مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا

فَاعِلِيَّةُ اِسْتِرَاتِيْجِيَّةٍ مُقْتَرَحةٍ (مَسَارَاتِ القِرَاءَةِ) لِتَدْرِيسِ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ قَائِمَةٍ عَلَى فَنِّيَاتِ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ لَدَى طَالِبَاتِ الصَّفِّ الثَّانِي الثَّانَوِيِّ العَامِ

د. بَلِيغ حَمدِي إسمَاعِيل عَبْد القَادِر[1]

مـلـخص

يهدف البحث الحالى إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة (مسارات القراءة) قائمة على فنيات نظرية التلقي (أفق التوقع ـ السؤال والجواب ـ الفجوات والثغرات ـ المسافة الجمالية) في تنمية مهارات القراءة الإبداعية (الطلاقة ـ المرونة ـ الأصالة ـ التوسع والتفاصيل) لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العام من خلال تدريس النصوص الأدبية المقررة عليهن في الفصل الدراسي الثاني . ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية اللازمة لطالبات الصف الثاني الثانوي العام ، واختبار يقيس هذه المهارات ، فضلا عن إعداد أوراق عمل للطلاب ودليل للمعلم يوضح كيفية استخدام الاستراتيجية المقترحة .

ولقد اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال الإجراءات التالية :إعداد اختبار مهارات القراءة الإبداعية لطالبات الصف الثاني الثانوي ، و ضبط الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين وتعديله في ضوء آرائهم، وتطبيقه على المجموعتين قبليا ورصد النتائج التي أسفرت عن التطبيق، ثم تطبيق الإستراتيجية المقترحة على طالبات المجموعة التجريبية التي بلغ عددهن خمسا وثلاثين طالبة، بينما درست طالبات المجموعة التجريبية التي بلغ عددهن خمسا وثلاثين طالبة النصوص الأدبية باستخدام الطريقة المعتادة القائمة على الشرح والعرض، ثم تم تطبيق الاختبار عقب انتهاء التجربة على طالبات المجموعتين ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمشروعات البحثية المستقبلية .

[1] مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية بكلية التربية ـ جامعة المنيا

ولقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار القراءة الإبداعية البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على فنيات نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المجموعة التجريبية .

The effectiveness of a suggested strategy (reading tracks) for teaching literary texts based on the theory of receiving in the development of creative reading skills in second grade secondary students

Dr.Baligh Hamdy Ismael

The current research aims at measuring the effectiveness of using a proposed strategy (reading paths) based on the techniques of receiving theory (horizon of expectation, question, answer, gaps and gaps in aesthetic distance) in developing creative reading skills (fluency, originality, flexibility, expansion and details) Secondary education through the teaching of literary texts in the second semester. To achieve this goal, the researcher prepared a list of creative reading skills required for second grade secondary students, a test that measures these skills, as well as the preparation of working papers for students and a guide to the teacher shows how to use the proposed strategy.

The researcher followed the semi-experimental approach based on the experimental design of the experimental and control groups through the following procedures: Preparation of creative reading skills test for secondary students. The test was determined by presenting it to a group of arbitrators and modified in the light of their opinions. The results of the application, and then the application of the strategy proposed to the students of the experimental group, which numbered thirty-five students, while studied the students of the experimental group, which numbered thirty-five students literary texts using the method The test was applied after the end of the experiment

on the students of the two groups, monitoring the results, processing them statistically and interpreting them, and presenting recommendations and future research projects.

The results showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group scores in the post-creative reading test for the experimental group. The results also indicated the effectiveness of using the proposed strategy based on receiving theory techniques in developing the creative reading skills of the students of the experimental group

مُقَدِّمَةُ البَحْثِ :

إنَّ اللُّغَةَ العَرَبِيَّةَ أداةُ القَولِ الجَمِيلِ وَوَسِيلَةُ التَّعْبِيرِ عَن تَذَوّقِه ، فَعَن طَرِيقِهَا اِستَطَاعَ الأدَبُ أنْ يُخلِّدَ رَوائِعَ الآثارِ الجَمِيلَةِ، وأنْ يَكشِفَ أسْرارَ الجَمَالِ فِيهَا، فَهِي تَتَمتعُ بِسمَاتٍ مُتَعدِّدةٍ مِنْها سِحْرهَا الكَامِن في مُوسِيقَاهَا، وغِنَى مُفرَدَاتِهَا، وروعَة تَشْبِيهَاتِهَا، ودقَّة تعبيرها، وإيجَاز تراكِيبِها، فَهِيَ تَتميَّز بِثَراءٍ لا نَظِيرَ له ، ولَيسَ أدَل عَلَى هذا الثَّراءِ من كَثْرةِ مُفرداتِها، واتِّسَاعِهَا فِي الاسْتِعَارة والتَّمْثِيلِ ، ويَكفِي لُغَتُنَا فَخْرًا أنَّ البَيَانَ هو المَظهرُ اللُّغويُّ للمُعجزةِ الإلهيَّةِ المُتجَسدةِ في كِتَابِ اللهِ العزيزِ، ونَجِد تَجْسِيدَ هذه اللُّغةِ في بَلاغَتِنَا التي تُسَاعِدُ على إفْصَاحِ الذَّوقِ، وتُبين نَوَاحِي الجَمَالِ الفَنيِّ، وتَصِل مُتعلِّميهَا بِتُراثِ أمَّتِهم عَن طَرِيقِ النُّصُوصِ الأدبيَّةِ ، لذلك فإنَّ تَعلُّمَ هذه النُّصُوصِ ضَرُورِيَّةٌ للمُتعلِّمِين في المَرَاحِلِ الدِّراسِيَّة المُختلفة ؛ بغرضِ ضَبطِ اللُّغةِ وتَنْمِيةِ مَلكةِ التَّذوقِ لَدَيْهِم ، ونظرًا لأهمِّيتها فإنَّنا نَرَاها حَاضِرةً وتدرس في جَمِيعِ المَراحل الدِّراسِيَّةِ ، لِذَلِكَ تُولِي الأنْظِمةُ التَّعليميَّةُ أهَمِّيَّةً بالِغَةً لِتَطْوِيرِ تَدرِيسِهَا، والتَّفكِيرِ فِي حلِّ مُشْكِلاتِهَا.

وللنُّصُوصِ الأدَبِيَّةِ مَكَانةٌ مُهِمَّةٌ فِي تَعلِيمِ اللُّغةِ العَرَبِيَّةِ وتَنمِيةِ مَهَارَاتِهَا ، فَهِي مَادةُ الأدَبِ الحَيَّة، وَوَسِيطُ البَيَانِ عن أفكارِ الأُمَمِ بِمَا يُقدِّمه الأدَبَاءُ والشُّعَرَاءُ مِن إنْتَاجٍ لُغويٍّ إبْدَاعيٍّ، ويُعَد تَدْرِيسُهَا وَسِيلَةً نَاجِزةً لتَنمِيةِ العقُولِ، وتَعمِيقِ الفِكرِ ، وتَعزِيز مَنظُومَةِ القِيَمِ لدَى المُتَعلِّمِين ، فَضْلا عَن أنَّ دِرَاسَةَ النُّصُوصِ الأدَبِيَّة تُمكِّن الطُّلاب من فَهمِهم لِلحَيَاةِ الإنْسَانِيَّةِ ومُعْطيَاتِهَا ، وللمَعْرِفَةِ وإحْدَاثِيَّاتِها المُتَنوِّعَةِ ، حَيْث إنَّ النُّصُوصَ الأدَبِيَّةَ في كُنهِهَا تُعتَبر أداةً مُهمَّةً مِن أدوَاتِ مُواجَهَةِ الغَزوِ الفِكْرِيِّ ، والتَّيَّارَاتِ

الثَّقافيَّةِ الوافدةِ ، بما تُتيح هَذه النُّصُوصُ الأدَبِيَّةُ من إحْدَاثِ تَغييرٍ فِكْريٍّ ومَعرفيٍّ وسُلُوكيٍّ لدى المُتَعَلِّمين مِنْ خِلال التَّدْرِيبِ عَلى مَهَارَاتِ النَّقْدِ والتَّحْلِيلِ والتَّأوِيلِ لِهَذِه النُّصُوصِ .

وَإِذَا كَانَتْ النُّصُوصُ الأَدَبِيَّةُ تَحْتَلُّ هَذِه المَكَانَة المُهِمَّة فِي تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ بِصفَةٍ عَامَّةٍ، فَإِنَّهَا عَلَى وَجْهِ الاخْتِصَاصِ تَنَالُ مَنْزِلَةً عَالِيَةً ورَئِيسَةً فِي بَرَامِجِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ بِالمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ؛ كَوْنُهَا تُتِيحُ فُرَصًا عَظِيمَةً لِتَدْرِيبِ المُتَعَلِّمِينَ عَلَى اسْتِنْتَاجِ الأَحْكَامِ الأَدَبِيَّةِ مِنْ خِلَالِ دِرَاسَتِهَا، وَتَنْمِيَةِ قُدْرَاتِهِم عَلَى فَهْمِ الأَفْكَارِ وَتَحْلِيلِهَا وَمِنْ ثَمَّ تَأْوِيلِهَا.

وَلَقَدْ تُدَافِعَ التَّرْبَوِيُّونَ وَعُلَمَاءُ اللُّغَةِ فِي اسْتِقْرَاءِ مَا تُحَقِّقُهُ دِرَاسَةُ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ وَتَعَلُّمِهَا، وَمَا تُؤَدِّيهُ مِنْ وَظَائِف أَسَاسِيَّةٍ فِي حَيَاةِ المُتَعَلِّمِينَ المَعْرِفِيَّةِ وَالوِجْدَانِيَّةِ، وَمِنْ أَبْرَزُهَا تَدْرِيبِهِمْ عَلَى التَّفْرِقَةِ بَيْنَ الكَلَامِ الحَقِيقِيِّ اليَوْمِيِّ وَاللُّغَةِ المَجَازِيَّةِ الَّتِي انْفَرَدَتْ بِهَا اللُّغَةُ العَرَبِيَّةُ، وَتُعَوِّدُهُمْ تَعَمُّقَ فَهْمِ النُّصِّ المَقْرُوءِ، وَسَبَرَ أَغْوَارِهِ تَحْلِيلًا حَتَّى يَفْهَمُ مَعَانِيَ هَذِهِ النُّصُوصِ وَيَتَجَاوَزُونَ أَهْدَافَ المَعْنَى إِلَى مَغَازِيه (شحاتة، ١٩٩٨: ١٨٠؛ عصر، ٢٠٠٥: ١٩١). وَهِيَ بُدُورُهَا ـ دِرَاسَةَ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ ـ تَعْمَلُ عَلَى تَوْسِعَةِ الأُفُقِ الثَّقَافِيِّ لَدَى المُتَعَلِّمِينَ بِمَا تُزَوِّدُهُمْ مِنْ مَعَارِف وَحَقَائِق وَرُؤَى وطُرُوحَاتٍ فِكْرِيَّةٍ تَزِيدُ مِنْ مُدْرَكَاتِهِمْ وَتَجْعَلُهُمْ أَكْثَرَ إِيجَابِيَّةٍ فِي الحَيَاةِ عُمُومًا.

ولعلَّ الغَايةَ المَنشُودَةَ من دِراسَةِ النُّصُوصِ الأدَبِيَّة هِي فَهمَها ، وتَفْسِيرهَا من خِلال مُكوِّناتِهَا ، والدُّخُول إلى عَالَمِ النَّصِّ ؛ بِهَدفِ إضَاءَتِه ، وكَشْفِ أسْرارِه اللُّغَوِيَّة ، وتَفْسِيرِ نِظَامِ بِنَائِه وطَرِيْقَةِ تَرتِيبِه، وإدْراكِ العلاقَاتِ فِيه . ويَرَى (طعيمة والشعيبي ،٢٠٠٦: ٤٦٩) أنَّه يَنْبغِي إتَاحَة الفُرصَة للمُتَعلِّمِ من أجْلِ بَذْلِ الجَهدِ وإعْمَالِ الفِكرِ دَاخِل حُجْرةِ الدِّرَاسَةِ ؛ ليعبر عما تُثيره النُّصُوصُ الأدَبيَّةُ في نَفْسِه وذِهنِه ، وما تَكوَّن لديه من خِبْرات، مَع ضَرُورَةِ جَعْلِ النُّصُوصِ الأدَبيَّة مَادة لِتَدْرِيبِ المُتعلِّمِ عَلَى دِرَاسَةِ وتَحْلِيلِ ونَقدِ وإصْدَارِ أحْكَامٍ عَلَى هَذه النُّصُوصِ التِّي يَقوم بِدراسَتِهَا .

والنَّصُّ الأَدَبِيُّ يَحْتَاجُ إِلَى قِرَاءَةٍ مُتَدَبِّرَةٍ وَاعِيَةٍ تَصِلُ إِلَى حَدِّ تَأْوِيلِ المَقْرُوءِ هَدَفَهَا تَعَرُّف مَبْنَى النَّصِّ وَمَعْنَاهُ، حَيْثُ يَرَى النُّقَّادُ المُعَاصِرُونَ أَنَّ قِرَاءَةَ النَّصِّ الأَدَبِيِّ تَتَنَوَّعُ بَيْنَ القِرَاءَةِ الأَدَائِيَّةِ الَّتِي تَصِلُ إِلَى مُسْتَوَى القِرَاءَةِ الجَمَالِيَّةِ، أَوْ قِرَاءَة فَلْسَفِيَّة، وَهَذِهِ الأَخِيرَةُ هِيَ أَرْقَى أَنْوَاعِ القِرَاءَاتِ لِأَنَّهَا إِبْدَاعِيَّةٌ

تَتَعَامَلُ مَعَ النَّصِّ مِنْ خِلَالِ القِرَاءَةِ الإِسْقَاطِيَّةِ لِلقَارِئِ وَالكَشْفِ عَنْ البِنَى الدَّاخِلِيَّةِ لَهُ وَتَأْوِيلِهَا.

وتُعَد القِراءَةُ الإبْداعِيَّةُ من الأهْدَافِ التِّي أكَّدَتْ على أهَمِّيَّتِها الأنْظِمَةُ التَّعليمِيَّةُ وضَرُورَةَ إكْسَابِ مؤشِّراتِها السُّلُوكِيَّة للمُتعلِّمِين ؛ لِتَرقَى بِهِم إلى دَرَجَةِ الوَعي اللُّغَوي ، ويُشيرُ بادجيت (Padgett 1997) إلَى أنَّ المُؤسَّسَاتِ التَّعْلِيمِيَّةَ باتَتْ تكرِّسُ لثَقَافَةِ القِرَاءَةِ الإبداعِيَّةِ بَوصْفِهَا مُنْتَجًا تَعليمِيًّا يَسعَى إلى إفَادَةِ المُتعلِّمِين في الفَهمِ الدَّقِيقِ للمَادةِ المقروءةِ ، والإفَادَةِ مِن هَذِه القِرَاءةِ في حَلِّ المُشْكِلاتِ التَّعليمِيَّةِ والحيَاتِيَّة .

