الكلامي في إعادة نمذجة الأنشطة اللغوية، وإيجاد الحلول للمشاكل اللغوية من خلال تدريبات متنوعة حول الأسلوب والمعاني والتراكيب.
- **دراسة رياض هاتف، رحمة فلاح**(٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة وفق نظرية الأفعال الكلامية في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية، وكشفت النتائج عن تأثير الاستراتيجية المقترحة في إثارة دافعية التلاميذ وتحفيزهم نحو البحث والاستقصاء من خلال حالة عدم الاتزان والتي تعتبر دافع مهم نحو تحصيل المعرفة.
- **دراسة إبراهيم أسيكار(٢٠٢١)** التي هدفت إلى الوقوف على المعرفة التداولية المتصلة بمفهوم أفعال الكلام داخل البحث التداولي من جهة، وداخل نماذج من كتب اللغة العربية للسلك الثانوي التأهيلي المغربي من جهة أخرى، وذلك من أجل رصد

صورة الفعل الكلامي بعد انتقاله من مهاده العلمي الأصلي داخل البحث التداولي إلى المصنفات المدرسية للسلك الثانوي التأهيلي الذي عُرف فيه الدرس اللغوي في مادة اللغة العربية حركة تجديدية تعكسها مضامين الكتب المدرسية والأطر المرجعية المحددة في التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بعد أن انفتحت البرامج ذات الصلة بتدريس اللغات في إطار الإصلاح البيداغوجي المغربي الأخير على مجموعة المنظورات البحثية الحديثة كاللسانيات، والبلاغة الجديدة، والسيمائيات، والتداولية..وغيرها.

ويتضح – في ضوء ما عُرِض من دراسات عُنيت بنظرية "أفعال الكلام"– أن:

– تضمين مفهوم أفعال الكلام في تعليم الأدب عامة يستهدف تكوين شخصية المتعلمين اللغوية انطلاقًا من التعايش اللغوي واستخدام عبارات وصيغ ضمنية يتوقف فهمها على الربط بين مختلف السياقات والمقامات والخلفيات؛ لإكسابهم الآليات الخطابية والحوارية التي تمنحهم القوة، والتأثير، وتزودهم بالحرية في اختيار أساليب التعبير المباشرة أو غير المباشرة حسب المقامات وظروف التواصل، ويزودهم بفرص المشاركة في حوار نقدي حول العالم، وأنفسهم.

– معظم الدراسات التى عُنيت بمفهوم أفعال الكلام كانت دراسات وصفية، ودراسات في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية؛ في حين ندرت الدراسات – في علم الباحثتين– التى عنيت بذلك المفهوم في تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، أو التى استخدمت المنهج شبه التجريبي.

الأمر الذي يُظهر أهمية الدراسة الحالية في تضمين أبعاد نظرية أفعال الكلام في سياق تدريس الأدب؛ بما يشجع على تحقيق إيجابية المتعلمين؛ أي التكامل بين التفكير والفعل، أو اللغة والعمل؛ كي يفوا بمتطلبات تعلم الأدب؛ من حيث امتلاك الدقة والاستقلال في الحكم، والعمق في الاستيعاب، والسرعة في الفهم، والنقد وإبداء الرأي، وكذلك بمحاولة الوقوف على ما يميز جماليات النص الأدبي بالتمكن من الكفاءات اللغوية، والخطابية، والتداولية، والثقافية الاجتماعية.

ويحقق التوازن المناسب بين اللغة والأدب والثقافة، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وإيجاد الحلول للمشكلات. وذلك ما يجعل تضمين هذا المفهوم أدعى في مناهج التعليم ما قبل الجامعي، والتي تتسم بالرتابة والانتظام على وتيرة واحدة في منأى عن التطور والتجدد، وتحقيق ما تنشده المجتمعات الحديثة في الأجيال المستقبلية؛ من تنمية مهارات القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية.

لذا تقترح الدراسة الحالية تصميم وحدات تعليمية قصيرة في أدب الأطفال قائمة على نظرية أفعال الكلام؛ لتنمية القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- **مشكلة البحث:**

انطلاقًا من أهمية القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية، وما كشفت عنه الدراسات من وجود قصور كبير فى اكتسابهما لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة- وبخاصة المرحلة الإعدادية- **وفيما يتعلق بالقصور فى اكتساب التلاميذ مهارات القراءة عامة، والقراءة التفسيرية خاصة، فقد أكدت دراسة كل من:** محمد شوقي(٢٠١٦)، مروان السمان،(٢٠٢٠)، أحمد عبده عوض، عفت درويش، صباح شهاب(٢٠٢١)، سيد رجب إبراهيم(٢٠٢١) ؛ بأن معظم المتعلمين يشعرون بصعوبة بالغة فى أثناء القراءة، ويتمثل ذلك في عدد من المظاهر؛ ومنها: ضعف قدرتهم على استنباط المعاني الإيحائية للكلمة، والتمييز بين المعاني المعجمية والسياقية، وتحديد معاني الكلمة في السياقات المختلفة، وقصورهم عن تفسير دلالات الألفاظ والتراكيب المختلفة، ومناقشتها، واستخلاص العلاقات التي تحكم الأبنية النصية، وأغراضها، ومقاصدها، وعدم وعي المتعلمين بعمليات تفكيرهم قبل عملية القراءة، وأثنائها، وبعدها، وإغفال تدريبهم على تلك العمليات ومهاراتها الفرعية، ومراقبة تعلمهم من خلال حصر الصعوبات التي قد تعترضهم، والعمل على تخطيها في سبيل تحقيق أهدافهم من القراءة مع ضبطهم وتحكمهم في أدائهم، وتعديل مسارهم

نحو الأهداف المنشودة، ومرجع هذا كله إلى تقليدية طرق وأساليب تعليم القراءة ومهاراتها المتنوعة ، والقصور في توظيف نظريات ومداخل لغوية تعتمد في تأسيسها وفلسفتها على تنمية مهارات اللغة لدى المتعلمين ومنها نظرية أفعال الكلام .

وفيما يتعلق بالقصور فى الكفاءة الأدبية، والذى أرجعته دراسة كل من: Singh& Kumari (2012) ، Kayad (2015) ، Žbogar, (2015)، Prahaladaiah, (2018)، (Rodríguez, (2018 وليد العناتي، (٢٠١٩)، Abdul-Wahid , Jasim, (2020) Ratheiser& Alter(2019), إلى التركيز على الجانب المعرفي للأدب دون الاهتمام بتنمية القدرات العقلية، كما أن طبيعة المحتوى، وطريقة عرضه، وتنظيمه الحالي لا توفر فرصًا حقيقية للتلاميذ كي يدرسوا من خلالها أبعاد الكفاءة الأدبية المختلفة، وقصور تعبيرهم عن الأفكار، والمشاعر، وزيادة الشعور بالنقص والجهل بما تبدعه عقول الآخرين؛ والذي يرجع إلى أن هناك قصورًا في الاهتمام بتنمية أبعاد الكفاءة الأدبية لدى المتعلمين؛ حيث التركيز في تدريس النصوص الأدبية على القراءة الجهرية، ومعاني الكلمات الجديدة، وتحديد المعنى العام لها، ومواطن الجمال فيها، وذلك دون الاهتمام بتفسير المعاني التفصيلية والضمنية لكلماتها، الأمر الذي يستوجب عناية محتوى مناهج اللغة العربية، وكذلك طرائق تدريس النصوص الأدبية، وأنشطتها التعليمية، وأساليب تقويمها بتنمية الكفاءة الأدبية لدى متعلميها.

لذا أصبح ضروريًا التركيز على النصوص الأدبية – ليست كغاية فى حد ذاتها– بل يجب التحول نحو المفهوم الوظيفي للمعرفة الأدبية باستخدام استراتيجيات تدريس تُؤسس على النقاش، والحوار، والدور الإيجابي للمتعلم؛ كي يُعنى بالتحليل، والبحث عن المعنى، والغوص فى المضمون، والتفاعل النشط مع المحتوى، ومناقشة الأفكار، وربط المعلومات الجديدة بالسابقة، والتوصل للاستنتاجات الجديدة استنادًا إلى مقدمات سابقة؛ ومن ثم تنمية كل من:مهارات القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية .

وذلك نظرًا لأن تعليم اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية يجب أن يكون دائمًا موجهًا نحو مهارات استعمال اللغة في مواقف التواصل المختلفة، وموظفًا لعمليات التفكير المختلفة في سياق دراسته للنصوص الأدبية وغير الأدبية، بما يرقى به إلى حرية التفكير، والتعبير معًا، وذلك ما يحققه تعليم أدب الأطفال فى ضوء نظرية أفعال الكلام؛ التي تمنح التلاميذ مزيدًا من الحرية التى ترقى بتفكيرهم، ومزيدًا من الإدراك للغة، وعناصرها، وعلاقاتها التى تثرى مفرداتهم، وتنمى مهارات القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية لديهم.

ولدعم المشكلة قامت الباحثتان بإجراء مقابلة مع عدد (١٠) من معلمي ومعلمات اللغة العربية بإدارة الفيوم التعليمية الذين يدرسون للصف الأول الإعدادي ، وذلك في ثلاث مدارس إعدادية ؛ لاستطلاع رأيهم حول مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في القراءة التفسيرية والكفاءة الأدبية ، **وذلك من خلال طرح التساؤلات الآتية :**

١. ما الإجراءات التدريسية التي يتم اتباعها في تدريس النصوص الأدبية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟
٢. ما مدى توظيف النظريات اللغوية المرتبطة بفهم اللغة واستخدامها كنظرية أفعال الكلام – عند تدريس النصوص الأدبية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟
٣. ما مدى المعرفة بمهارات القراءة التفسيرية ، والكفاءة الأدبية باعتبارهما متطلبًا لغويًا مهمًا يجب تنميته لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية ؟
٤. من خلال الخبرة في مجال التدريس ، والاطلاع على نتائج تصحيح اختبارات اللغة العربية ، ما مستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة التفسيرية والكفاءة الأدبية ؟

وقد جاءت آراء المعلمين كالتالي :

- أكد ٧٠٪ من المعلمين أن أدائهم في التدريس يقتصر على طرق التدريس المعتادة عند تدريس النصوص الأدبية الواردة بالمنهج المقرر ؛ مُعلِلين ذلك بعدم وجود الوقت الكافي لاستخدام طرق وأساليب تدريس حديثة .

- كما أكد ٩٠٪ من المعلمين عدم درايتهم ومعرفتهم للنظريات اللغوية ذات التطبيقات التربوية والتي يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية .
- أوضح ٨٠ % من المعلمين أن تدريبهم للتلاميذ على مهارات قراءة النصوص الأدبية يقتصر على : تحديد معاني المفردات الجديدة ، وتحديد الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية، سرد بعض المعلومات والمعارف عن كاتب النص ، دون التركيز على المستويات العليا من مهارات القراءة ومنها مهارات القراءة التفسيرية ، أما تنمية الكفاءة الأدبية لدى التلاميذ فقد أكد جميع المعلمين أنها عنصر غائب في تدريسهم للنصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية .
- أشار ٩٠٪ من المعلمين أنه من خلال خبرتهم العملية في التدريس ، واطلاعهم على نتائج الاختبارات الشهرية والفصلية للتلاميذ أن هناك ضعفًا لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة التفسيرية والكفاءة الأدبية ؛ ذلك لعدم دراية المعلمين الكاملة بهذه المهارات وتنميتها لديهم ، إضافة إلى عدم تبني الطرق والأساليب التدريسية التي تسهم في تحسينها وتنميتها لدى المتعلمين .

واستكمالًا لما سبق ، فقد جاءت فكرة هذا البحث ؛ تلبيةً لبعض متطلبات تحقيق الأهداف التربوية في محور التعليم الذي تضمنته استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠، والذي نصت بعض أهدافه على: " تمكين الطلاب من المهارات اللغوية ، وتمكين الطلاب من مهارات القرن الواحد والعشرين، وبناء عنصر بشري مبدع قادر على التفكير والإبداع والابتكار" (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري:(٢٠١٤) **استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠، ص٣٩ ، ٤٠** .

وتأكيدًا لذلك سعى البحث الحالي إلى تصميم وحدات تعليمية قصيرة في أدب الأطفال قائمة على نظرية أفعال الكلام؛ لتنمية مهارات القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية وحدات تعليمية قصيرة في أدب الأطفال قائمة على نظرية أفعال الكلام في تنمية مهارات القراءة التفسيرية والكفاءة الأدبية؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟ ويتفرع عنه أربع أسئلة فرعية؛ وهى:

١- ما مهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

٢- ما أبعاد الكفاءة الأدبية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

٣- ما الوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على نظرية أفعال الكلام؟

٤- ما فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على نظرية أفعال الكلام؛ في تنمية مهارات القراءة التفسيرية؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٥- ما فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على نظرية أفعال الكلام؛ في تنمية الكفاءة الأدبية؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

- **أهمية البحث:**

تتضح أهمية هذا البحث فيما يأتي:

١. تأكيد أهمية تعلم الأدب في سياقات تواصلية اجتماعية، وثقافية واقعية تعكس ظروف مجتمعه.

٢. تأكيد أهمية تعلم الأدب كوسيلة لتعبير المتعلم عن أداءاته تجاه مجتمعه، وحل مشكلاته.

٣. غرس الشعور لدى المتعلمين بقيمة الأدب في التعبير عن المجتمع، والسياق الاجتماعي.

٤. توجيه أنظار المعلمين، وأولياء الأمور نحو أهمية أدب الأطفال بوصفه مصدرًا خصبًا للثقافة الإنسانية بعامة ، وثقافة التواصل بين الأجيال لا سيما أن هذه الثقافة تتميز بما تتضمنه من نصائح السابقين وخبراتهم وتجاربهم.

٥. التأكيد على حرية التلميذ في قراءة النص الأدبي قراءة تفسيرية ناقدة للسياق الاجتماعي والأيدلوجي، ومرتبطة بخبراته ومشاعره، ومِنْ ثَمَّ تجعله متحملًا لمسؤولية قراراته.

٦. غرس الشعور بالثقة في نفوس تلاميذ المرحلة الإعدادية في سبيل مواصلة البحث والكشف والاستقصاء من أجل مزيد من المعرفة الأدبية واللغوية.

٧. حث المعلمين على توظيف أفعال الكلام في تعليم أدب الأطفال؛ بوصفها وسيلة لتواصل فعال مثمر ووسيط تربوي؛ وفقًا لإطارٍ لغوي يحقق التأثير، والتأثر المتبادلين في عقول أفراد التواصل، ونفوسهم.

٨. التأكيد على كون التحليل والتفسير من أهم أهداف منهج تعليم أدب الأطفال، فضلًا عن ترسيخ مهارات التعلم الذاتي والاستقلالية في الحصول على التفسيرات والمعاني الضمنية.

٩. حث معلمي اللغة العربية على ضرورة الابتعاد عن تدريس الأدب القائم على الحفظ والتلقين إلى التدريس التداولي، وما يستلزمه من أفعال تغير أدوار المتعلمين، وفي طبيعة العلاقات بينهم، وبين مجتمعهم وثقافتهم.

١٠. لفت انتباه مخططي المناهج الدراسية بضرورة تضمين نظرية أفعال الكلام ضمن مناهج تعليم الأدب؛ كي يمكن المتعلمين من الاستقلالية والتفكير النقدي، والقدرة على حل المشكلات.

- **فروض البحث:**

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية لاختبار القراءة التفسيرية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين:القبلي،والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية لاختبار الكفاءة الأدبية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية لمقياس الكفاءة الأدبية.

- **محددات البحث:**

التزم البحث الحالي بالمحددات الآتية:

✓ **محددات بشرية:** والتي تمثلت في مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بلغ عددها (٤٧) تلميذًا، وقد آثرت الباحثتان تطبيق البحث على تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ لأنها:

١- تُعد بداية لمرحلة المراهقة والتي تبدأ من سن الثالثة عشر وهى مرحلة وسيطة بين مرحلتي: الطفولة، والرشد يمر فيها الفرد – سواء كان فتى أو فتاة– بتغيرات واضطرابات في جميع جوانب النمو: الجسمي، العقلي، الاجتماعي، والانفعالي؛ حيث تزداد قدرة المراهق على التخيل؛ فيتخيل صورًا لما يتوقعه في حياته، والتي تظهر في صورة أحلام اليقظة والتي تُقبل حال كونها دافعًا للمراهق لبلوغ أهدافه وآماله في الواقع.

٢- تتسم بزيادة قدرة التلاميذ على التفكير المجرد، والقراءة التفسيرية، والتحليل النحوي والبلاغي، وحل المشكلات المجتمعية، كما تزداد قدرتهم على مناقشة العوامل التى تستند إليها القضايا؛ كي يكونوا قادرين على تفسيرها، والإسهام في إيجاد الحلول المختلفة لها.

✓ **محددات موضوعية:** والتي اقتصرت على مهارات القراءة التفسيرية التي بلغ عددها (١٥) مهارة فرعية تندرج تحت (٣) مهارات رئيسة هي:تحليل البنية اللغوية للنص، وتفسير التعبيرات والصور الجمالية في النص، وتفسير السياق الثقافي للنص،كما اقتصرت أبعاد الكفاءة الأدبية على (٤) أبعاد رئيسة هي: الكفاءة اللغوية، والخطابية، والتداولية،واللسانية الثقافية،يدل عليها(٢٠) مؤشرًا سلوكيًا .

✓ **محددات زمانية:** تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ م

✓ **محددات مكانية** : تم التطبيق في مدرسة التوفيق الإعدادية بنات التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية : محافظة الفيوم.

- **أدوات البحث، ومواده التعليمية:**

١- أدوات البحث:

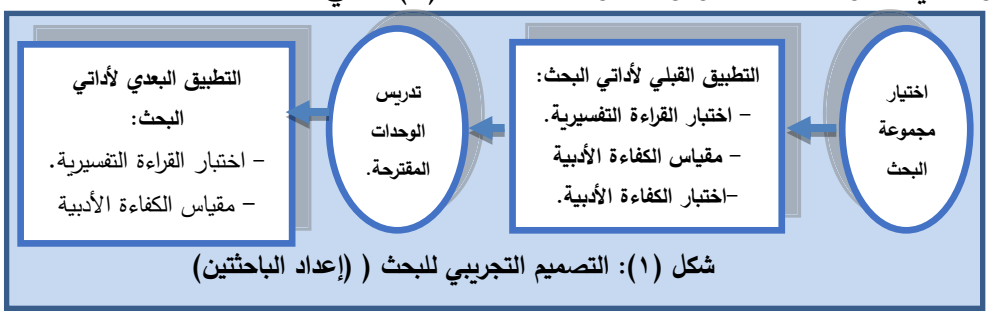
- اختبار القراءة التفسيرية (إعداد الباحثتين).
- اختبار الكفاءة الأدبية (إعداد الباحثتين).
- مقياس الكفاءة الأدبية (إعداد الباحثتين).

٢- المواد التعليمية:

- كتاب التلميذ.
- دليل المعلم لتدريس الوحدات .

- **منهج البحث:**

اعتمدت الباحثتان – في الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه– على المنهج التجريبي التصميم شبه التجريبي ذي القياسين: القبلي، والبعدي لأدوات البحث؛ وهو ما يوضحه الشكل (١) الآتي:



شكل (١): التصميم التجريبي للبحث ((إعداد الباحثتين)

✓ **القراءة التفسيرية** وتُعرَّف – إجرائيًا– بأنها: " قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي على تحليل البنية اللغوية للنص، وتفسير التعبيرات والصور الجمالية الواردة فيه ، إضافة إلى توضيح السياق الثقافي المحيط بالنص، وتقاس تلك المهارات بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار القراءة التفسيرية المعد لهذا الغرض " .

✓ **الكفـاءة الأدبيـة** وتُعـرَّف – إجرائيًـا– بأنهـا: ":" قـدرة تلاميـذ الصـف الأول الإعدادي على التواصل مع النص الأدبي عبر العلاقات النصية، والبين نصية اللازمة لقراءة النص الأدبي، وفهمه، وتفسيره، وتقويمه، وتُقاس تلك المهارات بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار الكفاءة الأدبية المُعد لهذا الغرض."

✓ **أفعال الكلام** وتُعرَّف – إجرائيًا–بأنها:" نشاط لفظي مادي يوظفه المتكلم لإنجاز أفعال تأثيرية ذات طبيعة اجتماعية؛ كالأمر، والنهي، والوعد، والسؤال، والتعيين، والتعزية،...وغيرها من الألفاظ ذات الوقع الدلالي التأثيري على المتلقي".

-خطوات البحث وإجراءاته :

سار البحث في ضوء مشكلته وتساؤلاته في الخطوات والإجراءات التالية :

١- **إعداد قائمة بمهارات القراءة التفسيرية** المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، من خلال دراسة تحليلية للكتابات الأدبية العربية والأجنبية التي أجريت في مجالات : القراءة بصفة عامة ، والقراءة التفسيرية بصفة خاصة ، إضافة إلى مجال أدب الأطفال ، وآراء الخبراء والمتخصصين .

٢- **إعداد قائمة بأبعاد الكفاءة الأدبية** المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ومؤشراتها السلوكية ، من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت الكفاءة الأدبية ،إضافة إلى آراء الخبراء والمتخصصين .

٣- **تحديد أسس بناء الوحدات التعليمية** القصيرة في أدب الأطفال والقائمة على نظرية أفعال الكلام ، والتي تستهدف تنمية مهارات القراءة التفسيرية والكفاءة الأدبية ، وتم ذلك من خلال دراسة طبيعة كل من : أدب الأطفال ، القراءة التفسيرية ، الكفاءة الأدبية ، نظرية أفعال الكلام ، وخصائص تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

٤- **بناء الوحدات التعليمية** ، وتم ذلك من خلال :

أ- تحديد أهداف الوحدات .

ب- اختيار محتوى الوحدات ، وتحديد الخطة الزمنية لها .

ج- تحديد طرائق وأساليب التدريس المستخدمة لتدريس الوحدات .

د- تحديد الأنشطة التدريسية المناسبة لتحقق أهداف الوحدات .

هـ- اختيار الوسائط التعليمية المعينة على تحقيق أهداف الوحدات .

و- تحديد أساليب تقويم التلاميذ.

ز- إعداد مادتي التعلم اللازمتين للوحدات والملحقتين بها ، وهما :

- كتاب التلميذ لدراسة موضوعات الوحدات .
- دليل المعلم لتدريس موضوعات الوحدات .

ح- عرض الوحدات وملحقاتها (كتاب التلميذ ودليل المعلم) على المحكمين ، وتعديلها في ضوء ما قدموه من آراء .

٥- **قياس تأثير الوحدات التعليمية القصيرة** في أدب الأطفال القائمة على نظرية أفعال الكلام ، على تنمية مهارات القراءة التفسيرية والكفاءة الأدبية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولتحقيق ذلك تم اتباع الإجراءات التالية :

أ- إعداد أدوات البحث ، وشملت :

- اختبار مهارات القراءة التفسيرية من إعداد الباحثتين ، والتأكد من صدقه وثباته.
- اختبار ومقياس الكفاءة الأدبية من إعداد الباحثتين ، والتأكد من صدقهما وثباتهما .

ب- **تحديد التصميم التجريبي للبحث** ، وشمل اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بإحدى المدارس الإعدادية بمحافظة الفيوم .

ج- تطبيق أدوات البحث على المجموعة المختارة قبليًا .

د- تدريس الوحدات التعليمية لمجموعة البحث وفقًا للخطة الزمنية المقترحة.

هـ- تطبيق اختبار القراءة التفسيرية ، واختبار ومقياس الكفاءة الأدبية على مجموعة البحث بعد الانتهاء من التدريس .

و- المعالجة الإحصائية لدرجات التطبيقين: القبلي والبعدي لأدوات البحث .

ز- استخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

ح- تقديم التوصيات والمقترحات .

ثانيًا: الإطار النظري للبحث :

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص مهارات القراءة التفسيرية ، وأبعاد الكفاءة الأدبية التي يسعى البحث لتنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وكذلك التوصل إلى أسس بناء الوحدات التعليمية في أدب الأطفال القائمة على نظرية أفعال الكلام ، ولتحقيق هذا يعرض الإطار النظري لكل من: القراءة التفسيرية وتنمية مهاراتها ، الكفاءة الأدبية وتنميتها ،أدب الأطفال وتطبيقه في العملية التعليمية ، نظرية أفعال الكلام وتطبيقاتها، وفيما يلي تفصيل ذلك :

أولًا : القراءة التفسيرية وتنمية مهاراتها :Interpretive Reading

يهدف هذا العنصر إلى تحديد مهارات القراءة التفسيرية المتوقع تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وذلك من خلال تناول مفهوم القراءة التفسيرية وطبيعتها ، وأهمية تعليمها ، فضلًا عن مهاراتها؛ وبيان ذلك تفصيلاً كما يلي :

(١) مفهوم القراءة التفسيرية وطبيعتها :

تناولت الأدبيات مفهوم القراءة التفسيرية بوصفها نوعًا من أنواع القراءة من ناحية ، ومن ناحية أخرى بوصفها مستوى فهم قرائي لا بد أن يتمكن منه التلاميذ . كما تناولتها الأدبيات من وجهة تفسير آيات القرآن الكريم ، وبما أننا بصدد نصوص غير قرآنية والتي سيتم تضمينها بالوحدات التعليمية القصيرة في هذا البحث، فسوف يتم عرض التعريفات التي طرحت لمصطلح القراءة التفسيرية بوصفها أحد أنواع القراءة أو أحد مستويات الفهم القرائي؛ فيما يلي:

- يعرفها شوقي السيد الشريفي(٢٠٠٠ ، ١٣٢)؛ بأنها: "قراءة تتطلب مهارات تفسيرية وليس مجرد فهم حرفي، والتفسير هو عملية استنتاج ما وراء المعنى

الحرفي في اتصال ما، والتفسير هو جانب التفكير في عملية الفهم، ويتضمن التفسير التحليل اللغوي والتحليل الدلالي للنص".

- ويعرفها سمير عبد الوهاب ، على أحمد الكردي ، محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٤ ، ٩١) بأنها : "تلك العملية التي يبدأ فيها القارئ في تعرف العوامل المسببة ، والاستنباط من الحقائق ، والوصول إلى نتائج وعموميات ويتم ذلك من خلال الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، وإخراج المعنى من السياق ، واختيار المعنى المناسب ، وتنظيم الأفكار المقروءة ، وتذكر هذه العمليات واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية" .
- ويعرفها Eason et al., (2012, 519)؛ بأنها : "قدرات التلاميذ على بناء الاستدلالات والتنبؤات بمعاني النص وأفكاره، واستخلاص النتائج من المعلومات التي لم تذكر بشكل مباشر في النص" .
- كما حددها حسن سيد شحاتة، ومروان أحمد السمان (٢٠١٢ ، ١٠٢ : ١٠٦) بأنها:" تفسير المفردات المجازية وإدراك ما تهدف إليه ، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروفة ، وتمييز الأحداث مع فهم العوامل والأسباب المؤثرة ، إضافة إلى تحديد الزمن والأسلوب، والشخصيات ، والحقيقة والخيال، والتنبؤات .
- ويعرفها محسن علي عطية (٢٠١٤ ، ٣٧) ؛ بأنها:" نوعًا من الاستيعاب القرائي يذهب فيه القارئ إلى ما هو أبعد من المعاني المباشرة، فينصرف إلى تعرف المعاني الضمنية وأغراض الكاتب التي لم يصرح بها في المقروء بشكل مباشر، لذلك يعد هذا المستوى من الاستيعاب أكثر عمقًا من المستوى الحرفي ، ويحتاج إلى عمليات عقلية أكثر تعقيدًا ، ففي هذا المستوى تتداخل المعلومات التي يتضمنها المقروء والمعلومات السابقة لدى القارئ فينتج عن ذلك إعادة تنظيم البنية المعرفية للقارئ ويتوصل إلى معلومات غير مصرح بها".

- ويعرفها (Harida& Wulandari,(2019, 799 ؛ بأنها : "ذلك النوع من القراءة التي تهتم بالمعنى العميق للنص المقروء، و من خلالها يقوم القارئ بالربط بين الحقائق والتعميمات ، مع تحديد علاقة السبب والنتيجة للأفكار والمضامين التي لم تذكر صراحة في النص المقروء.
- كما يعرفها رشدي أحمد طعيمة ، محمد علاء الدين الشعيبي (٢٠٠٦ ، ٢٤٢)؛ بأنها:" ذلك المستوى من القراءة الذي يحاول فيه القارئ تعرف مقصد الكاتب وتفسير أفكاره ، وإصدار بعض الأحكام على ما في النص من عبارات وأفكار ، وهذا المستوى هو ما يطلق عليه قراءة ما بين السطور Reading between the lines ."
- وأضاف (Srisang & Everatt,2021, 428 : 429) بأنها : "تلك القراءة التي تتضمن مهارات عقلية عليا تمكن التلاميذ من بناء توقعات معقولة واستخلاص أفكار قبل، وخلال، وبعد قراءة النص، فضلًا عن بناء استنتاجات للعديد من التساؤلات وإيجاد تفسيرات لها ، وفهم العلاقات كالسبب والنتيجة ، وتحليل المعلومات وفهم الحقائق ، ومراقبة الفهم ؛ لتجنب الاستنتاجات غير الصحيحة" .

وبدراسة التعريفات السابقة للقراءة التفسيرية وملامح الاتفاق بينها في تحديد ماهية هذا النوع من القراءة تخلص الباحثتان إلى أن القراءة التفسيرية عملية عقلية معقدة يتم من خلالها : فهم المادة المكتوبة ، وتحليلها ، واستنتاج المعاني الضمنية للكلمات والجمل ، وتحديد العلاقات القائمة بين ألفاظها ، وبناء توقعات وتنبؤات في ضوء المقروء ، وتمثل المضامين والأفكار والاستفادة منها في ميادين الحياة المختلفة .