وَفَعَالِيَّةُ القِرَاءَةِ الإبْدَاعِيَّةِ تَقْتَضِي تَوَافُرَ شُرُوطٍ مُتَعَدِّدَةٍ يَتَمَثَّلُ بَعْضُهَا فِي الرَّصِيدِ الفِكْرِيِّ وَالثَّقَافِيِّ الَّذِي يَمْتَلِكُهُ القَارِئُ، وَتَجَاوُبِهِ مَعَ المواضَعَاتِ العَامَّةِ وَالمَفَاهِيمِ السَّائِدَةِ الَّتِي تُحَكِّمُ إِنْتَاجَ النَّصِّ الأَدَبِيِّ، فَضْلًا عَنْ كَيْفِيَّةِ تَفَاعُلِهِ مَعَ النَّصِّ مِنْ خِلَالِ اسْتِخْدَامِ اسْتِرَاتِيجِيَّاتٍ قِرائِيَّةٍ مُعَيَّنَةٍ (إيكو، ١٩٩٦: ١٠٥). وَوَفْقًا لِمَا أَشَارَ إِلَيْهِ إيكو مِنْ شُرُوطٍ لِتَحْقِيقِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ، فَإِنَّ هَذِهِ الشُّرُوطَ تَجْعَلُ المُتَعَلِّمَ عَلَى وَعْيٍ دَائِمٍ بِالمَعْلُومَاتِ المُقَدَّمَةِ لَهُ دَاخِلَ النَّصِّ وَرَبْطِهَا رَبْطًا إِيجَابِيًّا مَعَ خَلْفِيَّتِهِ الثَّقَافِيَّةِ؛ لِيَصِلَ إِلَى مَعَانٍ جَدِيدَةٍ وَاسْتِنْتَاجَاتٍ يُمكِنُ تَطْبِيقُهَا، وَمِنْ هُنَا تَكْمُنُ أَهَمِّيَّةُ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ فِي كَوْنِهَا وَسِيلَةً لِتَنْمِيَةِ تَفْكِيرِ المُتَعَلِّمِ، وَتَوْسِيعِ لِقُدْرَتِهِ العَقْلِيَّةِ، فَالمُتَعَلِّمُ لَيْسَ مُسْتَقْبَلًا سَلْبِيًّا لِلمَعْلُومَاتِ الوَارِدَةِ بِالنَّصِّ الأَدَبِيِّ بِقَدْرِ مَا هُوَ بَاحِثٌ ومؤول لَمَّا يَقْرَأُ.

ولقد أكَدتْ نَتائجُ دِراسَاتٍ مُعَاصِرةٍ مثل دِراسَةِ(أبو عكر،٢٠٠٩)،و(أحمد ،٢٠٠٩)،و (الأحمدي،٢٠١٢)، و(الزيني،٢٠١٤)، و(السمان، ٢٠١٤)، و(السيد،٢٠١٥)، و (إسماعيل، ٢٠١٥)، و(خطاب، ٢٠١٥) و(أحمد،٢٠١٦)، و(شعيب ،٢٠١٦) عَلَى أنَّ قِرَاءَةَ النُّصُوصِ الأدبيَّةِ تَجَاوَزتْ عَمليَّةَ المَسْحِ البَصَرِيِّ للنَّصِّ ، وتَخَطَّتْ حُدُودَ التَّفْسِيراتِ المُعْجميَّة لِكَلماتِه ، ومَعَانِيه المُباشِرة الدَّلالة ، وأصْبَحَتْ قِراءةُ النُّصُوصِ الأدَبيَّة قِراءَةً وَاعِيَةً تَتطلَّبُ قَدرًا مِن الإبْدَاع وإعَادَةِ صِيَاغَةِ النَّصِّ من جديدٍ ، واكْتِشَافِ قُدرةِ القَارِئ عَلى سَبْرِ أغْوَارِه من نَاحِيةٍ ، واسْتِنْبَاط المَعَانِي الضِّمنيَّةِ المَسكُوتِ عنْها من نَاحِيةٍ أخْرَى .

وَالقِرَاءَةُ الإبْدَاعِيَّةُ بِوَصْفِهَا إِحْدَى نَوَاتِجِ التَّعَلُّمِ لِلتَّرْبِيَةِ اللُّغَوِيَّةِ المَقْصُودَةِ لَا تَكْتَفِي بِجَعْلِ المُتَعَلِّمِ مستوعبًا فَقَطْ لَمَّا يَقْرَأُ وَنَاقِدًا لَهُ فَحَسَبَ، بَلْ تَتَعَدَّى ذَلِكَ صَوْبَ التَّعَمُّقِ فِي النَّصِّ المَقْرُوءِ، والسَّعي

لِإيجَادِ عَلَاقَاتٍ وَرَوَابِطَ جَدِيدَةٍ بَيْنَ أَفْكَارِهِ وَمُكَوِّنَاتِهِ، وَإِبْرَازِ حُلُولٍ مُتَنَوِّعَةٍ لِلمُشْكِلَاتِ الَّتِي يَطْرَحُهَا النُّصُّ الأَدَبِيُّ. وَيُؤَكِّدُ ذَلِكَ مَا جَاءَ مِنْ مُسْتَوَيَاتٍ مِعْيَارِيَّةٍ حَدَّدَتْهَا لَجْنَةُ المَنْهَجِ وَنَوَاتُجِ التَّعَلُّمِ ضِمْنَ مَشْرُوعِ إِعْدَادِ المَعَايِيرِ القَوْمِيَّةِ بِمِصْرَ وَالَّتِي رَكَّزَتْ عَلَى نَوَاتِجِ تَعَلُّمٍ خَاصَّةٍ بِدِرَاسَةِ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ بِالمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ مِنْهَا " أَنْ يَبْتَكِرَ الطَّالِبُ مِمَّا يَقْرَأُ أَفْكَارًا جَدِيدَةً يُقَدِّمُهَا إِلَى زُمَلَائِهِ، وَأَنْ يَقْتَرِحَ حُلُولًا مُتَعَدِّدَةً لِلمُشْكِلَةِ، وَاقْتِرَاحَ تَطْبِيقَاتٍ مُسْتَقْبَلِيَّةٍ لِأَفْكَارِ الكَاتِبِ، وَالاسْتِشْهَادَ بِأَمْثِلَةٍ مِنْ خِبْرَاتِ الطَّالِبِ السَّابِقَةِ فِي تَأْيِيدٍ أَوْ رَفْضِ أَفْكَارِ الكَاتِبِ" (وِزَارَةُ التَّرْبِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ، ٢٠٠٦ : ٣٧).

وَإِذَا كَانَتْ التَّرْبِيَةُ اللُّغَوِيَّةُ المُعَاصِرَةُ تُكَرِّسُ لِفِعْلِ الحُرِّيَّةِ وتُعَزِّزُه، وَهِيَ فِي نِهَايَةِ الأَمْرِ تَهْدُفُ بِإِجْرَاءَاتٍ مُخَطَّطَةٍ لِإِكْسَابِ المُتَعَلِّمِ آلِيَّاتِ المُشَارَكَةِ فِي النَّسَقِ الاجْتِمَاعِيِّ اللُّغَوِيِّ، فَإِنَّ القِرَاءَةَ الإِبْدَاعِيَّةَ تَعَدُّ تَجْسِيدًا مُطَابِقًا لِفِعْلِ الحُرِّيَّةِ الذِّي تُرَكِّزُ عَلَيْهِ التَّرْبِيَةُ اللُّغَوِيَّةُ المُعَاصِرَةُ، كَوْنُهَا تَضَمَنُ تَفَاعُلَ القَارِئِ مَعَ النَّصِّ المَقْرُوءِ تَفَاعُلًا وَاعِيًا يَسْتَخْدِمُ مِنْ خِلَالِهِ مَهَارَاتِ التَّفْكِيرِ الإِبْدَاعِيِّ، فَيَقُومُ بِإِنْتَاجِ احْتِمَالَاتٍ عَقْلِيَّةٍ مُتَنَوِّعَةٍ، وَيَطْرَحُ عَلَاقَاتٍ وَتَرَاكِيبَ مُتَعَدِّدَةً وَأَصِيلَةً، مُعْتَمِدًا فِي ذَلِكَ عَلَى المَعْلُومَاتِ وَالطُّرُوحَاتِ الوَارِدَةِ بِالنَّصِّ بَعْدَ صَهْرِهَا بِخِبْرَاتِ القَارِئِ السَّابِقَةِ فِي إِطَارٍ مِنْ الطَّلَاقَةِ وَالمُرُونَةِ وَالأَصَالَةِ وَالتَّوَسُّعِ (مُحَمَّد وَطَه، ٢٠٠٤ ؛ أَبُو لبن، ٢٠١٦ : ٢٧ ؛ السَّهْم، ٢٠١٧ : ٨٤).

وَكَمَا كَانَتْ القِرَاءَةُ الإِبْدَاعِيَّةُ مَظْهَرًا أَصِيلًا مِنْ مَظَاهِرِ التَّرْبِيَةِ اللُّغَوِيَّةِ المُعَاصِرَةِ، فَإِنَّهَا تُمَثِّلُ أَيْضًا جُزْءًا مُهِمًا مِنْ أَجْزَاءِ مَنْظُومَةِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ ؛ حَيْثُ اسْتَحَالَتْ القِرَاءَةُ الإِبْدَاعِيَّةُ ضَرُورَةً يَحْتِّمُهَا المَشْهَدُ العَالَمِيُّ ، وَأَصْبَحَتْ وَسِيطًا رَئِيسًا لِإِيجَادِ حُلُولٍ مُبْتَكَرَةٍ لِلمُشْكِلَاتِ المَعْرِفِيَّةِ، وَخُطْوَةً فَعَّالَةً لِإِعْدَادِ جِيلٍ مِنْ المُبْدِعِينَ يَجْعَلُ النَّصَّ الأَدَبِيَّ مُصَدِّرًا لِلتَّفْكِيرِ، وَيُضِيفُ إِلَيْهِ أَفْكَارًا مُتَنَوِّعَةً وَفَرِيدَةً .

وَتَعْتَبِرُ القِرَاءَةُ الإِبْدَاعِيَّةَ قِرَاءَةً رِيَادِيَّةً، وَقِرَاءَةً قَائِدَةً أَيْضًا، فَيَرَى (يُونُس، ٢٠١٤ : ١٨٤) أَنَّ احْتِلَالَ القِرَاءَةِ مُرَكَّزًا مَرْمُوقًا فِي مَجَالِ الدِّرَاسَاتِ التَّرْبَوِيَّةِ يَرْجِعُ إِلَى كَوْنِهَا "المَدْخَلَ الرَّئِيسَ لِلتَّعَلُّمِ، وَالمَدْخَلَ الرَّئِيسَ لِرُقِّي الشُّعُوبِ بَلْ وَرَفَاهِيَتِهَا، بَلْ وَلِارْتِبَاطِ القِرَاءَةِ بِكُلِّ نَشَاطٍ إِنْسَانِيٍّ، بَلْ وَلِارْتِبَاطِ الرِّيَادَةِ فِي المُجْتَمَعِ المُعَاصِرِ بِالقِرَاءَةِ، فَالشَّعْبُ القَارِئُ هُوَ الشَّعْبُ القَائِدُ".

وَتَدْرِيبُ طُلَّابِ المَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ عَلَى اسْتِخْدَامِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ مِنْ أَجْلِ تَنْمِيَتِهَا

يَتَوَافَقُ مَعَ المُبَادَرَاتِ القرائيِّةِ العَرَبِيَّةِ وَمِنْهَا مُبَادَرَةِ "تَحَدِّي القِرَاءَةَ العَرَبِيّ" الَّتِي أُطْلَقَهَا الشَّيْخُ مُحَمَّد بِنْ رَاشِد آل مَكْتُوم حَاكِمُ دُبَيْ مِنْ حَيْثُ إِنْ كِلْتَيْهِمَا ـ القِرَاءَة الإِبْدَاعِيَّة وَالمُبَادَرَة ـ تَسْعَيَانِ إِلَى إِنْتَاجِ مَعْرِفَةٍ جَدِيدَةٍ فِي كِيَانِ النَّصِّ الأَدَبِيِّ. وَهَذِهِ القِرَاءَةُ المُغَايِرَةُ لِلقِرَاءَاتِ التَّقْلِيدِيَّةِ تَسْمَحُ بِتَعَدُّدِ الاِجْتِهَادَاتِ وَفْقَ اِخْتِيَارَاتِ القَارِئِ وَقُدْرَتِهِ عَلَى التَّفْسِيرِ وَالتَّحْلِيلِ وَالتَّعْلِيلِ، وَتُجَاوِزُ البِنْيَةَ السَّطْحِيَّةَ لِلنَّصِّ وُصُولًا إِلَى البَحْثِ عَنْ المُكَوِّنَاتِ الفَاعِلَةِ لِلبِنْيَةِ العَمِيقَةِ الدَّالَّةِ (القسنطيني، ٢٠٠٩ : ٣٥).

وتشير نَتَائِجُ دِرَاسَاتِ كُلٍّ مِن (الغامدي،٢٠١١)،(إسماعيل،٢٠١٣)،(حفني،٢٠١٣)، (الزيني،٢٠١٤)، (محمود،٢٠١٥)، (القرني،٢٠١٦)، (الحايك،٢٠١٦) إِلَى أَنَّ القِرَاءَةَ الإِبْدَاعِيَّةَ مِن أَعْلَى مُسْتَوِيَاتِ القِرَاءَةِ وَمَرَاتِبِهَا ، وتُمَثِّل أَهَمِيَّةً كَبِيرَةً لَدَى طُلَّابِ المَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ ؛ حَيْثُ تُسَاعِدهم فِي إِنْتَاجِ عَلاقَاتٍ مَعرفِيَّةٍ جَدِيدَةٍ مِن المَعْلُومَاتِ الرَّاهِنَةِ والخِبْرَاتِ السَّابِقَةِ، وتَجعَلهم أَمَامَ خِيَارِ إِضَافَةِ أَفْكَارٍ جَدِيدَةٍ إِلَى النَّصِّ المَقرُوءِ، وأَضَافَتْ نَتَائِجُ الدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ إِلَى أَنَّ تَدْرِيبَ الطُّلَّابِ عَلَى مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ سَاعَدَهُم عَلَى التَّعَمُّقِ فِي النُّصُوصِ المَقْرُوءَةِ فَضْلًا عَنْ تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِهِم فِي طَرْحِ الأَسْئِلَةِ المُسْتَمِرَةِ حَوْلَ النَّصِّ . وأَنَّ مُحَاوَلَةَ تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ لَدَى طُلَّابِ المَرحَلَةِ الثَّانَوِيَةِ انعَكَسَتْ عَلَى القَارِئ بِجعلِه مُنفَتِحًا عَلَى عَالَمِ الصَّفحَةِ المَطْبُوعَةِ بِثرَائِهَا ، ويُعِيد النَّظَرَ فِي كُلِّ مَا هُو مألُوف، ويَبذل فِي النَّصِّ المَقْرُوءِ ما يَقُودِه إِلَى أَصَالَةِ التَّفكِيرِ.

وبالرُّغمِ مِنْ الجُهُودِ الَّتِي تَبْذُلُهَا وَزَارَةُ التَّرْبِيَةِ والتَّعْلِيم بِمِصْرَ لِرَفْعِ كِفَايَاتِ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ بِالمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ، وَبِرَغْمِ الجُهُودِ الإِيجَابِيَّةِ المَبْذُولَةِ فِي إِعْدَادِ سِلْسِلَةِ كُتَبِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ بِالمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ (هَيَّا لِلإِبْدَاعِ) وَمَا تَتَضَمَّنُهُ مِنْ مَنَاشِط مُتَمَيِّزَةٍ لِتَنْمِيَةِ المَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ لَدَى المُتَعَلِّمِينَ، وَكَذَلِكَ تُعَدُّد الدِّرَاسَاتِ وَالبُحُوثِ الَّتِي اسْتَهْدَفَتْ تَنْمِيَةَ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ بِوَجْهٍ عَامٍّ، وَالقِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ بِوَجْهٍ خَاصٍّ ، إِلَّا أَنَّ الوَاقِعَ التَّدرِيسِيَّ لَا يَفِي بِوُجُودِ ثَمَّةَ عَلَامَاتٍ فَارِقَةٍ فِي تَعَامُلِ الطُّلَّابِ مَعَ النَّصِّ الأَدَبِيِّ لَاسِيَّمَا تِلْكَ العَلَامَاتِ الَّتِي تُشِيرُ إِلَى قِرَاءَةِ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ قِرَاءَةً إِبْدَاعِيَّةً بِصُورَةٍ تَتَجَاوَزُ الفَهْمَ السَّطْحِيَّ أَوْ الوُقُوفِ عِنْدَ حُدُودِ الجَوَانِبِ الجَمَالِيَّةِ فِي النُّصُوصِ. بَلْ إِنَّ الوَاقِعَ التَّدرِيسِيَّ الصَّفِّيَّ يُؤَكِّدُ عَلَى أَنْ تُعَامُلَ المُعَلِّمِ وَطُلَّابِه مَعَ المُحْتَوَى المَقْرُوءِ لَا يَزَالُ يَقِفُ عِنْدَ حُدُودِ المُسْتَوَيَاتِ الدُّنْيَا الَّتِي لَا تَتَخَطَّى

مَعْرِفَةَ مَعَاني المُفْرَدَاتِ الَّتي تَبْدُو مُبْهَمَةً فِي النَّصِّ دُونَ اسْتِخْدَامِهَا اسْتِخْدَامًا لُغَوِيًّا تواصُلِيًّا، وَمَعْرِفَة مُظَاهِرِ الجَمَالِ الفَنِّيِّ فِي الأُسْلُوبِ وَالصُّوَرِ وَالتَّرَاكِيبِ البَلَاغِيَّةِ.

فِي الوَقْتِ الذِّي أكَّدَ فِيه كلٌّ من كون (Cone,1994) ، و هولدن (Holden,2004) ، وجلين (Gleen,2010) على ضَرُورَةِ تَجَاوُزِ المَفْهُومِ الضَّيقِ للقِراءةِ الصَّفِيَّةِ ، وأهَمِّيَّة رفْعِ مُستَوى القِراءة لدَى المُتَعلمين لتَصِلَ إلى المُسْتَوى الإبْدَاعِيِّ والتَّفَاعُلِ الإيجَابِي مع النَّصِّ المَقرُوءِ ، وتأسِيسًا علَى ما تَقدَّمَ يُمكن القَول بأنَّه من الضَّرُورِي البَحث عن آليَّاتٍ جَدِيدةٍ تسهم في تَحقيقِ هذا التَّفاعُل الإيجَابيِّ بين المُتَعلِّمِ والنَّصِّ وصُولا لمُسْتوى القِراءَةِ الإبداعيَّةِ، كمَا أنَّ عَددًا من التَّربَويين لايزالوا يُؤكِّدون على أنَّ المُمَارسَات التَّربوية في تدرِيسِ النُّصُوصِ الأدَبِيَّة لا تثير اهتمَامَ الطُّلاب ، ولا تَتَحدَّى تفكيرهم وقد عبَّرُوا عن قَلقِهم من ضَعفِ قُدْرَةِ الطُّلابِ على القِراءَةِ الإبْدَاعِيَّة نتيجة تَعلُّمِهم النُّصُوصِ الأدَبِيَّة بِطرائِق تَقْلِيديَّةٍ .

وَلِمَا كَانَتْ القِرَاءَةُ الإبْدَاعِيَّةُ عَمَلِيَّةً مُتَعَدِّدَة المَرَاحِلِ وَالخُطُوَات، وَمُتَنَوِّعَةَ المَهَارَاتِ وَالمُؤَشِّرَاتِ السُّلُوكِيَّةِ الدَّالَّة عَلَيْهَا وَتَتَطَلَّبُ التَّوَسُّعَ فِي القِرَاءَةِ حَوْلَ النُّصِّ، فَإِنَّ هَذَا التَّنَوُّعَ وَذَلِكَ التَّعَدُّدَ يَقْتَضِيَانِ وَجُودَ اسْتِرَاتِيجِيَّةِ تَدْرِيسٍ تَمَكِّن المُتَعَلِّمَ مِنْ التَّفْكِيرِ وَالتَّعَمُّقِ فِي النُّصِّ الأَدَبِيِّ المَقْرُوءِ، وَأَنَّ يُضِيفَ مِنْ خِبْرَاتِهِ إِلَى مَا يَقْرَأُ، وَتُتِيحُ لَهُ الفُرْصَةَ لِاسْتِثَارَةِ الأَفْكَارِ الجَدِيدَةِ وَطَرْحِ الأَسْئِلَةِ السَّابِرَةِ، وَقَدْ يَتَحَقَّقُ ذَلِكَ حِينَمَا تَسْتَنِدُ اسْتِرَاتِيجِيَّةُ التَّدْرِيسِ عَلَى نَظَرِيَّةٍ أَدَبِيَّةٍ ذَاتِ مَلَامِحَ وَإِجْرَاءَاتٍ تَمَكِّن مِنْ تَنْفِيذِهَا بِصُورَةٍ فَعَّالَةٍ.

وَتُعَدُّ نَظَرِيَّةُ التَّلَقِّي مِنْ نَظَرِيَّاتِ مَا بَعْدَ البِنَائِيَّةِ فِي نَقْدٍ وَتَحْلِيلِ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ، وَالَّتِي تَهْتَمُّ بِشَكْلٍ رَئِيسٍ بِالبَحْثِ عَنْ المَعَانِي وَالدَّلَالَاتِ الكَامِنَةِ وَرَاءَ الأَلْفَاظِ وَالتَّرَاكِيبِ وَالجُمَلِ دَاخِلَ النَّصِّ، وَالكَشْفِ عَنْ مَنْطِقِيَّةِ عَرْضِ المَعْلُومَاتِ دَاخِلَ النَّصِّ، وَمَدَّي اتِّسَاقِهَا وَتَسَلْسُلِهَا تَعْبِيرًا عَنْ أَفْكَارِ النَّصِّ المَقْرُوءِ ، وَوَفْقًا لِنَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي فَإِنَّ القَارِئَ لَمْ يَعُدْ مَنُوطًا بِالبَحْثِ عَنْ المَعْنَى بَلْ بِبِنَائِهِ وَوَصْفِ مَا لَا يَرَاهُ النَّصَّ نَفْسُ (زَمَام، ٢٠١٣ : ١٤٤٧).

ولعلَّ ما فَتَح البَاب لِظهورِ مَنْهَجِيةٍ تُعالجُ النصَّ الأدَبيَّ. نَظريَّة التَّلقي. هو حُضُور النَّقدِ القَائم على التَّمرْكُزِ النَّصِّيِّ الذي أبْعدَ الذَّات القَارئة الفَاعلَة عن حُدودِ النَّصِّ، وهذا ما أشَارَ إليه (خضر،١٩٩٧: ١٣٤) بأن مَنْهَجيَّات مَا قبل نَظريَّةِ التَّلقِّي غفَلتْ عن الدَّورِ الإبْدَاعيِّ للقَارئ في تَناوله للنَّصِّ الأدبِيِّ ،

وقصرتْ النَّظرة عَلَى المُنجَزِ اللُّغويِّ . فكانتْ نَظريَّة التَّلقِّي التي قَدَّمَها هانس روبرت ياوس (Hans Robert Jauss) بَديلا مناسبًا لِبناءِ أفقٍ جديدٍ للتَّعَامُلِ مع النُّصُوصِ الأدَبيَّةِ يرتكز علَى القَارئ وتغير دَورِه من متلقٍ سَلبيٍّ إلَى قَارئٍ فَاعلٍ في إعَادَةِ تَشْكِيلِ النَّصِّ الأدبيِّ وبنَاء مَعَانِيه . وتَرجع جُذُورُ هذه النَّظريَّةِ إلى سِتينيات القَرنِ العِشْرين من مَدرسَةِ كونستانس للدِّراسَاتِ الأدبيَّةِ Constanz School of Literary Studies في جُنوبِ ألمَانيا مِن أجلِ تَوجِيهِ الاهْتمَامِ إلى المُتلَقِّي الفَعَّالِ ؛ بهدفِ كَشْفِ الدَّورِ الذي يَلعبه في عَمليَّةِ القِراءةِ .

وَلَقَدْ قَدَّمَ ياوس (Jauss) بَعْضَ المَفَاهِيم وَالآليَّاتِ القِرائيَّة الَّتِي يُمكِن أَنْ يُمَارِسَهَا القَارِئُ وَيَسْتَخْدِمَهَا فِي أَثْنَاءِ تَنَاوُلِهِ لِلنَّصِّ الأَدَبِيِّ مِثْلَ أُفْقِ التَّوَقُّعِ الذِّي يعدّ أَدَاةً أَسَاسِيَّةً فِي عَمَلِيَّةِ قِرَاءَةِ النَّصِّ الأَدَبِيِّ وَتَأْوِيلِهِ بِحَيْثُ يَسْمَحُ بِتَحْدِيدِ القِيمَةِ الجَمَالِيَّةِ لِلنَّصِّ وَوَصْفِ المَقَايِيسِ وَالمَعَايِيرِ الَّتِي يَسْتَخْدِمُهَا القَارِئُ فِي الحُكمِ عَلَى النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ. وَالسُّؤَالُ وَالجَوَابُ، حَيْثُ لَا يُمْكِنُ فَهْمُ النَّصِّ الأَدَبِيِّ إِلَّا إِذَا فَهِمْنَا السُّؤَالَ الذِي يُجِيبُ عَنْهُ هَذَا العَمَلُ، فَكُلُّ قِرَاءَةٍ لِلعَمَلِ الأَدَبِيِّ عِبَارَةٌ عَنْ سُؤَالٍ وَجَوَابٍ مَعَ هَذَا العَمَلِ. وَمِنْ مَفَاهِيمِ النَّظَرِيَّةِ المَسَافَةِ الجَمَالِيَّةِ التِي تَعْنِي المَسَافَةَ بَيْنَ أُفْقِ التَّوَقُّعِ وَالنَّصِّ الأَدَبِيِّ، وَبِين مَا تُقَدِّمُهُ التَّجْرِبَةِ الجَمَالِيَّةُ السَّابِقَةُ مِنْ أَشْيَاءٍ مَأْلُوفَةٍ. أَمَّا مُصْطَلَحُ الفَجَوَاتِ أَوْ الثَّغَرَاتِ الذِي قَدَّمَهُ ياوس فِي إِطَارِ نَظَرِيَّتِهُ فَيُشِيرُ إِلَى عَمَلِيَّةِ مُشَارَكَةِ القَارِئِ فِي إِنْتَاجِ النَّصِّ، وَأَنَّ النَّصَّ بِمَا يحتويه مِنْ مُخَطَّطَاتٍ وَرُؤَى مُخْتَلِفَةٍ يَحْتَاجُ إِلَى شئ مَا يَرْبُطُهَا لِكَيْ يَظْهَرَ المُدْرَكُ الجَمَالِيُّ. (Jauss,1989:223 -230).

وَلَقَدْ أَصْبَحَتْ بُحُوثُ التَّلَقِّي فِي وَاقِعِنَا المُعَاصِرِ كَمَا يُشِيرُ كُلٌّ مِنْ (عِزْ الدِّين، ٢٠٠٢: ٦٠٥) وَ (الرحموني، ٢٠١٠: ٢٦) مَطْلَبًا رَئِيسًا فِي دِرَاسَاتِ التَّرْبِيَةِ؛ نَظَرًا لِتَرْكِيزِهَا عَلَى فِكْرَةِ التَّفَاعُلِ الدِّينَامِيكِيِّ الَّذِي يَرْبُطُ القَارِئَ بِالنَّصِّ، وَالمُنَافَسَةِ الضِّمْنِيَّةِ بَيْنَ الوَعْيِ الكِتَابِيِّ وَالوَعْيِ النَّصِّيِّ لِلقَارِئِ، وَهِيَ مُنَافَسَةٌ ذَاتَ مُسْتَوَيَاتٍ، فَالقَارِئُ هُنَا لَا يَبْدُو أَقَلَّ قَدْرًا أَوْ قُدْرَةً مِنْ الكَاتِبِ عَلَى فَهْمِ النَّفْسِ الإِنْسَانِيَّةِ وَالعَالَمِ مِنْ حَوْلِهَا، وَأَنَّ هَذِهِ النَّظَرِيَّةَ - التَّلَقِّي - تَجْعَلُ القَارِئَ / المُتَعَلِّمَ مَحْوَرًا لِلنَّصِّ الأَدَبِيِّ وَتَحْرِصُ عَلَى مُشَارَكَتِهِ وَإِيجَابِيَّتِهِ دَاخِلَ النَّصِّ وَخَارِجِهِ أَيْضًا، وَتَجْعَلُهُ أَحْيَانًا أُخْرَى شَرِيكًا لِلمُؤَلِّفِ فِي إِنْتَاجِ النَّصِّ.

وَوِفقًا لنَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي فإنَّ المُتعلمَ يتطلّب منه أداء نشَاطٍ قِرائيٍّ يتَضمَّن اسْتنتاجات غير مَوجُودَةٍ

في النَّصِّ مُباشَرة ، وأنْ يَربطَ بين المُتغيراتِ المَوجُودةِ في النَّصِّ أو الإشْكاليَّة المَطْروحَة فِي المَوضُوعِ القِرائِيِّ التي تُحتِّم على القَارئ قِراءةَ النَّصِّ الأدبِيِّ قراءة متأنية لسَبرِ أفكَارِه ـ النَّصِّ ـ الصَّرِيحَة والضِّمنية اعتِماداً على خِبْرتِه السَّابقة بالأجناس الأدبية ومعرفة السابقة وما لديه من مَهَارات قرائيَّةٍ وآلياتٍ تمكِّنه من إعَادَةِ بنَاء المَعنَى .

فالقَارئ هُنا قبل شُروعِه فِي القِراءةِ لا يكون ذِهنه مُجرد صَفحةٍ بَيضاء تنطَبع عليها مُتواليات النَّصِّ ، بل كما يَرى (بنحدو ،٢٠٠٠: ٤٠١) فَضاء تعتمِل فيه جُملةٌ من الأسئلةِ والاستفساراتِ حَول النَّصِّ الأدَبيِّ ، وبتَفَاعله الشَّكلي والمَضْمُونِي مع نُصُوصٍ أخرى ، وحين يشرع بالقِراءة فَهو ينتظر من النَّصِّ أن يجيبَ عن أسئلته تلك . كما يشير (شحاتة ، ٢٠١٦ : ٢٩) إلى أنَّ آلياتِ القراءةِ طبقًا لنظريَّةِ التَّلقِّي تنبئ عن قُدرةِ القَارئ على تَلقِّي النَّصِّ الأدَبيِّ ومِن ثم فَهمه واسْتيعَابه ، وأنَّ النَّصَّ وفقًا لِهَذه الآليَّاتِ القرائيَّةِ لا يفرض مَعْنىً وَاحداً عَلَى القَارئ ، ولكِن الأخِير ـ القَارئ ـ هو الذِّي يُؤول مَعانِي النَّصِّ من خِلال رَبطِ بِنيةِ مَعرفةِ النَّصِّ بِبنْيتِه المَعرفيَّةِ وما تحتويه مِن تَصوراتٍ ذهنيَّةٍ وخَلفياتٍ ثقافيَّةٍ واجتمَاعيَّة ، ولذلك فإنَّ معَاني النَّصِّ ليست مَتضمنة دَاخِل النَّصِّ ، بل تنشأ من خلالِ التَّفاعل المُستمر بين النَّصِّ والقَارئ .