وعليه يمكن تعريف القراءة التفسيرية بأنها : " قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي على تحليل البنية اللغوية للنص، وتفسير التعبيرات والصور الجمالية الواردة

فيه ، إضافة إلى توضيح السياق الثقافي المحيط بالنص، وتقويم بنية النصوص اللغوية المقدمة لهم،وتقاس تلك المهارات بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار مهارات القراءة التفسيرية المعد لهذا الغرض" .

وللقراءة التفسيرية طبيعة خاصة حيث تتم عملية القراءة عبر قيام القارئ بتفسير النص من حيث الشكل والمضمون ، ومن ثم بناء تحليلات وتصورات ، والتفكير بأحداثه والخروج بنتائج وتعميمات، وتظهر ملكات القراءة التفسيرية على التلاميذ من خلال اختيارهم للقصص أو النصوص القرائية ، وقراءتها بأسلوب تحليلي ، وقيامهم بربط المعنى والعاطفة مستندين في ذلك إلى اختيار الكاتب للكلمات والمؤثرات النصية وغيرها . (نور إبراهيم كريم ، ٢٠١٣ ، ١٦)

وتشير زيانة بنت أحمد الكندي وآخرون(٢٠١٦ ، ٦٥) إلى أن أهم ما يميز القراءة التفسيرية عن غيرها من أنواع القراءة الأخرى – عملية التفاعل التي تتم بين القارئ والنص، حيث يفحص فيها القارئ بخبراته ، ومعارفه ما يتضمنه النص من إيحاءات، وإشارات ، ورموز ، ودلالات ضمن عملية تشخيص المقروء ، ومعالجته ؛ للوقوف على مزاياه وعيوبه من خلال تحليليه وإدراك أهدافه ومراميه ، ثم نقده في ضوء معايير علمية وموضوعية ، وفي ضوء خبراته اللغوية السابقة وآراء الآخرين .

هذا فضلًا عما ذكره عبد الرءوف أبو السعد (٢٠٠٦ ، ٣٦) بأن القراءة التفسيرية تعيد للكلمات دلالتها الحقيقة المناسبة للسياق، إنها قراءة تعيد إنتاج المكتوب بلغة مغايرة ، وهذا النوع من القراءة ينتمي إلى القراءة من أجل الشرح والتعليم، وهي من أنواع القراءات التي يتم بها شرح القرآن الكريم ، وهذه القراءة تخرج بنص نثري موازٍ للنص الأصلي يفسره ، ويشرحه، متجهة تلك القراءة نحو المؤلف، وقضايا المجتمع، والسياسة وإثبات وتوضيح القضايا التي أثارها المؤلف من خلال النص .

(٢) أهمية القراءة التفسيرية، وضرورة تنميتها :

تمثل القراءة التفسيرية مستوى متقدمًا ومهمًا من بين أنواع القراءة، ووفقًا لتصنيف القراءة حسب الهدف الذي يرمي إليه القارئ، ومنها: القراءة الآلية ، والقراءة الحرفية ، والقراءة الواسعة ، وهناك القراءة لجمع المعلومات ، والقراءة للدراسة، والقراءة للاستمتاع ، والقراءة التحليلية ، والقراءة التفسيرية ، والقراءة الإبداعية ، والقراءة الناقدة ، وبالنظر في ماهية القراءة التفسيرية نجدها في مستوى متقدم من هذا التصنيف؛ فتمثل المدخل لفهم النص القرائي ، وفيها يوجه التلاميذ نحو التفسير اللغوي للنصوص وإضفاء الدلالة عليها عن طريق القيام بعملية تفسير أو شرح أو تحليل النص .

ويعد التفسير أبرز مهارات القراءة بل أصبح من متطلبات القارئ الجيد الذي يستدعيه المجتمع المعاصر حيث امتلاك الدقة ، والاستقلال في الحكم ، والعمق في الاستيعاب والسرعة في الفهم والنقد وإبداء الرأي ، والإبداع والابتكار في الفهم؛ ويمكن القول إن القراءة التفسيرية عملية من عمليات القراءة البنائية التي تقوم على التنبؤ والاستنتاج ؛ للتعرف إلى المعاني الخفية في النص ، وإعادة صياغتها ؛ لتوضيح غرض الكاتب واتجاهاته ، كما تتضمن عملية الربط بين الأحداث والشخوص والعلاقات ونتائجها .

ويوضح كل من: نور إبراهيم كريم(٢٠١٣ ، ١٣) ، عامر شريف مهدي (٢٠١٦ ، ٢٢) أهمية القراءة التفسيرية حيث تُعد عماد العملية التعليمية ، وأساس التواصل الفعال ، كون التفسير يعد من العمليات والمهارات الحياتية اللازمة للتواصل مع الكلمة المكتوبة أو المسموعة ، وهي المدخل الذي يعتمد عليه في التواصل اللغوي والذهني الفاعل مع مصادر المعرفة المختلفة .

كما أكد Assiri&Siddiqui,(2020, 413) أن التلاميذ الذين يتمتعون بقدرة متميزة في القراءة التفسيرية يتمكنون من إنجاز جميع المهام اللغوية المطلوبة منهم،

فضلًا عن نمو البناء المعرفي الثقافي الخاص بالمتعلم بخاصة إذا كانت النصوص القرائية متنوعة من حيث المحتوى والهدف .

كما تنبع أهمية القراءة التفسيرية؛ من كونها تعزز أربع مهارات أساسية من شأنها أن تنمي المستوى المعرفي والمهاري لدى المتعلمين، وهذه المهارات؛ هي : تحليل النص للتعرف على اتجاهات الكاتب أو المؤلف، استنتاج المعاني الضمنية الخفية ، تنظيم وترتيب المعلومات المتعلقة بالموضوع ، وفهم عناصر الأدب بما في ذلك عناصر الكلام ، واللغة الكتابية والشخوص والحبكة وغيرها.(نور إبراهيم كريم،٢٠١٣، ١٤)

وأوضح Kovacs,(2018,158) أن أهمية القراءة التفسيرية؛ تتمثل في كونها تتضمن: مهارات القراءة الفاحصة المتأنية، والتي تساعد القارئ في اكتشاف الكلمات أو المصطلحات أو التعبيرات الصعبة إضافة إلى تحديد الأفكار الأساسية والثانوية للنص المقروء ، و كذلك إكسابه مهارة تحليل المكونات والعناصر السابق تحديدها في مرحلة القراءة الفاحصة المتأنية .

كما ذكر سمير عبد الوهاب ، على أحمد الكردي ، محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٤ ، ٩٣) الطبيعة التفاعلية بين القارئ والمقروء في القراءة التفسيرية؛ من أجل بناء المعنى ، ومن ثم يتطلب هذا النوع تمكن القارئ من مهارات معينة : تعرفًا وفهمًا واستنتاجًا ، وتحليلًا وتوظيفًا للقراءة في حل المشكلات، وأكد Kovacs,(2018, 157) أن عملية التفسير تساعد القارئ على فهم النص، عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه ومن ثم البناء الداخلي للمعنى، كما تتطلب تلك المهارة من القارئ توظيف معلوماته وخبراته السابقة أي أنها تساعد على تعميق الفهم ووضوح المعنى والتوصل إلى معرفة جديدة عن طريق الربط بين الخبرة الحالية والخبرة السابقة ؛ للخروج باستنتاجات وتفسيرات وتطبيقات على المواقف الحياتية التي تصادفه.

ويرى نور إبراهيم كريم (٢٠١٣ ، ١٧) أن القراءة التفسيرية تزيد من قدرة المتعلم على فهم العديد من النصوص المختلفة ، فضلًا عن كونها تولد لديه القدرة على طرح الأسئلة النقدية التي تدل على فهم عميق للأفكار الرئيسة ، وبناء وجهات النظر ، وإصدار الأحكام حول النص المقروء ، ويضيف أن إتقان مهارات القراءة التفسيرية ليس غاية في حد ذاته بل وسيلة لإتقان مهارات أخرى ، فالمتعلم يكتسب عادات القراءة السريعة ، والفهم السريع في مطالعاته الحرة التي تستمر معه مدى الحياة ، ويكتسب القدرة على التعبير والكتابة الفعالة التي تعتمد على قدرته في تفسير ما يقرأ ، وتوظيفه في الحياة اليومية والخاصة مثل : قراءة الصحف والمجلات ، والأفلام المترجمة ، والرسائل الخاصة والإعلانات والشعارات .

كما أضاف سيد رجب إبراهيم (٢٠٢١ ، ٥٢٣) أن اكتساب المتعلم مهارات القراءة التفسيرية تساعد في تحفيزه وتشجيعه على توظيف أساليب طرح الأسئلة والإجابة عنها ، وتزويده بمهارات البحث والتركيز على انتقاء المعاني الضمنية واستخلاصها بشكل دقيق ، إضافة إلى معايشة القارئ للنص والتعمق في دراسة تراكيبه وأبنيته اللغوية بهدف الكشف عن المعاني الضمنية والأغراض والتفسيرات المنطقية وراء النص، فضلًا عن ترسيخ مهارات التعلم الذاتي والاستقلالية في الحصول على التفسيرات والمعاني الضمنية.

وفي ضوء استعراض أهمية القراءة التفسيرية يمكن للباحثتين القول إن هذا النوع من القراءة يتطلب إتقان مهارات سابقة ، فالمستوى التفسيري للقراءة – كما اعتبره بعض المتخصصين – لا يمكن إتقانه إلا بإتقان مستوى يعد متطلبًا سابقًا له وهو المستوى الحرفي والاستنتاجي والتنظيمي لمحتوى النص المقروء؛ وذلك ضمانًا لتحقيق أهداف تدريس القراءة بصفة عامة وتنمية مهاراتها لدى المتعلمين .

ونظرًا لهذه الأهمية فقد تناولتها عدة دراسات – رغم قلتها – بالبحث والدراسة؛ ومن أهمها ما يلي:

- **دراسة Olson,et.al (2012)** التي توصلت إلى فاعلية استخدام مدخل الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مهارات القراءة التفسيرية والكتابة التحليلية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية في مدرسة سانتا آنا الثانوية بولاية كاليفورنيا بأمريكا ، وقد كشفت النتائج أن تأثير الاستراتيجيات المعرفية كان كبيرًا في تنمية مهارات القراءة التفسيرية عن مهارات الكتابة التحليلية، وأوصت الدراسة بإمكانية تطبيق هذا النوع من الاستراتيجيات في فصول محو الأمية مع توفير تدريب مكثف لمعلمي اللغة الإنجليزية من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية على مدخل الاستراتيجيات المعرفية .
- **دراسة نور إبراهيم كريم (٢٠١٣)**؛ التي توصلت إلى فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتحسن مهارات القراءة التفسيرية والاستماع الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن ، وقد أوصت الدراسة بضرورة بناء برامج تعليمية خاصة تستهدف تعليم مهارات القراءة التفسيرية بصورة مقصودة ومباشرة انطلاقًا من أهمية هذا النوع من القراءة في تشكيل القدرات الذهنية عالية المستوى .
- دراسة **سيد السايح حمدان (٢٠١٤)**؛ التي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح في الثروة اللغوية القرآنية قائم على تراكم المعرفة لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية لدى لتلاميذ المعلمين شعبة اللغة العربية ، وأوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في التعليم العام والأزهري للتدريب على مهارات القراءة التفسيرية، وضرورة إتقانها.
- **دراسة Uspayanti, et. al (2019)** التي توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية القراءة التعاونية الاستراتيجية (CSR)لتعزيز فهم التلاميذ للمستوى الحرفي والتفسيري للنصوص القرائية السردية لتلاميذ الصف العاشر في المدرسة العليا بأندونسيا ، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة بصفة

عامة ، ومهارات الفهم الحرفي والتفسيري بصفة خاصة لدى المتعلمين باستخدام استراتيجيات تدريس تحفز المتعلمين وتستثير نشاطهم .

- **دراسة(2021) Mohammed**؛ التي توصلت إلى فاعلية وحدة مقترحة قائمة على استخدام استراتيجيتي جدول التعلم الذاتي "SVA " واستراتيجية ربنسون ذات الخطوات الخمس "SQL2R" في تنمية مهارات القراءة التفسيرية باللغة الفرنسية لدى التلاميذ الأجانب غير الناطقين باللغة العربية بمعهد البعوث الإسلامية بالأزهر ، وأصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجيتي جدول التعلم الذاتي"SVA "واستراتيجية ربنسون ذات الخطوات الخمس "SQL2R" في تنمية مهارات القراءة التفسيرية في المجالات المختلفة مثل العلوم والتاريخ ، واللغات.. وغيرها،إضافة إلى أهمية تنويع استراتيجيات التدريس؛ بهدف تلبية احتياجات التلاميذ،وخاصة تلك التي تنمي الاستقلالية والثقة بالنفس.

وبالنظر إلى البحوث السابقة التي عنيت بتنمية مهارات القراءة التفسيرية؛ يلاحظ ما يلي :

- قلة الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية في البيئة العربية .
- تنوع في استراتيجيات التدريس المستخدمة في تلك الدراسات والمتبعة في تنمية مهارات القراءة التفسيرية .
- تأكيد تلك الدراسات جميعها أهمية مهارات القراءة التفسيرية، وضرورة إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول تنميتها لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية.

(٣) مجالات القراءة التفسيرية:

تُعد القراءة التفسيرية آلية ذهنية أدائية يمكن أن تُمارس في جميع مجالات المعرفة؛ ومن ما يلي:

- **قراءة القصص القصيرة** : حيث تنمي قراءة القصة القصيرة عناصر القراءة التفسيرية لدى الطالب ، فضلًا عن كونها تساعده في تحليل أحداث القصة ، وبناء تفسيرات لأحداثها وتطبيق التقنيات الصوتية التي تدعم فاعلية القراءة.

- **تفسير النصوص الشعرية** : ويقضي ذلك إلى فهم الاختلافات بين الشعر والنثر، فضلًا عن كونه يجعل المتعلم قادرًا على إدراك كيفية استخدام الشعر للخيال ، والقوافي لغاية تضمين المعاني والعواطف في نصوص الشعر ، والتمييز بين الحقيقة والخيال الشعري ، وإدراك الصورة الشعرية ، وتحليل الدلالات الرمزية .
- **المسرحية** : وهدفها تطوير مهارات لعب الأدوار والتمثيل لدى المتعلمين خلال أداء مهارات القراءة التفسيرية ، فضلًا عن تفسير سمات الشخصيات ، وتوضيح أبرز الأفكار والعلاقات داخل المسرحية.
- **الخطاب الكلامي** : الذي يساعد بدوره على محاكاة الخطاب الفعال ، فضلًا عن كونه يسهم في تفسير أبرز أنواع الخطابات وتحليليها وتفسيرها والإفادة منها . (نور إبراهيم كريم ، ٢٠١٣ ، ١٥).

(٤) مهارات القراءة التفسيرية وتصنيفها :

ذكرت بعض الأدبيات والدراسات السابقة عددًا من مهارات القراءة التفسيرية بوصفها نوعًا من أنواع القراءة، وأحد مستويات الفهم القرائي للنصوص المختلفة– وهو مستوى الفهم التفسيري – ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة التفسيرية؛ بوصفها أحد أنواع القراءة؛ ما يلي:

- **دراسة سيد رجب إبراهيم (٢٠٢١ ، ٢٥٢)؛ والتي صنفت مهارات القراءة التفسيرية إلى مستويات ثلاثة تحقق مهارات دراسة النص وفهمه وتفسيره؛ وهذه المستويات هي :**

المستوى الأول : المهارات التفسيرية لمعاني الكلمات ، وشملت : تفسير المفردات والتراكيب باستخدام السياق اللغوي ، استخلاص دلالات توظيف الكلمات والتراكيب .

المستوى الثاني : المهارات التفسيرية للأفكار والعلاقة بينها ، وشملت : تصنيف أفكار النص إلى رئيسة وفرعية ، تحديد العلاقة الحاكمة بين الأفكار والمعلومات ، وصف بعض الشخصيات الواردة في النص بأسلوبه ، تحديد غرض الكاتب ، تحديد

دور الصورة الجمالية في إثراء المعنى . **المستوى الثالث : المهارات التفسيرية التقويمية لبنى النص** ، وشملت : تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في معلومات النص ، تفسير سبب استخدام الكاتب لمفردات محددة دون غيرها ، تعليل توظيف الكاتب لعدد من الأساليب اللغوية في النص .

- كما عرضت دراسة **(مروان أحمد السمان ، ٢٠٢١ ، ٢٥٢) مهارات القراءة التفسيرية في الآتي** : يحدد المعنى المعجمي لبعض كلمات النص ، يحدد معاني بعض كلمات النص باستخدام السياق ، يحدد الكلمة الرئيسة (المفتاحية) في النص ، يشتق بعض الكلمات من كلمة واحدة في النص ، يذكر مجموعة من الكلمات تنتمي لحقل دلالي لكلمة معينة في النص ، يميز بين الكلمات المفردة والمثناة والمجموعة في النص ، يميز بين الكلمات المترادفة والمتضادة في النص ، يفسر وظيفة بعض الأدوات اللغوية في النص ، يفسر أسباب قضية ما يطرحها النص ... إلى غير ذلك من المهارات التي تضمنتها قائمة مهارات القراءة التفسيرية التي اشتملتها الدراسة .
- ويرى **نور إبراهيم كريم (٢٠١٣ ، ٦٤) أن مهارات القراءة التفسيرية؛ تتمثل في:** توضيح الصورة الجمالية والفنية ، اقتراح عناوين جديدة في ضوء معطيات النص ، تفسير سبب استخدام الكاتب لأبنية وتراكيب معينة في النص ، تقدير مدى مناسبة الأدلة والشواهد الواردة بالنص ، تفسير المفردات عبر السياق ، تفسير الأحداث والسلوك في ضوء قرائن وأدلة واردة في النص المقروء ، إعادة صياغة معطيات النص بأسلوب جديد ، توقع نهايات منطقية لأحداث النص ، تبني مواقف تجاه موضوع النص ، تبين مجال المعرفة الذي ينتمي إليه النص .
- **أما (عامر شريف مهدي ، ٢٠١٦ ، ٤٢)**؛ فقد حددها في: التعبير عن الأفكار لفظًا، التنبؤ بما سيحدث، مقارنة الأفكار والأحداث،تخيل المعلومات الموصوفة في النص، عمل ارتباطات بالخبرة السابقة، تركيب المعلومات وبناء المعاني .

أما الأدبيات التربوية , والدراسات التي عرضت لمهارات القراءة التفسيرية ضمنًا في ثنايا الحديث عن مستويات الفهم القرائي؛ وبخاصة مستوى الفهم المباشر والاستنتاجي والتفسيري – فمنها ما قدمه محسن علي عطية (٢٠١٤ ، ٣٨)؛ في التالي: تفسير الكلمات التي استخدمت مجازاً في غير ما وضعت له في أصل اللغة، و إجراء مقارنات بين ما جاء في النص وما جاء في نصوص أخرى ، تبيان وجهات نظر كاتب النص، استخراج المعاني غير المصرح بها في النص، تأويل الأحداث والقضايا الواردة في النص، فهم الأفكار الضمنية التي يحملها النص، تطبيق قواعد النحو والصرف على المقروء، تفسير عواطف الكاتب وأحاسيسه وانفعالاته.

كما ذكر حسن سيد شحاتة ، ومروان أحمد السمان (٢٠١٢ ، ٩٠ ، ١٠٢)؛ أن مهارات مستوى الفهم التفسيري للنص المقروء تتمثل في : تفسير المعاني المجازية وإدراك ما تهدف إليه ، استخلاص النتائج من المعلومات المعروفة ، تمييز الأحداث مع فهم الأسباب والعوامل المؤثرة ، ترتيب الأفكار الرئيسة والتفصيلية حسب ورودها في النص ، تفسير الخرائط والرسوم البيانية والأشكال والجداول ، تحديد الأدلة التي ساقها الكاتب للتعبير عن وجهة نظره .

وأوضح Elghotmy (2018, 7-8) أن مهارات مستوى الفهم التفسيري للنص المقروء تتمثل في : التوقع النتائج ، وإجراء التعميم ، تحديد علاقة السبب بالنتيجة ، والاستدلال على علاقات السبب والنتيجة ، استنتاج المعلومات غير الواردة بالنص ، استنتاج المعنى الضمني من النص ، الاستدلال على المعنى من السياق .

وعرض سمير عبد الوهاب ، على أحمد الكردي ، محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٤ ، ٩١) لمهارات مستوى الفهم التفسيري في: تعرف العوامل المسببة ، والاستنباط من الحقائق ، والوصول إلى نتائج وعموميات ، الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، وإخراج المعنى من السياق ، واختيار المعنى المناسب ، وتنظيم الأفكار المقروءة .

وبالنظر إلى مهارات القراءة التفسيرية التي عرضتها الأدبيات، وحددتها الدراسات السابقة نجد أن دراسة النص القرائي تستدعي مستويات ومهارات عدة تتناول تفاصيل النص ومعالجة جزئياته وصولاً إلى الفهم الكلي له، وتذوق عناصر الجمال في أسلوبه وعاطفته ، وقد استفادت الباحثتان من هذا العنصر في التوصل إلى قائمة مبدئية بمهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتحديد الأسس المرتبطة بالقراءة التفسيرية التي يجب مراعاتها عند بناء الوحدات التعليمية، وقد شملت القائمة ثلاث مهارات رئيسة هي : تحليل البنية اللغوية للنص ، تفسير التعبيرات والصور الجمالية في النص ، توضيح السياق الثقافي للنص ، يندرج تحتها عدة مهارات فرعية تمهيدًا لعرضها على مجموعة من السادة المحكمين ؛ لإقرار صلاحيتها .

(٤) أدب الأطفال وتنمية مهارات القراءة التفسيرية :

تشير مجمل البحوث التي تمت دراستها خلال البحث الحالي إلى ارتباط اكتساب مهارات أو فنون اللغة العربية بأدب الأطفال . فقد أشار Sharp.,Diego-Medrano., & Coneway,(2018, 1) إلى أن أدب الأطفال مصدر تعليمي أساسي يلعب دورًا حيويًا داخل الفصول الدراسية ؛ نظرًا لأهميته في تعليم مهارات القراءة والكتابة التي يرتبط مستوى تقدم المتعلم وتفوقه الدراسي بمدى اكتسابه لهاتين المهارتين بشكل خاص، كما كشف عن الدور الذي يجب أن يؤديه المعلم في اختيار فنون وأشكال أدب الطفل التي تعزز القراءة والكتابة لدى الأطفال .

كما أكد McIlhagga (2016, 5) أن توظيف أدب الأطفال قد يستخدم لتحقيق أهداف عدة ، فقد يستخدم نص أدب الأطفال لتعليم شئ آخر لدى التلاميذ ، ففي الوقت الذي تستهدف توظيف أدب الأطفال في إكساب المتعلمين مهارات القراءة وغيرها من المهارات اللغوية – توجد جوانب معرفية أخرى يرجي تنميتها كاكتساب المعارف والمفاهيم الخاصة بالعلوم ، بالرياضيات ، والتاريخ ...إلخ ففي كل من هذه

الأمثلة ، يتم استخدام النص لتحقيق هدف تربوي خارج نطاق النص ، لذا فإن أكثر ما يهم النص هو توافقه مع هدف منهجي بخلاف النص نفسه .

والطفل الذي يصبح صديقًا للرواية أو القصة أو المسرحية منذ سنوات عمره الأولى يراكم المعارف وينمي اللغة نحوها وصرفها ومعجمها ودلالاتها، ويبرع في القراءة الصحيحة ويتمكن من تنمية مهاراتها المختلفة، فيصبح نموذجًا جيدًا في اكتساب المفردات اللغوية الجيدة ، ومعرفة المفردات والأضداد ، والأفكار ...إلخ .

وعليه فإن تعدد أشكال ومجالات أدب الأطفال مجال خصب لتدريب المتعلمين على مهارات القراءة وبخاصة مهارات القراءة التفسيرية ، فالمتعلم بحاجة لتفسير معاني بعض الكلمات التي ذكرت في قصة أو نشيد أو في مسرحية أدى فيها دورًا ما ، كما أنه بحاجة إلى تفسير الجمل والأفكار وتحديد العلاقة بينها، إضافة إلى تفسير وتقويم بنية النصوص اللغوية التي يدرسها على اختلافها وتنوعها .

ثانيًا: الكفاءة الأدبية وتنميتها: The literary competence

(١) من نحو اللغة إلى نحو الأدب:

إن إعطاء معنى لمتتالية صوتية– ما لا يمكن أن يقع بعيدًا عن مجموعة من الأنساق الفونولوجية والنحوية والدلالية الخاصة بتلك اللغة– هو ما يتصل بالكفاءة اللغوية؛ التي تظل عاجزة عن فهم نصوص أخرى ذات طبيعة أدبية فنية– كالشعر في بعض الأحيان– فيُعد فهم الجمل أو العبارات أو الكلمات غير كافٍ لفهم النص بوصفه شعرًا، وإنما نظل بحاجة ماسة إلى أنواع أخرى تمكننا من هذا التركيب الخاص، الذي رغم إدراكنا الجيد لبنائه اللغوي لا نتمكن من فهم معناه الأدبي.(محمود العشيري، ٢٠١٨، ٩٥).

وللعمل الأدبي بنيته ومعناه فيُقرأ بطريقة خاصة تعبر عن الخصائص الكامنة فيه التي تحققت من خلال نظرية في الخطاب مطبقة في فعل القراءة، وقد صاغها لأول مرة Culer في كتابه Structuralist Poetic عام ١٩٧٥؛ حيث يفترض أن

القارئ بحاجة إلى معرفة أعراف أدبية معينة تمكنه من قراءة النص الأدبي ومعالجته، ومن ثم لا يحتاج إلى مهارات القراءة الأساسية فحسب؛ بل يحتاج إلى الكفاءتين الأدبية واللغوية؛ لأن معرفة القارئ باللغة لا تُغني عن إتقانه قواعد الأدب التي تساعده على فهم الصلة بين المعنيين: الصريح، والضمني للعمل الأدبي. (Culler, 2002,132).

ويظهر ذلك في التقاطع الكبير بين مفهومي الكفاءة التداولية والأدبية؛ فالعلاقة بينهما متواشجة حد التماهي أحيانًا؛ على أن الغالب أن الكفاءة التداولية عنصر رئيس وأساسي من عناصر الكفاءة الأدبية بمعناها الواسع؛ بوصفها الاقتدار على فهم النصوص الأدبية وتحليلها، وفهم مضامينها، وأبنيتها، وإعادة إنتاجها. وهى تعتمد على معايير أسلوبية تتمثل في استشعار الفرق بين اللغة العادية والأدبية متمثلًا في الانزياحات الأسلوبية، والإحساس بها وبجمالها.(وليد العناتي٢٠١٩، ٢١٧).

ومن ثم يُعد النص الأدبي بناءً جماليًا في المقام الأول ذا ملامح بلاغية وجمالية تستوقف القارئ لكشف معانيها الضمنية بما يتجاوز معرفته بأبنيتها اللغوية والأسلوبية– فيما يسمى بالكفاءة اللغوية – وذلك بتمكنه من مفهومي الكفاءة التداولية والأدبية لفهم النص الأدبي؛ تعبيرًا عن أنشطة القراءة والكتابة التي يتشارك فيها المبدع، والمتلقي؛ تفسيراتهم، وتفاوضهم بشأن المعاني الأدبية.

(٢) ماهية الكفاءة الأدبية:

تعددت تعريفاتها؛ على النحو التالي:

- يعرفها Spiro (1991) بأنها: "القدرة على الاستجابة للأدب؛ تحليلًا وتقديرًا بربط النص الأدبي بالمعارف اللغوية للقارئ، في إطار السياق الاجتماعي والثقافي للنص".
- تعرفها Dey (2009,10) بأنها:" قدرة القارئ على التواصل مع الأدب ومن خلاله؛ بتحديد الاتساق داخل النص، وتعزيز الفهم والتفسير، ووصف التشابه والاختلاف بين النصوص ".

- يعرفها Abdul-Wahid .,& Jasim, (2020) بأنها:" المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات والقيم اللازمة لقراءة النص الأدبي، وفهمه".
- يعرّفها Kayad (2015) بأنها:"معرفة شاملة بالأدب تمتد إلى ما وراء المعرفة الأساسية بالمصطلحات والمفاهيم الأدبية نحو فهم أوسع لسياق المنهجية الأدبية".
- تعرفها Prahaladaiah (2018:9) بأنها: "معرفة الأعراف(القواعد) الأدبية، ومهارات نقد الأدب؛ استجابةً للمظاهر الإبداعية الأدبية، وغير الأدبية ".

ومن ثم تُعرف الكفاءة الأدبية؛ بأنها:" قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي على التواصل مع النص الأدبي عبر العلاقات النصية، والبين نصية اللازمة لقراءة النص الأدبي، وفهمه، وتفسيره، وتقويمه، وتُقاس تلك المهارات بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في اختبار الكفاءة الأدبية المُعد لهذا الغرض."؛ **وبذلك يتضح من التعريف السابق أن الكفاءة الأدبية تعين التلاميذ على فهم النص الأدبي، وتفسيره، وتحليله؛ في ضوء ما يأتي:**

- تحديد طبيعة النص الأدبي بوصفه وسيلة للتواصل الاجتماعي في إطار بلاغي جمالي إقناعي يحقق التفاعل، والتواصل بين طرفيه: المرسل، والمستقبل
- تحليل العلاقات البين نصية بين البنى اللغوية (الألفاظ، والجمل، والتراكيب) التى تُعد انعكاسًا لمضامين، ومعانٍ خفية وراءها.
- تحليل الاستخدام التداولي الفعلي للغة، وما يتضمنه ذلك من جوانب: ثقافية، وإيديولوجية.