ويُمْكن تَأكِيد العلاقَة بين القراءةِ الإبْداعيَّة ونَظَريَّة التَّلقي بآلياتها في مُعالَجَةِ النَّصِّ الأدَبِي في أنَّ النَّصَّ الأدبيَّ لا يتطور بإرادةِ المُؤلِّف وحده ، كما أنه ليس بنيةً مُنْعزلةً ومُستقلةً تُشكِّل نسقًا منفرداً ، بل إنَّ قَضيَّةَ تَطورِ الأجْنَاسِ الأدبيَّة تَخضع لمؤثرٍ كبيرٍ وهو المُتَلقي الذِّي يطْرح باسْتمرار أسْئلَةً مُتجَدِّدةً علَى النَّصِّ الأدَبيِّ . و يُمكن تأكيد العلاقةِ بين القراءةِ الإبْداعيَّةِ والتَّفكِيرِ الإبْدَاعِيِّ كما يُشِير (أبو لبن ، ٢٠١٦ : ٣٧) حَيث إنَّ " تَقديمَ عِدَّة عَناوين لِدرسٍ معين أو نَصٍّ مَقروءٍ ، يعد نُمواً في الطَّلاقَةِ الفكريَّة ، والتَّعبِير عَن فكرةٍ مُعيَّنَةٍ بِجُمَلٍ وتَعبِيراتٍ متَعددة تُسَمَّى طَلاقةً تعبيريَّةً ، وكذلك تقديم أكبر عَددٍ من المُتَرادِفَاتِ أو المُتضَادَات للَّفظَةٍ بعينِها يعد طَلاقة تَدَاعي ، وتناول مُشكلة عرضَهَا الكَاتب من زَوايا مُتعددةٍ يُعَد نمُواً في المُرونَةِ.

بَيْنَمَا يَرَى (شولز، ١٩٩٤: ٢٥) أَنَّهُ مِنْ الضَرُورِيِّ عَدَم إِعْطَاءِ المُتَعَلِّمِينَ أَيَّة تأويلاتٍ جَاهِزَةٍ فِي دِرَاسَتِهِمْ لِلنُّصُوصِ ، بَلْ يَجِبُ أَنْ يَقُومَ المُتَعَلِّمُونَ بِهَذِهِ التَّأويلات بِأَنْفُسِهِمْ، وَأَنَّ إِنْتَاجِيَّةَ الطُّلَّابِ القرائيَّة

للنُّصُوصِ تُعَدّ تَتْوِيجًا لِلعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ ، وضَرُورة وُجُودِ تَطبِيقاتٍ مباشرةٍ لنظريَّةِ التَّلقِّي في المُمَارسَاتِ التَّربويَّةِ لِتَنْمِيَةِ القِرَاءَةِ الإبْدَاعِيَّةِ .

ولقَد أشَارت نَتَائِجُ دِراسَات كلٍّ من (محمد،٢٠٠٧) ، و سميث (Smyth,2009) ، وونج (Wang,2011) ، وكيرندل وكورديجل (Kerndle & Kordigel ,2012) ، و(أحمد ، ٢٠١٦) إلَى أنَّ مُقَارِبَةَ التَّدْرِيسِ الذّي يَسْتَهْدِفُ اِسْتِخْدَامَ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي فِي تَدْرِيسِ النُّصُوصِ القِرائِيَّة وَالتي تَضمن إشْرَاكَ المُتَعَلِّمِينَ فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإبْدَاعِيَّةِ لَدَيْهِمْ، لَمَّا يَقُومُ بِهِ المُتَعَلِّمُونَ مِنْ حِوَارٍ وَمُنَاقَشَةٍ مَعَ النَّصِّ نَفْسِهِ، وَخَلْقِ حَالَةٍ مِنْ التَّفَاوُضِ وَالمُعَارَضَةِ مِنْ جَانِبِ القَارِئِ لِلنَّصِّ، وَهَذَا يَعْنِي أَنَّ القِرَاءَةَ هُنَا تُصْبِحُ إِبْدَاعًا آخَرَ لِلنَّصِّ، بِمَعْنَى أَنَّهَا لَيْسَتْ قِرَاءَةً سَلْبِيَّةً، بَلْ إِنَّ القَارِئَ يُفَسِّرُ مَعَانِّي النَّصُّ ويؤوله مِنْ خِلَالِ حِوَارٍ مَعَ خَلْفِيَّتِهِ الثَّقَافِيَّةِ وَتَجَارِبِ الحَيَاةِ الشَّخْصِيَّةِ لَهُ.

وَلِكَي تُنَمى مَهَارَاتُ القِرَاءَةِ الإبْدَاعِيَّةِ لِطُلَّابِ المَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ، فَإِنَّ ذَلِكَ يَسْتَلْزِمُ نَوْعِيَّةً مُعَيَّنَةً مِنْ اسْتِرَاتِيجِيَّاتِ التَّدْرِيسِ الفَعَّالَةِ الَّتِي تَسْتَنِدُ عَلَى نَظَرِيَّةٍ أَدَبِيَّةٍ تَتَضَمَّنُ آلِيَّاتٍ وَمُعَالِجَاتٍ ، وَتَعْتَمِدُ عَلَى الدَّوْرِ النَّشِطِ لِلمُتَعَلِّمِ، بِحَيْثُ يَكُونُ مِحْوَرًا لِلعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ الصَّفِيَّةِ مِنْ نَاحِيَةٍ، وَمِحْوَرًا رَئِيسًا فِي تَنَاوُلِ النَّصِّ الأَدَبِيِّ مِنْ نَاحِيَةٍ أُخْرَى، الأَمْرُ الَّذِي يَتَطَلَّبُ ضَرُورَةَ بِنَاءِ اِسْتِرَاتِيجِيَّةِ تَدْرِيسٍ تَسْتَهْدِفُ تَنْمِيَةَ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإبْدَاعِيَّةِ لِطُلَّابِ المَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةُ.

وهنَاك ثَمَّةَ مُسَوِّغَات لِبنَاءِ اسْتراتيجِيةٍ مُقْتَرحةٍ فِي تَدْرِيسِ النُّصُوصِ الأدَبيَّةِ بِالمَرحلَةِ الثَّانوِيَّةِ قائِمَةٍ على فَنِّيَّاتِ نَظريَّةِ التَّلقِّي ، مِنهَا الضَّعف الذَّي يُعاني منه معظمُ الطُّلابِ فِي مَهَاراتِ القِراءةِ الإبداَعِيَّةِ ، والذِّي أشَارتْ إليه كثيرٌ من الدِّرَاسَات والبُحُوث فِي مَجالِ تَعلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ ، كذلك ما قد تَشتَمل عليه الاستراتيجية المُقْتَرحة من إجراءات ومهَامٍ تسهم فِي تَحسِينِ مُستَوى أداءِ الطُّلاب في القِراءَةِ الإبداعيَّةِ ، وهذه المَهام تستندُ إلى آليَّاتِ التلَقِّي التي تَضْمن إيجَابيتهم وتفاعُلهم مع النُّصوصِ الأدبيَّةِ . وأيضا تغيير النَّظْرةِ إلى القِراءَة من فَنِّ اسْتقبالٍ أُحَادِي الاتِّجَاه إلَى فنِّ اسْتقبالٍ وإنتاجٍ ثُنائي الاتِّجاهِ ، فضلا عن دعَوات التَّربَويين إلى تنمية مَهَاراتِ القِراءةِ الإبْداعيَّةِ وضرورتِها الرَّاهنَة .

الإحْسَاسُ بِالمُشْكِلَةِ :

عَلَى الرغْمِ مِنْ أَهَمِّيَّةِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ وَمُؤَشِّرَاتِهَا السُّلُوكِيَّةَ لِطُلَّابِ المَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ، وَدُورِ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي فِي تَنْمِيَتِهَا إِذَا أُتِيحَتْ وُجُودُ اسْتِرَاتِيجِيَّةِ تَدْرِيسٍ تُعَالِجُ النُّصُوصُ الأَدَبِيَّةَ فِي ضَوْئِهَا، إِلَّا أَنَّ الوَاقِعَ التَّعْلِيمِيَّ لِتَدْرِيسِ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ بِالمَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ لَا يُوْلِي هَذَا النَّمَطَ القرائيَّ مَا تَسْتَحِقُّهُ مِنْ عِنَايَةٍ وَاهْتِمَامٍ، وَتَجَسَّدَتْ طَرِيقَةُ تَدْرِيسِ النُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ فِي مَهَامٍ مُحَدَّدَةٍ مِثْلَ قِرَاءَةِ النَّصِّ قِرَاءَةً جَهْرِيَّةً، وَحَصْرِ المَوْضُوعِ القرائيِّ فِي مَعْرِفَةِ مَعَانِي مُفْرَدَاتِهِ، وَانْصِبَابِ المُعَالَجَةِ التَّدْرِيسِيَّةِ عَلَى التَّذَكُّرِ وَالفَهْمِ الحَرْفِيِّ لِلنَّصِّ وَمَعْلُومَاتِهِ المُتَضَمِّنَةِ فِيهِ.

كما أنَّ شواهدَ الاخْتِبَارَاتِ التَّحْصِيلِيةِ ومُتابَعاتِ المُعلِّمين الصَّفيةِ تُشيرُ إلى حَقيقةِ ضَعفِ طُلاب المَرحلَةِ الثانويَّةِ في معالجة النُّصُوصِ الأدَبِيَّة المُقرَّرَةِ بِصُورةٍ تَتجاوزُ الفَهمَ الحرفيَّ والاستيعابيَّ ، فضلا عن عدمِ قدرتِهم علَى اقتراحِ أفكارٍ جَديدةٍ أو نهَاياتٍ مُتنوِّعةٍ للنُّصوصِ الأدبيَّةِ التي يدرسونها. ولقد عَزت الدِّراسَاتُ السَّابقةُ ضَعفَ الطُّلابِ في مَهاراتِ القراءةِ الإبداعيَّةِ إلى نُدرةِ اسْتخدَامِ المُعلِّمين اسْتراتيجيَّاتٍ تَدْرِيسيةٍ تنَمِّي تلك المَهَارَات ، والاهتمام بِحفظ النُّصوصِ واسْتظهارها ، واسْتَحالَ الهَدفُ الرَّئيسُ من دِراسة النُّصُوصِ الأدَبيَّة السَّيطرةَ على المَعلوماتِ الواردةِ فيها ، وصارتْ المعَالَجَةُ التَّدريسيَّةُ قَاصِرةً على الاعتمَادِ عَلى الأنْشطةِ اللُّغَويَّةِ المُغلقة التي تتطلب اسْتجَابةً واحِدةً. وأكدتْ توصياتُ المُؤتَمرِ الدَّوليِّ السَّادسِ للُّغةِ العربيَّةِ بِدُبَي (٢٠١٧) عَلى أن قُصورَ المُتَعلمِ في فهم النَّصِّ وصُولا إلى قراءته قراءة إبداعية يرجع إلى غيَابِ الاسْتِراتِيجِيَّةِ التي تَضْمَن إيجَابيةَ المُتعلِّمِ ومُشاركته فِي التَّنَبؤِ والتَّوقعِ والتَّسَاؤلِ ومُحاوَرةِ النَّصِّ .

وقد لاحظ الباحث ضعف طلاب المَرحلة الثانوية في مَهاراتِ القراءةِ الإبْداعيَّة من خلال المُؤشِّراتِ الآتيةِ :

أ و لا : الاطِّلاعِ عَلى نتَائِجِ الدِّرَاسَاتِ السَّابقة التي تناولت مهاراتِ القراءةِ الإبداعيَّةِ ، وقد أشارت الدراسَاتُ جَميعها إلى وجودِ ضَعفٍ مَلحوظٍ في امتلاكِ طُلابِ المَرحلةِ الثَّانويَّةِ لمَهاراتِ القِراءة الإبْداعيَّةِ .

ثانيا : **المُقَابلاتِ الشَّخْصيَّةِ التي أجْراهَا الباحث مَع بعضِ مُعَلِّمي اللُّغةِ العربيَّةِ بالمرحلة الثَّانَوية[1] ؛ لِتعرُّفِ الإجراءاتِ والاسْتراتيجيات التَّدريسيَّةِ التي يَتَّبِعونها فِي تدْرِيسِ النُّصُوص الأدبية بالمَرحلةِ الثانويَّةِ ، وقد توصَّل الباحثُ إلى عددٍ مِن النَّتائجِ منها :**

أ ـ حرص مُعلمي اللُّغةِ العربيَّةِ على العِنايةِ بما تتضمنه النُّصُوصِ الأدبيَّة من حقَائق ومعارف وصورٍ بلاغيَّةٍ فقط دون النَّظرِ إلى مَهاراتِ القِراءةِ الإبداعيَّة .

ب ـ إهمْال تنميةِ مهاراتِ القراءةِ الإبداعيَّةِ للمتَعلمين ؛ حيث إنَّ حصَّةَ النُّصُوصِ الأدبيَّة لا تتعدى كتابةَ عُنوَانِ النَّصِّ علَى السُّبُورةِ ، تليها مُناقشتهم في مَعانِي المُفْرداتِ وكتابةِ الأفكار الرَّئيسةِ للنَّصِّ .

ثالثا : **حرص الباحث على استطلاعِ رأي عدد من طالباتِ الصَّفِّ الثَّاني الثَّانوي عن استراتيجياتِ التدريس المُستخدمة في تَدريسِ النُّصوصِ الأدَبيَّةِ ، ومدى معرفتهن بالقِراءةِ الإبداعيَّة ومهاراتِها ، وذلك من خِلالِ مناقشةٍ حرَّةٍ في أثناءِ إشرافِ الباحثِ على مجموعات التربية العمليَّة بإحدى مدارس مَدينة المنيا[2] ، وأسفرَ استطلاع الرأي عن المَلحوظات التالية :**

أ ـ ضعف معلومات الطَّالباتِ (عينة استطلاع الرأي) عن مفهوم القراءةِ الإبداعيَّة وبَعْضِ مؤشِّراتِها السُّلوكيَّةِ الدَّالةِ عليهَا .

ب ـ وجود اتِّجاهاتٍ سلبيَّةٍ لدى بعض الطَّالباتِ نحو استراتيجياتِ التدريسِ السَّائِدَةِ التي يستخدمها مُعلمو اللُّغةِ العَربيةِ في تدريسِ النُّصوصِ الأدبيَّة .

رابعا : **حُضُور عددٍ من حِصصِ النُّصوصِ الأدبيَّة بالمَدارس التي يشرف الباحث على مجموعات التَّربية العَملية بها ، وقد أسفرت ملاحظة الباحث عن مجموعة من النتائج منها ما يلي :**

أ ـ اهتمام مُعلمي اللُّغَةِ العَربيَّة مَازال يقف بعيداً عن تَحقيقِ المفهوم الشَّامل للقراءة الذي يقف على التَّعرف والنطق والفهم والموازنة وحلِّ المشكلاتِ وصولا إلى الإبداعِ.

---

[1] أجرى الباحث مقابلات شخصية مفتوحة لبعض معلمي ومعلمات اللغة العربية بلغ عددهم (١٤) معلما ومعلمة بمدارس المنيا الثانوية بنات، ومدرسة المنيا الرسمية التجريبية للغات، ومدرسة الاتحاد الثانوية للبنين بإدارة المنيا التعليمية بمحافظة المنيا .

٢ مدرسة المنيا الثانوية للبنات بإدارة المنيا التعليمية وبلغ عدد الطالبات ٤٢ طالبة .

ب.ضعف تفاعُل الطَّالبات مع النَّصِّ الأدبيِّ نتيجة إغفَالِ المعلمين تنمية مهارات القراءة الإبداعيَّة لديهن .