وبذلك تتجاوز الكفاءة الأدبية المعرفة اللغوية بأبنية النص، وجمله إلى وعي القارئ بالجوانب اللغوية والاجتماعية والثقافية والتاريخية والسيميائية؛ بوصفها أعرافًا أدبية تساعده على التواصل مع النص والربط بين الأبنية اللغوية والانزياحات الأسلوبية، ودلالاتها عن الأفكار المعروضة في العمل الأدبي؛ فتؤسس للعلاقة بين الألفاظ، والمعاني الأدبية في إطار السياق الاجتماعي، والثقافي للنص.

(٣) أهمية الكفاءة الأدبية:

فتتجه الكفاءة الأدبية إلى أبعد من إتقان اللغة إلى معنى جديد، ونظام معقد؛ يشمل: القدرات اللغوية والعاطفية والمعرفية، وكذلك معرفة الجوانب: التاريخية والثقافية لجعل القارئ أكثر دراية بخصائص الأدب في أثناء عملية القراءة.(Rodríguez,l.2018,91) وتتضح أهمية تنمية الكفاءة الأدبية لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة وفق ما أشارت إليه بعض الدراسات ومنها:

- دراسة Hapsari (2011) التي هدفت إلى بحث أهمية الكفاءة الأدبية وتطبيقاتها في تدريس الأدب في سياق تعليم اللغة الثانية؛ وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: أهمية تحديد الهدف من تعليم الأدب، وضرورة توظيف الأدب كمنتج في مقابل الأدب كعملية، وتوصلت الدراسة إلى أهمية الربط بين الأدب واللغة والثقافة، والتركيز على مدخل الشعرية poetic في مقابل مدخل التأويل Hermeneutic في تدريس الأدب.
- دراسة Suprayogi, et al (2021) التي هدفت إلى الكشف عن تنفيذ خرائط الكفاءة الأدبية للتلاميذ من خلال تحليل استجابات القراء، وأكدت الدراسة أهمية الكفاءة الأدبية في تنمية قدرة التفكير النقدي لدى التلاميذ لفهم النص ككل وربطه بخبراتهم اللغوية، والظاهرة الاجتماعية في الآونة الأخيرة، وتقترح الدراسة أهمية التحليل الأدبي، وبناء الحجج والأدلة النصية والعقلية.

ومن ثم يمكن القول إن تنمية الكفاءة الأدبية يمكن أن تساعد المتعلم في : ربط الأدب بخبراته الشخصية والاجتماعية والثقافية والتاريخية. وتعزز مهاراته اللغوية؛ فيُعد الإنتاج الأدبي انعكاسًا للتجربة الإنسانية والواقع؛ بالتالي يعمل على النمو الشخصي وتعزيز الإنسان وكرامته. (Spiro 1991) ، والالتقاء مع الآخرين في مجتمعات متعددة الثقافات، فتمكنهم من فهم محتوى الأدب، وتمنحهم تصورات أكثر دقة بين الثقافات.(Moltubakk ,2012)، إضافة إلى الاستمتاع بقراءة النص الأدبي

قراءة ناقدة للسياق الاجتماعي والأيدلوجي، ومرتبطة بخبراته ومشاعره (McKenzie & Jarvie, 2018). فضلًا عن قراءة العمل الأدبي نقديًا؛ بتحليل المعاني المجازية ضمن سياقات اجتماعية وثقافية أوسع.(Dewi, 2021)

إذن...تُعد الكفاءة الأدبية مفهومًا ضروريًا لتدريس الأدب ضمن سياق تعليمي اجتماعي للغة؛ يؤسس حدودًا واضحة لما يجب أن يمتلكه القارئ من مهارات جمالية ومعرفية وفكرية وعاطفية –لا يمكن فصلها– في قراءته للعمل الأدبي لتسوية حجج المقاربة الشعرية(المعاني) في مقابل المنهج التأويلي(الألفاظ)، وتحقيق التوازن المناسب بين اللغة والأدب والثقافة في أثناء دراسة الأدب؛ وفقًا لمستويات مختلفة من الفهم، والتحليل، والتفسير.

(٤) **أبعاد الكفاءة الادبية:** تعددت أبعاد الكفاءة الأدبية كمفهوم شمولي يجمع بين معرفة الأدب والمعرفة عن الأدب؛ وذلك على النحو التالي:

حددها (Spiro (1991,44- 45 في أربعة أبعاد رئيسة؛ وهى: التقدير المستنير للأدب، والقدرة على تحليل النص الأدبي، والقدرة على ربط الأدب بالتجربة الشخصية (التعاطف مع النص) ، والقدرة على وضع الأدب في نطاق أوسع : كالسياق الاجتماعي، والثقافي، واللغوي.

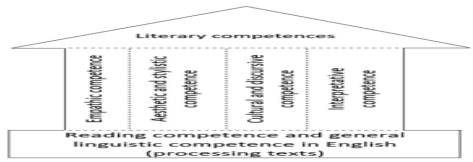
كما حددها Abdul-Wahid., Jasim, (2020,266) ؛ على النحو التالي: **المعرفة النصيةTextual knowledge** ؛ وهي القدرة على تحليل السمات الأدبية، والتراكيب السردية والصور؛ لتحديد رسالة النص، ومضمونه، **والمعرفة السياقيةContextual knowledge**؛ وتتمثل في معرفة الأنواع المختلفة من النصوص، والقدرة على شرح السياق التاريخي، والثقافي للنص، **والمعرفة بالقراءة Knowledge about reading**؛ وتعني أن يكون الطالب قارئًا جيدًا يقرأ النصوص ويقيمها، ويختار التقنيات المناسبة لنوع النصوص التي يقرأها سواء كانت مقالة في صحيفة أو نصًا أدبيًا أو إعلانًا، **والمعرفة بالقراءة الأدبية Literary reading skills**؛ وتصف القدرة على تخيل النص؛ أي القدرة على ملء الفراغات

في النص باستخدام الخيال، والتعاطف مع شخصيات النص، والانفتاح على طرق التفكير الأخرى ، وكذلك تجاه الآخرين.

وأوضح وليد العناتي (٢٠١٩،٢١٧)؛ بأنها تشمل: **الكفاية اللغوية الخالصة؛** وتتمثل في الحصيلة المعجمية، والقواعد النحوية والتركيبية، **والكفاية التداولية؛** وتتمثل في تفهم المعاني السياقية التي تخرج إليها العبارات والجمل في النص، والتمييز بين الاستعمال الحقيقي، والمجازي، والعبارات النمطية؛ إذ تخرج عن معناها اللغوي الخالص إلى معان تداولية وأفعال كلامية ووظائف تداولية واجتماعية متباينة، **والكفاية الخطابية؛** وتتمثل في كيفية استكشاف العناصر اللغوية والمضمونية التي أسهمت في إنتاج تماسك النص ووحدته، ومنحته سمات نصية جعلته متميزًا من غيره من الأنواع النصية، **والكفاية اللسانية الثقافية؛** وتتمثل في العناصر الثقافية والمرجعيات التفسيرية التي تحكم النص وتسهم في تفسيره .

وصنف Ratheiser., Alter, (2019,4-8)أبعاد الكفاءة الأدبية على النحو التالي: **الكفاءة التعاطفية** وتشير إلى قدرة المتعلمين على التعاطف مع شخصيات النص، وفقًا لأفعالهم، وعواطفهم، وأفكارهم، ودوافعهم؛ لوصف المشاعر التي عاشتها الشخصيات في مرحلة معينة، و**الكفاءة الجمالية، والأسلوبية؛** وتشير إلى تحديد الجوانب الأسلوبية والجمالية في النص الأدبي، و**الكفاءة الثقافية والاستطرادية؛** وتصف قدرة المتعلمين على تحديد الأبعاد الثقافية، والاجتماعية للنصوص، والخطابات بوصفها تعبيرًا عن مظاهر الحياة اليومية، **والكفاءة التفسيرية؛** وتشير إلى القدرة على استنتاج مضمون العمل الأدبي(المعاني الضمنية)، بما ينم عن تفاعل ناجح مع النص الأدبي على نحو جمالي وأسلوبي على المستوى الثقافي والخطابي والتعاطفي؛ ويعبر عنها الشكل التالي:

(Ratheiser& Alter (2019,4-8).



ووصف Singh& Kumari (2012, 245- 246) أبعاد الكفاءة الأدبية؛ على النحو التالي:

- فهم المعنى البسيط للنص Understanding the Plain Sense of the Text؛ ويتضمن فهم المعاني المعجمية لكلمات النص، والدلالات المقصودة وفقًا للسياق.
- فهم سياق النص Understanding the Context؛ ويتضمن تحديد الخلفية الاجتماعية، والتاريخية، والثقافية، والجغرافية للنص.
- التعاطف مع شخصيات النص Learn to Empathize؛ وينطوي على فهم مشاعر الشخصيات في النص.
- فهم انحرافات اللغة التعبيرية في الأدب. Language Deviance in Literature عن لغة التواصل اليومي في اختيار المعاني، والأشكال النحوية والانحرافات الأسلوبية والتركيبية.

وبالنظر إلى أبعاد الكفاءة الأدبية التي عرضتها الأدبيات، وحددتها الدراسات السابقة فقد استفادت الباحثتان من هذا العنصر في التوصل إلى قائمة مبدئية بأبعاد الكفاءة الأدبية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتحديد الأسس المرتبطة بها والتي يجب مراعاتها عند بناء الوحدات التعليمية، وقد شملت القائمة أربعة أبعاد رئيسة تدل عليها عدة مؤشرات سلوكية ، وتمثلت تلك الأبعاد في : **الكفاءة اللغوية**، وتتمثل في الحصيلة المعجمية والقواعد النحوية والتركيبية، **والكفاءة الخطابية**، وتتمثل في كيفية استكشاف العناصر اللغوية والمضمونية التي أسهمت في إنتاج تماسك النص ووحدته، **والكفاءة التداولية**، وتتمثل في تفهم المعاني السياقية التي تخرج إليها العبارات والجمل في النص، والتمييز بين الاستعمال الحقيقي، والمجازي،وأفعال كلامية، **والكفاءة اللسانية الثقافية** وتتمثل في العناصر الثقافية والمرجعيات التفسيرية التي تحكم النص وتسهم في تفسيره – تمهيدًا لعرضها على مجموعة من السادة المحكمين؛ لإقرار صلاحيتها .

ثالثًا : أدب الأطفال وتطبيقه في العملية التعليمية :

يهدف هذا العنصر إلى تحديد مفهوم أدب الأطفال وطبيعته، وأهميته وأهدافه ، إضافة إلى عرض أهم فنون أدب الأطفال وأسس ومعايير اختيارها ؛ وبيان ذلك تفصيلاً كما يلي :

(١) مفهوم أدب الأطفال وطبيعته :

الأدب بوجه عام فن لغوي تنظمه أنواع أدبية معروفة شعرًا ونثرًا ، وهو تشكيل أو تصوير تخيلي للحياة والفكر والوجدان من خلال أبنية لغوية ، وهو فرع من فروع المعرفة الإنسانية العامة ويعنى بالتعبير والتصوير فنيًا ووجدانيًا عن العادات والآراء والقيم والآمال والمشاعر وغيرها من عناصر الثقافة ، ويلتزم– عادة – بعدد من المقومات التي اصطلح عليها في كل عصر وفي كل بيئة ثقافة . (سمير عبد الوهاب أحمد ، ٢٠١٧ ، ٤٤)

ويُعد أدب الأطفال جزءًا من الأدب بشكل عام ، وينطبق عليه ما ينطبق على الأدب من تعريفات ، إلا أنه يختص بمخاطبة فئة معينة من المجتمع وهي فئة الأطفال ، وقد يختلف أدب الأطفال عن أدب الكبار تبعًا لاختلاف العقول والإدراكات ولاختلاف الخبرات نوعًا وكمًا . ونظرًا لأن أدب الأطفال عمل إبداعي بطبيعته، وهو في الوقت نفسه اختزال للثقافات والمفاهيم والقيم ، فقد اختلف المهتمون بأدب الأطفال في تحديد ماهيته ، ووصف طبيعته ، فتعددت تعريفاته،وتنوعت مفاهيمه ، خاصة مع كونه أدبًا ذا دلالة مستحدثة ، وذلك على النحو الآتي :

- ويعرفه عبد الإله العرداوي ، وهاشمية جعفر (٢٠١٤ ، ١٣)؛ بأنه: "كل خبرة لغوية ممتعة وسارة لها شكل فني يمر بها الطفل ويتفاعل معها فتساعد على إرهاف حسه الفني والسمو بذوقه ، وتسهم في بناء شخصيته ونموه المتكامل ، وتعليمه فن الحياة" .
- ويعرفه Al-Ajeely& Jafar (2019,173) بأنه : "نوع من الفن الأدبي يصور أفكار وأحاسيس وخيالات الأطفال بأشكال متعددة من القصص والدراما والشعر

والمقالات والأغاني والصحافة ، ويرتكز على معايير أخلاقية ودينية لا تنفصل عن المعايير المشتركة التي تعكس الحضارة الإنسانية".

- ويعرفه Bayraktar (2021,342) بأنه : نصوص أدبية كتبت للأطفال من سن الولادة حتى المراهقة، وفق أسس نفسية وتربوية ولغوية ترتبط بطبيعة نمو الأطفال ، وتعالج الموضوعات التي تهم الأطفال والمواقف والمشكلات التي تلبي حاجاتهم للمعرفة والاطلاع والاكتشاف، تتنوع ما بين النثر والشعر مثل : القصة ،القصيدة ، والنشيد ، والمسرحية ، والتي تقدم بأساليب مبسطة ، تتفق مع مستوى تطور الأطفال ونموهم المعرفي ، وقدراتهم على الفهم والاستيعاب .
- كما يعرفه أمير منصر (٢٠٢٢ ، ٢٩٥)؛ بأنه: "أدب واسع المجال ، متعدد الجوانب ، مختلف الأطر ، لا يرتبط فقط بمجرد قصة ، أو حكاية نثرية أو نظم شعري ، وإنما يتعداه ليشمل المعارف الإنسانية كلها ، ذلك أن كل ما يكتب للأطفال سواء أكان قصصًا ، تمثيليات ، كتبًا تعليمية ، مجلات تربوية ، برامج إذاعية وتليفزيونية أو غيره ، فهي كلها مواد تشكل أدب الطفل . فأدب الطفل كل إبداع ينتج للطفل وعن الطفل" .

وعليه وفي ضوء ما سبق؛ يُعرف أدب الأطفال؛ بأنه:" الكلام الهادف الذي يقدم للأطفال مراعيًا خصائصهم وحاجاتهم ومستويات نموهم المختلفة ؛ بقصد إمتاعهم وتنمية حسهم الجمالي واللغوي، وبناء شخصيتهم وتوسيع مداركهم ، وهو نوع من أنواع الأدب مجاله : القصة، الشعر، المسرحية ،... إلخ شريطة أن تناسب فهم الأطفال وخبراتهم وانفعالاتهم" .

ويلاحظ من خلال التعريفات السابقة أنها تكاد تتفق على أن أدب الأطفال :

- يمثل شكلًا من أشكال التعبير الفني الذي يقدم بطريقة بسيطة وممتعة.
- يختص بشريحة عمرية ذات طبيعة خاصة .
- يعني هذا النوع من الأدب بتلبية احتياجات الأطفال وميولهم.

- تتعدد فنونه ومجالاته من حيث الشكل والمضمون واللغة والأسلوب .
- يخضع لمعايير خاصة : دينية وقيمية وجمالية .

كما تُستمد الفلسفة التي أُستند إليها في تشكيل هذا الأدب إلى المجتمع بعاداته وتقاليده ، كما تستمد قيمها من فلسفة التربية الحديثة، التي تولي الطفل اهتمامًا خاصًا بشخصيته ، وصفاته الجسدية ، والعقلية والنفسية والاجتماعية ، وتسعى إلى أن يحيا الطفل طفولته ويبني مستقبله بسلام وطمأنينة، الأمر الذي حذا بالقائمين على أدب الأطفال إلى صقله بألوان الأدب التي تلبي احتياجات الطفل وتناسب قدراته بأسلوب فني جميل ، يثير خيال الطفل وينمي فيه التذوق وحب الجمال واستيعاب الأدب . (أمير منصر ، ٢٠٢٢ ، ٢٩٦)

وانطلاقًا من ذلك فإن أدب الطفل لا يختلف عن الأدب بمنحاه العام؛ إذ ينطبق على ما ينطبق علي الأدب من تعريفات وخصائص، غير أن مقام تفرده يكمن في خصوصية الفئة المخاطبة من القراء " الأطفال" ، وهذه الفئة تتميز بمستوى عقلي معين ، وبإمكانات وقدرات نفسية ووجدانية تختلف عن الكبار ، كما أنه يضم في مضامينه كل الأشكال الأدبية المتعارف عليها في الأدب العام ، وهذا يعني أن لأدب الطفل من الناحية الفنية مقومات الأدب العام نفسها. (أمير منصر ، ٢٠٢٢ ، ٢٩٥)، كما أشار (Ajaj,2022,P:614) أن أدب الأطفال وفقًا لمجالاته وفنونه المتنوعة يتناول جميع أنواع التفكير ، وعالم القيم ، وعالم الإنجازات المادية والعلمية، بمعنى آخر ، إنه يغطي ما أنجزه العقل البشري بالفعل وما سيحققه على المستويين : المادي والمعنوي .

(٢) أهمية أدب الأطفال :

يُعد أدب الأطفال وسيطًا تربويًا يتيح الفرصة أمام الأطفال لتحقيق الثقة بالنفس وروح المخاطرة في مواصلة البحث والكشف والاستقصاء من أجل مزيد من المعرفة ، من هنا تأتي أهمية أدب الأطفال حيث يعمل هذا الأدب بشتى اتجاهاته القصصية والشعرية والمسرحية على بناء الطفل علميًا وأخلاقيًا .

وينظر حسن شحاتة (٢٠٠٤ ، ١٢) إلى مجال أدب الأطفال بما يتضمنه من قصص وأشعار ومجلات وكتب ومسرح ، وموسيقى وأفلام وبرامج إذاعية مسموعة ومرئية– على اعتباره مجالًا مهمًا له دوره في التشجيع على الإبداع وتنمية القدرات الابتكارية والخلاقة لدى الأطفال ، ففي أدب الأطفال خبرات متنوعة شاملة ومتكاملة، فهو يتعلم من خلال هذه الخبرات التي تقدم له والتي يعايشها أنه متميز يمكن السيطرة على وظائفه،وبإمكانه إنجاز الخبرات الجديدة وحل المشكلات، بل يتم تدريبه على إعادة التوافق مع ظروف الإحباط والفشل خلال محاولات التوصل للحلول المناسبة.

كما أوضح Pulimeno, et.al(2020,16) أن أدب الأطفال لا يقدم معرفة جديدة للأطفال تثري مفرداتهم اللغوية ، وتعزز مهارات التواصل لديهم ، بل أيضًا توفر لهم الدعم النفسي والعاطفي ؛ لمساعدتهم في مواجهة مشكلات الحياة المختلفة، فلأدب الأطفال بعد علاجي يساعد الأطفال – قراء ومستمعين – في التغلب على المخاوف والصراعات الداخلية ، إضافة إلى مساعدتهم في الوقاية من السلوكيات المنحرفة غير الأخلاقية بفضل ما يقرؤونه أو يستمعون إليه في القصص والحكايات الخيالية بل والواقعية أيضًا .

ويضيف محمد عدنان عليوات (٢٠١٣ ، ١٠) أن أدب الأطفال يقدم قصص العلماء والمخترعين، وأهل الإبداع؛ ليتخذ الأطفال من حياتهم وسيرهم وتصرفاتهم نماذج وأمثلة تحتذى، كما يذكر Graham,et.al(,2020, 168) أن كتب الأطفال التي تقدم لهم بها أنشطة عملية وفكرية، تساعد الأطفال على ممارسة مهارات التفكير العليا؛ مثل : المقارنة بين المعلومات ، وتحليلها، وتصنيفها ، واكتشاف المختلف والمتشابه، واستخراج الأدلة وعمل تنبؤات ، والتدرب على دقة الملاحظة، وابتكار الحلول،... وما إلى ذلك.

كما يشير McAdam, et.al,(2020, 5) إلى القيمة الإثرائية لأدب الأطفال في تعزيز التفاهم الثقافي والدخول إلى التجارب الفكرية حول المستقبل وقضاياه

والانخراط في ثقافة الآخرين والتعاطف معهم، ويضيف إلى ما سبق Bayraktar (2021, 342) أن أدب الأطفال يُمكن الأطفال من تعلم الاستخدام الصحيح والمناسب للكثير من التراكيب النحوية، الضمائر وصيغ الجمع ، و التعبيرات الإيجابية أو السلبية، طرح أمثلة مناسبة للتركيب الصحيح للجملة، بالإضافة إلى استيعاب أنماط الجملة الصحيحة . كما يساعد أدب الأطفال في تحسين مهارات التفكير؛ حيث يتيح لهم إجراء مقارنات بين القصص التي يقرؤونها، وتوجيههم إلى تصنيف الموضوعات والشخصيات والأشياء، بالإضافة إجراء عملية التخمين وتحديد علاقة السبب والنتيجة فضلًا عن تنمية قدرتهم على حل المشكلات .

ومما سبق تتضح أهمية أدب الأطفال كسبيل الارتقاء بشخصية الطفل ونموها وتكاملها معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا ، وعلى الرغم من ذلك نجد قلة في الأبحاث والدراسات التي أجريت في هذا المجال ، ومن الدراسات التي تم إجراؤها في مجال توظيفه أدب الأطفال في العملية التعليمية ؛ ما يلي:

- **دراسة (ريم أحمد عبد العظيم ، ٢٠١٦)** ؛ التي توصلت إلى فاعلية وحدة مقترحة في أدب الأطفال قائمة على المدخل الجمالي ؛ لتنمية الخيال الأدبي ، والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وأوصت بضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية بهدف تحقيق أهداف تعليم أدب الأطفال لدى التلاميذ.
- **دراسة (آمال محمد شعبان ، ٢٠١٨)**؛ التي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح في ضوء أدب الأطفال وأثره في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وقد أوصت بضرورة التوسع في استخدام وتوظيف فنون أدب الأطفال في مختلف المراحل الدراسية حيث أثبتت أثرها في مجال التعليم .
- **دراسة (ميار أحمد عبد الجواد ، ٢٠٢٠)**؛ التي توصلت إلى فاعلية بعض أشكال أدب الطفل في تحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية ،

وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في استخدام الأنشطة القائمة على أدب الطفل بأشكاله المختلفة مع المتعلمين .

– **دراسة (مها رمضان محمد ، ٢٠٢٠)**؛ التي كشفت عن فاعلية استخدام مدخل أدب الأطفال في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض مهارات التفكير البصري والوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأوصت بضرورة الاهتمام بتطوير منهج الدراسات الاجتماعية وفق مدخل وفنون أدب الأطفال وعرض المادة العلمية بطريقة مشوقة وجذابة .

– **دراسة (نورا سعيد عبد الخالق ، ٢٠٢٠)**؛ التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على بعض فنون أدب الأطفال لتنمية الحس الجمالي البصري لدي طفل الروضة ، وأوصت بأهمية توظيف القصص والحكايات ومسرح العرائس والأغاني والأناشيد في إكساب الطفل مقومات التربية الجمالية.

– **دراسة (يمنى سمير عبد الوهاب ، ٢٠٢٢)**؛ التي أكدت فاعلية برنامج إلكتروني قائم على بعض روائع أدب الطفل لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى أطفال الروضة . وأوصت بأهمية توظيف أدب الأطفال بأنواعه وفنونه المختلفة في تعليم الأطفال وتنمية مهاراتهم .

ومن ثم؛ تتضح الأهمية البارزة لأدب الأطفال والتي جعلت منه موضوعًا شغل العديد من الكتاب والأدباء ، وقد أخذ على عاتقه مسايرة الركب الحضاري والتطور الأدبي بأشكاله وألوانه المختلفة ، وبذلك أخذ المؤلفون على عاتقهم مسؤولية الاهتمام به والتركيز عليه، وإظهار مميزاته ؛ حتى يسهم في خدمة أجيال من الأطفال ذات شخصيات سوية مستقلة .

(٣) أهداف أدب الأطفال :

يمثل أدب الطفل الأداة التي يستطيع من خلالها الكبار – آباء ومعلمين – أن يؤثروا في عقول الأطفال وقلوبهم في وقت واحد فيشكلون العقل والوجدان لدى كثير

من الأطفال بالصورة التي يريدونها ؛ لبناء شخصية سوية متزنة؛ **ولذلك فإن لأدب الأطفال أهدافًا كثيرة، متعددة ونبيلة؛ ومنها:**

- تمكين الأطفال من عمليتي التعليم والتعلم، إذكاء الشعور وتذكية الوجدان ، إثارة العواطف والانفعالات بالأشياء ، ترقية الأخلاق وبث الروح الفاضلة ، تنمية اللغة وتكوين العادات اللغوية والأسلوبية السليمة ، تنمية التذوق والشعور بالجمال ، البناء السوي والمتوازن للشخصية ، تزويد الطفل بالخبرات الحياتية والنماذج العملية .(سمير عبد الوهاب أحمد ، ٢٠١٧ ، ٥٠ : ٥٨)
- حل المشكلات الاجتماعية التي يواجهها الأطفال كالتنمر ، وسوء المعاملة الوالدية ، والإعاقة الجسدية ، تنمية الثقة بالنفس وتقبل أنفسهم حتى لو كانوا مختلفين عن الآخرين . (Mtumane& Mojapelo,2022, 450)

كما أضاف على أحمد مدكور (٢٠٠٦ ، ٢٢٦ ، ٢٢٧) أهدافًا أخرى لأدب الأطفال؛ وهي : تنمية ملكة الخيال ، توسيع المدارك والقدرة على حل المشكلات ، التمكن من فنون التعبير الرئيسة ، تذوق الأدب والتمتع بما فيه من جمال ، ترقية الأذواق وتهذيب الطباع ، تزويد الأطفال بالمعارف والخبرات .

وهناك من اتجه في تحديد الأهداف المنشودة من أدب الأطفال الوجهة الدينية؛ حيث ربط هذه الأهداف بالمصدرين الأساسيين للتشريع؛ وهما : القرآن والسنة ، فحدد هذه الأهداف؛ فيما يلي : أهداف عقائدية ، أهداف تربوية ، أهداف تعليمية ، أهداف ترفيهية . (أحمد العياضي ، ٢٠٢٠ ، ١٣٣ : ١٣٦) ، (سمير عبد الوهاب أحمد ، ٢٠١٧ ، ٥٠ : ٥٨) . .

كما أشار عبد الإله العرداوي ، وهاشمية جعفر (٢٠١٤ ، ٢٢)؛ إلى أهداف أخرى لأدب الأطفال؛ ومنها : معالجة بعض العيوب اللفظية والأمراض النفسية عند الأطفال مثل : التلعثم ، والتأتأة ، والخوف ، والخجل من مواجهة الآخرين ، وتخليص الأطفال من الانفعالات الضارة كالعنف بأنواعه ، والعدوان وغيره من الانفعالات ،

تنمية روح النقد الهادف البناء ، فضلًا عن تهذيب الأخلاق بما تتضمنه النصوص الأدبية من قيم إيجابية عليا .

كما أضافت زهرة بنت مهنا العبرية (٢٠١٨ ، ٢٥) عدة أهداف هي : أهداف نفسية،أهداف اجتماعية ،أهدافًا تاريخية وحضارية ، وأضاف كل من (Mtumane& Mojapelo,2022,451) ، (Şen,2021,2030) أهدافًا علاجية وأهدافًا تربوية .

وباستقراء ما سبق؛ يتضح أنه على الرغم من الاختلافات في تسمية أهداف أدب الأطفال– فيما ورد سابقًا – إلا أنها تلتقي في كون هذا الأدب وسيلة لتحقيق غايات وأهداف المجتمع وتطلعاته ، فهي توجهه دينيًا ، وتُنشِئه اجتماعيًا ، وتدعمه بالمعارف والمعلومات التي يحتاجها في عصر لا بد للطفل فيه أن يتسلح بثقافة ومعرفة موجهة ، كما أنها تسهم في ترقية ذوقه ، وإثراء لغته ، وربط حاضره بماضيه ، كما تعكس لديه صورة العظماء والأبطال في عالمه وعالم من سبقوه ، كل ذلك بطابع ملئ بالمتعة والتشويق والتسلية التي تلبي اهتماماته .

(٣) أشكال فنون أدب الأطفال :

تختلف مجالات الكتابة للأطفال وتتباين إلى درجة كبيرة، وتتخذ أشكالًا عديدة؛ ومنها : القصة ، والشعر ، والمسرح ، والأغاني والأناشيد ، والنشاط التمثيلي ، والمقال ، والسيرة ، وغيرها من الأشكال الأدبية ، وعليه يسع أدب الطفل مختلف الأجناس الأدبية والفنية، ويرى بعض الباحثين أن أدب الأطفال يشمل أنواعًا أخرى متعددة من الكتابات الموجهة إلى الأطفال مما تتضمنه الكتب والصحف الخاصة بالأطفال ،وما يكتب لهم في مجلات الكبار؛ وفيما يأتي شرح وتوضيح لتلك الفنون :

(أ) القصة :

يذكر على أحمد مدكور (٢٠٠٦ ، ٢٢٩) أن القصة أحب الأشكال الأدبية بالنسبة لتلاميذ المراحل التعليمية جميعها ؛ ولذلك فهي تعد عاملًا تربويًا مهمًا في تعليم اللغة ، فعن طريق القصة يتعلم الطفل الكثير من المعارف وآداب السلوك ،

وخصائص الأشياء ، وقوانين الله في الطبيعة ، إضافة إلى تزوده بالكثير من الحقائق والمعلومات ، والقيم ، والاتجاهات ، كما تعد القصة عاملًا مساعدًا في تكوين الشخصية ، فالقصة فيها فكرة ومغزى ، وخيال ، وأسلوب ، وتركيبات لغوية ، ولكل هذا أثره في تكوين شخصية الطفل.