وتأسيسًا على ما سَبق يمكن التَّأكيد على أنَّ واقعَ تَعليمِ النُّصُوصِ الأدَبيَّة بالمرحلة الثَّانويَّة يعاني من مُشْكلاتٍ عدة ، تُؤكدها الدراسَاتُ والبُحوثُ التَّجريبيَّة والوصفيَّةُ على السَّواءِ ، وتشير إليها أدبياتُ تعليمِ اللُّغَةِ العربيَّة منذ فَترةٍ ليستْ بالبَعيدة ، وهي في مُجملِهَا تشير إلَى ضَعفِ مَهارات القرَاءة الإبداَعيَّة ومُؤشِّراتِها السُّلوكيَّة لدَى طلابِ المرحلَةِ الثَّانوية ، وغياب ما يؤدي إلى تَنميتِها من اسْتراتيجيَّاتٍ تستند إلَى نَظَريات مرتبطةٍ ارتباطًا مُباشرًا بالنُّصُوصِ الأدبيَّة من نَاحيةٍ ، وبالإبْدَاعِ من نَاحيَةٍ أخرى . وهذا ما دفع الباحث إلى مُحاولة التَّصَدِّي لهذه المُشْكلة بالكَشْف عن فَاعليَّة استخْدام استراتيجيةٍ مُقْتَرَحَة قائمة على فَنِّيَّاتِ نَظَريَّةِ التَّلقِّي في تنْمِيةِ بَعضِ مَهَاراتِ القِرَاءةِ الإبْدَاعيّةِ لدى طَالبَاتِ الصَّفِّ الثَّانِي الثَّانَوِي .

تَـحْدِيـدُ مُـشْكِـلَـةِ الـبَـحْثِ :

يُمكنُ تَحديدُ مُشكلةِ البَحثِ الحَالي في ضَعفِ مَهَاراتِ القِراءَةِ الإبداعيَّةِ لدى طَالباتِ المَرحلةِ الثَّانوية بالتَّعليمِ العَام ،والافتقارِ إلى وجودِ استراتيجيةِ تَدريسٍ تَستندُ إلى إحدى نَظريَّاتِ مُعالجَةِ النُّصُوصِ الأدَبيَّةِ ، ممَّا يَستدعي تنمية هذه المَهاراتِ باسْتخدام اسْتراتيجيةٍ مُقترحة قائمةٍ علَى فَنِّيَّاتِ نَظريَّةِ التَّلقِّي ، وللتَّصَدِّي لهذه المُشكلةِ يحاول الباحث الإجَابة عَن السُّؤالِ الرَّئيسِ التَّالي:

كَيف يُمْكن تَنْميَة مَهاراتِ القِراءَةِ الإبداَعيَّة ومؤشراتها السُّلوكيَّة لدى طالباتِ الصَّفِّ الثَّاني الثَّانوي من خلال اسْتخَدامِ اسْتراتيجِيةِ تَدريسٍ مقترحةٍ قائمَةٍ على فَنيَّاتِ نَظريَّةِ التَّلقِّي ؟. ويتفرع من هذا السُّؤالِ الأسئلةُ الفَرعيَّةُ الآتيةُ :

١.ما مَهاراتُ القراءةِ الإبداَعيَّةِ اللازمَة لطَالباتِ الصَّفِّ الثَّاني الثانوي ؟.

٢ . ما أسُسُ بِناءِ استراتيجيةٍ قائمةٍ على فنيَّاتِ نظريَّةِ التلقِّي في تدريسِ النصوص الأدبية لطالبات الصف الثاني الثَّانوي ؟ .

٣.ما صُورةُ الاسْتراتيجيَّةِ المقترحَة القائمَةِ على فَنيَّاتِ نَظريَّةِ التَّلقِّي ؟.

٤ . ما فاعليَّة استخدامِ الاسْتراتيجيَّةِ المُقترحَةِ القائمَة على فنيَّاتِ نَظريَّة التَّلقي في تدريس النُّصوصِ الأدبيَّةِ لتَنميةِ مَهاراتِ القراءَةِ الإبْداعيَّةِ لدى طَالباتِ الصَّف الثَّاني الثانوي ؟ .

أهداف البحث:

١. تحديدُ مَهَاراتِ القراءةِ الإبداعيَّة اللازمَة لطَالباتِ الصَّفِّ الثَّانِي الثَّانوي ومؤشراتها السلوكية .

٢ . تعرُّف أسسِ استِخدامِ اسْتراتيجيةِ تدريسٍ قائمةٍ على فنيَّاتِ نَظريَّةِ التَّلقي لتنميةِ مهاراتِ القراءةِ الإبداعيَّةِ لدى طالباتِ الصفِّ الثانِي الثانَوي.

٣ . بناء دليل معلِّم لتدريسِ النصوصِ الأدبية وفق خطواتِ الاستراتيجية المقترحةِ القائمة على فنيَّاتِ نظريةِ التلقِّي لتنميةِ مَهَاراتِ القِراءَةِ الإبداعيَّةِ لدَى طَالباتِ الصَّفِّ الثَّاني الثَّانَوي.

٤ . تعرف فَاعليَّة اسْتخدَام اسْتراتِيجيَّة تَدريسٍ مقترحةٍ قائمة على فنيات نظرية التلقي في تدريس النصوصِ الأدبيَّةِ لتنميَةِ مهاراتِ القرَاءَةِ الإبداعيَّةِ لدى طَالباتِ الصَّفِّ الثَّاني الثَّانَوي.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي بالحدودِ الآتيةِ التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تعميم النتائج :

١. عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرسة المنيا الثانوية بنات بإدارة المنيا التعليمية ؛ باعتبار أن الصفَّ الثَّاني الثَّانوي أنسب الصفوفِ الدراسية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية ؛ لأنه يمثل مرحلة وسطى بين الصف الأول الثانوي الذي يعد البداية لاتصالهن بالأدب في المرحلة الثانوية وفرصة لاستكمال نموهم العقلي واللغوي والذي يعد من العوامل المهمة في إتقان مَهَاراتِ القِراءةِ الإبْداعيَّةِ ، وبين الصَّفِّ الثَّالثِ الثانوي الذي يتم فيه إتقان المهارات التي لم تتقنها الطالبات خلال دراستهن السابقة .

٢ . بعض مَهَاراتِ القراءةِ الإبداعيَّةِ ومؤشراتها السُّلوكيَّة وهي : الطَّلاقة القرائية . المُرونة القرائية . الأصالة القرائية . التوسع أو إضَافة التفاصيل .

٣ . يقتصر البحثُ الحالي على تَدريسِ النُّصُوصِ الأدبيَّةِ المُقررة على طالباتِ الصِّفِّ الثَّانِي الثَّانَوِي بكتاب (هيَّا للإبدَاع) في الفَصل الدِّراسِيِّ الثَّانِي ٢٠١٦ . ٢٠١٧م.

مُصْطلَحَاتُ البَحْثِ :

- الإستراتيجية المُقترَحَةُ : **يقصد بها في البحث الحالي مجموعة الإجراءاتِ والممارساتِ التي يتبعها معلم اللُّغةِ العربيَّة داخل الفَصلِ في أثنَاءِ تَدريسِ النُّصوصِ الأدبيَّةِ المقررةِ على طالبات الصَّفِّ الثَّانِي الثَّانَوي للوُصُول إلى مُخرَجاتٍ فِي ضَوءِ الأهدافِ التي تم وضعها وهي تَنميةِ مَهاراتِ القراءةِ الإبداَعيَّة ومؤشِّراتها السُّلوكيَّة ، وذلك في ضوء فَنِّيَّاتِ نَظَرية التَّلقي الأدَبيَّة ، وتتضمن الاسْتراتيجيَّةُ مَجمُوعةَ الأسَاليب والأنْشِطَة والوَسَائط التَّعليميَّة وأساليب التَّقوِيم التي تُسهم في تنميةِ مهَارات القِراءةِ الإبْدَاعيَّة.**

- النُّصُوصُ الأدَبيَّةُ : **يُقصد بهَا في البحث الحَالي قطع مُختارة من التراث الأدبي القديم والمعاصر يتوافر فيها الجمال الفني سواء من حيث الأفكار التي تحتويها أو القيم التي تنادي بها أو المعَاني التي تُوحي بها ، وتعرض على طالبات الصف الثاني الثانوي من خلال كتاب " هيا للإبداع " ؛ لِتسهمَ في تَنميةِ عقولهن وصَقل أذواقهن وتعميقِ فكرهن وتعزيزِ القِيم لديهن .**

- نَظَرِيَّةُ التَّلَقِّي : **يقصد بها في البحث الحالي نظرية أدبية تعني التفاعل بين القارئ والبنية النصية لتوليد الدلالة واستنطاق النص وخفاياه ، وتقوم على عدة مرتكزات رئيسة هي أفق التوقع ، والسؤال والجواب ، والفجَوات أو الثَّغرات ،والمسَافة الجمَاليَّة ، والتي يمكن توظيفها في بناءِ استراتيجيةٍ مُقترحةٍ لتدريسِ النُّصُوصِ الأدَبية للصفِّ الثَّانِي الثَّانَوي.**

- القِرَاءةُ الإبْداعِيَّةُ : **يقصد بها عَمليَّة التَّفَاعُل بين القَارِئ والنَّصِ والتَّعمُّق فيه بهدفِ إعادةِ ترتيبِ أفكارِه وسبرِ أغوارِه ، تعتمد فيها الطَّالبة على المَعلومَات المُقدمة إليها داخل النص وخبراتها السابقة رابطة بينهما ؛ لتصلَ إلى معان واستنتاجات جديدة وحلول لمشكلات يمكن تعميمها ، والوصول إلى أفكارٍ جديدةٍ مبتكرة لم تكن موجودة .**

مَهَارَاتُ القِرَاءَةِ الإبْدَاعِيَّةِ : **يقصد بها في البحْث الحَالي بأنها عدد من المهارات المنبثقة من التفكيرِ الإبداعيِّ الطَّلاقة والمرونَة والأصالة والتوسع ، والمؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة رئيسةٍ والمُدرجة لقياس امتلاك طالباتِ الصف الثاني الثانوي لمهارات القراءةِ الإبداعيَّة والتي تقاس باختبارِ**

القراءةِ الإبداعيَّةِ.

أداتا البحث:

استلزم البحث الحالي استخدام وتطبيق الأداتين الآتيتين :

أ. قائمةِ مهاراتِ القراءةِ الإبداعيَّةِ لطالباتِ الصفِّ الثَّاني الثانوي.

ب. اختبار مهاراتِ القراءة الإبداعية لطالباتِ الصف الثَّاني الثانوي .

منهج البحث :

يتم إجراء البَحث الحالي وفقًا للمَنْهَجِ التَّجريبي القَائم على التَّصْمِيمِ شِبهِ التَّجريبي ذي المجموعتين التجريبيَّةِ والضَّابطةِ مِنْ خِلالِ التَّطبيقِ القَبليِّ والبعديِّ لاختبارِ القراءةِ الإبداعيَّة ، وبين التطبيقين يتم تدريسُ النُّصوصِ الأدبيَّةِ المقررة على لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيةِ التَّدريس المُقترحَة القَائمَةِ على فَنيَّاتِ نظَريةِ التَّلقي ، بينما تدرس طالباتُ المجموعةِ الضَّابطة النُّصوص الأدبية نفسها بالطَّريقةِ المعتادة١ .

أهمِّيَّةُ البَحْثِ :

تكمن أهميةُ البحثِ الحَالي في أنَّهَا قد تَفيد مُخَطِّطي المنَاهِجِ من نَتَائجِ البَحث في تطويرِ تَدريسِ النُّصُوصِ الأدبيَّة بوجهٍ عامٍ ، وتعليم القِراءَة الإبْداعيَّة بوجهٍ خَاص ، فضلا عن إمكانية إعدادِ مُخططي المناهج برامج خَاصَّة لتنمية مهاراتِ القراءةِ الإبداعيَّةِ لِطُلابِ المرحلةِ الثَّانويَّة وفقَ رؤًى جديدةٍ . كذلك مُسَاعدة المُعلِّمين في تَشخِيص مهَاراتِ القِراءةِ الإبداعية وتنميتها لدى طلابهم . بالإضَافةِ إلى تَقديمِ قائمةٍ بمهَاراتِ القَراءةِ الإبداعيَّةِ ومؤشراتها السُّلوكيَّةِ يمكن الإفادة منها في تَطويرِ برامجِ تعليمِ اللُّغةِ العَربيَّةِ. كمَا يستمد البحثُ الحالِي أهميته من السَّعي إلى تمكين طالبات الصَّفِّ الثَّاني الثَّانوي من مهاراتِ القراءةِ الإبداعيَّةِ ، وتعويدهن علَى اسْتخدامِ التَّفكيرِ الإبْداعيِّ في حلِّ مشكلاتهن . ويأتي أهميته أيضا من خِلال فتحِ مجَالاتٍ لبُحوثٍ أخْرى حول اسْتخدامِ استراتِيجيَّاتٍ مُمَاثلةٍ ترتكزُ على نَظريَّاتٍ أدبيَّةٍ أو فَلسَفيةٍ لتَنميةِ مهَاراتِ القِراءةِ بوجهٍ عام ، والقِراءةِ الإبداعيَّةِ بوَجهٍ خَاصٍ .

---

١ طريقة تعليمية شائعة يكون للمدرس فيها الدور الرئيس في الشرح وكتابة النقاط الرئيسة ، وتوجيه الأسئلة ، في حين يكون دور المتعلم الإجابة عن أسئلة المعلم وكتابة الأفكار التي يطرحها المعلم .

الإطَارُ النَّظَريُّ للبَحثِ:

يهدفُ هذا الجزء إلى استخلاصِ أسسٍ لبنَاءِ استراتيجيةٍ مُقترحةٍ في تَدريسِ النُّصوصِ الأدَبيَّةِ قَائمة عَلى فَنيَّاتِ نَظريَّةِ التلَقي لِتَنميةِ مهَاراتِ القراءةِ الإبداعيَّةِ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي ؛ ولِتحقيقِ هذا الإجراء يتِم عرض الإطارِ النظريِّ وفقا لِمحورين ؛ المِحور الأول ويستهدف بناءَ قائمةٍ بمَهَاراتِ القراءةِ الإبداعية اللازمة لطَالباتِ الصفِّ الثاني الثَّانوي من خلالِ تَحديد مفهومِ القراءةِ الإبداعيَّة وأهمية تَنميتها ومَهاراتها الرَّئيسَة ، بينما يتناول المِحْورُ الثَّاني دَورَ فَنِّيَاتِ نظَريَّةِ التَّلقي في تَنميةِ مهاراتِ القراءةِ الإبداعيَّةِ من خلال دِراسةِ النُّصُوصِ الأدَبيةِ بالمَرحَلةِ الثَّانَويةِ ، وأبرز مفاهيم النظريةِ وفنياتها ، وصولا إلى الإفَادَةِ من هذه الفَنِّيَّاتِ في بناءِ استراتيجيةٍ مقترحةٍ لتنميةِ مَهَاراتِ القِراءةِ الإبداعيَّةِ لِطَالبات الصَّفِّ الثَّانِي الثَّانوي . وفيما يَلِي تَفصيل ذلك :

المحوَرُ الأوَّلُ – تَنْمِيةُ مَهَاراتِ القِراءَةِ الإبْداعِيَّةِ لَدَى طُلابِ المرحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ :

ليسَ هناك فرعٌ من فروعِ المَعرفةِ قد حظِي بالبَحثِ العلميِّ القائم على الملاحَظةِ والقياسِ والتجريبِ والتَّوصِيف كما حَظيتْ القراءَةُ ، فهنَالك المِئات مِن البحوثِ والدِّراسات والطُّرُوحَاتِ النَّظريةِ التي عالجت القراءة في مراحلِها المختلفة ؛ بحوث استهدفت تحليل عملية القراءة ذاتها ، ودراسات في طرائق تدريسِها وقياس فاعلية استخدامِها ، وبحوث في المادة المقروءة من حيث تَقويمِهَا وسُبلِ تطويرِهَا ، وبحوث في نموِ المهاراتِ القرائيَّةِ المختلفة وكيفية قياسها لدَى المتعلمين . وبذلك الاهتمام تظل القراءة الوسيلة الأهم بين مهارات اللغة ؛ لاستثارةِ طاقاتِ العقلِ وإمكاناته .

وفي المرحلةِ الثَّانَويةِ ، تَحظَى القِراءةُ بقدرٍ عالٍ من الأهميَّةِ والاهتمامِ ، لاسيما قراءة النصوص الأدبية، لذلك يرى رابرين وإيفيز (Rabren & Eaves ,1999:36) أن طالبَ المرحلة الثَّانوية تظهر لديه الحَاجَة إلى تنميةِ مهاراته وميوله واتجاهاته القرائيَّةِ اللازمة للاستعمال الفعالِ لأوقاتِ فراغِه أو التَّوسُّع في مجالِ دراسته ، والقراءة هي الوسيلة القَوية لإشباعِ هذه الحَاجة .

وقِراءةُ النصوص الأدبيَّة مُستوياتٌ ومراقٍ ؛ بَدْءًا من التَّرديدِ وتحريكِ اللِّسانِ ، مروراً بالفَهمِ السطحيِّ ، وبحلِّ شفْرةِ النَّصِّ الأدبَيِّ ومحاولة فَهمِه وتحليله ، ثم الوصول إلى إعادة تركيبِه وسبرِ أغوارِه أو

إنتاجِ نَصٍّ مُوازٍ للنَّص المقروء وهو ما يعرف بالقراءة الإبداعية . وهذه القراءة تقتضي من القارئ الدُّخول مع النَّصِّ الأدبيِّ في عمليةٍ تفاعليَّةٍ تتناص مع مقروءٍ ومخزونٍ خارج النَّصِّ. (مشبال ، ٢٠١٦ : ٧٢) .

وهذه العملية التفاعلية تجعل القراءةُ في مستوياتها العليا تفتح المجال أمام ربط الخبراتِ واكتشاف العلاقاتِ ، واستخدام التفكيرِ والخَيالِ على نحوٍ واسعٍ لتَطويرِ خبراتِ الفرد وقُدراته ، ومن هنَا تتَبدَّى العلاقةُ القَويَّةُ بين التفكيرِ والقِراءةِ ؛ باعتبارِ أنَّ القِراءةَ عملية تفكير في المقروءِ ، وأنَّ التفكيرَ ينمو ويزداد ثراءً من خلالِ القراءة والاطِّلاعِ. وأمام التطور المعرفيِّ لمواضَعَةِ القِراءةِ. كعملية. ارتقتْ أهدافُ تعليمِها ، واتسعتْ وظائفُها ، فأصبحت تركز على الدرجات العليا من التفكير ، وأدَّى ذلك إلى ظهورِ مُصْطَلحِ القِراءةِ الإبداعيَّةِ التي تتطلب إجابةً فاعلةً تذهب لَمَا وراء المعاني السَّطحية الحرفية ؛ لترقى بالمتعلمين إلى درجةِ الوعي والإدراكِ والإبْدَاعِ .

ولقد اجتهدَ البَاحِثون والتربويون فِي تحديدِ مُصطَلَحِ القراءةِ الإبداعيَّةِ ، فعرَّفها مارتن (Martin ,1982 : 2451) بأنها " عمليةٌ يتفاعل فيها القارئُ مع النصِّ المَقروءِ بحيث يصبح حساسًا لإدراكِ التناقض في المعلومات والبدائل المتَاحة ، ويولد علاقات وتركيبات جديدة مُعتمدًا على المَعلومَات الوَاردة في النَّصِّ وعلى خِبراتِه السَّابقةِ وخيالِه فيضيف إلى مُحتَوى النَّصِّ" .

وعرفها (محمود ، ٢٠٠٣ : ١٥٧) بأنها " عمليةٌ عقليةٌ وجدانيَّةٌ مركبة تمكن القارئ من توليد المعاني والأفكار ، وتنشيط الذهن ليمارس عمليات عقلية متنوعة ومتداخلة ، تتيح للقُدرةِ الذهنية أن تعمل في إطار من التنوع والإبداع والتجديد ، بما يمكن القارئ من التعمق في النَّصِ المقروءِ والإضافَة إليه وابتكار حلولٍ مبدعةٍ للمشكلة المقدمة في النصِّ" .

وعرَّفها (رسلان ، ٢٠٠٥ : ١٣٨) بأنَّها " عَمليةٌ يتحد فيها كل من الكاتبِ والقارئ لإنتاجِ شئٍ لم يكن موجوداً من قبل ، فالقارئ حين يقرأ الرموز المكتوبة يستحضر المعنى الموجود في ذهنه معتمداً على خبراتِه السَّابقةِ " .

ويعرِّفها (شحاتة ، ٢٠١٦ : ٢٢١) بأنَّها " عملية تفاعل بين القارئ والنص ، يعتمد فيها الطالب على المعلومات المُقدمة إليه داخل النَّص وخبراته السابقة ، رابطا بينهما ؛ ليصلَ إلى مَعانٍ واستنتاجاتٍ

جديدةٍ يمكن تطبيقها وكذلك يصل إلى أفكارٍ جديدةٍ لم تكن موجودةً".

ومن خلالِ استقراءِ التعريفاتِ السابقةِ لمفهومِ القراءةِ الإبداعيةِ يمكن الإشارة إلى ثمة ملامح رئيسة للتعريفات السابقة ، منها ما يلي :

١. القراءة الإبداعيَّة عملية عقلية ووجدانية تعني التفاعل بين القارئ والنص تفاعلاً إيجابيا .

٢. تفاعل القارئ بالنَّصِ يتصف بالعمقِ والتجديدِ والتَّأثُّر به والتأثير فيه .

٣. القراءة الإبداعية تشترط ربطَ الخِبراتِ السَّابقةِ للقارئ بالمَعلوماتِ الواردةِ بالنَّصِّ والدمج بينهما .

٤. القراءة الإبداعيَّة تُعَد مُمارسَةً عَمليةً لاقتراحِ أفكارٍ جديدةٍ مبتكرةٍ لمشكلاتٍ واردةٍ بالنصِّ المقروءِ.

وفي ضوءِ ما سبق يمكن صياغة مَفهومِ القراءةِ الإبداعيَّةِ في البَحثِ الحالي بأنَّها عَمليةُ التَّفاعُل بين القَارئ والنَّصِّ والتعمق فيه بهدفِ إعادةِ ترتيبِ أفكارِه وسبرِ أغوارِه ، تعتمد فيها الطَّالبَةُ على المَعلومَاتِ المُقدَّمَة إليها دَاخل النَّصِّ وخبراتها السَّابقة رابطة بينهما ؛ لتصلَ إلى مَعانٍ واسْتنتاجاتٍ جديدةٍ وحُلولٍ لمُشكلاتٍ يمكن تعميمها ، والوُصُول إلى أفكارٍ جديدةٍ مبتكرةٍ لم تكن موجودةً .

أَهَميَّةُ القِرَاءَةِ الإبْداعِيَّةِ :

تُعدُّ القراءةُ الإبداعيَّةُ ترجمة عملية للتَّفكِير الإبداعيِّ ، فهي التي تمكن القارئ من تحقيق رؤى جديدة ، والذهاب إلى مَا وراء النَّصِّ ، بجانب تمكينه من إنتاجِ شئٍ جديدٍ داخل النصِّ عن طريقِ طرحِ الأسئلةِ حول المَعلُوماتِ الصَّريحَة والضِّمْنيَّة داخله (Jamie ,2007 : 8) .

ولقد اجتهدَ التَّرْبَويون في تَحديدِ أهَميَّةِ القِراءةِ الإبداعيَّةِ وبيان ضَرورة تَنميتِها لدى المتعلمين، ويمكن تَحديد هذه الأهميَّة فيما يلي (محمد ، ٢٠٠٤ :٢٤؛ سعد ، ٢٠٠٧ : ٩٣- ٩٤ ؛ أبو لبن ، ٢٠١٦ : ٣٦ ؛ شحاتة ، ٢٠١٦ : ٢٢٤) :

١ . تطوير المتعلم من قارئٍ سلبيٍّ إلى قارئٍ منتجٍ من خلالِ النظرِ إلى مَدلولاتِ الأفكارِ والمعاني التي تتضمنها المواد القرائية .

٢. إدراك النَّقصِ في المَعلومَات الواردَة ومُحاولة إتمَامِه بما يراه مناسبًا .

٣. اتِّساع مواضع اسْتخدامِ المَعلوماتِ القرائيةِ في حياة المتعلم الشَّخصية والاجتماعية.

٤. غرس الثقة لدى المُتَعلِّمين من خِلالِ إضَافة أفكارٍ جديدةٍ إلى مُحتَوى النَّصِّ المَقروءِ.
٥. مُسَاعَدة المُتعلمِ على التَّعَمقِ في النَّصِّ المَقروءِ والتوصُّلِ إلى عِلاقاتٍ جَديدةٍ.
٦. منح القَارئ سُلْطَة الإبداعِ حينما يعبِّر عن النَّص وفق ما تناهى إليه في شعوره به .

مَهَارَاتُ القِرَاءةِ الإبْدَاعِيَّةِ :

صَنَّفَ البَاحِثُون مَهاراتِ القراءةِ الإبْداعيَّة وفقًا لِمنظورين ؛ المَنظورِ الأولِ اهتمَّ بتحديدِ المَهاراتِ في ضوءِ مكونات النص المقروء وهي العنوان ، والألفاظ ، والأفكار ، والأساليب ، والصياغة ، أي دون نسبتها إلى أبعادِ الإبداعِ وقدراتِه ، أما المنظور الثاني فاهتم بتحديد مهاراتِ القراءةِ الإبداعية في ضوءِ هذه الأبعادِ والتي يمكن تحديدها في الطَّلاقةِ والمُرونَةِ والأصَالة والتَّوسُّعِ . ويقتصر البَحث الحالي على تحديد وتصنيف مهارات القراءة الإبداعيةِ وفقا للمنظور الثاني حسب أبعاد التَّفكير الإبداعي وقدراته ؛ حيث إن القراءة الإبدَاعية ترجمةٌ عمليةٌ للتَّفكيرِ الإبداعِيِّ .

ويمكن تصنيف مَهاراتِ القِراءةِ الإبداعيَّةِ وفقًا لمحاور أربعةٍ رئيسَة هي كالتالي (مصطفى ، ٢٠٠٥ : ٢٧٨- ٢٧٩ ؛أبو عكر، ٢٠٠٩ : ١١٥ ؛ Plakans,2009:268 ؛ المفضل ، ٢٠١١ : ٢٥- ٢٦ ؛ الحوامدة وعبد النبي ، ٢٠١٣ : ٣٨٤- ٣٨٥ ؛ عبده ، ٢٠١٥ :٢٠٧ ؛ البكر ، ٢٠١٤ : ٤١- ٤٢ ؛ المالكي ، ٢٠١٤ : ٦٠٥ ؛ القرني ، ٢٠١٦ : ١٩٩ ؛ أبو لبن ، ٢٠١٦ : ٣٨ ؛ شحاتة ، ٢٠١٦ : ٢٢٦- ٢٢٧):

أولا – الطَّلاقَةُ القِرائيَّةُ : وتعنِي التَّدفقَ والسلاسةَ في الأفكارِ والمعانِي ، وتحديد الاختلاف بينها ، وطرح أسئلةٍ ضمنيةٍ حول النَّصِّ ، واقتراح نهاياتٍ محتملةٍ له ، واستخلاص قرائن لفظية دالة على غَرض النَّصِّ وتوسيع فكرةِ المقروء. كما تتضمن الطلاقةُ القرائيَّةُ إعطاء أفكارٍ جديدةٍ مرتبطة بموقفٍ ما حول المقروءِ ، وتحديد الدروس المستفادة من النصِّ الأدبيِّ . وتشتمل الطلاقةُ القرائيَّةُ على مجموعةٍ من المؤشِّراتِ السُّلوكيَّةِ الدَّالة عليها ، منها ما يلي :

١. إعادة تشكيلِ الأفكار ودمجها وصياغتها بلُغةِ الطالبِ الخَاصة.
٢. استنباط المعاني البَلاغية وا لمجازية للمُفرداتِ والتراكيبِ اللُّغوية .
٣. استنباط خصائص الأشياء وسماتها مِن النصِّ الأدبيِّ.

٤. تقديم أدلةٍ ومسوغات جديدةٍ بطريقةٍ غير مألوفةٍ لأفكار وآراء مطروحةٍ في النصِّ.

٥. طرح أسئلةٍ ضمنيةٍ حول مضْمونِ النصِّ الأدبيِّ .

ثانيا – المُرُونَةُ القِرائِيَّةُ : وتعني قدرة الطالب على قراءة النص الأدبي بطرائق متنوعة، والتنويع في التفكير في المادة المَقروءة، وتغيير مسَارات القارئ؛ للتكيف مع مختلف المواقف والمشكلات القرائيَّة، وتشتمل المرونة على مَجموعةٍ من المؤشراتِ السلوكيَّة الدالة عليها ، وهي :

١. تحديث التَّعابير المفعمةِ بالعواطف والأحاسيس التي تَرمي إلى الإقناعِ بفكرةٍ .

٢. تقديم مقترحات أو أفكار لتطوير النصِّ المقروءِ.

٣. إضافة تفاصيل جديدةٍ ومبتكرةٍ لفكرةٍ ما .

٤. اقتراح عناوين إبداعية ومبتكرة للنَّصِّ الأدبيِّ .

ثالثا – الأصَالَةُ القِرَائِيَّةُ : وتَعني قدرة القارئ على التَّوصلِ إلى أفكارٍ غَير شائعةٍ وغير نمطيةٍ من خلال صياغةِ النصِّ المقروء بطريقةٍ جديدةٍ ، وتوقع نتائِج على واقعٍ معينٍ واستخراج المعاني الفريدة من النص الأدبي ، وهناك مجموعة من المُؤشِّراتِ السُّلوكيَّة الدالة على الأصالة القِرائيَّة ، منها ما يلي:

١. التنبؤ بالأحداثِ والنتائج بناء على المُقدماتِ المطروحةِ في النصِّ .

٢. استخلاص معانٍ من المقروء لم يصرح بها الكاتب .

٣. استنتاج الأسباب المحتملةِ التي تقف وراء بعض الأحْداثِ.

٤. اقتراح نهاية أخرى مناسبة للنَّصِّ الأدبي المَقْروءِ .

رابعا – التَّوسُّعُ أو إضَافَةُ التَّفَاصِيل: وتعنِي القُدرة على إضافةِ أفكارٍ مختلفةٍ بشكلٍ متقنٍ ، كما أنها تعني الوصول إلى افتراضات تكْميلية تؤدي إلى تنمية جديدة لأفكارِ النصِّ ، ويتضمن التوسُّع وإضَافة التفاصيل مجموعة من المؤشراتِ السلوكيَّةِ منها ما يلي :

١. تقديم المزيد من الأفكار الرئيسة الجديدة المدعمة للفكرة العامة للنص الأدبي.

٢. توسيع فكرةٍ رئيسةٍ في النص الأدبي باقتراحِ عددٍ من الأفكارِ الفرعيَّةِ والتفاصيل.

٣. اقتراح المزيدِ من التَّفاصيل للمكان أو الشخصيَّة أو للأحداثِ الواردةِ بالنَّصِّ .

٤. إعادة كتابة النص الأدبي بإضافة صورٍ أدبيةٍ جديدةٍ .

شُرُوطُ القِراءَةِ الإبْداعِيَّةِ :

إنَّ فاعليةَ قراءةِ النصوصِ الأدبيَّةِ قراءة إبداعيَّة تقتضي توافرَ شروطٍ معينةٍ يتمثل بعضها في ما حدَّدَه (سترون وأوتشيد Sitron & Otched,2004:56) وهي :

١. تَوافر الرَّصيدِ الفِكريِّ والثقافيِّ لدى القَارئِ المبدعِ .

٢. وجود استراتيجياتٍ قرائيَّةٍ توضح كيفيةَ تفاعل القارئ مع النصوص الأدبية .