وتُعرف القصة في أدب الأطفال؛ بأنها : "فن من فنون الأدب يقوم على عناصر ومقومات فنية ، يتم فيها تجسيد الحدث من خلال شخصية أو عدة شخصيات ، توجد في بيئة زمنية ومكانية معينة ، تنتهي إلى غاية أو هدف بُنيت من أجله بأسلوب أدبي ممتع ، تساعد على إثراء خيال الطفل بشكل يجعله يستحضر القصة في ذهنه وفكره كما لو كان يشاهدها فعلًا". (محمد فؤاد الخوالدة ، ٢٠١٤ ، ٩٩) .

وتعرفها نورا سعيد عبد الخالق (٢٠٢٠ ، ٢٦)؛ بأنها : "فن أدبي إنساني تتخذ من النثر أسلوبًا لها تدور حول أحداث معينة يقوم بها أشخاص من زمان ومكان ما ، سواء كانت هذه الشخصيات تنتمي لعالم الكائنات الحية أو غيرها من المخلوقات ، تدور حول مشكلة تتعقد ثم تصل إلى حل ما في النهاية كل هذا يتم وفق بناء فني متكامل يتمثل في:الفكرة الرئيسة، الحبكة أو العقدة،الشخصيات ، الأحداث ، النهاية .

ويختلف النقاد في تقسيمهم لأنواع قصص الأطفال،وفي المسميات التي يطلقونها على كل نوع،فهناك القصص التراثية،وقصص البطولة والمغامرة ، وقصص الحيوان، والقصص التاريخية، وقصص الخيال العلمي،والقصص الفكاهية وغيرها . وهناك من أضاف لما سبق:القصص الاجتماعية، القصص الدينية، القصص الوطنية ، والقصص الشعبية . وأيًا كانت تلك التقسيمات فإن الدور الذي تقوم به القصة في تكوين شخصية طفل أمر لا يغفل على جميع القائمين على العملية التعليمية" .

(ب) الشعر :

إن شعر الأطفال إنجاز فني أدبي لا يستطيع تحقيقه إلا قلة من الشعراء؛ نظرًا لما تتطلبه كتابته من شروط لا تكاد توجد في سائر ضروب النظم الشعري ، ولا شك

أن قيمة شعر الأطفال تنبع من مصدرين اثنين:الأول قلة عدد الشعراء المبدعين الذين يكتبون هذا النوع من الشعر،الثاني ازدياد الحاجة إلى وجود أدب وشعر يكونان للطفل زادًا أدبيًا يحقق المتعة والفائدة معًا.(محمد فؤاد الخوالدة ، ٢٠١٤ ، ١٣٣) .

ويخرج الشعر الموجه للطفل من ناحية الشكل إلى عالم الأطفال في صورة الأغنية والنشيد والمسرحية الشعرية، وغيرها من الأشكال التي تعتمد على الأداء ، لكن رغم الأدائية التي يقدم بها الشعر نجده يعتمد بشكل أكبر على الكلمة، فالمبدع يقوم بالرسم بالكلمات، وهي مهمة أصعب من القصة والمسرح ؛ وعلى المبدع بذل قصارى جهده؛ كي يُخرج نصًا شعريًا يمكنه أن يؤثر في الطفل فيفرحه أو يعلمه أو يوجهه. (فائزة خمقاني ، وحمزة قريرة ، ٢٠٢١ ، ٤٦٨)

ويذكر حسن شحاتة (٢٠٠٤ ، ٢١) أن طريقة المعالجة والقدرة الفنية تقتضي كلمات مألوفة وخبرات محدودة، لا تنطوي على تقرير معلومات وحقائق، فلكي يتذوق الطفل الشعر لابد أن يحيا جو الخبرات الخيالية التي يوحي بها ، فلا بد من انتقال الطفل إلى الحالة الشعورية التي كانت مسيطرة على حواس الشاعر وقت إنتاج القصيدة . ويتخذ الشعر طريقه إلى الأطفال عن طريق عدة أشكال، تختلف بحسب الأداء والشكل الفني أو طبيعة الشعر وموضوعه ، فأما أقسامه المشهورة من حيث طبيعته؛ فتتمثل في : الشعر الغنائي ، الشعر الدرامي أو المسرحي أو التمثيلي، والشعر التعليمي. (محمد فؤاد الخوالدة ، ٢٠١٤ ، ١٣٣ ، ١٣٥)

كما أضاف على أحمد مدكور (٢٠٠٦ ، ٢٤١ : ٢٤٥) عدد من الأشكال؛ وهى : الأناشيد ، المحفوظات أو النصوص الأدبية الموجزة ، الشعر الإيهامي ، الشعر القصصي ، الشعر الوصفي ، الشعر الحماسي .

وأما من ناحية المضمون فقد يتناول الشعر بأشكاله المختلفة الموضوعات : الوطنية ، والمناسبات القومية، أو التاريخية، وقد يتغني بالطبيعة والربيع والزهور، والفراش والطيور، أو الشخصيات والموضوعات التي يرتبط بها الطفل ارتباطًا وجدانًا

خاصة الأم والأب والأسرة ، وبالإضافة إلى ذلك توجد أغان وأناشيد خاصة بالمدرسة والرحلات والنوادي والأسر المدرسية ، وأعياد ميلاد الأطفال وما إلى ذلك .

(ج) المسرحية :

إن المسرحية لون من ألوان الأدب فيها خصائص الرواية ، إلا أنها أعدت إعدادًا خاصًا للتمثيل المسرحي، وعليه فالمسرحية رواية أو قصة لكنها مبنية كلها على الحوار ، وظهرت قبل ظهور الرواية ، والمسرح أحد فروع فنون الأداء أو التمثيل الذي يجسد أو يترجم قصصًا أو نصوصًا أدبية أمام المشاهدين باستخدام مزيج من الكلام والإيماءات ، والموسيقى والصوت على خشبة المسرح ذلك البناء الذي له مواصفات خاصة في التصميم.(محمد فؤاد الخوالدة ، ٢٠١٤ ، ١٣٣ ، ١٨٥)

وتُعد وسيلة فعالة في تدريب التلاميذ على التعبير السليم ، وإجادة الحوار وتنمية الثروة اللغوية ، والكشف عن المواهب الفنية وتوجيهها ، كما أنها وسيلة مهمة في تعويد التلاميذ على فن الإلقاء والتمثيل ، والثقة بالنفس والاندماج في مجالات الحياة المختلفة ، كما أنها تصل بين المدرسة والمجتمع ، حيث إن هذه المسرحيات ما هي إلا مشكلات واقعية تعبر عن أحاسيس الناس ومشاعرهم . (على أحمد مدكور ، ٢٠٠٦ ، ٢٤١ : ٢٤٨)

ويُعد مسرح الطفل أو مسرح الطفولة أحد أهم وسائط أدب الأطفال في العصر الحديث ، وهو وسيط مركب العناصر يتوجه لمرحلة عمرية طويلة ومتدرجة من عمر الإنسان، وهو وسيط مركب يستمد فعاليته التأثيرية من خصائصه وعناصره " السمعبصرية" ، أيضًا من خلال استعانته بالنصوص الأدبية والدراما المبسطة " فنون الشعور والحركة" بالإضافة إلى قدرة مسرح الطفل على توظيف تقنيات الفنون المجمعة من صوت ، وصورة ، وأزياء . (أحمد محمد عطا ، ٢٠١٣ ، ١١٤)

وقد أشار محمد محمود العطار (٢٠٢٠، ٣٠٤ : ٣٠٥) إلى أن المسرح باعتباره من أهم الوسائط والوسائل التربوية والتعليمية والإعلامية المهمة له وظائف

عدة منها: الوظيفة التثقيفية والإعلامية ، الوظيفة التعليمية ، الوظيفة اللغوية ، الوظيفة النفسية ، الوظيفة الاجتماعية ، الوظيفة العلاجية ،

ويتفرع من ذلك النوع من الأدب ما يعرف بمسرح العرائس أو الدمى ، الذي يعد وسيطًا ممتازًا بين الطفل وأدبه ، وهو أحد أهم الوسائط الثقافية الفعالة في العصر الحديث ، وهو فن يجمع بين العناصر الثقافية ، والتربوية ، والفنية كلها في آن واحد.(دعاء عبد الرحمن أحمد،٢٠١٦ ، ٥٨)

ويؤكد على أحمد مدكور (٢٠٠٦ ، ٢٤٩) أنه عند اختيار مسرحيات الأطفال لابد أن تكون مناسبة لقدراتهم واهتماماتهم من حيث أسلوبها وفكرها ، فيجب أن تكون جملها قصيرة إذا كانت نثرًا ومن البحور القصيرة إذا كانت شعرًا ، كما أنه يجب أن يكون موضوعها متصلًا بما يدرسه الأطفال في مواد المنهج ، هذا إضافة إلى ضرورة أن تزود المسرحية الأطفال بالأفكار والخبرات التي يحتاجون إليها وتساعد في نموهم المعرفي والوجداني والحركي .

ومن العرض السابق لأهم أشكال وفنون أدب الأطفال نجد أنها مجالًا واسعًا يستهدف الطفل في تربيته وتعليمه وإثقال مواهبه،وتلبية لمتطلبات رؤية مصر للتنمية المستدامة (٢٠٣٠) في المناداة بتنمية مهارات الطفل بما يتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين؛ فقد حرصت الباحثتان على أهمية تضمين أهم أشكل فنون أدب الأطفال بمحتوى الوحدات التعليمية القائمة على نظرية أفعال الكلام لتنمية مهارات القراءة التفسيرية،والكفاءة الأدبية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

(٤) أسس ومعايير اختيار أدب الأطفال :

يرى المفكرون ضرورة توافر معايير فنية وجمالية في أدب الأطفال ، مهما كانت قيمه ومضامينه رفيعة ، إذ إنه فن وإبداع فهو لا يقتصر على المضمون وما به من قيم وأفكار ، بل لا بد من توافر معايير أخرى تتعلق بالشكل واللغة وما بها من أساليب وأخيلة وعناصر فنية أخرى ، فلا يمكن الفصل بين الشكل والمضمون . كما

أن ما يقدم للطفل من مواد مقروءة أو مسموعة أو مرئية لا بد أن يخضع لمعايير فاحصة لها تنقحها وتفحص مدى ملاءمتها للفئة العمرية للطفل ؛ حتى تبنى عملية الاختيار على أسس علمية سليمة.

ويذكر (أحمد نجيب ، ١٩٩١ ، ٥٩) أن من أهم معايير وشروط اختيار أدب الطفل : اتفاق الأسلوب مع مستوى الطفل ودرجة نموه من النواحي النفسية واللغة ، تخير الأعمال الأدبية ذات الألفاظ السهلة الواضحة والعبارات التي تؤدي المعنى دون تعقيد أو صعوبة ،على أن تثير الألفاظ والعبارات المعاني الحسية والصور البصرية ، اختيار عناوين وأسماء القصص أمر في غاية الأهمية بالنسبة للأطفال لذا لا بد أن تتفق مع مراحل نمو الأطفال .

وتضيف (دعاء عبد الرحمن أحمد ، ٢٠١٦ ، ٤٥) : مراعاة القاموس اللغوي للطفل عند إنتاج واختيار ما يقدم له ؛ حتى يتحقق للأطفال قراءة وفهم ما يقدم لهم ، والاسترشاد بالعوامل الانقرائية عند الكتابة للطفل، إضافة إلى أهمية العناية بالجانب الجمالي عند الكتابة واختيار الفنون المختلفة ، فتقدم لهم الصور الحسية والأدبية، والأخيلة والأساليب البلاغية الميسرة؛ حتى تنمو لديهم مهارات التذوق الأدبي والحس الجمالي؛ فتنمو مشاعرهم ويثقل وجدانهم، هذا فضلًا عن ضرورة مراجعة كتب الأطفال مراجعة علمية ولغوية، بما في ذلك المضامين الثقافية والفكرية لكتاب الطفل. إلى غير ذلك من الأسس والمعايير المفترض مراعاتها عند إنتاج واختيار ما يقدم للأطفال من فنون أدبية .

هذا ، وبعد استعراض العناصر السابقة المرتبطة بالمتغيرات المستهدف تنميتها خلال هذا البحث يجدر القول إن تحقيق ذلك يجب أن يتم في سياق النظرية التداولية، وتطبيقاتها في تعليم اللغة؛ ومن أهمها نظرية أفعال الكلام؛ التي نالت عناية الباحثين في تخصصات مختلفة؛ ومنها: علماء النفس الذين يرون في اكتسابها شرطًا أساسيًا لاكتساب اللغة، ويرى فيها نقاد الأدب إضاءة لما تحمله النصوص من فروق

دقيقة في استعمالاتها اللغوية وما تثيره في المتلقي، وكذلك الفلاسفة الذين يعدونها مجالًا خصبًا لدراسة علاقة اللغة بالعالم، أما في التداولية فتظل أفعال الكلام أهم مجال فيها. (محمود نحلة، ٢٠٠٢، ٤١)؛ وفيما يلي تفصيل القول في نظرية أفعال الكلام.

رابعًا: نظرية أفعال الكلام وتطبيقاتها:

(١) ماهية النظرية التداولية:

قصرت الاتجاهات اللسانية –منذ دي سوسير– الوظيفة الأساسية للغة على الإخبار، وأن مفهوم التواصل يعني نقل المعلومات إلى المتلقي، وبذلك يكون فعل الإخبار الفعل الرئيسي. وكل قول إخباري أو إثباتي هو تمثيل للواقع، ومن ثم فهو يخضع لمعيار الصدق أو الكذب، ولكن هذه النظرة تعرضت لانتقادات كثيرة من قبل اللغويين والفلاسفة، ولاحظ هؤلاء أن ثمة طائفة كبيرة من الأقوال لا تتمثل وظيفتها في الإخبار، ولا تصف أي واقع ولا تخضع لمعيار الصدق أو الكذب؛ منها: الأقوال الإنجازية، فبمجرد النطق بها ننجز أفعالًا، وهذا النوع من الأقوال شكل نقطة انطلاق لظهور اتجاه لساني آخر مناقض للاتجاه الأول؛ يُعرف بالاتجاه التداولي(البراغماتي). (فوزية زيار،٢٠١٤، ٢٤٦).

ويعبر لفظ التداول لغة؛ عن التناقل والتحول، ويُترجم في اللغة الإنجليزية (pragmatique) إلى النفعية أو الذرائعية والمقامية والسياقية والوظيفية والتداولية، ويُعرف اصطلاحًا؛ بأنه:" مجموعة من النظريات نشأت متفاوتة من حيث المنطلقات، ومتساوقة في النظر إلى اللغة بوصفها نشاطًا يُمارس ضمن سياق متعدد الأبعاد". (مؤيد عبيد، ٢٠٠٨، ٣٥).

وفي ذلك أشار ليتش Leach إلى أن طبيعة اللغة لا يمكن فهمها إلا بفهم التداولية بما يهدف إلى تقديم حلول للمشكلات المتعلقة بمنتج الخطاب، ومتلقيه عند إنتاجه.(عبد الهادي الشهري، ٢٠٠٤، ٢٤)؛ ويتحقق ذلك بدراسة اللغة في الاستعمال

أو في التواصل؛ وصولًا للمعنى ليس بوصفه متأصلًا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تناول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد(مادي، واجتماعي، ولغوي).(محمود نحلة، ٢٠٠٢، ١٤).

وقد اهتم المختصون في حقل التداول بمجموع القضايا المتعلقة بالكيفية التي تستعمل فيها اللغة بالفعل عند الاستعمال والتخاطب؛ أي الكيفية التي تستعمل اللغة عند الحديث أو في الحديث، ومن هنا ركزت المقاربة التواصلية في تعليمية اللغة على تطوير قدرة المتعلم ومهاراته التعليمية وتفعيل أدائه وتحقيق طلاقته اللغوية ومدى تفاعليته مع الاستعمال اللغوي الوظيفي، فلا يكفي إلمام الطالب بقوالب اللغة ومعانيها والهدف منها فحسب؛ بل يجب أن تستخدم هذه المعرفة للتداول حول المعنى، وإدراك مستوياته المتباينة. (مقدم على ، ٢٠١٩: ٥١)

وتأسيسًا على ما سبق تمثل التداولية النظرة الشمولية لتحليل الخطاب بما يتخطي حدود لغة الخطاب، ورموزه المكتوبة؛ نحو دراسته كسياق متصل ظاهره اللغة والتراكيب النحوية، وباطنه علاقات تجمع مرسل اللغة، ومتلقيها ضمن إطار اجتماعي وثقافي ينم عن معاني ضمنية مقصودها الفعل التأثيري التوجيهي، وامتزاج الفعل والقول بما يسمى "الفعل الكلامي".

(٢) نشأة أفعال الكلام، وماهيتها، وعناصرها:

ولدت هذه النظرية من رحم الفلسفة والمنطق، وهى مدينة بوجه خاص لآراء فتجشتاين، وتوصف بأنها من أهم محاور الدرس التداولي الحديث، فهي مبحث لدراسة مقاصد المتكلم ونواياه، فالمقصد يحدد هدف المرسل من وراء سلسلة الأفعال اللغوية التي يتلفظ بها، وهذا ما يساعد المتلقي على فهم ما أرسل إليه، ولقد تأثر أوستن بما جاء به فتجشتاين من أفكار وآراء حول فلسفة اللغة إذ من هنا انطلق نحو تأسيس نظرية أفعال الكلام.(محمود عكاشة، ٢٠١٣، ٥٦).

وقد ظهرت نظرية أفعال الكلام في النصف الثاني من القرن العشرين، وترى اللغة أفعالاً للكلام علي يد الفيلسوف الانجليزي "أوستين" J.L.Austin من خلال محاضراته التي جمعت في كتاب(كيف ننجز الأشياء بالكلام). وتُلخص أفكار أوستين في نقطتين رئيسيتين؛ هما: رفض ثنائية الصدق والكذب، وإقراره بأن كل قول هو عبارة عن فعل أو عمل، وقد سعى من خلال جهوده في جامعة أكسفورد إلى رسم مسالك جديدة للدراسات التداولية انطلاقًا من أن إنشاء جملة لسانية هو في حد ذاته فعل لغوي ينتمي إلى نظرية اللغة التي تعد جزءً لا يتجزأ من نظرية الفعل؛ حيث يتحقق فعل القول في إطار أفعالًا اعتقادية من قبيل: النهي، والطلب، والتعجب،... وغيره.(رياض هاتف عبيد، رحمة فلاح،٢٠١٩، ٨٢٣).

وقد حرص أوستين (J.L.Austin) على دراسة الكلام العادي وفق معادلة بسيطة مفادها "حينما يعني القول الفعل"، وحدد مستويات تحليل الفعل الكلامي، وذلك مع وضع ضوابط التمييز بين الأفعال الكلامية من فئة الإنشاء والخبر.(جون أوستين،ت: عبد القادر قنيني،١٩٩١، ٨).

وبذلك تُعد هذه النظرية بابًا من أبواب علم المعاني؛ وهو الخبر والإنشاء لذا صارت أفعال الكلام بمثابة أساسًا جوهريًا انبثقت منه التداولية، لتعبر عن اللغة في الاستخدام ضمن سياقات لغوية ذات علاقات شكلية نحوية بلاغية، وتأثير دلالي إنجازي يوجه نشاطات المتعلمين الاجتماعية؛ بتحويل الأقوال التي تنتج في سياقات حالية معينة إلى أفعال ذات صبغة اجتماعية، فتصير وسيلة للتأثير في العالم، وتغيير السلوك الإنساني من خلال مواقف معينة؛ كالأمر، والنهي، والوعد، والوعيد..إلخ؛ **وتعددت تعريفات أفعال الكلام على النحو التالي:**

- يعرفها جون سيرل. (ت: سعيد الغانمي، ٢٠٠٦، ١٠) بأنها:" التصرف أو العمل الاجتماعي أو المؤسساتي الذي ينجزه الإنسان بالكلام" .

- ويعرفها مسعود صحراوي(٢٠٠٥ ، ٤٠) بأنها:" نشاط مادي نحوي يتوسل أفعالًا قولية لتحقيق أغراض إنجازية؛ كالطلب، والأمر، والوعد، والوعيد..إلخ، وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي؛ كالرفض، والقبول".
- ويعرفها نصيرة محمد غماري(٢٠١٤، ٤١) بأنها:" التصرف أو العمل الاجتماعي الذي ينجزه الإنسان بالكلام، فالكلام لا يكون فعلًا إلا إذا حقق وظيفة ما".

ومن ثم يمكن تعريفها بأنها:" **نشاط لفظي مادي يوظفه المتكلم لإنجاز أفعال تأثيرية ذات طبيعة اجتماعية؛ كالأمر، والنهي، والوعد، والسؤال، والتعيين، والتعزية...وغيرها من الألفاظ ذات الوقع الدلالي التأثيري على المتلقي**".

ويؤكد "أوستين" أننا حينما نتلفظ بقول ما نقوم بثلاث أفعال تؤلف فعلًا كلاميًا واحدًا، وتؤدي في آن واحد؛ إذ لا يمكن الفصل بينها لارتباطها الشديد مع بعضها؛ وهى:

- فعل التلفظ؛ ويقصد به الأصوات التي يصدرها المتكلم والتي تمثل قولًا ذا معنى منظمة في تركيب نحوي سليم، يكون هذا المعنى أصليًا بحسب قصد المتكلم، ويرى أوستين أنه فعل معقد مركب من ثلاثة عناصر تركيبية؛ وهى: الفعل الصوتي، والفعل التأليفي، والفعل الإحالي.
- الفعل الإنجازي(قوة التلفظ، الفعل المتضمن في القول)؛ فحينما يتلفظ المتكلم بقول ما يكون قد أنجز معنى قصديًا، أو تأثيرًا مقصودًا، وهو ما نعته بقوة الفعل.
- فعل أثر التلفظ؛ ويتمثل في وجوب إحداث تأثيرات ونتائج في المتخاطبين كحثهم على القيام بفعل أو حملهم على الخوف أو الضحك أو الحزن،... وغيرها من ردود الفعل التي تتولد من فهم رسالة المتكلم وإدراك معناها؛ لأي الكلمات التي ينتجها المتكلم في بنية نحوية منتظمة محملة بمقاصد معينة في سياق محدد تعمل على تبليغ رسالة، وتحدث أثرًا عند المتلقي.(فيليب بلانشيه،ت: صابر حباشة، ٢٠٠٧، ٥٩). (جميل حمداوي،٢٠١٤، ٥٢).

وبذلك تؤسس نظرية الفعل الكلامي على ثلاثة عناصر رئيسة يتجسد من خلالها الفعل الكلامي؛ أولهما القول: الصوت، والتأليف، والإحالة، وثانيهما:الفعل المتضمن في القول، وثالثهما: الفعل الناتج؛ أي تأثيرات القول، من أجل التوصل إلى فهم أفضل لكيفية عمل اللغة في تصويرها للواقع بوصفها قوة فاعلة في ذلك الواقع ومؤثرة فيه؛ وصُنفت أنماط الفعل الكلامي على النحو التالي.

ويقسم أوستين Austin الأفعال الكلامية حسب ما يُقصد بها من أغراض إنجازية إلى خمسة أفعال؛ وهى:

- أفعال الأحكام(الأفعال الحُكمية) verbactives Verbs ؛ وتشمل أفعالًا تعكس قدرة المتكلم على إصدار الأحكام –حسب موقعه الاجتماعي ووضعه الاعتباري كأن يكون قاضيًا أو حاكمًا– ومن ذلك مثلًا: اعترض– أعلن– صرح– أدان– برأ– وافق– اتهم.
- أفعال القرارات exercitives؛ وتدل على الممارسة، وتعبر عن اتخاذ قرار في صالح شيء، أو شخص أو ضده؛ كالتعيين أو العزل أو الحرمان أو الاختيار.
- أفعال التعهد commissives Verbs ؛ وتشمل أفعالًا يتعهد فيها المتكلم بفعل ما بفعل شيء ما في المستقبل، أو إلزام نفسه به؛ مثل: التزم– تعهد– وعد– وافق– عزم– نوي– تعاقد.
- أفعال السلوك behavbitives Verbs؛ وتشمل أفعالًا دالة على سلوك اجتماعي وتصرفات؛ مثل:هنأ–لام– انتقد– تعاطف– رحَب– شكر– اعتذر.
- الأفعال العرضية(أفعال الإيضاح) Expositives Verbs ؛ وتدل على العرض، وهى الأفعال التي يعرض فيها المتكلم وجهة نظر، ويقدم حجة؛ مثل: استشهد– مثل– نص– افترض– شهد– دحض– أثبت. (جون أوستين، ت: عبد القادر قينيني،١٩٩١، ٩٠).

وصنفها "سيرل" على النحو التالي:

- الإثباتيات(نقطة الفعل الكلامي الاثباتي)؛ وهو التعهد للمستمع بحقيقة الخبر بوصفه تمثيلًا لحالة موجودة في العالم، وهو نقل المتكلم واقعة ما من خلال قضية يعبر بها عن هذه الواقعة، واتجاه المطابقة فيها من الكلمات إلى العالم؛ ومن أمثلتها: الأحكام التقريرية، والأوصاف، والتصنيفات، والتفسيرات، وتنطوي جميع الإثباتيات على اتجاه ملاءمة من الكلمة إلى العالم، فكل إثبات هو تعبير عن اعتقاد.
- التوجيهات؛ وهى محاولة جعل المستمع يتصرف بطريقة تجعل تصرفه متلائمًا مع المحتوى الخبري؛ ويتمثل في: الأوامر، والنواهي، والطلبات، ويمكن أن تُطاع أو تُهمل.
- الإلزاميات؛ وهو تعهد من المتكلم لمباشرة مساق الفعل المتمثل في المحتوى الخبري؛ ويتمثل في المواعيد، والندور، والعقود، والضمانات، والتهديد، وهو ضد مصلحة المستمع، ولا يعود عليه بالنفع.
- التعبيريات؛ وهو تعبير عن شرط الصدق في الفعل الكلامي، والنماذج على التعبيريات؛ وهى: الاعتذرات، والتهاني، والترحيبات، والتعزيات.
- التصريحات؛ وهى إحداث تغير في العالم بتمثيله وكأنه قد تغير، وفي هذه الحالة لدينا اتجاه ملاءمة مزدوج؛ لأننا نغير العالم.(جون سيرل، ت: سعيد الغانمي، ٢٠٠٦، ٢١٧- ٢٢٠).

ومن ثم تختلف تصنيفات أفعال الكلام لدى كل من أوستين، وسيرل، وتشترك في الأثر الذي تتركه في نفسية المتلقي والذي يظهر جليًا في ردة فعله، فقد يغضب أو يحزن أو يفرح، فالمتكلم يسعى من وراء أقواله إلى استمالة المستمع، والتأثير في أفكاره ومشاعره،وإقناعه،ولا يحدث ذلك إلا إذا تمركز في ذهن المستمع فعل الاقتناع.

كما ذكر "أوستين" عددًا من شروط أو معايير الفعل الكلامي؛ كي تحقق بها الأفعال الأدائية الصريحة، وحصرها في ثلاثة أنماط؛ وهى كالتالي:

- وجود إجراء عرفي مقبول ، وأثر عرفي محدد، وينبغي أن يكون القائمون به مناسبين لهذا الإجراء المحدد وأن تكون الظروف مناسبة أيضًا.
- يجب أن يؤدي جميع المشاركين في هذا الإجراء أداء صحيحًا ، وذلك بالبعد عن استعمال العبارات الغامضة أو المبهمة.
- أن يشترك القائم بالإجراء والمشارك فيه في الافكار والمشاعر نفسها، وعلى المشارك في الإجراء أن يوجه نفسه، وعلى المشاعر نفسها، وعلى المشارك في الإجراء أن يوجه نفسه إلى ما يستتعبه ذلك من سلوك ظاهر.(محمود نحلة، ٢٠٠٢، ٦٣ –٦٤).

وعلى هذا الأساس يتضح أن الحكم على الملفوظات لم يعد مرهونًا بمعيار الصدق والكذب، كما هو الحال عند المناطقة والفلاسفة والبلاغيين، وإنما مداره حول الأثر الذي يحدثه فعل القول في المخاطب، فيكون فعل الإنجاز ناجحًا إذا استجاب المخاطب، واقتنع بمقاصد المتكلم، كما قد يكون فاشلًا حين يعجز المتكلم عن التأثير في المخاطب، ولا يقدر على دفعه نحو التصرف والفعل. جون أوستين، ت: عبد القادر قينيني،١٩٩١، ٩١).

وبالتالي يظهر مما سبق أهمية نظرية أفعال الكلام بوصفها أحد أهم توجهات النظرية التداولية؛ وذلك بالتركيز على اللغة بوصفها وسيلة للتواصل تنبأ عن أحوال المرسل والمستقبل بما يتفق وسياق الحال وأغراض التواصل، وتحقيق المعاني، ودمج المستويات اللغوية معًا عن طريق توظيفها في السياقات والاستعمالات اللغوية المختلفة بدلًا من الدراسة النظرية للغة؛ أي دراسة اللغة في ضوء مستوى النص ككل بما يتجاوز مستوى الجملة نحو مستوى الفاعلية والتأثير الإقناعي والاجتماعي؛ مما يؤكد الأهمية العظمى للبحث التداولي ونظرية أفعال الكلام في إحكام القبضة على كل أنواع الخطاب ومشاربه، وذلك من منطلق أن التداولية اهتمت بلغة الخطاب أثناء الاستعمال، وفكت الحصار عما يعانيه الدرس اللساني وفروعه في تعاملاته مع النصوص والخطابات.