٣. فهم المَعاني الظلاليَّة عن طريق الكفاءة في طرحِ الأسْئلةِ حول النَّصِّ.

٤. التَّوسُّع فِي القراءةِ حول الموضوعِ من مصادر معرفيةٍ أخرى .

وفي ضَوء ما أشارتْ إليه الدِّراسَاتُ السَّابقةُ التي استهدفتْ تنميةَ مهاراتِ القراءةِ الإبداعيةِ، أمكن للباحثِ أن يعد قائمةً بمهاراتِ القراءةِ الإبداعيةِ ومؤشراتها السلوكية لطالبات الصف الثانِي الثانوي يمكن عرضها من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (١)
يوضح قائمة مهارات القراءة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية لطالبات الصف الثاني الثانوي

المهارة الرئيسة	المؤشرات السلوكية للمهارة
الطلاقة القرائية	١. إيجاد أكبر عدد من مرادفات المفردات الجديدة في النص المقروء.
	٢. طرح أكبر عدد من الأفكار الواردة في النص المقروء.
	٣. طرح أكبر عدد من الأفكار الضمنية حول النص المقروء.
	٤. استخلاص قرائن السياق اللفظي الدالة على غرض المقروء.
	٥. طرح أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص المقروء.
المرونة القرائية	١. استنتاج الدروس المستفادة والعبر من النص المقروء.
	٢. تحويل النص من شكل أدبي إلى شكل أدبي آخر مع الاحتفاظ بالمعنى.
	٣. تقديم أدلة متنوعة تدعم الفكرة الرئيسة في النص المقروء.

المهارة الرئيسة	المؤشرات السلوكية للمهارة
	٤. استخلاص معان من المقروء لم يصرح بها الكاتب.
الأصالة القرائية	١. اقتراح حلول غير مألوفة لمشكلة في النص المقروء
	٢. توقع نتائج وأحداث مترتبة على فعل أو سبب متضمن في المقروء.
	٣. اقتراح نهاية أخرى جديدة غير مألوفة للنص المقروء.
التوسع القرائي	١. تقديم مزيد من الأدلة المؤكدة والمؤيدة لفكرة أو موقف في النص المقروء.
	٢. إضافة عناصر جديدة إلى النص المقروء (أشخاص. أحداث).
	٣. توسيع فكرة رئيسة في المقروء باقتراح عدد من الأفكار الفرعية .

المحْوَرُ الثَّانِي – دَوْرُ نَظَرِيَّةِ التَّلقِّي فِي تَنْمِيَةِ مَهَاراتِ القِرَاءةِ الإبْداعِيَّةِ :

لما كانتْ الإستراتيجية التَّعليميَّةُ من المرتكزاتِ الأساسيةِ التي يعتمد عليها في تدريبِ المتعلمين لتنميةِ مهاراتهم القرائيَّةِ من خلال دِراسةِ النُّصوصِ الأدبيَّة ، ظهرت نظريات أدبية جديدة لتسهم في الارتقاء بأدوارِ المتعلمِ أثناء دراستِه للنُّصوص الأدبيَّةِ ومنها نظرية التلقي التي صوبت الاهتمام إلى الدَّور المركزي الذي يؤديه القارئ أثناء قراءته للنص الأدبي ، من حيث إن النص الأدبي يولد حينما يقرؤه الآخر وهو القارئ ، ويتفق كل من (حمودة ، ٢٠٠٣ : ١١٢) و(بوحوت، ٢٠١٤ : ٧) . رغم تباعد سنوات الطرح الفكري لكل منهما . في أنَّ وجودَ النَّصِّ رهين بوجود القارئ وتفاعله معه ، ومن ثم فإن البحث عن المَعنى في ظلِّ غيابِ القارئ المُنتجِ يعمل على استكناهه سيكون ضربًا من العبث والجَهد الذي لا طائل من ورائه .

واستنادًا إلى التَّوجُّهاتِ الفِكريَّةِ الداعيَّةِ إلى إعلاء دورِ القارئ في عمليةِ القراءةِ، ارتفعتْ أصواتٌ مماثلةٌ تنادي بضرورةِ إيلاءِ القارئ الأهمية التي تليق به خلال تلقي النصوص الأدبية ، وتعد جَامعة كونستانس الألمانية الأكثر احتفاءً بدراسة دورِ المُتلقي في عملية تناول النُّصوصِ. (بنحدو ، ١٩٩٤ : ٤٧٩) .

ولقد ظهرتْ نَظريةُ التلقي على يد كل من ياوس وإيزر كرد فعل لحرص المناهج النقدية والبلاغية القديمة على ثبوت المعنى ووجوب أن يكون المعنى داخل النص الأدبي ثابتا مستقرًا باستمرار ، حيث أشارا إلى أنَّه في قراءةِ النُّصوصِ الأدبيَّة حَسب تلك المناهج التقليدية يمارس المؤلف تَسلطًا معنويًّا

على القَارئ، والقارئ بذلك هو ضَحيةُ النَّصِّ، وبالتالي تكمن مهمة المُؤلف في التَّحكمِ بوعي القارئِ المعرفيِّ والجماليِّ ، ونقل تأثيراتٍ مقصودةٍ إليه ؛ بهدف استمالتِه إلى فكرةٍ معينةٍ (الشرقاوي، ٢٠٠٧ : ١١ ؛ بركات وآخران ، ٢٠١٠ : ١٧٣) .

لكن ياوس Jauss سَعى إلى جعلِ القارئ ـ وفق نظريتِه ـ قوة مسيطرة تمنح النصَّ الأدبيَ الحياة، وتعيد إبداعَه من جديدٍ ، وبذلك تصبح عمليةُ القراءةِ عملية إنتاجية إبداعية لا مجرد تلق سلبي يقوم به القارئ . وتؤكد دراسة (فرغلي ، ٢٠٠٧ : ٤٨٠) على أنَّ نظريةَ التلقي تخطتْ النَّظرةَ الأحاديَّةَ للنَّص الأدبي ، وأصبح النص الأدبي سيرورة إنتاجية تحتاج في تفاعلها إلى جميع العناصرِ المُسَاهِمة في إنْتاجِ النَّصِّ (المؤلف ـ النص ـ القارئ) . بل إنَّ نظَريةَ التلَقِّي ذهبتْ بعيداً أيضا عن العَناصرِ الثلاثةِ السَّابقةِ وقصرتْ إنتاجَ النَّصِّ على عنصرين فقط هما النَّص والقارئ ، فهما يشكلان معًا توجيه عَمليةِ القراءةِ ، ويدخلان في علاقة تَكامُلٍ وتَراسُل مستمرين، من حيث إنَّ الإبداعَ الأدبيَّ للنُّصوصِ لا يحقق تمامَه إلا بالقراءةِ التَّفاعليَّةِ الواعيَةِ .

وفي ظلِّ هذا التَّوجه ، بدأ مركزُ الاهتمامِ في نظريَّةِ التلقي ينتقل إلى القارئ ، وهي نقلةٌ نَوعيةٌ أسهمتْ في أنْ تسجلَ النظريةُ حُضورَهَا في معالجةِ النُّصوصِ بما يقوم به القارئ من أدوارٍ في خلقِ المعنَى وتشكيلِه ، وتحوله من الدَّورِ الاستهلاكيِّ للنَّصِّ إلى دورٍ فعالٍ ديناميكي مؤثرٍ في النصِّ بفعل ما يقوم به من مُمارساتٍ قرائيةٍ مُنتجةٍ .

مَفْهُومُ التَّلَقِّي :

إن مَوضُوعَ التَّلقي قد حظِي باهتمامِ عددٍ كبيرٍ من النُّقاد والفلاسِفة المعاصرين وأيضا المبدعين أنفسهم ، لدرجة جعلت هذا الموضوع كما يشير كل من (عباس ، ٢٠١٦) و (بلخير، ٢٠١٦) حقلا مفاهيميا عريضا يصعب القبض على تعريفِه بشكلٍ محددٍ . ويرى (أرفا، ٢٠٠٨: ١١٣) أن مصطلحَ التلقِّي صعب التحديدِ؛ لأنَّ جماليةَ التلقِّي نشاط لم تستقر مَلامحه النقدية على صُورةٍ واضحةٍ المَعالمِ، فضلا عن صعوبةِ تمييزِ جمالياتِ التَّلقِّي عن جَمالياتِ التأثِير، وعن استِجابَةِ القارئ.

ورغم ذلك اجتهد النقاد في توصيفِ مفهومِ التلقي ، فيعرفه (القسنطيني ،٢٠٠٩) بأنه " عملية

إنتاج معرفة جديدة وحفر في كيانِ النصِّ وعلاقة تبادلية بين صوت النص وصوت القارئ" . ويعرفه (أبو هيف، ٢٠١٠ : ٣٨) بأنه " عمليةُ استقبالِ النصِّ بالاهتمام بالقارئ وبعملية القراءة وبناء المعنى وتأويله". ويعرفه (يوب ، ٢٠١٥ : ٣٣) بأنه " مجموعة المبادئ والأسس التي تؤدي إلى نقل المعنى من داخل بنى النص الصغرى والكبرى وإعطاء الدور الجوهري في العملية النقدية للقارئ ".

وباستقراءِ التعريفاتِ المُختلفةِ لمفهومِ التلقي يمكن توصيف المَفهوم من خلال ما يَلِي :

.يكرس مفهومُ التلقي لدورِ القارئ في عمليةِ إنتاجِ المعنى وفك شفرةِ النَّصِّ .

.يشير المفهومُ إلى نقلِ مركزِ الاهتمامِ من مُبدعِ النَّصِّ الفنيِّ ومن عَمليةِ إنشائِه إلى المتَلقي بوصفِه مُبدعًا .

فَنِّيَّاتُ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي :

نظرًا لأنَّ المَنهجَ الذي يسعى إليه (ياوس) في نظرية التَّلقي هو القدرة على استدعاء خبرات القارئ داخل النص ، وترجمتها إلى حاضر جديد وأنه يمارس القراءة بهدف اكتشاف النص ، وإشباع رغبته في معرفة تركيبه ، فإن عمليةَ التَّلقِّي تعتمد على فنياتٍ ترهن فَهم النصِّ بعمليةِ التفاعلِ الحاصِلَة بين القَارئ والنَّصِّ وفق مقصديةٍ مَشرُوطةٍ ، والقَارئ يمر بمساراتٍ تتلازم فيما بينها تَلازمًا لا فكاك منه ، لذلك يعسر أنْ نتصورَ تَلقيًا يتم دفعة واحدة ، إنما يكون بَحسبِ مَراحِل يحددها مطلب القارئ فِي كل لحظةٍ من لحظاتِ التَّلقِّي (أحمد ، ٢٠١٣ :١٢٧ ؛ بشاي ، ٢٠١٧ : ١٣٠).

ووفقًا لنَظريةِ التلقِّي فإن القَارئ هو المورد الأول للمَعاني في العملية الدينامية للتَّفسيرِ والتَّحليلِ والتأويل بدلا من أن يكون مجرد متلقٍ سلبيٍّ لها ، وهذه القراءة التي يمارسها القارِئُ تكشف خَفايَا قوةِ القَارئ في النَّص ، وتكشف كيفَ يُؤثِّرُ النَّصُّ في القارِئ وكيفَ يصبح القارئُ نفسه الكاتب الحَقيقي للنَّصِّ الذي يقرؤه .

ويمكن تحديد فنياتِ نظريةِ التَّلقِّي التي حددها ياوس Jauss في العَنَاصِر التاليةِ ، والتي يمكن الإفادة منها في بناء استراتيجيةِ تدريسٍ مقترحةٍ في تدريسِ النُّصوصِ الأدبيَّةِ للصَّفِّ الثَّاني الثانوي :

ـ أُفُقُ التَّوَقُّعَاتِ : يعد مفهومُ أفقِ التَّوقعِ المحورَ الرئيسَ والركيزةَ الأساسيةَ التي تقوم عليها نظريَّة التلقي ، وهو يعني " نظاما من العلاقات التي يستطيع فرد افتراضي أن يواجه به أي نص

أدبي " (سويدي، ٢٠١٤ : ١٢٣) ، وهذا المفهوم كما يشير (سنجي ، ٢٠١٤ : ٩٠) يتجلى في التَّهَيؤ القَبليِّ المسبق للقارئ أو ما يجئ به من توقعات وميول واعتقادَات في إطَارِ المرْجِعيَّاتِ الفكريَّةِ والفَنيَّة التي يلم بها . وأفق التوقعات يشير إلى أنَّ القَارئَ المتميزَ قادرٌ عَلى اسْتِدعاءِ أعمالٍ أخرى سابقةٍ قد تتوافق في بنيتِها المعرفية والتاريخية والفَنية مع النصِّ الحَالي الذي يقرؤه .

ويعد أفقُ التَّوقُّع جماعَ المكَونَات الثقافية والاجتِماعيَّة لدى القَارئ، ويشير (فطوم ، ٢٠١٣ : ٣٣) إلى أنَّ المتلقي من خلالِ هذه الفَنيَّة يدخل في قَلبِ العَمَليَّة الأدَبيَّةِ ، ويكُون ـ القارئ ـ في تَواصلٍ دائمٍ مع شُروطِ الإنتاجِ ، والعلاقاتِ الأدبيَّة في النَّصِّ . وأفق التوقع ـ كفنية من فنيات القراءة في نظرية التلقي ـ له دَور مركزِي في عمَليَّةِ القِراءةِ للنُّصوصِ الأدبية ، فتجربةُ التلَقي من خلال هذا المفهوم تتداخل مع تجربةِ الكَاتبِ المبدع ، وهكذا ينطلق وعيه الأدبي من مجموعةِ تصوراتٍ سابقةٍ .

ويرَى ياوس (Jauss,1989:124) أن مفهومَ أفقِ التوقعات إلى مجموعة الخبرات والكفايات التي يختزنها القارئ ليستعين بها حين يتناول نصًا أدبيا من النصوص ، مؤكدا ـ ياوس ـ على أن أفق التوقعات يعد شرطا معياريا لتلقي النص الأدبي وإنتاجه ومن ثم تأويله باعتباره عملية إعادة تشكيل للنص الأدبي وهذه الخبرة متراكمة، ويمكن تحديد عناصر أفق التوقعات كما ذكرها (إيزر ، ٢٠٠٠ : ١١٥) في المعرفة القبلية التي يكتسبها القارئ عن الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النص الأدبي الذي سيقرؤه ، وأشكال وموضوعات سابقة يفترض في القارئ الاطلاع عليها ،و التعارض بين العالم الخيالي وعالم الواقع اليومي ، أي بين الوظيفة الجمالية للغة ووظيفتها العملية .

ولكي يمكن الإفادة من هذه الفنيَّة لنَظريةِ التلقي ينبغي توافر عدد من المواصفات لدى الطالب منها المعرفة المستفيضة بدخائل النُّصوصِ الأدبيَّة، والتنبه إلى الخصوصيات الفنية التي تميز جنسًا أدبيا عن آخر، فضلا عن سعي الطالب إلى اكتسَاب المعرفَة دراسة وممارسة والإقبال على قراءةِ النُّصوصِ الأدبيَّة مُدركًا لخصوصياتها الزمنية التاريخيَّة . كما أن المتعلمَ يستطيع توظيف فنية أفق التوقع في دراسته للنصوص الأدبية كم خلال توقع أفكار النُّصوص عن طريق عناوينها، وتوقع نهاياتها، فضلا عن الاستدلال على مَعلومات جَديدة منها، والتَّنبؤ بما هو جديد من خلالِ المعلوماتِ المقدمةِ في هذه النُّصُوصِ .