(٣) الأهمية التربوية لنظرية أفعال الكلام في تعليم اللغة وتعلمها:

تركز الأفعال الكلامية على التأثير في سلوك المتلقي وحمله على الإقناع واتخاذ موقف معيّن من محتوى ما؛ وللقصدية دور مهم في الخطاب الذي يحتوي على الأفعال الكلامية؛ أي أن للفعل الكلامي وظائف تداولية مرتبطة بقصد المخاطب تزيد من فاعليته الإنجازية المرتبطة بوظيفتي: التأثير، والإقناع.(مثني كاظم صادق، ٢٠١٥، ١٣٣).

أما عن أهمية النظرية التداولية، وأفعال الكلام في المجال التربوي؛ فمن الدراسات التي أكدت ذلك مايلي:

- دراسة سعد القحطاني.(٢٠١٧) : التي هدفت إلى تسليط الضوء على أهمية تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية، وقد أكدت أن ذلك يؤدي دورًا إيجابيًا في تطوير قدرة المتعلمين التداولية على مستوى تعزيز وعيهم بالجوانب التداولية، كما أوضحت الطرق التدريسية التي يمكن استخدامها داخل قاعة الدراسة، والتي تساعد المعلم على تدريس الكفاية التداولية بشكل مفيد وفعال، كما أكدت الدراسة أهمية تدريس الكفاية التداولية، وضرورة أن تعنى المؤسسات التعليمية بإدراج تدريس الكفاية التداولية ضمن برامجها التعليمية.
- دراسة محمود هلال عبد الباسط(٢٠١٨) : التي هدفت إلى بناء نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية لتدريس اللغة العربية، وقياس أثره في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات الاستقبال اللغوي والطلاقة اللغوية في التطبيق البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
- دراسة مقدم علي(٢٠١٩) : التي هدفت إلى الوقوف على سلطة الأفعال الكلامية ومدى وظيفيتها في الفهم والإفهام وإنجاح العملية التواصلية القائمة بين المدرس(المرسل) والمتعلم(المتلقي) وكيفية إنجاح سير رافد القواعد في المرحلة

الثانوية؛ بما يهدف إلى الإبانة عن القيمة الجمالية التبليغية المنشودة للفعل الكلامي ، وتوصلت الدراسة إلى أهمية أفعال الكلام في الإسهام بشكل وظيفي في تعلم اللغة العربية وممارستها الفعلية في الحياة؛ بما يكفل له أداءً وظيفيًا باقتدار وكفاءة في جميع أنشطة اللغة العربية وعملية التواصل.

- دراسة مصابيح حسين(٢٠١٩) : التي اعتمدت على قراءة تحليلية لمضمون وضعية تعليمية تعلمية مختارة من بين مناهج التعليمية الوطنية(مذكرة لغة عربية(البناء الفكري) للسنة الرابعة المتوسطة؛ لكشف العلاقة بين الفعل التعليمي كوضعية تعليمية مركزية لا تزال تثير التساؤل لا سيما المختصين بمجال العملية التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أهمية ما جادت به نظرية أفعال الكلام من منظور تداولي يُعنى بتفعيل العملية التعليمية وتنشيطها؛ لينقلها من الروتين والرتابة التي يرسمها التلقين إلى الفعل النشط الذي يأخذ المتعلم إلى العمل الفعال، وبناء المتعلم المعرفة بذاته، ويتحقق ذلك بالوقوف على الوضعية التعليمية وفقًا لأفعال الكلام وما تسديه من القول المناسب لإنجاز فعل أو نشاط يتم من خلاله التعلم.
- دراسة عبد الله بن عبد العزيز (١٤٤٠هـ) : التي هدفت إلى تحديد فاعلية برنامج تعليمي قائم على المدخل التداولي وفق إجراءات تدريسية قائمة على أسس تربوية، وبينت النتائج فاعلية البرنامج التداولي في تنمية مهارات الاتصال الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- دراسة Saleh(2021) : التي هدفت إلى تصميم برنامج قائم على نظرية أفعال الكلام للتغلب على العديد من المشكلات الواقعية التي تعيق استخدام متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لمهارات التفكير العليا في من خلال مواقف التواصل اللغوي. وكشفت النتائج فاعلية تحليل المعنى المناسب وذات الصلة لأفعال الكلام بدمج وظائف الفعل الكلامي في تطوير مهارات التفكير العليا، والمهارات

اللغوية. لذلك ، يُنصح جميع معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ومصممي المواد والمتعلمين لتطوير مهارات التفكير عالية المستوى وإنشاء متعلمين مبدعين قادرين على ترجمة نواياهم بشكل مناسب وفعال باللغة الإنجليزية في العالم.

وبالتالي ؛ يمكن تحديد الأهمية التربوية لنظرية أفعال الكلام – وفقًا لما حددته الدراسات السابقة؛ وذلك على النحو التالي في ضوء تحقيقها لما يلي:

- ✓ استخدام أفعال الكلام بشكل صحيح في التفاعلات الاجتماعية؛ أي استخدام لغة / مفردات محددة وموجهة في السيناريوهات المحددة بما يمكن المتعلمين من تطوير مهاراتهم الاستيعابية والإنتاجية في سياقات أصيلة وعملية .
- ✓ توظيف أفعال الكلام بكل معنى للكلمات في التواصل وفقًا لوجهات نظر مختلفة من أجل تحقيق هدف التواصل ، وتمكينهم من كفاءة التواصل بمراعاة الجوانب الثقافية والاجتماعية في سياقات التواصل المختلفة.
- ✓ تعتمد معظم أنشطة أفعال الكلام على مشاركة المتعلمين من خلال الفصول الدراسية. لفهم قيمة هذا الفعل الكلامي، والتصرف في المواقف المختلفة؛ بما يهدف إلى تنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين بتمكينهم من خلال العلاقات اللغوية الوظيفية .
- ✓ الغرض الرئيسي من توظيف أفعال الكلام في تدريس اللغة؛ هو تزويد المتعلمين بالمهارات الأساسية التي تساعدهم على التواصل بشكل مناسب في السياق الشفوي والمكتوب. وذلك يعتمد إلى حد كبير على تطوير اللغويات و المهارات البراغماتية بالإضافة إلى أنها تتطلب مهارات تفكير عالية المستوى تنقل التعلم تدريجيًا إلى الإبداع.
- ✓ إن تدريس المتعلم نفس البنى التركيبية والمعاني المقابلة لها كما هى في القواميس اللغوية والمعاجم يؤدي إلى قتل اللغة وحرمانه من الاستفادة بمزاياها وطبيعتها الدينامية الحيوية المتجددة، فلابد من الانتقال بها إلى مستوى آخر

والعمل على تفعيل استعمالها في مواقف مختلفة، وإعادة النظر في مبادئ تعليمها والانطلاق من وظائفها وطبيعتها المرنة المتجددة، فالاكتساب السليم وتعلم القواعد يكون وهى في وضع التحول المستمر لا الاستقرار والثبات، وتمكين المتعلمين من الوقوف على الحالات التي تخرج فيها العبارات عن معناها الصريح والعمل على الكشف عن الوسائل اللغوية التي تسهم في خروج معناها من الصريح إلى الضمني(الأفعال الكلامية).

- ✓ سوف يهتم فعل الكلام بكل معنى للكلمات في التواصل ويجلبه وجهة نظر مختلفة إذا تم استخدامها في سياق غير لائق. لذلك ، من أجل تحقيق الهدف التواصل ، يجب على التلاميذ كمتعلمي لغة أجنبية أن يتمتعوا بالتواصل الجيد الكفاءة تتكون من الكفاءة النحوية وكفاءة اللغويات الاجتماعية والخطاب الكفاءة والكفاءة الاستراتيجية. تتداخل هذه الكفاءات الأربعة مع بعضها بعضًا بحيث يتعين على التلاميذ إتقانها جميعًا حتى لا يؤدي إلى سوء الفهم عندما لديهم محادثة. بالإضافة إلى ذلك ، هناك بعض الممارسات لتدريب التلاميذ فهم أفعال الكلام مثل ؛ الحوار النموذجي ، لعب الأدوار ، مهمة إكمال الخطاب ،ومهمة تصنيف الخطاب. تعتبر هذه المهام أجهزة جيدة للترويج للغة التلاميذ الوعي. علاوة على ذلك ، فإن الاعتذار هو أسهل مثال لتوسيع معرفة التلاميذ حول الكلام لأنه يجعل التلاميذ يدركون أنهم إذا أرادوا الاعتذار لشخص ما ، فهم يمكنك إما استخدام كلمة اعتذار، أو استخدام كلمة اعتذار وتوسيعها بإضافة شيء ما مثل الوعد بعدم حدوثه.
- ✓ نظرية فعل الكلام هي نظرية براغماتية أكدت أن الكلمات ليست مجرد كلمات منطوقة ، ولكنها تؤدي أيضًا فعلًا. ومع ذلك ، فإن فهم وإنتاج الكلام بكفاءة وبشكل مناسب في المواقف السياقية يتطلب مهارات عالية في التفكير مثل التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقييم والإبداع.

- ✓ أفعال الكلام من منظور تربوي تعنى بتفعيل العملية التعليمية وتنشيطها؛ لينقلها من الروتين والرتابة التي يرسمها التلقين إلى الفعل النشط الذي يأخذ المتعلم إلى العمل الفعال، وبناء المتعلم المعرفة بذاته لإنجاز فعل أو نشاط يتم من خلاله التعلم.
- ✓ تمكين المتعلمين من فعالية لغتهم المستخدمة في إيصال المعنى المقصود، ونوعية المفردات والتراكيب النحوية، واستراتيجيات فعل الكلام المستخدمة في تأدية فعل الكلام،وفعالية لغتهم المستخدمة في نقل مقاصدهم في سياق ثقافي– اجتماعي معين؛ من خلال التركيز على مبدأ التعلم والتعليم والحوار بدلًا من الإصغاء والاستماع، وإيجاد بيئة نشطة بدلًا من الاعتماد الكلي على المعلم.

ومن هنا تتضح أهمية توظيف نظرية أفعال الكلام في تعليم اللغة؛ بوصفها أساسًا لوحدات تعليمية قصيرة في أدب الأطفال؛ بما يستهدف تنمية مهارات القراءة التفسيرية والكفاءة الأدبية لدى التلاميذ عينة الدراسة الحالية؛ وفيما يلي تفصيل إجراءات ذلك.

ثالثًا: إجراءات البحث، وأدواته، ومواده التعليمية، وتنفيذها:

يتناول هذا الجزء الخطوات التفصيلية لإجراءات البحث، وإعداد أدواته، ومواده التعليمية؛ والتي تبدأ بتحديد قوائم كل من: مهارات القراءة التفسيرية، وأبعاد الكفاءة الأدبية، وخطوات إعداد الوحدات التعليمية، ثم إعداد كتاب التلميذ ، ودليل المعلم فى تنفيذ هذه الوحدات، وكذلك إعداد اختباري: القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية، ومقياس الكفاءة الأدبية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ ويتضح ذلك فيما يلي:

أولًا: إعداد قائمة مهارات القراءة التفسيرية :

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، والتي من المستهدف تنميتها خلال الوحدات التعليمية القصيرة . **وتم الاستعانة بالعديد من المصادر** لاشتقاق مهارات القراءة التفسيرية ، ومنها : الدراسات

والبحوث السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت القراءة بصفة عامة ، والفهم القرائي والقراءة التفسيرية بصفة خاصة ، **وقسمت القائمة** في صورتها المبدئية إلى ثلاثة محاور تمثل مهارات رئيسة للقراءة التفسيرية هي: **(تحليل البنية اللغوية للنص ، تفسير التعبيرات والصور الجمالية في النص ، توضيح السياق الثقافي للنص)** يندرج تحت كل محور عدد من المهارات المرتبطة به ، وبلغت المهارات في مجموعها عشرين مهارة .

ولضبط القائمة وضعت في صورتها المبدئية في شكل استبانة ، وتم عرضها على عدد من السادة المحكمين[١] في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ؛ للتأكد من مدى مناسبة المهارات لمفهوم القراءة التفسيرية ، ومناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، ومدى اتساق المهارات الفرعية مع كل مهارة رئيسة ، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على المهارات مع اقتراح بعض التعديلات التي تمثلت في : الاقتصار على خمس مهارات فرعية لكل مهارة رئيسة لمهارات القراءة التفسيرية ، إضافة إلى إعادة ترتيب بعض المهارات الفرعية ووضعها تحت المهارة الرئيسة الأكثر ارتباطًا ومناسبةً لها، وقد قامت الباحثتان بإجراء تلك التعديلات . وتم **حساب الوزن النسبي** لمهارات القراءة التفسيرية ؛ فبعد تحليل استجابات المحكمين ، تم استخراج النسب المئوية للموافقة على كل مهارة من مهارات القراءة التفسيرية، وقد عُدت المهارة التي حصلت على موافقة (٨٠٪) فأكثر من مجموع آراء المحكمين شرطًا لقبولها باعتبارها أهم المهارات اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي . هذا ، وقد أصبحت قائمة مهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في **صورتها النهائية**[٢] ، متضمنة خمس عشرة مهارة تندرج تحت ثلاث مهارات رئيسة، وبذلك قد صارت القائمة صادقة صالحة للاعتماد عليها في بناء اختبار القراءة التفسيرية. وبذلك تكون الإجابة قد تمت عن السؤال الأول من أسئلة البحث .

---

[١] ملحق (٨)
[٢] ملحق (٢)

ثانيًا: إعداد قائمة الكفاءة الأدبية:

هدفت القائمة إلى تحديد أبعاد الكفاءة الأدبية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، والتي من المستهدف تنميتها خلال الوحدات التعليمية القصيرة . **وتمت الاستعانة بالعديد من المصادر** لاشتقاق أبعاد الكفاءة الأدبية ، ومنها : الاطلاع على البحوث، والدراسات ذات الصلة بالكفاءة الأدبية ، إضافة إلى دراسة نظرية حول أبعاد الكفاءة الأدبية. ، **وقسمت القائمة** في صورتها المبدئية إلى أربعة محاور تمثل أبعاد رئيسة للكفاءة الأدبية هي: **(الكفاءة اللغوية ، الكفاءة الخطابية ، الكفاءة التداولية، الكفاءة اللسانية الثقافية)** يندرج تحت كل بعد عدد من المهارات المرتبطة به ، وبلغت المهارات في مجموعها ست وعشرين مهارة .

ولضبط القائمة وضعت في صورتها المبدئية في شكل استبانة ، وتم عرضها على عدد من السادة المحكمين[٣] في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ؛ للتأكد من مدى مناسبة المهارات لأبعاد الكفاءة الأدبية ، ومناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، ومدى اتساق المهارات الفرعية أو المؤشرات السلوكية مع كل بُعد رئيس ، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على المهارات. وتم **حساب الوزن النسبي** لأبعاد الكفاءة الأدبية ؛ فبعد تحليل استجابات المحكمين ، تم استخراج النسب المئوية للموافقة على كل مهارة فرعية، وقد عُدت المهارة التي حصلت على موافقة (٨٠٪) فأكثر من مجموع آراء المحكمين شرطًا لقبولها باعتبارها أهم المهارات اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي . هذا ، وقد أصبحت قائمة أبعاد الكفاءة الأدبية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في **صورتها النهائية**[٤] ، متضمنة عشرين مهارة تندرج تحت أربعة أبعاد رئيسة ، وبذلك قد صارت القائمة صادقة صالحة للاعتماد عليها في بناء اختبار ومقياس الكفاءة الأدبية . وبذلك تكون الإجابة قد تمت عن السؤال الثاني من أسئلة البحث .

---

[٣] ملحق (٨)
[٤] ملحق (٢)

ثالثًا: إعداد الوحدات التعليمية(كتاب التلميذ):

أُعدت الوحدات التعليمية وفقًا لعدة خطوات وهى: تحديد أهدافه، وموضوعاته، والوسائل، والأنشطة، وطرائق التدريس التي تتناسب مع طبيعة أنشطة الوحدات، وتسهم في تحقيق أهدافها، وكذلك تحديد أساليب التقويم المناسبة لها؛ ويمكن تفصيل ذلك على النحو التالي:

١- إعداد الوحدات التعليمية في صورتها الأولية:

صُممت الوحدات من خلال الاطلاع على عديد من الكتابات، والدراسات السابقة في استخلاص محتواه؛ بحيث يشتمل على موضوعات أدب الأطفال، وأبعاد نظرية أفعال الكلام، وعناصرها، والقراءة التفسيرية، وأبعاد الكفاءة الأدبية.

وقد اشتملت الوحدات–في صورتها المبدئية – على المكونات التالية: (العنوان – المقدمة –الهدف العام– الأهداف الإجرائية – المحتوى – الوسائل، والأنشطة التعليمية – أساليب التقويم – المراجع، والمصادر).

٢- عرض الوحدات على مجموعة من المحكمين:

عُرضت الوحدات على عدد من المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها؛ للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبط الوحدات؛ فيما يتعلق بـ:

- مناسبة موضوعاته للقراءة التفسيرية، وأبعاد الكفاءة الأدبية المراد تنميتها.
- مناسبة موضوعاته لطبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية، وخصائصهم العقلية.
- الارتباط بين الأهداف الإجرائية للوحدات، ومحتواها، وأساليب تقويمها.
- إضافة، أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وجاءت تعديلاتهم بإضافة أمثلة عن العلاقات فى نظرية أفعال الكلام، وإضافة بعض الأنشطة، وكذلك توضيح أبعاد أفعال الكلام، وكيفية استخدامها.

٣- تصميم الوحدات في صورتها النهائية:

صارت الوحدات في صورتها النهائية[٥]- بعد مراعاة تعديلات السادة المحكمين - اشتملت علي مجموعة من الأنشطة التي تهدف -في مجملها- إلى إكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ كل من: القراءة التفسيرية، وأبعاد الكفاءة الأدبية.

وقد رُوعِي عند تصميم الوحدات أن تتضمن ما يلي: (العنوان - المقدمة - الهدف العام- الأهداف السلوكية - المحتوى العلمي - الوسائل، والأنشطة التعليمية - استراتيجيات التدريس - أساليب التقويم - المراجع، والمصادر)؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **عنوان الوحدات:**

خُصصت أول صفحة لكتابة عنوانها، ومكوناتها: المفاهيم المتضمنة فى الوحدة، و الأنشطة التي سوف تعالجها، ويجب أن تكون واضحةً، ومحددةً، ومناسبة للمرحلة العمرية لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

- **أسس الوحدات:**

تم تأسيس الوحدات على:

- أهمية تدريس أدب الأطفال: بتطوير مهارات المتعلم، والارتقاء بوجدانه، وزيادة دافعيته للتعلم، والشعور بالاستمتاع، والفوز بما يضمن استمراريته فى عملية التعلم.
- أن تدريس اللغة العربية فى ضوء نظرية أفعال الكلام، ومبادئها؛ يساعد المتعلم على انتقاء ألفاظه بدقة، وتنمية قدراته على تحليل المعاني، وفهم الجمل والعبارات، والنصوص، ومن ثم الاستخدام الأمثل لها.
- أن تنمية كل من القراءة التفسيرية والكفاءة الأدبية تُعد من أهم الأهداف التربوية التي تسعى مناهج اللغة العربية إلى تحقيقها؛ بما يساعد التلاميذ على إجادة

[٥] ملحق (٩).

قراءة النصوص وتحليل علاقاتها والاستدلال على معانيها الضمنية؛ فيمثلان البنية الأساسية لتسهيل اكتساب اللغة، وتعلمها، ويتحقق ذلك من خلال تضمينها فى صورة أنشطة تدفع بالتلاميذ إلى استخدام اللغة بعلاقاتها المعجمية، والنحوية، والبلاغية، والدلالية المتعددة.

- **مقدمة الوحدات:**

صيغت مقدمة الوحدة، والتي تُعد تمهيدًا لأنشطته؛ فتحدد للمتعلم أهمية دراستها، وتوضح الفكرة الرئيسة التي تدور حولها مع توضيح الفِكر الثانوية.

- **محتوى الوحدات:**

يُقصد بالمحتوى: مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات المقدمة فى هذه الوحدات فى صورة مجموعة من الأنشطة؛ لتساعد التلاميذ على استيعابها بسهولة، ويسر، وتُقدم في صور متعددة؛ حتى تتناسب مع قدرات المتعلمين، واستعداداتهم، وميولهم.

وعُرض محتوى الأنشطة في أجزاء متتالية، ومتكاملة؛ في شكل جلسات متتالية، تظهر من خلالها الأهداف المحددة للجلسة، وإجراءات تنفيذها، وموضوعات الجلسة، والزمن، وينتقل المتعلم–فيه–من البسيط إلى المركب،ومن المعلوم إلى المجهول،وهكذا.

وقد أُختير محتوى هذه الأنشطة وفقًا لآراء عدد من المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها، وفي ضوء الأهداف التي يسعى البحث إلى تحقيقها، وكذلك خصائص المرحلة العمرية للتلاميذ، وطبيعة القراءة التفسيرية والكفاءة الأدبية، وقد زُوِّد المحتوى بمجموعة من: (الإرشادات، والصور، والأشكال التوضيحية)، وكذلك اشتمل على مجموعة من التدريبات (اختبار قبلي) قبل تنفيذ الوحدة، و(اختبار بعدي) في نهاية الوحدة.

وجاءت الوحدات في **خمس وحدات رئيسة**؛ تم تصميمها على النحو التالي:

الوحدة الأولى: سواعد الإخاء وتضمنت دروس : كان في مكان. "مسرحية" ، احترم الآخر"شعر" ، كلنا واحد"شعر" ، **والوحدة الثانية:** الوطن فوق الجميع، وتضمنت دروس : مهنتي في وطني"قصة" ، الوطن فوق الإعاقة "قصة" ، أنا وأنت قوة الوطن "شعر" ، **والوحدة الثالثة:** أرجوك لا تفعل ، وتضمنت دروس : البخيل والدجاجة"شعر"، لا للظلم "قصة"، لا تلتفت لكلام الناس"قصة" ، **والوحدة الرابعة** : من تجارب الحياة ، وتضمنت دروس : قصة وعبرة "قصة" ، من أجل الإنسانية" مسرحية" ، من فضائل"النفس"شعر" ، **أما الوحدة الخامسة** : دعوة إلى العلم والأخلاق ، فقد تضمنت دروس : نصائح طبيب" شعر" ، رائد والمجموعة الشمسية "قصة" ، مدرسة الأخلاق" شعر" . حيث بلغ عدد الموضوعات خمسة عشر موضوعًا .

وتم عرض الوحدات من خلال مجموعة من الأنشطة يجيب عنها التلميذ فى ضوء توجيهات المعلم.

- **استراتيجيات التدريس:**

أُختيرت مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي تتلاءم مع طبيعة كل من: نظرية أفعال الكلام ، والقراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية، والخصائص العقلية لتلاميذ المرحلة الإعدادية؛ ومنها:التدريس التبادلي، والحل الإبداعي للمشكلات، KWLH، PQ4R .

- **أساليب تقويم الوحدات:**
  - تقويم مبدئي(قبل الوحدة): من خلال إجابة التلاميذ عن أسئلة الاختبار القبلي الموجود في بداية كل وحدة.
  - فى أثناء الوحدة:من خلال إجابة التلاميذ عن الأنشطة المضمنة في كل وحدة.
  - فى نهاية الوحدة: في نهاية تدريس الوحدات؛ ويتمثل في إجابة التلاميذ عن أسئلة الاختبار البعدي؛ أي بعد الانتهاء من دراسة الوحدة.

- **المراجع، والمصادر**؛ وتتمثل فى مجموعة المراجع فى نهاية الوحدات، والتي يمكن للتلاميذ الاستعانة بها في حالة الاستزادة العلمية حول موضوعاتها.

رابعًا: إعداد اختبار القراءة التفسيرية، وضبطه:

استهدف هذا الاختبار قياس مهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، ولتحقيق هذه الهدف تم الاستعانة بقائمة مهارات القراءة التفسيرية التي تم التوصل إليها ، والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالقراءة ومهاراتها ، والكتابات والأدبيات التي تناولت القراءة والفهم القرائي بعامة ومهارات القراءة التفسيرية بخاصة ، إضافة إلى بعض الاختبارات العربية ، وغير العربية التي أعدت لقياسها.

وقد تكون الاختبار من ثلاثين مفردة وضعت لقياس مهارات القراءة التفسيرية بواقع مفردتين لقياس كل مهارة ، وُزِعت على أجزاء قصيرة من ثلاثة نصوص أحدهما : من قصيدة " من أغاني الرعاة " ، والثاني من قصة " ثم عاد " ، والثالث من قصيدة " قوة العلم" ، واستهدف قياس خمس عشرة مهارة وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين السادة المحكمين تراوحت بين (٨٠٪) إلى (١٠٠٪)، وقد تضمن (٦) مفردات من فئة (**المقالي القصير**) و (٢٤) مفردة من فئة الاختيار من متعدد ، وقد صُحح[٦] الاختبار بتخصص درجة واحدة لكل مفردة، فكانت الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة .

ويوضح الجدول (١) المواصفات والأوزان النسبية لاختبار مهارات القراءة التفسيرية في صورته النهائية .

جدول (١) المواصفات والأوزان النسبية لاختبار مهارات القراءة التفسيرية

م	المهارة	أرقام المفردات التي تمثلها	عدد الأسئلة	الوزن النسبي	الدرجة المخصصة
	أ- تحليل البنية اللغوية للنص				
١	التمييز بين الكلمات المترادفة والمتضادة في	١ ، ١٧	٢	٦,٦٦ %	٢

[٦] ملحق (٥).

م	المهارة	أرقام المفردات التي تمثلها	عدد الأسئلة	الوزن النسبي	الدرجة المخصصة
	النص.				
٢	توضيح وظيفة بعض الأدوات اللغوية في النص .	٤ ، ١٨	٢	٦,٦٦ %	٢
٣	تفسير وظيفة بعض الأساليب اللغوية في النص .	٢ ، ١٩	٢	٦,٦٦ %	٢
٤	الربط بين أحداث وأفكار معينة وردت في النص .	٢٣ ، ٢٤	٢	٦,٦٦ %	٢
٥	ترتيب أحداث وأفكار واردة في النص .	٩ ، ٢١	٢	٦,٦٦ %	٢
ب-	**تفسير التعبيرات والصور الجمالية في النص**				
٦	شرح الصورة الفنية الواردة في النص .	٨ ، ٣٠	٢	٦,٦٦ %	٢
٧	تفسير دلالة التكرار الوارد في النص .	١٣ ، ٢٠	٢	٦,٦٦ %	٢
٨	الاستدلال على عواطف الكاتب وأحاسيسه وانفعالاته بما ورد في النص .	٥ ، ٢٨	٢	٦,٦٦ %	٢
٩	توضيح مظاهر الجمال في بعض أجزاء النص.	١٥ ، ٢٩	٢	٦,٦٦ %	٢
١٠	تفسير دلالة بعض عبارات النص .	٣ ، ١٤	٢	٦,٦٦ %	٢
	(ج) توضيح السياق الثقافي للنص ٣				
١١	توضيح الفكرة المحورية التي يدور حولها النص	١٠ ، ٢٥	٢	٦,٦٦ %	٢
١٢	استنتاج الأفكار الضمنية غير المصرح بها في النص.	٧ ، ١٢	٢	٦,٦٦ %	٢
١٣	توضيح القضايا التي أثارها المؤلف خلال النص .	١١ ، ٢٧	٢	٦,٦٦ %	٢
١٤	تحديد أجزاء النص التي تتوافق مع المعاني المعطاة له .	٦ ، ٢٢	٢	٦,٦٦ %	٢
١٥	الربط بين مضمون النص ونصوص أخرى	١٦ ، ٢٦	٢	٦,٦٦ %	٢
مج	١٥	٣٠	٣٠	١٠٠٪	٣٠

هذا وقد تم إجراء تجربة استطلاعية حيث تم تطبيق الاختبار على عينة بلغت (٤٠) من تلاميذ مدرسة المحمدية الإعدادية للبنات (التابعة لإدارة الفيوم التعليمية)، واستهدفت الباحثتان من إجراء التجربة الاستطلاعية تحديد ما يلي :

أ. **زمن الاختبار** : اتبعت الباحثتان طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقه كل تلميذ في الإجابة عن الاختبار ، ثم تم حساب متوسط هذه الأزمنة ، وقد توصلت الباحثتان إلى أن متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ خمس وخمسين دقيقة ، إضافة إلى خمس دقائق لقراءة التعليمات فأصبح إجمالي الزمن المخصص للإجابة عن الاختبار (٦٠) دقيقة .

ب. **صدق الاختبار :**

- **صدق المحكمين** : للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وخبراء الميدان ؛ لتحديد مدى وضوح ودقة تعليمات الاختبار، مدى مناسبة الأسئلة لمستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، الصحة والسلامة اللغوية لمفردات الاختبار، مدى ارتباط المفردة بالمهارة التي تقيسها ، إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه من مفردات الاختبار. هذا وقد تم تعديل الاختبار في ضوء مقترحات السادة المحكمين ، والتي تمثل أغلبها في: تخصيص مفردتين لقياس كل مهارة من مهارات القراءة التفسيرية بدلًا من مفردة واحدة ، تنويع النصوص الواردة في الاختبار بدلًا من الاقتصار على نوع واحد فقط من النصوص.
- **صدق الاتساق الداخلي:** بعد تطبيق اختبار مهارات القراءة التفسيرية علي العينة الاستطلاعية، تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات القراءة التفسيرية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المهارات الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة التفسيرية التي حصلت عليها الباحثتان من التجربة الاستطلاعية، و كانت معاملات الارتباط كما يوضحها جدول (٢) التالي:

جدول (٢)

مصفوفة الارتباط بين درجات المهارات الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار القراءة التفسيرية

م	المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	تفسير البنية اللغوية للنص	٠.٧٦	٠.٠١
٢	تفسير التعبيرات والصور الجمالية في النص	٠.٨٣	٠.٠١
٣	توضيح السياق الثقافي للنص	٠.٥٤	٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه تراوحت معاملات اتساق الموضوعات الفرعية لاختبار القراءة التفسيرية مع الدرجة الكلية للاختبار بين (٠.٥٤ ، ٠.٨٣)، و جميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ ، وهي

معاملات مرتفعة ، مما يشير إلي إمكانية النظر إلي اختبار القراءة التفسيرية بموضوعاته الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ والتعامل بالدرجة الكلية له . يتضح مما سبق أن اختبار القراءة التفسيرية يتصف باتساق داخلي جيد ، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلي الصدق الداخلي للاختبار .

ج. **حساب ثبات الاختبار :**

تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية ، وذلك عن طريق حساب " معادلة ألفا – كرونباخ" ، وبلغت (٠.٧٤) وهي قيمة تشير إلي تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات .

د. **التأكد من وضوح تعليمات الاختبار**:تأكدت الباحثتان من وضوح تعليمات الاختبار ، حيث لم تصدر عن التلاميذ أية ملاحظات حول تعليمات الاختبار.

هـ. **الصورة النهائية للاختبار**[٧]: تكون الاختبار في صورته النهائية ؛ مما يلي:

✓ **كراسة الأسئلة؛ وتكونت من:**

- غلاف يحمل اسم الاختبار.
- صفحة تعليمات الاختبار.
- مفردات الاختبار؛ تكون الاختبار من (٣٠) مفردة موزعة على مهارات القراءة التفسيرية التي بلغت (١٥) مهارة فرعية تندرج تحت (٣) مهارات رئيسة ، وقد قِيست كل مهارة فرعية بمفردتين ، فأصبح إجمالي المفردات (٣٠) مفردة .
- ورقة الإجابة وتتضمن ما يلي:
- مكان لكتابة بيانات التلميذ.
- نموذج إجابة يدون التلميذ فيه إجاباته. **وبهذا وُضع الاختبار في صورته النهائية وأصبح صالحًا للتطبيق .**

[٧] ملحق (٤).

خامسًا: إعداد اختبار الكفاءة الأدبية، وضبطه:

استهدف هذا الاختبار قياس أبعاد الكفاءة الأدبية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، ولتحقيق هذه الهدف تم الاستعانة بقائمة أبعاد الكفاءة الأدبية التي تم التوصل إليها ، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الكفاءة الأدبية، والكتابات والأدبيات التي تناولت الكفاءة الأدبية ، بعض الاختبارات العربية ، وغير العربية التي أعدت لقياسها.

وقد تكون الاختبار من ثلاثة أسئلة تضمنت (٤٠) مفردة وضعت لقياس أبعاد الكفاءة الأدبية بواقع مفردتين لقياس كل مهارة ، وُزِعت على أجزاء قصيرة من ثلاثة نصوص متنوعة ، واستهدف قياس عشرين مهارة وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين السادة المحكمين تراوحت بين (٨٠٪) إلى (١٠٠٪)، وقد جاءت مفردات الاختبار من فئة الاختيار من متعدد ، وصُحح[٨] الاختبار بتخصص درجة واحدة لكل مفردة، فكانت الدرجة الكلية للاختبار (٤٠) درجة .

ويوضح الجدول (٣) المواصفات والأوزان النسبية لاختبار الكفاءة الأدبية في صورته النهائية .

جدول (٣) المواصفات والأوزان النسبية لاختبار الكفاءة الأدبية

م	الأبعاد	أرقام المفردات التي تمثلها	عدد الأسئلة	الوزن النسبي	الدرجة المخصصة
	أ. الكفاءة اللغوية				
١	تفسير معاني الكلمات في النص.	٨، ١٩	٢	٥ %	٢
٢	التمييز بين دلالات الكلمات في التراكيب المختلفة.	٢، ١٨	٢	٥ %	٢
٣	تحديد العلاقات النحوية بين الكلمات في النص.	٣، ١٧	٢	٥ %	٢
٤	ذكر دلالات الأساليب النحوية في النص.	٤، ١٥	٢	٥ %	٢
٥	توضيح علاقات الإسناد في النص.	٢٠، ٢٤	٢	٥ %	٢
	ب. الكفاءة الخطابية				
٦	تحديد القضية الأساسية في النص.	١، ٢٢	٢	٥ %	٢

[٨] ملحق (٧).

م	الأبعاد	أرقام المفردات التي تمثلها	عدد الأسئلة	الوزن النسبي	الدرجة المخصصة
٧	تحديد أهمية التكرار (الكلي، الجزئي، الترادف، الكلمة الشاملة..) في التعبير عن مضمون النص.	٣٥، ٧	٢	٥ %	٢
٨	تحديد أهمية علاقة التضاد بين كلمات النص.	١٠،٦	٢	٥ %	٢
٩	التمييز بين دلالة روابط العطف (و،فـ، ثم، أو...) في النص.	٢٧، ٢٨	٢	٥ %	٢
١٠	تحديد العلاقات الدلالية بين جمل النص (السببية، الشرطية...).	٢٩،٢١	٢	٥ %	٢
	ج. الكفاءة التداولية				
١١	تمييز الأساليب الحقيقية والمجازية في النص.	٩، ١١	٢	٥ %	٢
١٢	تحديد دلالات الأساليب المجازية في النص.	٥، ١٢	٢	٥ %	٢
١٣	تحديد عناصر الصور المجازية في النص.	١٣، ١٦	٢	٥ %	٢
١٤	تحديد عناصر الفعل الكلامي في النص (الفعل اللفظي، الفعل المتضمن، الفعل الناتج).	٣٧، ٢٦	٢	٥ %	٢
١٥	تمييز دلالات استخدام الأفعال الكلامية تعبيرًا عن مضمون النص.	٣٩،٣٨	٢	٥ %	٢
	د. الكفاءة اللسانية الثقافية				
١٦	الموازنة بين مضمون النص ونصوص أخرى مشابهة.	١٤، ٣١	٢	٥ %	٢
١٧	تقييم موقف النص من المشكلات والقضايا الاجتماعية، والسياسية.	٢٣، ٣٣	٢	٥ %	٢
١٨	تقييم موقف النص من التحفيز على إيجاد الحلول للمشكلات الاجتماعية، والسياسية.	٣٦، ٣٢	٢	٥ %	٢
١٩	تقييم الأنماط الثقافية(المأكل/ الملبس/ المسكن..) في التعبير عن مضمون النص.	٣٤، ٣٠	٢	٥ %	٢
٢٠	تقييم موقف الكاتب/ الشاعر من القيم والمعايير الاجتماعية.	٢٥، ٤٠	٢	٥ %	٢
مج	٢٠	٤٠	٤٠	١٠٠٪	٤٠

هذا وقد تم إجراء تجربة استطلاعية حيث تم تطبيق الاختبار على عينة بلغت (٤٠) من تلاميذ مدرسة المحمدية الإعدادية للبنات (التابعة لإدارة الفيوم التعليمية)، واستهدفت الباحثتان من إجراء التجربة الاستطلاعية تحديد ما يلي :

أ. **زمن الاختبار** : اتبعت الباحثتان طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقته كل تلميذ في الإجابة عن الاختبار ، ثم تم حساب متوسط هذه الأزمنة ، وقد توصلت الباحثتان إلى أن متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ سبعين دقيقة ، إضافة إلى

خمس دقائق لقراءة التعليمات فأصبح إجمالي الزمن المخصص للإجابة عن الاختبار **(٧٥) دقيقة** .

ب. **صدق الاختبار** :

- **صدق المحكمين** : للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وخبراء الميدان ؛ لتحديد مدى وضوح ودقة تعليمات الاختبار، مدى مناسبة الأسئلة لمستوى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، الصحة والسلامة اللغوية لمفردات الاختبار، مدى ارتباط المفردة بالبعد الذي تقيسه ، إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه من مفردات الاختبار. هذا وقد تم تعديل الاختبار في ضوء مقترحات السادة المحكمين ، تنويع النصوص الواردة في الاختبار بدلًا من الاقتصار على نوع واحد فقط من النصوص.
- **صدق الاتساق الداخلي:** بعد تطبيق اختبار الكفاءة الأدبية علي العينة الاستطلاعية، تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار الكفاءة الأدبية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المؤشرات الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار الكفاءة الأدبية التي حصلت عليها الباحثتان من التجربة الاستطلاعية ، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها جدول (٤) التالي:

جدول (٤)

مصفوفة الارتباط بين درجات المهارات الفرعية بالدرجة الكلية لاختبار الكفاءة الأدبية

م	المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الكفاءة اللغوية	٠.٦٢	٠.٠١
٢	الكفاءة الخطابية	٠.٧٢	٠.٠١
٣	الكفاءة التداولية	٠.٥٢	٠.٠١
٤	الكفاءة اللسانية الثقافية	٠.٧٠	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أنه تراوحت معاملات اتساق المهارات الفرعية اختبار الكفاءة الأدبية مع الدرجة الكلية للاختبار بين (٠.٥٢ ، ٠.٩١٧٢) و جميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ، وهي معاملات مرتفعة ، مما يشير إلي إمكانية النظر إلي اختبار الكفاءة الأدبية بمؤشراته الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ والتعامل بالدرجة الكلية له .

يتضح مما سبق أن اختبار الكفاءة الأدبية يتصف باتساق داخلي جيد ، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلي الصدق الداخلي للاختبار .

ج. **حساب ثبات الاختبار :**

اعتمدت الباحثتان في حساب معامل ثبات الاختبار الحالي على معادلة كودرريتشاردسون رقم ٢١ (ك ر ٢١) (KR21) . والجدول التالي يوضح معامل ثبات الاختبار (حيث إن الدرجة النهائية للاختبار هي ٤٠)

جدول (٥) معامل ثبات اختبار الكفاءة الأدبية

الدرجة النهائية للاختبار (ن)	متوسط الدرجات (م)	الانحراف المعياري (ع)	تباين الدرجات (ع٢)	معامل الثبات(ر١,١)
٤٠	٢٤,٦٩	٨,٥٢	٧٢,٥٩	٠,٨٩

بتطبيق المعادلة السابقة على نتائج الاختبار وجد أن معامل ثبات الاختبار هو (٠.٨٩) مما يدل علي أن الاختبار ذو ثبات عال ، مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدام الاختبار مع أفراد عينة البحث . هذا فضلاً على أن معامل الثبات الذي يتم الحصول عليه بهذه الطريقة يعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار. وبذلك يكون الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار الحالي هو (٠.٨٩) وهذا يعني أن الاختبار ثابت إلى حد كبير ويمكن الاعتماد عليه واستخدامه بدرجة عالية من الثقة .

د. **التأكد من وضوح تعليمات الاختبار** : تأكدت الباحثتان من وضوح تعليمات الاختبار ، حيث لم تصدر عن التلاميذ أية ملاحظات حول تعليمات الاختبار

هـ. **الصورة النهائية للاختبار**[٩]: تكون الاختبار في صورته النهائية ؛ مما يلي:

[٩] ملحق (٦)

✓ كراسة الأسئلة؛ وتكونت من:

- غلاف يحمل اسم الاختبار.
- صفحة تعليمات الاختبار.
- مفردات الاختبار؛ تكون الاختبار من (٤٠) مفردة موزعة على أبعاد الكفاءة الأدبية التي بلغت أربعة أبعاد رئيسة يندرج تحتها (٢٠) مؤشر سلوكي ، وقد قِيس كل مؤشر بمفردتين ، فأصبح إجمالي المفردات (٤٠) مفردة .
- ورقة الإجابة وتتضمن ما يلي:
- مكان لكتابة بيانات التلميذ.
- نموذج إجابة يدون التلميذ فيه إجاباته. **وبهذا وُضع الاختبار في صورته النهائية وأصبح صالحًا للتطبيق .**

سادسًا: مقياس الكفاءة الأدبية:

أُعد مقياس الكفاءة الأدبية –في جانبه النظري– لتلاميذ الصف الأول الإعدادي بعد الاطلاع؛ على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت الكفاءة الأدبية.
  - الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت الكفاءة الأدبية.
  - بعض المقاييس العربية، وغير العربية التي أعدت لقياس الكفاءة الأدبية.
  - الاقتصار على قائمة أبعاد الكفاءة الأدبية السابق تحديدها .

وقد بُنى المقياس وفقًا للخطوات التالية:

أ–تحديد الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى قياس الكفاءة الأدبية ، التي هدفت الوحدات إلى تنميتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ وذلك بتطبيقه قبليًا، وبعديًا على مجموعة البحث.

ب–تحديد نوع المقياس: أُعد هذا المقياس بحيث يكون شاملًا لأبعاد متنوعة؛ بحيث تبرز خلالها اتجاهات التلاميذ، وميولهم، ويختاروا من بين البدائل المختلفة للإجابة عن الأسئلة؛ لقياس مدى امتلاكهم الكفاءة الأدبية السابق تحديدها.

ج-صوغ مفردات المقياس: صِيغت مفردات المقياس على شكل عبارات محددة؛ تتسم بما يلي:

- واضحة بأسلوب يمنع الغموض، أو عدم الفهم.
- ذات معنى محدد.
- معبرة عن الأبعاد المراد قياسها.

د - صوغ تعليمات المقياس: تهدف تعليمات المقياس إلى شرح فكرته، وتدريب التلاميذ على الإجابة عن عباراته.

هـ-المقياس في صورته المبدئية: تتكون الصورة المبدئية للمقياس، والمُعدة للتجريب الاستطلاعي؛ مما يلي: كراسة الأسئلة: وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرةً عبارات المقياس، ويقابلها عدد من البدائل يختار التلاميذ من بينها، وبها مكان لكتابة بيانات التلميذ.

و-التجريب الاستطلاعي للمقياس:

بعد صوغ مفردات المقياس، ووضع تعليماته طُبق المقياس في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية، وحجمها**(٤٠) من تلاميذ(** مدرسة: المحمدية الإعدادية بنات**)** بإدارة الفيوم التعليمية؛ وذلك بهدف؛**التأكد من صدق المقياس، وثباته .**

١- صدق المحكمين :

للتحقق من صدق المقياس على مجموعة من المحكمين وذلك بهدف تحديد ما يرونه لازمًا وضروريًا من تعديلات أو مقترحات ، ولقد أجرت الباحثتان التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين .

٢- صدق الاتساق الداخلي :

تم التطبيق علي عينة استطلاعية ، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس الكفاءة الأدبية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أبعاد الكفاءة الأدبية بالدرجة الكلية مقياس الكفاءة الأدبية التي حصلت عليها الباحثتان من التجربة الاستطلاعية ، و كانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٦)

مصفوفة الارتباط بين درجات المهارات الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الأدبية

م	المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الكفاءة اللغوية	٠,٨٩	٠,٠١
٢	الكفاءة الخطابية	٠,٩٦	٠,٠١
٣	الكفاءة التداولية	٠,٩٥	٠,٠١
٤	الكفاءة اللسانية الثقافية	٠,٩٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه تراوحت معاملات اتساق الموضوعات الفرعية مقياس الكفاءة الأدبية مع الدرجة الكلية للاختبار بين (٠.٨٩ ، ٠.٩٦)، و جميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوي ٠.٠١ ، وهي معاملات مرتفعة ، مما يشير إلي إمكانية النظر إلي مقياس الكفاءة الأدبية بموضوعاته الفرعية كوحدة كلية مع إمكانية الأخذ والتعامل بالدرجة الكلية له .

يتضح مما سبق أن مقياس الكفاءة الأدبية يتصف باتساق داخلي جيد، وبالتالي يمكن الاطمئنان إلي الصدق الداخلي للمقياس .

٣- التأكد من ثبات المقياس :

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال التجربة الاستطلاعية ، وتم حساب الثبات بتطبيق " معادلة ألفا – كرونباخ"، وبلغ (٠.٧٢) وهي قيمة تشير إلي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

٤- **حساب زمن مقياس الكفاءة الأدبية :** اتبعت الباحثتان طريقة التسجيل التتابعي للزمن الذي استغرقته كل تلميذة في الإجابة عن المقياس ، ثم تم حساب متوسط هذه الأزمنة ، وقد توصلت الباحثتان إلى أن متوسط الزمن الذي استغرقه التلاميذ أربعين دقيقة ، إضافة إلى خمس دقائق لقراءة التعليمات فأصبح إجمالي الزمن المخصص للإجابة عن **المقياس (٤٥) دقيقة** .

٥-**تصحيح مقياس الكفاءة الأدبية :** حُددت خمسة مستويات لقياس العبارات هي : دائمًا –غالبًا – تنطبق –أحيانًا– نادرًا – أبدًا ، تم تصحيحها بإعطاء خمس درجات لاستجابة دائمًا ، وأربع درجات لاستجابة غالبًا ، وثلاث درجات لاستجابة أحيانًا ،

ودرجتين لاستجابة نادرًا ، ودرجة واحدة لاستجابة أبدًا . فكانت الدرجة النهائية للمقياس (١٠٠) درجة.

سابعًا: دليل المعلم:

دليل المعلم؛ وهو عبارة عن كتيب مطبوع يعرض: مقدمة عن أهمية الوحدات، وأهدافها العامة والسلوكية، وأساليب التقويم، كما يوفر مجموعة من الإرشادات التي تساعد المعلم في تنفيذ موضوعات الوحدات، والتفاعل مع تلاميذهم فى أثناء ذلك.

وقد أُعِدَّ هذا الدليل؛ وفقًا للخطوات التالية:

١- إعداد الدليل في صورته الأولية:

أُعد الدليل في صورته الأولية؛ متضمنًا الجوانب التالية:

- الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدات، وبعض استراتيجيات التدريس المقترحة لتدريسها.
- الخطوات الإجرائية لتدريس موضوعات الوحدات؛ بتحديد ما يلي: (الأهداف السلوكية، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم ، والمراجع، والمصادر الخاصة بالوحدات)

٢- عرض الصورة الأولية للدليل على المحكمين:

عُرض الدليل في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين؛ للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبطه، والتحقق مما يلي:

- مدى مناسبة الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لطبيعة الموضوعات، وأنشطتها.
- مدى مناسبة خطة سير الدرس لكل موضوع من موضوعات الوحدات.
- الارتباط بين كل من :الأهداف السلوكية، وخطة السير في الدرس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.
- إضافة، أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وقد تمثلت ملاحظات المحكمين فيما يلي:

ضرورة إضافة تعريفات للمصطلحات الرئيسة بالوحدات؛ وهى: القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية، وأفعال الكلام.

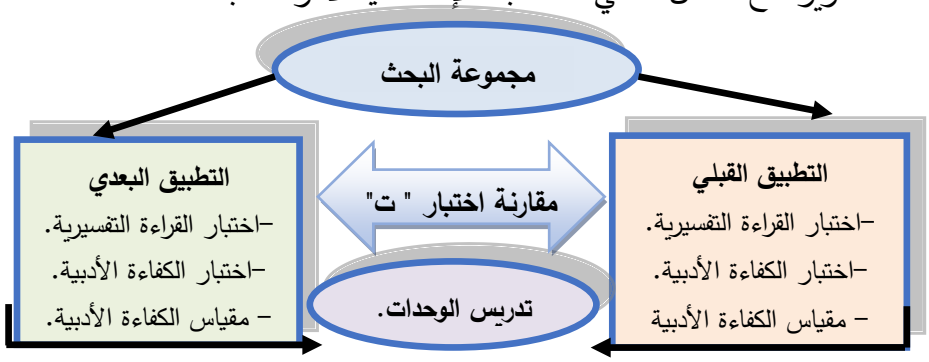
٣- إعداد دليل المعلم في صورته النهائية:

يتضمن دليل المعلم[١٠]- بعد مراعاة ملاحظات السادة المحكمين- المكونات التالية:(مقدمة الدليل، وفلسفة الدليل، والهدف من الدليل، والخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدات، وإرشادات الدليل وتوجيهاته، واستراتيجيات التدريس المستخدمة، والمراجع والمصادر).

ثامنًا: التنفيذ الميداني للبحث:

أ-تحديد التصميم التجريبي:

أُختيرت طريقة المجموعة الواحدة؛ نظرًا لأنه لا توجد عينة يُدَرس لها برنامج الأنشطة، ويوضح الشكل التالي المعالجة الإحصائية لأدوات البحث:



شكل (٢): يوضح المعالجة الإحصائية لأدوات البحث

إجراءات البحث؛ وتتضمن ما يلي:

١- **تحديد الهدف من البحث :** هدفت التجربة إلى الحصول على بيانات تتعلق بمدى فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة ؛ في تنمية القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **والتحقق من صحة الفروض التالية:**

[١٠] ملحق(١٠)

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي $\alpha \leq 0.01$ بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ **لاختبار القراءة التفسيرية.**
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي $\alpha \leq 0.01$ بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ **لاختبار الكفاءة الأدبية.**
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي $\alpha \leq 0.01$ بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ **لمقياس الكفاءة الأدبية.**

٢- **اختيار مجموعة البحث:** تمثلت مجموعة البحث في عينة عشوائية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، عددها (٤٧) من تلاميذ مدرسة التوفيق الإعدادية للبنات **(إدارة الفيوم التعليمية)** .

٣- **التطبيق القبلي لأدوات البحث:** يهدف التطبيق القبلي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوي المبدئي للتلاميذ مجموعة البحث فيما يتعلق القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية قبل البدء في تدريس الوحدات؛ ويوضح الجدول التالي بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبليًا.

جدول (٧): بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبليًا

الأدوات	العينة	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
اختبار القراءة التفسيرية.	٤٧	٦٠ دقيقةً	(الأحد ٣٠-١٠-٢٠٢٢)
اختبار الكفاءة الأدبية.	٤٧	٧٥ دقيقةً	(الأحد ٣٠-١٠-٢٠٢٢)
مقياس الكفاءة الأدبية.	٤٧	٤٥ دقيقةً	(الأحد ٣٠-١٠-٢٠٢٢)

٤- **تنفيذ التجربة (تدريس الوحدات) :**

دُرست موضوعات الوحدات، وقد بدأ التدريس من يوم الاثنين الموافق ٢٠٢٢/١٠/٣١ حتى يوم الأحد الموافق ٢٠٢٢/١٢/٢٥ (بواقع أربع حصص أسبوعيًا).

٥- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

يهدف التطبيق البعدي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوى الذي وصل إليه التلاميذ فيما يخص القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية لديهم بعد تدريس الوحدات، ويوضح الجدول التالي بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث بعديًا.

جدول (٨): بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث بعديًا

الأدوات	العينة	مدة التطبيق	تاريخ التطبيق
اختبار القراءة التفسيرية.	٤٧	٦٠ دقيقة	(الإثنين ٢٦-١٢-٢٠٢٢)
اختبار الكفاءة الأدبية.	٤٧	٧٥ دقيقة	(الإثنين ٢٦-١٢-٢٠٢٢)
مقياس الكفاءة الأدبية.	٤٧	٤٥ دقيقة	(الثلاثاء ٢٧-١٢-٢٠٢٢)

رابعًا: نتائج البحث؛ عرضًا، ومناقشة، وتفسيرًا:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها، والتحقق من صحة الفروض، وعرض التوصيات والمقترحات التى أُشتقت فى ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

وعُولجت بيانات البحث الحالي معالجة إحصائية باستخدام **برنامج(SPSS.V25)**؛ للتحقق من صحة فروضه ثم الإجابة عن أسئلته، وتفسير ما تم التوصل إليه من نتائج فى ضوء كل من: الدراسات السابقة، والإطار النظري.

وقبل اختبار صحة الفروض؛ أُتبعت الخطوات التالية:

٣- رصد درجات التلاميذ مجموعة البحث فى القياسين: القبلي، والبعدي؛ لاختباري: مهارات القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية، ومقياس الكفاءة الأدبية.

٤- **استخدام اختبار "ت" T.test لمقارنة المتوسطات، ويتضمن:** اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired-samplest-test، وهو يُستخدم لمقارنة متوسطات درجات نفس المجموعة في مناسبتين مختلفتين.

٢- **حساب حجم التأثير Effect size؛ باستخدام : معادلة حجم الأثر لكوهين d؛** لتعرف حجم تأثير الوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على نظرية أفعال الكلام؛ فى تنمية مهارات القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتتراوح قيمة حجم التأثير من (صفر- ١)، حيث يرى كوهين Cohen,J (1988) أن القيمة (٠.١) تعني حجم تأثير منخفض، بينما تعني القيمة (٠.٣) حجم تأثير متوسط، في حين تعني القيمة (٠.٥) حجم تأثير مرتفع.(رشدي فام منصور، ١٩٩٧، ٦٩).

٣- **فعالية الوحدات** : باستخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك.(فؤاد البهي السيد، ٢٠٠٦).

٤- **حُللت البيانات إحصائيًا؛** باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.v25) .

وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة البحث والمتمثلة في السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية وحدات تعليمية قصيرة في أدب الأطفال قائمة على نظرية أفعال الكلام في تنمية مهارات القراءة التفسيرية والكفاءة الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟ ويتفرع عنه عدة أسئلة فرعية وهى:

١- ما مهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

٢- ما أبعاد الكفاءة الأدبية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

٣- ما الوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على أفعال الكلام؟

٤- ما فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على أفعال الكلام في تنمية مهارات القراءة التفسيرية؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٥- ما فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على أفعال الكلام في تنمية الكفاءة الأدبية؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وبيان ذلك تفصيلًا كما يلي :

أولًا : الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهارات القراءة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات القراءة التفسيرية ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ؛ للحكم عليها وإبداء ملحوظاتهم حولها، وقد تم التوصل إلي القائمة في صورتها النهائية تتضمن (٣) مهارات رئيسة يندرج تحتها (١٥) مهارة فرعية استهدف البحث الحالي تنميتها لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام الوحدات التعليمية القصيرة القائمة على نظرية أفعال الكلام . وقد تم عرض ذلك تفصيلًا في مرحلة : إعداد أدوات البحث ومواده التعليمية .

ثانيًا : الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه:ما أبعاد الكفاءة الأدبية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد أبعاد الكفاءة الأدبية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ؛ للحكم عليها وإبداء ملحوظاتهم حولها، وقد تم التوصل إلي القائمة في صورتها النهائية تتضمن (٤) أبعاد رئيسة للكفاءة الأدبية ، يدل على كل بُعد عدة مؤشرات سلوكية بلغت (٢٠) مؤشرًا ، استهدف البحث الحالي تنميتها لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام الوحدات التعليمية القصيرة القائمة على نظرية أفعال الكلام . وقد تم عرض ذلك تفصيلًا في مرحلة : إعداد أدوات البحث ومواده التعليمية .

ثالثًا: الإجابة عن السؤال الثالث ونصه : "ما الوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على نظرية أفعال الكلام؟"

للإجابة عن هذا السؤال حُددت – في الجزء السابق– فلسفة الوحدات، ومصادر اشتقاقها، ومكوناتها، وهى تتكون من أربعة أبعاد ترسخ لنظرية أفعال الكلام لدى التلاميذ، وتتضح الأبعاد الرئيسة والممارسات ذات الصلة بكل بعد في الشكل (٣) الآتي:

شكل(٣): أبعاد نظرية أفعال الكلام

وأُجيب عن هذا السؤال آنفًا بالجزء الخاص بإجراءات إعداد مواد البحث، وأدواته تفصيلًا؛ حيث تتضمن:

أولًا: إعداد الوحدات فى صورتها الأولية.

ثانيًا: عرض الوحدات على مجموعة المحكمين.

ثالثًا: تقييم الوحدات فى صورتها النهائية:

(مقدمة الوحدات، والأهداف الإجرائية، ومحتوى الوحدات، واستراتيجيات التدريس، وأساليب تقويم الوحدات، والمراجع والمصادر).

رابعًا: إعداد المواد التعليمية:

- ✓ إعداد كتاب التلميذ.
- ✓ إعداد دليل المعلم.

رابعًا: الإجابة عن السؤال الرابع ونصه : "ما فاعلية وحدات تعليمية قصيرة في أدب الأطفال قائمة على نظرية أفعال الكلام؛ في تنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟"

للإجابة عن السؤال البحثي الرابع تم التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية لاختبار مهارات القراءة التفسيرية"؛ ويتفرع عنه ثلاثة فروض فرعية؛ وهى:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى تحليل البنية اللغوية للنص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى تفسير التعبيرات والصور الجمالية في النص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى تفسير السياق الثقافي في النص.

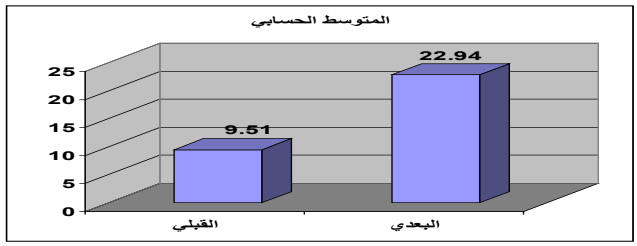
للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين **متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة التفسيرية** ، ويتضح ذلك من الجدول (٩) التالي :

جدول (٩) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار القراءة التفسيرية

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
القبلي	٤٧	٩,٥١	٢,٢٨	٤٦	٢,٠٤	٢,٧٥	٢٣,٦٠	٠,٠١	٦,٩٦
البعدي	٤٧	٢٢,٩٤	٣,٦٤						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٢٣.٦٠) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٤)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٤٦) ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٦.٩٦) .

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي؛ ويتضح ذلك من الشكل التالي:



شكل (٤):الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين:القبلي، والبعدي؛ في اختبار مهارات القراءة التفسيرية.

وحُسبت قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين: القبلي والبعدي؛ لاختبار القراءة التفسيرية فى كل بعد من الأبعاد التى يقيسها كما يلي :

ويلخص الجدول (١٠) الآتي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار مهارات القراءة التفسيرية، وحساب حجم الأثر لكوهينd.

جدول (١٠) : نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات القراءة التفسيرية، وحساب حجم الأثر لكوهينd.(ن= ٤٧):

المهارات	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)*	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
١- تحليل البنية اللغوية للنص	القبلي	٤٧	٣,٤٣	١,٢٦	١٥,٤٤	٠,٠١	٤,٥٥
	البعدي	٤٧	٧,٦٢	١,٨٢			
٢- تفسير التعبيرات والصور الجمالية في النص	القبلي	٤٧	٢,٩٦	١,٤٦	١٥,٨٦	٠,٠١	٤,٦٨
	البعدي	٤٧	٧,٥٧	١,٦٩			
٣- توضيح السياق الثقافي للنص	القبلي	٤٧	٣,١٣	١,٣٦	١٣,٧١	٠,٠١	٤,٠٤
	البعدي	٤٧	٧,٧٤	١,٥٨			
الاختبار ككل	القبلي	٤٧	٩,٥١	٢,٢٨	٢٣,٦٠	٠,٠١	٦,٩٦
	البعدي	٤٧	٢٢,٩٤	٣,٦٤			

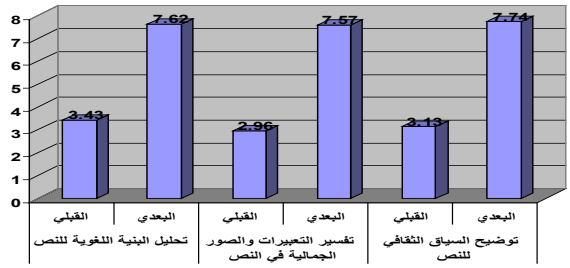
يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (٠.٨٠) في كل بعد من الأبعاد والمجموع الكلي . مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي؛ لاختبار القراءة التفسيرية فى كل بعد من الأبعاد والمجموع الكلي لصالح التطبيق البعدي .

* قيمة (ت) عند درجة حرية (٤٦)، ومستوى دلالة (0,01).

وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الأول ، وقبول الفرض البديل الموجه، ونصه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **0.01 ≥ α بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية؛ لاختبار القراءة التفسيرية ككل، وفي كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي .**

والشكل التالى يوضح ذلك :



شكل (٥):الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين:القبلي، والبعدي؛ في كل مهارة من مهارات اختبار القراءة التفسيرية.

ويتضح من الجدول (١٠)، والشكل (٥) ما يأتي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ –عينة البحث– في القياسين: القبلي، والبعدي، لصالح متوسط درجات القياس البعدي لاختبار **مهارات القراءة التفسيرية**؛ حيث بلغت قيمة ت (٢٣.٦٠) وهى دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وعليه يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على نظرية أفعال الكلام) في تنمية **مهارات القراءة التفسيرية**؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٦.٩٦) وهى أكبر من (٠.١٤)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك تأثير مرتفع **للوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على نظرية أفعال الكلام؛ في تنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.**

- ✓ **وفيما يتعلق بالمهارة الأولى من اختبار مهارات القراءة التفسيرية؛ وهى: تحليل البنية اللغوية للنص:** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي للاختبار في هذه المهارة(٧.٦٢)، في حين كانت في القياس القبلي(٣.٤٣)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين(١٥.٤٤) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القائمة على أفعال الكلام) في المهارة الأولى من مهارات القراءة التفسيرية؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٤.٥٥) وهى أكبر من (٠.١٤)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للمتغير المستقل؛ في تنمية مهارة تحليل البنية اللغوية للنص.
- ✓ **وفيما يرتبط بالمهارة الثانية من اختبار مهارات القراءة التفسيرية؛ وهى: مهارة تفسير التعبيرات والصور الجمالية في النص:** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي للمقياس في هذه المهارة (٧.٥٧) في حين كانت في القياس القبلي(٢.٩٦)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين (١٥.٨٦) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القائمة على أفعال الكلام) في المهارة الثانية من مهارات القراءة التفسيرية؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٢.٦٨) وهى أكبر من (٠.١٤)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للمتغير المستقل؛ في تنمية مهارة تفسير التعبيرات والصور الجمالية في النص.
- ✓ **أم المهارة الثالثة من اختبار مهارات القراءة التفسيرية؛ وهى توضيح السياق الثقافي للنص:** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي للاختبار في هذه المهارة(٧.٧٤) في حين كانت في القياس القبلي(٣.١٣)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين(١٣.٧١) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية

القائمة على أفعال الكلام) في المهارة الثالثة من مهارات القراءة التفسيرية ؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير(٤.٠٤)؛ وهى أكبر من (,14) ؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للمتغير المستقل؛ في تنمية مهارة توضيح السياق الثقافي للنص.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات؛ وهى: رؤية فوزي أبو الهيجاء(٢٠٠٨)، Eason et al.(2012) ، نور إبراهيم كريم (٢٠١٣)، محسن علي عطية (٢٠١٤) ، عامر شريف مهدي (٢٠١٦)، Kovacs(2018) ، Harida& Wulandari,(2019) ، Uspayanti, et. al (2019) ، Assiri&Siddiqui,(2020) ، Srisang & Everatt,2021، سيد رجب إبراهيم (٢٠٢١).

ويمكن أن تُعزى فاعلية الوحدات التعليمية القائمة على نظرية أفعال الكلام؛ في تنمية مهارات القراءة التفسيرية؛ إلى ما يلي:

١- أهداف الوحدات وما يرتبط بها من محتوى واستراتيجيات وأنشطة تسهم في تنمية مهارات القراءة التفسيرية؛ حيث تقدم إطارًا عمليًا لاستعمال اللغة في مواقف تواصلية:

- ✓ تنمي وعى التلاميذ بأهمية اللغة، وقيمتها في حياتهم؛ كونها تدفعهم لإعمال تفكيرهم فيما يدرسونه؛ تمهيدًا لتحليله؛ ليساعدهم في إيجاد العلاقات الدلالية المختلفة، وذلك بالاعتماد على مسلمة مفادها أن تعلم اللغة ليس غاية في حد ذاته؛ بل وسيلة لتوظيفها في عملية تواصل ناجح، وفعال.
- ✓ تساعد دارس اللغة على التعرف الجيد على المواقف التواصلية، وعناصرها، والغرض منها، وطبيعة المتكلم، والمخاطب، وسياق الخطاب، وما يعين على تحقيق التواصل الفعال؛ حيث تُعنى بدراسة الموقف اللغوى، ودور مرسل اللغة، ومتلقيها، ونوع المعلومات المطروحة فيه، وأنواع التفاعل ومقاصده، وأشكال السياقات، وكيفية التواصل، وغير ذلك مما يتعلق بالعلاقة بين الألفاظ، والعلامات اللغوية، ومستخدميها.

- ✓ إثراء ثروتهم اللغوية؛ بتوفير بيئة تعليمية جيدة ثرية ساعدت التلاميذ في المناقشة، والحوار، وتقبل الآراء، وأسهمت في إطلاق خيالهم وإبداعاتهم، وتحفيزهم نحو استخدام تراكيب اللغة، و توظيف قواعدها لإماطة اللثام عن فِكَر الخطابات، وكشف أغراضها المستهدفة غير المعلنة، وذلك إلى جانب أن تنوع الأنشطة المستخدمة في التقويم البنائي؛ الأمر الذي أسهم في تنمية القدرات التواصلية لدى المتعلمين، وتهذيب لغتهم، وإكسابهم المهارات اللغوية اللازمة لتحليل بنية الخطابات، ومعالجة فِكَرها، وإبراز مضامينها الاجتماعية.
- ✓ تنمية مهارات القراءة التفسيرية، استنادًا إلى الوعي بأبعادها الاجتماعية، ومقصد الإقناع لدى المتكلم، والتأثير في الآخر على نحو ما، ويدخل فيه المحاورة، والحجاج، والرسائل، والمناظرة، وجميع أشكال التفاعل اللغوي ، والتواصل الاجتماعي؛ سواء أكان منطوقًا، أم مكتوبًا.
- ✓ توجيه التلاميذ نحو تعليل العلاقات اللغوية، ومدلولاتها، وفهم قواعدها؛ بما يساعد على تنمية مهارات القراءة التفسيرية التي ترقي بقدرات المتعلم العقلية إلى مستويات عقلية عليا تستهدف توظيفها في عمليات تواصل لغوي فعال، ومعالجتها معالجة موضوعية مبنية على الاستنباط السليم.

٢- **علاقة مهارات القراءة التفسيرية بنظرية أفعال الكلام**؛ والتي تتحدد بوصفها مدخلًا لتعليم اللغة، وتعلمها؛ بما يُظهر التوجه البراجماتي التداولي في تعليم اللغة- والذي أحدث تغييرًا كبيرًا في تعليمها- ويؤسس على أن زيادة استخدام المتعلمين اللغة يزيد من طلاقتهم في استخدامها لتحقيق تواصل اجتماعي فعال مرتكزًا على اللغة، وقواعدها، وموجهًا نحو أُطر، وسياقات استخدامها.

خامسًا: الإجابة عن السؤال الخامس: ""ما فاعلية وحدات تعليمية قصيرة في أدب الأطفال قائمة على نظرية أفعال الكلام؛ في تنمية الكفاءة الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟"

للإجابة عن السؤال البحثي الخامس تم التحقق من صحة الفرضين:الثاني، والثالث ونصهما :

- **<u>الفرض الثاني؛ وينص على أنه:</u>**

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **$\alpha \leq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية؛ لاختبار الكفاءة الأدبية"؛ ويتفرع عنه أربعة فروض فرعية؛ وهى:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى الكفاءة اللغوية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى الكفاءة الخطابية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى الكفاءة التداولية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى الكفاءة اللسانية الثقافية.

للتحقق من صحة هذا الفرض حُسبت قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين: القبلي والبعدي؛ لاختبار الكفاءة الأدبية ؛ ويتضح ذلك من الجدول (١١) التالي:

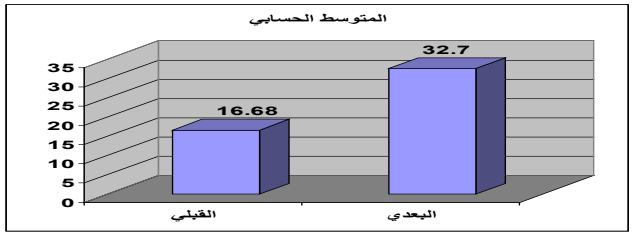
جدول (١١)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين: القبلي والبعدي؛ لاختبار الكفاءة الأدبية.

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
القبلي	٤٧	١٦,٦٨	٢,٨٩	٤٦	٢,٠٤	٢,٧٥	٣١,٦٢	٠,٠١	٩,٣٢
البعدي	٤٧	٣٢,٧٠	٢,٦٨						

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٣١.٦٢) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٤)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٤٦) ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٩.٣٢).

ومما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي؛ ويتضح ذلك من الشكل التالي:.



ويوضح الشكل (٦) الآتي الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين:القبلي، والبعدي؛ لاختبار الكفاءة الأدبية.

كما حُسبت قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين: القبلي والبعدي؛ لاختبار الكفاءة الأدبية فى كل بعد من الأبعاد التى يقيسها كما يلي:

ويلخص الجدول (١٢) الآتي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لأبعاد اختبار الكفاءة الأدبية، وحساب حجم الأثر لكوهينd.

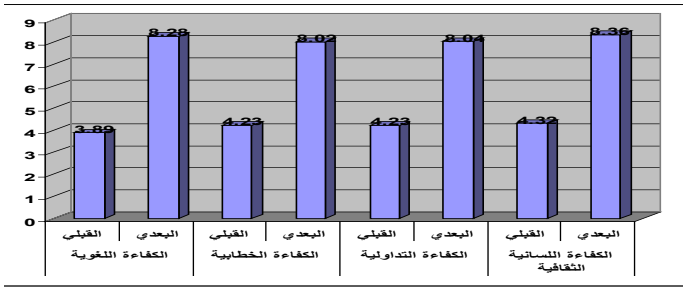
جدول (١٢): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لأبعاد اختبار الكفاءة الأدبية، والاختبار ككل، وحساب حجم الأثر لكوهينd. (ن= ٤٧):

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
الكفاءة اللغوية	القبلي	٤٧	٣,٨٩	١,٤٩	٢٢,٠٩	٠,٠١	٦,٥١
	البعدي	٤٧	٨,٢٨	١,٠٦			
الكفاءة الخطابية	القبلي	٤٧	٤,٢٣	١,٨٨	١٤,٨٩	٠,٠١	٤,٣٩
	البعدي	٤٧	٨,٠٢	١,٢٩			
الكفاءة التداولية	القبلي	٤٧	٤,٢٣	١,٧٧	١٢,١٨	٠,٠١	٣,٥٩
	البعدي	٤٧	٨,٠٤	١,١٤			
الكفاءة اللسانية الثقافية	القبلي	٤٧	٤,٣٢	١,٨٢	١٤,٧٧	٠,٠١	٤,٣٦
	البعدي	٤٧	٨,٣٦	١,٣٤			
الاختبار ككل	القبلي	٤٧	١٦,٦٨	٢,٨٩	٣١,٦٢	٠,٠١	٩,٣٢
	البعدي	٤٧	٣٢,٧٠	٢,٦٨			

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (٠.٨٠) في كل بعد من الأبعاد والمجموع الكلي . مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين **متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة الأدبية** فى كل بعد من الأبعاد والمجموع الكلي لصالح التطبيق البعدي .

وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الثاني ، وقبول الفرض البديل الموجه، ونصه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.01 \geq \alpha$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية؛ لاختبار الكفاءة الأدبية ككل، وفي كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي ؛ ويتضح ذلك من الشكل الآتي:



شكل (٧): الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين:القبلي، والبعدي لأبعاد اختبار الكفاءة الأدبية والاختبار ككل.

ويتضح من الجدول (١٢)، والشكل (٧) ما يأتي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ –عينة البحث– في القياسين: القبلي، والبعدي، لصالح متوسط درجات القياس البعدي لاختبار **الكفاءة الأدبية**؛ حيث بلغت قيمة ت (٣١.٦٢) وهى دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وعليه يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على نظرية أفعال الكلام) في تنمية **أبعاد الكفاءة الأدبية**؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٩.٣٢) وهى أكبر من (٠.١٤)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك تأثير مرتفع **للوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على نظرية أفعال الكلام؛ في تنمية أبعاد الكفاءة الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.**

- ✓ **وفيما يتعلق بالبعد الأول من أبعاد اختبار الكفاءة الأدبية؛ وهى: الكفاءة اللغوية:** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي للاختبار في هذه المهارة(٨.٢٨)، في حين كانت في القياس القبلي(٣.٨٩)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين(٢٢.٠٩) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القائمة على أفعال الكلام) في البعد الأول من أبعاد الكفاءة الأدبية؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٦.٥١) وهى أكبر من (,14)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للمتغير المستقل؛ في تنمية **الكفاءة اللغوية.**
- ✓ **وفيما يتعلق بالبعد الثاني من أبعاد اختبار الكفاءة الأدبية؛ وهى: الكفاءة الخطابية؛** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي للمقياس في هذه المهارة (٨.٠٢) في حين كانت في القياس القبلي(٤.٢٣)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين(١٤.٨٩) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القائمة على أفعال الكلام) في البعد الثاني من أبعاد الكفاءة الأدبية؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٤.٣٩) وهى أكبر من (٠.١٤)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للمتغير المستقل؛ في تنمية **الكفاءة الخطابية.**
- ✓ **وفيما يتعلق بالبعد الثالث من أبعاد اختبار الكفاءة الأدبية؛ وهى:الكفاءة التداولية:** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي للاختبار في هذه المهارة(٠٤.٨) في حين كانت في القياس القبلي(٤.٢٣)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين (١٢.١٨) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القائمة على أفعال الكلام) في البعد الثالث من أبعاد الكفاءة الأدبية؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير

(٣.٥٩) وهى أكبر من (٠.١٤) ؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للمتغير المستقل؛ في تنمية **الكفاءة التداولية.**

- ✓ **وفيما يتعلق بالبعد الرابع من أبعاد اختبار الكفاءة الأدبية؛ وهى:الكفاءة اللسانية الثقافية:** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي للاختبار في هذه المهارة (٨.٣٦) في حين كانت في القياس القبلي(٤.٣٢)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين (١٤.٧٧) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القائمة على أفعال الكلام) في البعد الرابع من أبعاد الكفاءة الأدبية؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٤.٣٦) وهى أكبر من (٠.١٤) ؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للمتغير المستقل؛ في تنمية **الكفاءة اللسانية الثقافية.**

<u>الفرض الثالث؛ وينص على أنه:</u>

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **$\alpha \leq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية لمقياس الكفاءة الأدبية؛ ويتفرع عنه أربعة فروض فرعية؛ وهى:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **$\alpha \leq 0.01$** بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى الكفاءة اللغوية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **$\alpha \leq 0.01$** بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى الكفاءة الخطابية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **$\alpha \leq 0.01$** بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى الكفاءة التداولية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$ بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مستوى الكفاءة اللسانية الثقافية.

بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على ما يلي : " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الأدبية ؛ لصالح التطبيق البعدي** "

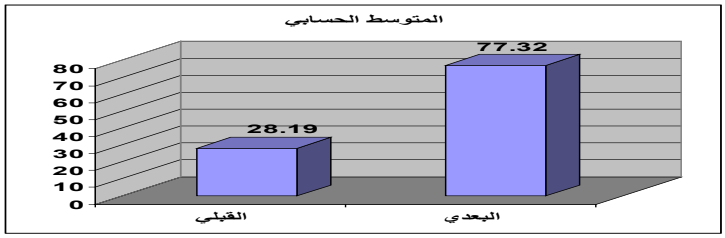
للتحقق من صحة هذا الفرض حُسبت قيمة (ت) للمقارنة بين **متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الأدبية** ، ويتضح ذلك من الجدول (١٣) التالي :

جدول (١٣)قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لمقياس الكفاءة الأدبية

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠,٠٥	٠,٠١			
القبلي	٤٧	٢٨,١٩	٤,٠٤	٤٦	٢,٠٤	٢,٧٥	٤٦,٤٤	٠,٠١	١٣,٧٠
البعدي	٤٧	٧٧,٣٢	٦,٥١						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٤٦.٤٤) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٤)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٥) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٤٦) ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (١٣.٧٠) .

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي؛ ويتضح ذلك من الشكل التالي:



الشكل (٨) :الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين:القبلي، والبعدي؛ لمقياس الكفاءة الأدبية.

وحُسبت قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين: القبلي والبعدي؛ لمقياس الكفاءة الأدبية فى كل بعد من الأبعاد التى يقيسها كما يلي :

جدول (١٤)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الأدبية فى كل بعد من الأبعاد، والمقياس ككل.

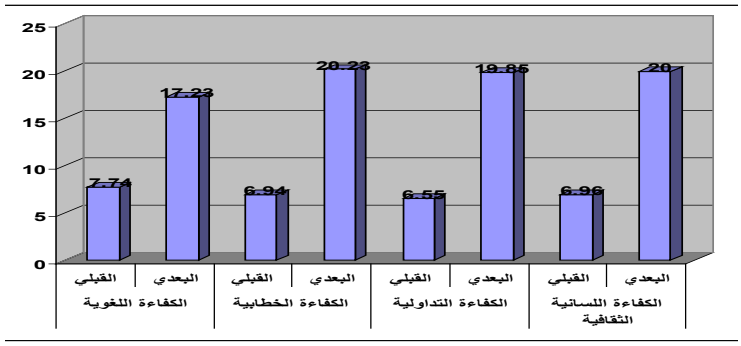
الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
الكفاءة اللغوية	القبلي	٤٧	٧,٧٤	٢,٢٦	١٤,٩٦	٠,٠١	٤,٤١
	البعدي	٤٧	١٧,٢٣	٣,٣٦			
الكفاءة الخطابية	القبلي	٤٧	٦,٩٤	٢,٣٠	٢٥,٨١	٠,٠١	٧,٦١
	البعدي	٤٧	٢٠,٢٣	٢,٤٢			
الكفاءة التداولية	القبلي	٤٧	٦,٥٥	١,٥٢	٢٢,٢٣	٠,٠١	٦,٥٥
	البعدي	٤٧	١٩,٨٥	٣,٩٣			
الكفاءة اللسانية الثقافية	القبلي	٤٧	٦,٩٦	١,٥٩	٣٣,٠٩	٠,٠١	٩,٧٦
	البعدي	٤٧	٢٠,٠٠	٢,٨١			
المقياس ككل	القبلي	٤٧	٢٨,١٩	٤,٠٤	٤٦,٤٤	٠,٠١	١٣,٧٠

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (d)
	البعدي	٤٧	٧٧,٣٢	٦,٥١			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (٠.٨٠) في كل بعد من الأبعاد والمجموع الكلي . مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين **متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الأدبية** فى كل بعد من الأبعاد والمجموع الكلي لصالح التطبيق البعدي .

وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الثالث ، وقبول الفرض البديل الموجه، ونصه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **0.01 ≥ α بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية؛ لمقياس الكفاءة الأدبية ككل وفي كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي . ويتضح ذلك من الشكل التالي:**



شكل (٩): الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين:القبلي، والبعدي لأبعاد مقياس الكفاءة الأدبية والمقياس ككل.

ويتضح من الجدول (١٤)، والشكل (٩) ما يأتي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ –عينة البحث– في القياسين: القبلي، والبعدي، لصالح متوسط درجات القياس البعدي لمقياس **الكفاءة الأدبية**؛ حيث بلغت قيمة ت(٤٤.٤٦) وهى دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وعليه يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القصيرة القائمة على نظرية أفعال الكلام) في تنمية **أبعاد الكفاءة الأدبية**؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير (١٣.٧٠) وهى أكبر من (٠.١٤)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك تأثير مرتفع **للوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على نظرية أفعال الكلام؛ في تنمية أبعاد مقياس الكفاءة الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.**

- ✓ **وفيما يتعلق بالبعد الأول من أبعاد مقياس الكفاءة الأدبية؛ وهى: الكفاءة اللغوية:** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدى في هذه المهارة(١٧.٢٢)، في حين كانت في القياس القبلى(٧٤ .٧)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين(٢٢.٠٩) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القائمة على أفعال الكلام) في البعد الأول من أبعاد مقياس الكفاءة الأدبية؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٦.٥١) وهى أكبر من (٠.١٤)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للمتغير المستقل؛ في تنمية **الكفاءة اللغوية.**
- ✓ **وفيما يتعلق بالبعد الثاني من أبعاد مقياس الكفاءة الأدبية؛ وهى: الكفاءة الخطابية؛** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي للمقياس في هذه المهارة (٢٠.٢٣) في حين كانت في القياس القبلي(٦.٩٤)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين (٢٥.٨١) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القائمة على أفعال

الكلام) في البعد الثاني من أبعاد مقياس الكفاءة الأدبية؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٧.٦١) وهى أكبر من (٠.١٤)؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للمتغير المستقل؛ في تنمية **الكفاءة الخطابية.**

- ✓ **وفيما يتعلق بالبعد الثالث من أبعاد مقياس الكفاءة الأدبية؛ وهى:الكفاءة التداولية:** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي في هذه المهارة(٨٥.١٩) في حين كانت في القياس القبلي(٦.٥٥)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين(٢٢.٢٣) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدي، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القائمة على أفعال الكلام) في البعد الثالث من أبعاد الكفاءة الأدبية؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٦.٥٥) وهى أكبر من (٠.١٤) ؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للمتغير المستقل؛ في تنمية **الكفاءة التداولية.**
- ✓ **وفيما يتعلق بالبعد الرابع من أبعاد مقياس الكفاءة الأدبية؛ وهى:الكفاءة اللسانية الثقافية:** فجاءت متوسطات درجات التلاميذ مجموعة البحث في القياس البعدي في هذه المهارة(٠٠.٢٠) في حين كانت في القياس القبلى(٦.٩٦)، وتُظهر قيمة (ت) بين المتوسطين(٣٣.٠٩)أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدات التعليمية القائمة على أفعال الكلام) في البعد الرابع من أبعاد مقياس الكفاءة الأدبية؛ حيث بلغت قيمة حجم التأثير (٩.٧٦) وهى أكبر من (٠.١٤) ؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية للمتغير المستقل؛ في تنمية **الكفاءة اللسانية الثقافية.**

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات؛ وهى:
Žbogar (2015)، Singh& Kumari (2012) ، Kayad (2015) ، Prahaladaiah(2018) ، Rodríguez(2018) وليد العناتي، (٢٠١٩)، Ratheiser& Alter(2019) ، Abdul-Wahid & Jasim (2020).

ويمكن أن تُعزى فاعلية الوحدات التعليمية القصيرة في أدب الأطفال القائمة على نظرية أفعال الكلام؛ في تنمية الكفاءة الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ إلى ما يلي:

- ✓ **أهداف الوحدات، وما يرتبط بها من محتوى:** يؤسس في ضوء نظرية أفعال الكلام والتي تستند إلى أربعة أبعاد رئيسة؛ هى: الالزاميات، التعبيرات، الاثباتيات، التصريحات، ويندرج عنهم عدة ممارسات؛ ساهمت في إثراء مهارات التلاميذ اللغوية؛ بتوفير بيئة تعليمية جيدة ثرية ساعدت في المناقشة، والحوار، وتقبل الآراء، وأسهمت في إطلاق خيالهم وإبداعاتهم، والتعرف على وظائف اللغة المختلفة الوقوف على جميع مراحل العملية التواصلية بدء من إنتاج الملفوظات إلى الحال التي تجعل منها حدثًا كلاميًا –يفعل في المتلقي ويؤثر فيه– وجل الظروف والمقامات والملابسات واستراتيجيات الخطاب التي تؤدي إلى تحقيق تواصل ناجح من شأنه أن يلبي حاجة المتلقي من معلومات متضمنة في القول نفسه.
- ✓ **بناء محتوى الوحدات التعليمية، وتنظيمها في ضوء الأدبيات المتعلقة ببناء الوحدة التعليمية وموضوعاتها، وما يتبعها من أنشطة تتطلب من التلاميذ ممارسة الكفاءة الأدبية،** وتحفزهم نحو استخدام تراكيب اللغة، و توظيف قواعدها لإماطة اللثام عن فِكَر النصوص، وكشف أغراضها المستهدفة غير المعلنة، وذلك إلى جانب أن تنوع الأنشطة المستخدمة في التقويم البنائي؛ بما يشجع على استخدام المتعلمين اللغة، وطلاقتهم في استخدامها؛ لتحقيق تواصل اجتماعي فعال مرتكزًا على اللغة، وقواعدها، وموجهًا نحو أُطر، وسياقات استخدامها.
- ✓ **الاستراتيجيات المقترح استخدامها في تدريس محتوى الوحدات؛** مثل: التدريس التبادلي، وحل المشكلات الإبداعية، واستراتيجية PQ4R ؛ فقد ساعدت –جميعها– في تنمية التفكير، وحل المشكلات، والنقد، والتأمل، والتي تحث التلاميذ على الانتقال من مرحلة التلقي للنصوص الأدبية، إلى التعلم النشط؛ وهو ما يتسق مع

التطبيقات التربوية لنظرية أفعال الكلام التى تحث على تحليلها، ونقدها، والوقوف على المشكلات التي تجسدها، والفاعلية في تغييرها، والسعي لإرساء ركائز مجتمع جديد يؤسس للحرية والعدالة.

- ✓ **تنمية وعى التلاميذ بأهمية اللغة، وقيمتها فى حياتهم، كونها تدفعهم لإعمال تفكيرهم فيما يدرسونه**؛ تمهيدًا لتحليله؛ ليساعدهم على إيجاد العلاقات اللغوية والدلالية، وذلك بالاعتماد على مسلمة مفادها أن تعلم اللغة ليس غاية فى حد ذاته؛ بل وسيلة لتوظيفها فى عملية تواصل ناجح، وفعال؛ ومن ثم توجيه المتعلمين نحو التكامل في إدارة المعارف اللغوية؛ تخطيطًا، وتنفيذًا، ومراقبةً، وتقويمًا في إطار معالجة القضايا المختلفة.
- ✓ **تهيئة نظام تعليمي جديد للمتعلمين استنادًا إلى مهارات التفكير العليا؛ كالتخطيط والمراقبة والتقويم**، وذلك بتقديم مهمات تعليمية محددة تساعد المتعلم على القيام بنفسه بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف للمعلومات، ويتوقف نجاحها على وضع المضمون في إطار التصميم من خلال المصادر المتوافرة والمنتقاة مسبقاً، وهي تأخذ المتعلم من مرحلة لأخرى، حيث يظهر في النهاية حصاد هذا التصميم؛ بتوجيههم إلى عدد من المهام والأنشطة بأنفسهم؛ حتى يتمكنوا من الوصول إلى حلول وأفكار جديدة وإبداعية دون الاعتماد على المعلم.
- ✓ **علاقة الكفاءة الأدبية بنظرية أفعال الكلام**؛ والتى تتحدد بوصفها مدخلًا لتعليم اللغة، وتعلمها؛ بما يُظهر التوجه البراجماتي التداولي في تعليم اللغة- والذي أحدث تغييرًا كبيرًا في تعليمها- الأمر الذي أسهم في تنمية القدرات التواصلية لدى المتعلمين، وتهذيب لغتهم، وإكسابهم أبعاد الكفاءة الأدبية اللازمة لتحليل بنية النصوص الأدبية، ومعالجة فِكَرها، وإبراز مضامينها الاجتماعية؛ مما أسهم في تنمية أبعاد الكفاءة الأدبية لديهم. والعناية بتنمية قدرات التلاميذ على تفسير العبارات ذات الأبعاد الاجتماعية والتي تختص بثقافة مجتمع ما دون سواه مما

يمكنه من التعرف على الأعراف الاجتماعية التوظيف السليم للمفردات في سياقات الكلام، والقدرة على تأويلها في سياق المعرفة الاجتماعية بلغته والخلفيات المشتركة بين المتكلمين، وبالتالي فهى وسيلة لتعرفه على نفسه وفهمه لذوات الآخرين في الوقت ذاته.

وأخيرًا لتحديد فاعلية الوحدات التعليمية المقترحة؛ فى تنمية مهارات القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية؛ حُسبت النسبة المعدلة للكسب ودلالتها فى كل من اختباري: القراءة التفسيرية و الكفاءة الأدبية، ومقياس الكفاءة الأدبية ، والجدول (١٥) التالي يوضح ذلك :

جدول (١٥) :النسب المعدلة للكسب لبلاك ودلالتها لأدوات البحث

الدليل الإحصائى / الأداة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	النهاية العظمى	النسبة المعدلة للكسب	الدلالة الإحصائية
اختبار القراءة التفسيرية	٩,٥١	٢٢,٩٤	٣٠	١,١٠	دالة إحصائياً
اختبار الكفاءة الأدبية	١٦,٦٨	٣٢,٧٠	٤٠	١,٠٩	دالة إحصائياً
مقياس الكفاءة الأدبية	٢٨,١٩	٧٧,٣٢	١٠٠	١,١٨	دالة إحصائياً

من الجدول السابق يتضح أن النسبة المعدلة للكسب لاختباري:القراءة التفسيرية و الكفاءة الأدبية، ومقياس الكفاءة الأدبية أكبر من الواحد؛مما يدل على فاعلية الوحدات المقترحة فى الجوانب التى تقيسها أدوات البحث، مما يؤكد النتائج السابقة .

توصيات البحث:

توصي الباحثتان – في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج– بما يأتي:

- التركيز على الوظيفة الأساسية للغة– غير كامنة أساسًا في إيصال المعلومات والتعبير عن كوامن النفس فقط – بقدر ماهى مؤسسة تتكفل بتحويل الأقوال إلى أفعال، فقد تستعمل اللغة لإنجاز وعد أو تصريح، وكثير من الأفعال التي لا يمكن أن تتحقق إلا من طريق إنجاز الفعل.

- تعليم اللغة بوصفها "نظامًا" يحمل في ذاته قيمًا براجماتية، أو تعليمات وتوجيهات تقدمها المكوّنات اللغويّة للمؤول؛ ليتمكن من الوصول إلى المعلومات المقامية الكفيلة ببيان كيفية إعادة بناء المعنى الذي قصد إليه القائل .
- العناية بأدب الأطفال بوصفه إبداعًا مؤسسًا على خلق فني ، يعتمد بنيانه اللغوي على ألفاظ سهلة ميسرة فصيحة ، تتفق والقاموس اللغوي للطفل ، بالإضافة إلى خيال بسيط غير معقد ، ومضمون هادف متنوع ، وتوظيف كل تلك العناصر بحيث تقف أساليب مخاطبتها وتوجهاتها لخدمة عقلية الطفل وإدراكه.
- أهمية تدريس الأدب بالإفادة من جميع الحقول المعرفية التي تسهم في إكساب المتعلمين الكفاية التواصلية والتداولية– وأهمها نظرية أفعال الكلام– وتفعيل دورها في ميدان تعليم اللغة، وحل جميع العوائق التي تحول دون اكتسابها واستعمالها استعمالًا صحيحًا.
- ضرورة تنمية مهارات القراءة التفسيرية كمدخل لفهم النص القرائي والأدبي؛ إذ يعتمد التفسير اللغوي على وسيلة أساسية لإضفاء الدلالة على النص المقروء وهي اللغة؛ حيث يعد التفسير من المستويات التي من خلالها يبني القارئ تواصلًا فاعلًا بينه وبين النص المقروء.
- أهمية تنمية مهارات القراءة التفسيرية– كهدف من أهداف تدريس اللغة في المراحل الدراسية المختلفة– والتي أضافت منظورًا جديدًا لتدريس اللغة، وأنشطتها الصفية عامة؛ تستدعي مستويات ومهارات عديدة تتناول تفاصيل النص ومعالجة جزئياته وصولاً إلى الفهم الكلي له، وتذوق عناصر الجمال في أسلوبه وعاطفته.
- أهمية تدريس الكفاءة الأدبية بتنمية الإدراك الأدبي لدى المتعلمين؛ بالتعرف على الصوتيات والمعجمية والسمات النحوية للنص الأدبي ووصف الأجهزة الأدبية الموجودة بداخله النص، بينما يستفيد الفهم الأدبي من فهم أجزاء من ملف

النص المرتبط بالتفاصيل مثل تحديد الحجج وتحديد الفكرة الرئيسية ،وإجراء التعميم والاستنتاج.

- التركيز على الكفاءة الأدبية نشاط معرفي وخلق معنى يتم تنشيطه من خلال قدرات القارئ الاستقبالية والمعرفية في استنباط تراكيب النص لتلخيص تجربة المؤلف، وإقامة علاقة جمالية مع النص تساعد المتعلمين على اكتشاف أفكار وعلاقات جديدة.
- ضرورة تضمين أبعاد نظرية أفعال الكلام في سياق تدريس الأدب؛ بما يشجع على تحقيق إيجابية المتعلمين؛ أي التكامل بين التفكير والفعل، أو اللغة والعمل؛ كي يفوا بمتطلبات تعلم الأدب؛ من حيث امتلاك الدقة والاستقلال في الحكم، والعمق في الاستيعاب، والسرعة في الفهم، والنقد وإبداء الرأي.

مقترحات البحث:

تقترح الباحثتان – في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج– إجراء البحوث الآتية:

١. وحدات تعليمية قصيرة في أدب الأطفال قائمة على نظرية أفعال الكلام؛ لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والكفاءة الأدبية لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.

٢. برنامج قائم على التطبيقات التربوية لنظرية أفعال الكلام؛ لتنمية مهارات القراءة الإبداعية، الوعي ببنية النص الأدبي؛ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

٣. برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الإعدادية على تطبيقات النظرية التداولية، وأثره في تنمية مهارات القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية لدى تلاميذهم.

٤. دليل استرشادي لأولياء أمور تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ لتنمية القراءة التفسيرية، والكفاءة الأدبية.

٥. برنامج مقترح قائم على نظرية أفعال الكلام؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية والتفسيرية؛ لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

٦. استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية أفعال الكلام؛ في تنمية مهارات تحليل الخطاب، والكفاءة الأدبية؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٧. وحدة مقترحة قائمة على نظرية أفعال الكلام؛ لتنمية مهارات التواصل اللغوي؛ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٨. برنامج مقترح قائم على نظرية أفعال الكلام؛ لتنمية مهارات تحليل الخطابين: الأدبي، والإعلامي، والكفاءة الأدبية؛ لدى التلاميذ معلمي اللغة العربية.

المراجع

أولًا : المراجع العربية:

- إبراهيم أسيكار.(٢٠٢١) . أفعال الكلام من رحاب البحث التداولي إلى فضاء التناول المدرسي، *مجلة علامات*،٥٥، يونيو، ٩١-١١٢.
- أحمد العياضي (٢٠٢٠) . أدب الأطفال ، أشكاله ، أهدافه ، ودوره في ثقافة الطفل العربي. *مجلة الأكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية* : الجزائر ، ٠١ ، (٠٢) ، ١٢٦ – ١٣٨ .
- أحمد عبده عوض ، عفت حسن درويش ، صباح محمد شهاب (٢٠٢١) . فاعلية برنامج قائم على مدخل ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة التفسيرية للمفردات في النص القرآني للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية . *مجلة كلية التربية* : جامعة كفر الشيخ ، (١٠٢)، ٢٨٩ – ٣٠٨.
- أحمد محمد عطا (٢٠١٣) . أدب الطفل المسرحي : واقعه – إشكالاته – اتجاهاته . مجلة بحوث *كلية الآداب*: جامعة المنوفية. ٢٤(٩٢)،١٠٥ – ١٢٣.
- أحمد نجيب (١٩٩١). *أدب الأطفال " علم وفن "* . القاهرة : دار الفكر العربي.

- آمال محمد شعبان (٢٠١٨) فاعلية برنامج مقترح في ضوء أدب الأطفال وأثره في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . *مجلة كلية التربية* : جامعة بورسعيد . (٢٤) يونيو ، ٥٢٥ – ٥٥٧.
- أمير منصر (٢٠٢٢) . أدب الأطفال العربي وتطوره في العصر الحديث : قراءة نقدية في منظومة البناء والتأسيس : معايير الضبط والتدوين : التحديات والحلول . *مجلة الباحث بالجزائر* ، ١٤(١) مايو، ٢٩٣ – ٣١٠.
- إيمان درنونى.(٢٠١٣).الحجاج في النص القرآني سورة الأنبياء أنموذجًا، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الحاج لخضر ، باتنة، الجزائر.
- بوجادي خليفة.(٢٠٠٩). *في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم*، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط١.
- جميل حمداوي.(٢٠١٤). *من الحجاج إلى البلاغة الجديدة*، أفريقيا الشرق، المغرب، ط١.
- جميلة روقاب(٢٠١٦). نظرية أفعال الكلام بين التراث العربي واللسانيات التداولية–أوستين وسورل نموذجًا، *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*،(١٥)، ٩–١٣.
- جون أوستين.(ت: عبد القادر قينيني،١٩٩١). *نظرية أفعال الكلام العامة– كيف ننجز الأشياء بالكلام*، أفريقيا الشرق، المغرب، ط١.
- جون سيرل. (ت: سعيد الغانمي، ٢٠٠٦). *العقل واللغة والمجتمع الفلسفة في العالم الواقعي*، الجزائر.
- حسن شحاتة (٢٠٠٤) . *أدب الطفل العربية " دراسات وبحوث* " القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، الطبعة الثالثة .
- حسن شحاتة ، ومروان السمان (٢٠١٢) . *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها* . القاهرة : الدار العربية للكتاب .

- درقاوي كلثوم.(٢٠١٧). أثر نظرية الفعل الكلامي في امتلاك الكفاية التداولية لدى متعلمي الطور الأول: مقاربة ديداكتيكية تداولية، *مجلة لغة كلام*، ٣(١)، ١٠٤- ١٢١.
- دعاء عبد الرحمن أحمد (٢٠١٦) . فاعلية برنامج مقترح قائم على أدب الأطفال في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بغزة . *رسالة ماجستير* ، كلية التربية : جامعة الأزهر بغزة .
- رشدي طعيمة، ومحمد الشعيبي (٢٠٠٦): *تعليم القراءة والأدب: استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع* . القاهرة : دار الفكر العربي .
- رشدي فام منصور .(١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، ٧ (١٦) ، ٥٧ – ٨٥ .
- رؤية فوزي أبو الهيجاء (٢٠٠٨) . أثر تدريس القراءة باستراتيجية العصف الذهني في تنمية فهم المقروء بالمستويين التفسيري والإبداعي لدى طلبة الصف السادس الأساسي . *رسالة ماجستير* ، كلية التربية : جامعة اليرموك :الأردن .
- رياض هاتف، رحمة فلاح.(٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق نظرية الأفعال الكلامية في تحصيل طالبات المرحلة الاعدادية في مادة قواعد اللغة العربية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية*، جامعة بابل،(٤٢)، شباط، ٨١٢-٨٤١.
- ريم أحمد عبد العظيم (٢٠١٦). وحدة مقترحة في أدب الأطفال قائمة على المدخل الجمالي لتنمية الخيال الأدبي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، (٢١٦) نوفمبر ، ١٩٣- ٢٧٢.

- زهرة بنت مهنا العبرية (٢٠١٨) . درجة توافر معايير أدب الطفل في دروس القراءة بكتاب (أحب لغتي) للصف الثالث الأساسي بسلطنة عمان . *رسالة ماجستير* ، كلية التربية : جامعة السلطان قابوس .
- زيانة بنت أحمد الكندي وآخرون (٢٠١٦) : *استراتيجيات حديثة في التدريس (أصولها الفلسفية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية)* . القاهرة : دار الفجر.
- سارة كاظم عبد الرضا، علي خليف حسن،(٢٠٢٢). تداولية الأفعال الكلامية المباشرة في آيات التوحيد في القرآن المجيد، *حوليات آداب عين شمس*، (٥٠)، يناير،مارس، ٢٤٣-٢٥١.
- سعد القحطاني.(٢٠١٧). نحو تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية، *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، ٢(٩)، ٢١- ٥٥ .
- سمير عبد الوهاب ، على أحمد الكردي، محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٤) . *تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية " رؤية تربوية* " القاهرة : المكتبة العربية .
- سمير عبد الوهاب أحمد (٢٠١٧) . *أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية*. عمان : دار المسيرة ، الطبعة الخامسة .
- سيد السايح حمدان (٢٠١٤). برنامج مقترح في الثروة اللغوية القرآنية قائم على تراكم المعرفة لتنمية مهارات القراءة : التفسيرية والطلاقة التعبيرية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية . *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* : رابطة التربويين العرب . ٢(٤٦) ، ١٤٥ – ٢٣٦.
- سيد رجب إبراهيم . (٢٠٢١) . نموذج تدريسي قائم على نظريات القراءة في النقد الأدبي لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية الفائقين دراسيًا في المدارس الحكومية . *المجلة التربوية ، كلية التربية : جامعة سوهاج* ، ٨٤ (١) إبريل ، ٤٩٥ – ٥٨٠.

- شوقي السيد الشريفي (٢٠٠٠) . معجم *مصطلحات العلوم التربوية* . الرياض : مكتبة العبيكان .
- صالح إسماعيل عبد الحق(١٩٩٣، ١٣٧). *التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد*، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت لبنان، ط١.
- عامر شريف مهدي (٢٠١٦) . أثر تدريس القراءة التفسيرية باستخدام استراتيجية التفكير بصوت عال في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن . *رسالة ماجستير* ، كلية العلوم التربوية : جامعة آل البيت : الأردن .
- عبد الإله العرداوي ، وهاشمية جعفر (٢٠١٤) . *أدب الأطفال بين المنهجية والتطبيق* . عمان : دار الرضوان .
- عبد الرءوف أبو السعد (٢٠٠٦) . النص المكتوب من القراءة والتفسير إلى (فن التأويل) وعلم (الهيرمينوطيقا) . *المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة " من حق كل طفل أن يكون قارئًا متميزًا "* . القاهرة : الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة : كلية التربية : جامعة عين شمس، (٦) يوليو .
- عبد الله بن عبد العزيز.(١٤٤٠). أثر استعمال المدخل التداولي في تنمية مهارات الاتصال الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- عبد الهادي الشهري.(٢٠٠٤). *استراتيجيات الخطاب-مقاربة لغوية تداولية*، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط١
- على أحمد مدكور (٢٠٠٦). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة:دار الفكر العربي
- عمر بلخير.(٢٠٠٣). *تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية*، منشورات الاختلاف، الجزائر،ط١.

- فائزة خمقاني ، وحمزة قريرة (٢٠٢١) . فنون الطفل التفاعلية (الرقمية) . *مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية* : الجزائر ، ٤ (٤) ديسمبر ، ٤٦٢ – ٤٨٠.
- فؤاد البهى السيد .(٢٠٠٦). *علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى*،(ط٣) ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- فوزية زيار(٢٠١٤).من الفعل الكلامي إلى الفعل الحجاجي، *مجلة الإشعاع*، ١(٢)، ديسمبر، ٢٤٥– ٢٥٧.
- فيليب بلانشيه، ت: صابر حباشة. (٢٠٠٧). *التداولية والحجاج، مداخل والنصوص*، صفحات للدراسات والنشر، دمشق.
- مثني كاظم صادق.(٢٠١٥).*أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكية*، منشورات ضفاف، بيروت، لبنان، ط١.
- مجدي مرعي (٢٠٢٠) . أدب الأطفال والمنظومة التعليمية . *مجلة أدب ونقد : الجزائر* ، (٣٩٢) نوفمبر ، ٢٤ – ٢٨.
- محسن علي عطية (٢٠١٤) . *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. عمان: دار المناهج .
- محمد شوقي.(٢٠١٦). استراتيجية تدريسية قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الأجانب، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية جامعة عين شمس.
- محمد عدنان عليوات (٢٠١٣). *مدخل إلى صحافة الأطفال*.عمان:دار اليازوري العلمية .
- محمد فؤاد الخوالدة (٢٠١٤) . *أدب الأطفال " فن وطفولة "* . عمان : دار الفكر .

- محمد محمود العطار (٢٠٢٠) . أدب الطفل العربي.. رؤية تحليلية معاصرة. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية* . ٤ (١٤) ، يوليو، ٢٧٥ – ٣١١ .
- محمود عكاشة.(٢٠١٣). *النظرية اللسانية دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ*، مكتبة الآداب، القاهرة.
- محمود نحلة.(٢٠٠٢). *آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط١.
- محمود هلال عبد الباسط. (٢٠١٨). نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الاستقبال اللغوي والطلاقة اللغوية، *مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس*، ٤٢(٣)، ١٥٩– ٢٣٢.
- مروان أحمد السمان (٢٠٢٠) . نموذج تدريسي قائم على النظرية السياقية لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والقراءة التذوقية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها . *مجلة كلية التربية:*جامعة بنها ، ١٢٢(أبريل الجزء٣)، ١٦٩ – ٢٢٤ .
- مسعود صحراوي.(٢٠٠٥). *التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي*، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط١.
- مصابيح حسين.(٢٠١٩). تداولية الفعل التعليمي التعلمي وفق نظرية أفعال الكلام ، *دراسات معاصرة*،٣(٢)، جوان، ١٠٣– ١١١.
- مقدم علي.(٢٠١٩). وظيفية الفعل الكلامي في تعليمية رافد القواعد للمرحلة الثانوية، *مجلة لغة– كلام–مختبر اللغة والتواصل*– المركز الجامعي الجزائر،(٨)، ٤٩– ٦١.
- مها رمضان محمد (٢٠٢٠) . أثراستخدام مدخل أدب الأطفال في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض مهارات التفكير البصري والوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية* : جامعة بنها ، ٣١ (١٢٣) يوليو ، ٦٤٣ – ٦٧٢.

- مؤيد عبيد.(٢٠٠٨). *التداولية النشأة والمفهوم*، دار الشئون الثقافية العامة، بغداد.
- ميار أحمد عبد الجواد (٢٠٢٠) . فاعلية بعض أشكال الأدب في تحسين صورة الذات عند الأطفال ذوي الإعاقة الحركية. *رسالة ماجستير* ، كلية التربية للطفولة المبكرة : جامعة مطروح .
- نايل يوسف عبد اللاه.(٢٠٢١).أساليب التفكير البلاغي الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية ومدى توافرها في محتوى أسئلة اختبار القدرات العامة اللفظي في ضوء عناصر التحليل التداولي للخطاب، *مجلة التربية ،جامعة الأزهر*، ١٠٩(١)، أبريل، ٢٢٢– ٢٢٩.
- نصيرة غماري.(٢٠٠٦).*نظرية أفعال الكلام عند أوستين، مجلة اللغة والأدب*، الجزائر العاصمة،(١٧) ، ٨٠ –٩٠.
- نصيرة محمد غمازي.(٢٠١٤). *النظرية التداولية عند الأصوليين دراسة في تفسير الرازي*، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط١.
- نور إبراهيم كريم (٢٠١٣) . بناء برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على نظرية الذكاءات المتعددة واختبار فاعليته في تحسين مهارات القراءة التفسيرية والاستماع الإبداعي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن . *رسالة دكتوراه* ، كلية الدراسات العليا : جامعة العلوم الإسلامية : الأردن .
- نورا سعيد عبد الخالق (٢٠٢٠) . فاعلية برنامج قائم على بعض فنون أدب الأطفال لتنمية الحس الجمالي البصري لدي طفل الروضة . *مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية* ، ١(١٣) إبريل، ١ – ٢٦.
- *هاجر المدقن. (٢٠٠٣). الخطاب الحجاجى أنواعه وخصائصه دراسة تطبيقية في كتاب المساكين للرافعى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة.*

- وليد العناتي.(٢٠١٩).تحليل الخطاب وتعليم اللغة الأجنبية، *مجلة العلوم الإنسانية: جامعة البحرين*، ٣٣، صيف، ٢٠٣- ٢٢٩.
- يمنى سمير عبد الوهاب (٢٠٢٢) . برنامج إلكتروني مقترح قائم على بعض روائع أدب الطفل لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى أطفال الروضة. *مجلة التربية وثقافة الطفل : كلية التربية للطفولة المبكرة بالمنيا* ، ٢١(١) ، (إبريل ج١) ، ١ - ٤٣ .

ثانيًا: المراجع غير العربية:

- Abdul-Wahid ,Z., Jasim,M., (2020) .Investigating Literary Competence at The University Level: A Case Study of Literature Teaching Modules, *Journal of Basra researches for Human Sciences*, (45), 3, 54-69.
- Ajaj, M. (2022). Beliefs of female student-teachers at Petra University in Jordan regarding children's literature role in developing language skills of first primary classes. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 18(Special Issue 1), 611-626.
- Al-Ajeely,S.,& Jafar,F.(2019 October) . Cultural Diversity Values Embedded in Children's Literature. *International Journal of research in Educational Sciences,*2(4), 164-193
- Al-Haydan,D.Y.(2020). The Effects of Morphological Awareness on EFL Secondary School Students' Reading Comprehension Skills. *International Journal of Education & Literacy Studies,*8(3), 48-58.
- Angilan,J.(2021). Differentiated Instruction and Students' Literary Competence: An Experimental Study. *Middle Eastern Journal of Research in Education and Social Sciences (MEJRESS),* 2 (2), 110-125. Avalibale on line at: http://bcsdjournals.com/index.php/mejrhss ISSN 2709-0140 (Print) and ISSN 2709-152X (Online)
- Assiri,A.,& Siddiqui,A. (2020). Interpretive Reading as a Strategy to Construct Meaning in EFL Reading Comprehension: A Case Study at King Khalid University. *Arab World English Journal (AWEJ*) , 11. 2 ,June ,411- 419

- Bayraktar,A.(2021) . Value of Children's Literature and Students' Opinions Regarding Their Favourite Books . *International Journal of Progressive Education,*17,(4), 341-357
- Dewi, N. (2021). Contemplating COVID-19 through disease and death in three short stories by Edgar Allan Poe. *Studies in English Language and Education,* 8(2), 848-863.
- Dey, S. (2009). A study of literary competence achieved by students in a text based learning environment, *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2009) INTI University College*, Malaysia.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology,* 104(3), 515-528
- Elghotmy,H.E.(2018). Using Sheltered Instruction Strategies to Develop EFL Secondary Stage Students' Reading Comprehension Skills. *Studies in Curriculum and Instruction Journal: Egyptian Council for Curriculum & Instruction - Ain Shams University*,231, 1-36.
- Graham, K. M., Mathews, S. D., & Eslami, Z. R. (2020). Using children's literature to teachthe 4Cs of CLIL: A systematic review of EFL studies. *Latin American Journal of Content &Language Integrated Learning*, 13(2), 163–189 .
- Hapsari ,A.(2011 Juni). literary competence for the teaching of literature in second language, *Journal of English and Education*. 5(1),29- 36.
- Harida,R.,& Wulandari,S. (2019 Des). Students' Perception On The Use Of Inferring And Predicting Chart For Learning Interpretive Reading . *Semdi Unaya " Seminar Nasional Multi Disiplin Ilmu"*, 797-806 .
- Kayad, F. G., (2015). "Teacher Education: English Language and Literature in a Culturally and Linguistically Diverse Environment." *Education Research and Perspectives.* 42, 286 – 328.

- Kirszner, L. G., & Mandell, S. R. (2014*). Literature, reading, reacting, writing.* Fort Worth, TX: Harcourt College Publishers.
- Kovacs, G. (2018). The significance of developing reading skills in translator and language teacher training. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences.* 5(3) ,155–164
- Kurtdede Fidan, N. & Ulu, H. (2021). An analysis of the studies on "the values in children"s literature products" in Turkey. *International Journal of Contemporary Educational Research,* 8(3), 103-118 .
- Macknish, C. J. (2011). Understanding critical reading in an ESL class in Singapore. *TESOL Journal*, 2(4),444–472. doi: 10.5054/tj.2011.269747.
- McAdam,J.E., Abou Ghaida,S., Arizpe ,E., Hirsu,L.,&Motawy,Y. (2020).Children's Literature in Critical Contexts of Displacement: Exploring the Value of Hope. *Education Sciences,* 10, (383) , 1-13 .
- Mcilhagga,K.A.(2016). Children's Literature In Elementary Teacher Education Curricula:A Repertoire For Teacher As Coach, Critic, And Curator. *Ph.D. thesis*, Michigan State University .
- Mohammad,S.G.(2021Nov). Effet d'utilisation de deux stratégies "SVA" et "SQL2R" sur le développement des compétences de la lecture interprétative auprès des étudiants étrangers non-arabophones à l'institut des missions islamiques d'Al Azhar Journal of Education , *Faculty of Education: Sohag University*,10 (91), 334 : 378 .
- Moltubakk,j(2012).Literature as Windows on the World. A Literary Approach to Second Language Learning; *Master's Degree Program in English and Education Faculty of Humanities,* Social Sciences and Education University of Tromsø.
- Mtumane,Z.,& Mojapelo,M.D.(2022). Social issues faced by children which can be solved through children's literature: From a bibliotherapy perspective . *Research in Business & Social Science (IJRBS*) , 11 (5), 449-459 .

- Olson,C.B., Kim,J.S., Scarcella,R., Kramer,J., Pearson,M., Van Dyk,D.A.,Collins,P.,&Land,R.E.(2012 April). Enhancing the Interpretive Reading and Analytical Writing of Mainstreamed English Learners in Secondary School: Results From a Randomized Field Trial Using a Cognitive Strategies Approach. *American Educational Research Journal*, 49,(2), 323–355.
- Prahaladaiah, D. (2018). A Study on Developing Reading Literary Competence and the Communicative Approach. *Journal of Research in Humanities and Social Science,*. 6, (12), 8-10
- Pulimeno,M., Piscitelli,P.,& Colazzo,S. (2020). Children's literature to promote students' global development and wellbeing. *Health Promotion Perspectives,*10(1), 13-23.
- Ramli,N.(2022).The influence of virtual literature circles on students' literary competence*, Journal of Nusantara Studies* 2022, 7(2) 358-376 Universiti Sultan Zainal Abidin ISSN 0127-9386 , Avalibale at: http://dx.doi.org/10.24200/jonus.vol7iss2pp358-376
- Ratheiser,U, Alter,C.(2019). A new model of literary competences and the revised CEFR descriptors*, ELT Journal · September* , DOI: 10.1093/elt/ccz024 n Avalibale at: https://www.researchgate.net/publication/340935109
- Rodríguez, L.(2018) .English Learners' Literary Competence Development through Critical Thinking Tasks in a Colombian EFL Classroom, *IJALEL* 7(7),90-100.
- Rodríguez,l.(2018).English Learners' Literary Competence Development through Critical Thinking Tasks in a Colombian EFL Classroom, *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*,7(7). 90-100. E-ISSN: 2200-3452 & P-ISSN: 2200-3592 , Avalibale at : www.ijalel.aiac.org.a
- Saleh,E(2021)؛ THE EFFECT OF SPEECH ACT FUNCTIONS ON THE DEVELOPMENT OF EFL LEARNERS' HIGH ORDER THINKING SKILLS English Language Teacher and Coordinator at Ministry of Education Teaching Diploma of Teaching, *International Journal of Technical Research & Science*,Volume IV Issue XI, November ,24- 32.

- Şen, E. (2021). Children's literature as a pedagogical tool: A narrative inquiry. *International Online Journal of Education and Teaching* (IOJET), 8(3), 2028-2048 .
- Sharp, L. A., Diego-Medrano, E., & Coneway, B. (2018 June). What's the Story with Children's Literature? A Content Analysis of Children's Literature Courses for Preservice Elementary Teachers. Reading Horizons: *A Journal of Literacy and Language Arts, 5*7 (2), 1-16.
- Singh,G. Kumari,D.(2012). Discriminated Even in Death: Blacks in Nadine Gordimer's "Six Feet of the Country". *LANGUAGE IN INDIA Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*, 12 (9) September ,ISSN 1930-2940.
- Spiro, J., (1991). "Assessing Literature: Four Papers." In C. J. *Brumfit, Assessment in Literature,* London, Macmillan Publishers Limited,TEFL 17 (1), 280-287. doi: 10.18823/asiatefl.2020.17.1.20.280
- Srisang, P., & Everatt, J. (2021). Lower and higher level comprehension skills of undergraduate EFL learners and their reading comprehension. *LEARN Journal:Language Education and Acquisition Research Network*,14(1),427–454.
- Suprayogi ,S.,Etal.(2021 June). EFL Learner's literary competence mapping through reader-response writing assessed using CCEA GCSE mark scheme, *A Journal of Culture, English Language, Teaching & Literature* ISSN 1414-3320 (Print), ISSN 2502-4914 (Online). 21(1),21-40.
- Uspayanti,R., Manuhutu,N., Butarbutar,R.,Bawawa,M., Marnina & Habeahan,N.(2019) . Enhancing Literal and Interpretive Reading Comprehension through Collaborative Strategic Reading. Advances in Social Science, *Education and Humanities Research, 2nd International Conference on Social Science* 383, 98: 104 .
- Van der Pol, C., (2012) "Reading Picturebooks as Literature: Four-to-Six-Year-Old Children and the Development of Literary Competence." *Children's Literature in Education*, 43, 93–106.
- Zahraa Abdul-Wahid,Majeed Jasim.(2020). Investigating literary competence at the university Level: Acase study of

literature teaching modules, *journal of Basra research for human sciences*,3(45),54-69.

- Žbogar, A. (2015). Reading ability and literary competence in language arts classes in Slovenia. *Croatian Journal of Education*, 17(4), 1219-1247. doi:https://doi.org/10.15516/cje.v17i4.127