– السُّؤَالُ والجَوابُ : يرى ياوس أنه لن نستطيع فهم النص الأدبي إلا إذا فهمنا السؤال الذي يجيب عنه هذا النص ، فكل قراءة للنصِّ عبارة عن سؤالٍ وجوابٍ معه . والقارئ وفقا لهذه الفنية يقوم في أثناء تلقيه للنَّصِّ الأدبي بفكِّ رموزِ العمل الذي يقرؤه وكشف السؤال الذي يحمل العمل الأدبي جوابًا خاصا به ، وهذا ما يمنع فوضى التأويلات التي من الممكن أن تحدث. (أحمد ، ٢٠١٥ :١٢٧) .

وتعد تَقنيَةُ السؤالِ والجوابِ كإحدى مرتكزات نظريةِ التلقِّي انفتاحًا إيجابيًّا على النصِّ الأدبي، ويؤكد حُضور القارئ في عملية القراءة من خلال عمليةِ السجالِ الحواري مع النصِّ، ومن خلال طرحه مجموعة من الأسئلة حول النص يسعى إلى إماطةِ اللثَّامِ عن معناه ليس فقط عن طريق التحليلِ الواقعيِّ للنصِّ بل بالنفاذِ إلى داخله. (الديهاجي ، ٢٠١٦ : ٣٩) .

ووفقا لفنية السؤال والجواب فإن النَّصَّ الأدبيَّ لا يعتبر حديثًا ذاتيا خاصا بالمؤلف أو المبدع يطرح أسئلة ويجيب عنها داخل نصه ، بل إنَّ القارئَ هو الذي يطرح أسئلةً ويفتش عن إجابات لتلك الأسئلة داخل النص مع إقامة حوار مع نصوص أخرى معاصرة أو تاريخية ، وبدلا من أن النص قديما يطرح أسئلة المبدع على القارئ فإن نظرية التلقي تفترض وجود قارئ متميز يتجاوز أسئلة النصِّ ليطرحَ بذاته أسئلة تكمن إجاباتها في النَّص الأدبيِّ .

– الفَجَواتُ والثَّغَرَاتُ : تُشِير هذه التقنية إلى شكل من اللاتحديد هو على الأرجح اتفاقي ، يفضي إلى ما لا يشير إليه النص بسبب ما يعانيه من نقص أو خلل في جانب معين، ويرى (إيزر، ٢٠٠٠ : ١١٨) أن فجوات النص تمثل النص الوسيط بين المبدع والقارئ ، ويضم بياضات وثغرات تسعى إلى تحريك القارئ وتنشيطه ، وتنتج عن حيل أسلوبية لا يدركها إلا متلق متميز اعتاد قراءة النصوص الأدبية فيملأها بهدف خلق وإنتاج معنى جديد . ومفهوم الفجوات يشير إلى تلك العمليَّةِ التي يضطلع فيها القارئ بالدَّورِ النَّشطِ الذي يلزمه بمُشَاركةٍ إيجَابيَّةٍ في إنتاجِ النَّصِّ .

وتجدر الإشارة إلى إلى أن ملء الفجوات لا تحتمل طريقة واحدة لدى القراء ، وذلك بسبب تنوع خبرات القراء من جهة، وتنوع النُّصوص وتباين فراغاتها من جهة أخرى . ويرى ياوس Jauss أن الفجوات عبارة عن عملية اكتشاف تصوري لعلاقات لم يكن لها وجود قبل عملية القراءة ، فهي تفاعل حيوي بين النص الأدبي

والقارئ، ومن خلال تلك العملية يستطيع القارئ أن ينقل معنى خَفيًّا لم يكن مَوجودًا، وتبعا لذلك تمثل الفجوات أداةً حاسِمةً تتحكم في سير عمليَّةِ التأويلِ وتمنع تَحولها إلى فوضى واندفاعٍ (أحمد ، ٢٠١٥ : ١٣٤) .

ويمكن الإفادة من هذه التِّقنية الفَنيَّة لِنظَريَّةِ التلقِّي في دراسةِ النُّصُوصِ الأدبيَّةِ حينما يتحمل الطالب مسئولية إعادة تركيب النص حيث إن النص ملئ بالدلالات والإشارات التي تحفز القارئ النشط إلى التواصل معها والإبانة عنها .فضلا عن أن القارئ من خلال ما يقوم به من استنتاجاتٍ موسعةٍ يقوم بها في أثناء تَلقِّيه للنَّصِّ يساهم في إعادةِ بِنَاء النَّصِّ مرة أخرى . والمتعلم يمكنه توظيف هذه الفنية القرائية عن طريق إثارة الأسئلة حول الجوانب الغامضة في النص ، وتمييز التعميم القائم على أدلة وشواهد ، والتعميم الزائف في النص القائم على الرأي الشخصي بغير أدلة .

- المسَافَةُ الجَمَاليَّةُ : في محاولته المستمرة لتحسين نظريته وتهذيبها من أجل تقعيدها وتقنين فنياتها، اقترح ياوس Jauss معياراً جديداً للحكم على النصوص الأدبية ومقياس جماليتها ، وهذا المعيار الناتج عن الفكرة الرئيسة لديه فكرة أفق التوقع هو المسافة الجمالية . ويعني بها "المسافة بين أفق التوقع والنص الأدبي ، وبين ما تقدمه التجربة الجمالية السابقة من أشياء مألوفة وتحول الأفق الذي يستلزمه استقبال النص الجديد (Jauss,1989:223) .

ويرى ياوس Jauss أن القراء عند تلقيهم النص الأدبي يكونون بين ثلاثة أنماط ؛ النمط الأول هو ما يكون النَّص مطابقًا لأفق توقعه، أما النَّمط الثاني فهو من يتجاوز النص الأدبي أفق توقعِه ، بينما النمط الثالث والأخير فيشير إلى من يعارض النص أفق توقعه ، وهذه الحالات الثلاث تعتمد على ما تحمله الذاكرة من تجارب أدبية سابقة (أحمد، ٢٠١٥ : ١٣١) . ويقوم هذا المفهوم على التعارض الذي يحصل للقارئ أثناء مباشرته للنص الأدبي كمجموعة من المحمولاتِ الموسومةِ الفنية الثقافية، ويبن عدم استجابة النص لتلك الانتظارات والتوقعات، فيقف القارئُ هنا ليبني أفقًا جديداً عن طريقِ اكتسابِ وعي جديد قد يكون مقياسًا يعتمد عليه في التَّأريخ للأدبِ .

ويشير يَاوس Jauss إلى أنه لكي يتم التحقق من القيمة الجمالية للنص الأدبي فلا بد من وجود مسافة جمالية تؤسس معيارا يقاس به جودة هذا النَّصِّ ، ويقول ياوس Jauss " إذا سمَّينا المسافة الجمالية تلك الفَجوة

الفاصلة بين أفُق الانتظارِ الموجودة سلفا والنَّص الجديد الذي يمكن أن يؤدي تلقيه إلى تغيير في الفق وذلك بالسير عكس التجاربِ المألُوفةِ أو بجعلِ تَجارب أخرى ؛ يعبر عنها أول مرة ، تقفز إلى الوَعي "(الشرقاوي : ٢٠٠٧ : ٢٢)

ويرى (فطوم ،٢٠١٣ :٣٤) أن المسافةَ الجَمَاليَّةَ في نظريةِ التَّلقِّي تعني مقدارَ الانحرافِ الكَائنِ بين أفقِ الانتظارِ لدى المتلقِّي وما يخبرنا به النص الأدبي ، ومن خلال ردودِ أفعالِ القرَّاء يمكن لنا معرفة مقدار هذه المسافة الجماليَّة . ووفقا لهذا التَّصَور ، فإنَّ النَّصَّ الأدبيَّ يُعاد تشكيله من خلال القراءة التي هي عملية تواصل دائم بين عناصر العمل الأدبي وثقافة القارئ .

وَمِنْ أَجْلِ تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ لَدَى طَالِبَاتِ الصَّفِّ الثَّانِي الثَّانَوِيِّ مِنْ خِلَالِ دِرَاسَتِهِنَّ لِلنُّصُوصِ الأَدَبِيَّةِ المُقَرَّرَةِ، يُمْكِنُ الإِفَادَةُ مِنْ فَنِّيَّاتِ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي وَتَقْنِيَاتِهَا القرائيَّة لياوس عَنْ طَرِيقِ بَنَّاءِ إِسْتِرَاتِيجِيَّةٍ مُقْتَرَحَةٍ تَسْتَمِدُّ فَلْسَفَتَهَا مِنْ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي الأَدَبِيَّةَ وفنياتها الرَّئِيسَةِ الَّتِي تَجْعَلُ مِنْ المُتَعَلِّمِ محْوَرًا لِلعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَالقِرَاءَةِ كَعَمَلِيَّةٍ وَالتَّكَامُلِ بَيْنَ القِرَاءَةِ وَالكِتَابَةُ وَالتَّعَلُّمُ الذَّاتِيُّ المُتَضَمِّنُ فِي أَدَاءِ الأَدْوَارِ الَّتِي يُكَلِّفُ بِهَا المُتَعَلِّمُ، وَيَمْكُنُ تَوْصِيفُ الاسْتِرَاتِيجِيَّةِ المُقْتَرَحَةِ القَائِمَةِ (مَسَارَاتِ القِرَاءَةِ) عَلَى فَنِّيَّاتُ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي فِي الإِجْرَاءَاتِ الآتِيَةِ :

ـ المسَارُ الأوَّلُ ـ التَّهيِئَةُ للدَّرْسِ :

أ. تهيئة الطالبات من خلال توعيتهن بالمهارات المستهدف تنميتها وذلك عن طريق تعريف المهارة وشرحها، وكذلك إثارة دافعيتهن لموضوع النص الأدبي ، عن طريق طرح الأسئلة الشفهية ، والعصف الذهني .

ب. توجيه أسئلة مفتوحة من جانب المعلم حول النص والزمن الذي ينتمي إليه النص بصفة عامة ، من مثل : ماذا يحدث لو أن ....؟ ، ماذا تفعلين لو كنت مكان... ؟.

ج. مناقشة المعلم للطالبات لتحديد المتطلبات المعرفية القبلية لديهن واستثارة الخبرات المعرفية السابقة المرتبطة بالنصِّ الحالي .

المسار الثاني ـ أُفُقُ التَّوَقُّعَاتِ :

أ. قراءة الطالبات السريعة للعنوان الرئيس للنص الأدبي بهدف توقع موضوعه ومضمونه.

ب. تكليف الطالبات بربط خبراتهن السابقة بالنص الحالي من خلال عنوانه أو مؤلفه أو الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه النص الحالي.

ج. التنبؤ المبكر بالمعلومات والمفاهيم الواردة بالنص واستقراء فرضيات المعنى العام له.

د . استخدام المعرفة السابقة لتوقع الأفكار الجديدة في النص، وتوقع بعض المعاني المتضمنة في النص الأدبي ؛ لوصف مستقبل ممكن للنص الأدبي وإحداثياته المتوقعة .

المسار الثالث – السُّؤالُ والجَوابُ :

أ. قراءة الطالبات للنص قراءة صامتة وموجهة ، وتوجيه بعض الأسئلة حول النص الأدبي مثل : ما أهداف الشاعر/الكاتب؟، ما الأفكار المهمة في النص ؟ ما الكلمات المبهمة في النص الأدبي الحالي ؟، ما النقطة المحورية التي يريد النص نقلها إلى القارئ؟ ، ما المفاهيم الأساسية في النص التي ينبغي أن تناقش؟ .

ب. تصنيف المعلومات والآراء الواردة في النص الأدبي .

ج . استخلاص الدلالات المباشرة والمعاني الضمنية في النصِّ الأدبي عن طريقِ أدلة السياق وتحديد معالم البيئتين الزمانية والمكانية للنص.

د. استنتاج علاقات التناص مع الأعمال الأدبية الأخرى .

هـ. استخدام التلميحات الدلالية والنحوية لبناء المعاني للكلمات غير المألوفة .

المسار الرابع – الفَجَواتُ وثَغَراتُ النَّصِّ :

أ. المقارنة بين أفق توقع الطالبات للنص (مفرداته . أفكاره) وأفق النص الأدبي.

ب. الكشف عن مواطِنِ القوة ومواطن الضعف في النص (الألفاظ. الأفكار) .

ج. الحكم على ترابط الأفكار داخل النص (أفكار مترابطة . أفكار مفككة) .

د . تحديد المسافة بين المعرفة الوثوقية والمعرفة الاحتمالية في النص.

هـ. التمييز بين أفكار النص الأدبي ومعلوماته .

و. اكتشاف مواضع الغموض والإبهام في النص الأدبي (الأفكار. الصور البلاغية).

ز. تحديد الأفكار الزائدة في النص الأدبي التي يمكن حذفها .

ح. تحديد التناقضات الواردة في النص الأدبي .

ط. إكمال المعلومات في النص من خلال السياق الاجتماعي والثقافي والتاريخي له.

ي. بيان وظيفة أجزاء النص والكشف عن دورها في تفسير النَّصِّ .

المسار الخامس – المسافة الجمالية :

أ. تقييم النص في ضوء ما يتضمنه من اتجاهات وقيم .

ب. إعادة كتابة النص بصورة مغايرة لطبيعته الأدبية (شعر. نثر) .

ج. تمييز اللغة الأدبية عن لغة الاستعمال اليومي .

د. تحديد مدى مطابقة أفق التوقع للنص الأدبي المقروء.

هـ. استنتاج العناصر والأفكار التي يمكن توسعتها في النص الأدبي .

و. تحديد التجارب والخبرات الجديدة التي قدمها النص للقارئ.

ز. تحديد قيمة الأفكار الواردة في النص من حيث تأثيرها.

– وجه الإفادة من الإطار النَّظريِّ للبَحثِ :

أفاد البحث الحالي من الإطار النظري فيما يلي :

. تحديد مهارات القراءة الإبداعية الرئيسة ومؤشراتها السلوكية المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي .

. تحديد أسس بناءِ استراتيجيةٍ تدريسٍ مقترحةٍ قائمة علىَ فَنِّيَّاتِ نظريةِ التلقي في تدريسِ النصوصِ الأدبيةِ لتنميةِ مهاراتِ القراءةِ الإبداعيَّةِ .

. إعداد استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التلقي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية.

– فَرْضِيَّاتُ البَحْثِ :

في ضوءِ فحصِ ودراسةِ الباحث لنَتائج البُحوث التي اسْتهدفت تنميةَ مهاراتِ القراءةِ الإبداعيَّة ، وعلاقتها بنَظريةِ التَّلقي، وما تمَّ عرضه في الإطارِ النظريِّ، يمكن صياغة فرضيَّاتِ البحثِ على النَّحو الآتي :

١. يوجد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى (٠,٥) بين متوسِّطي دَرجاتِ المجموعةِ التَّجريبيَّةِ والمجموعةِ الضَّابطةِ في التَّطبيقِ البعديِّ لاختبارِ القِراءةِ الإبداعيَّةِ عند مستوى الطلاقة القِرائيَّةِ لصالحِ المجموعةِ التَّجريبيَّةِ.

٢. يوجد فرق ذو دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي دَرجاتِ المجموعةِ التَّجريبيَّةِ والمجموعة الضَّابطة في التَّطبيق البَعدي لاختبار القرَاءةِ الإبداَعيَّة عند مُستوى المرُونةِ القرائية لصالح المجموعة التجريبية.

٣. يُوجَد فرق ذو دلالةٍ إحصَائيَّةٍ عند مستوى (٠,٥) بين متوسِّطَي درجات المجموعة التَّجريبية والمجموعة

الضابطة في التَّطبيقِ البعديِّ لاختبارِ القراءةِ الإبداعيَّةِ عند مستوى الأصَالةِ القرائيَّة لصالحِ المجموعةِ التجريبية.

٤. يُوجَد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى (٠,٥) بين متوسِّطَي درجاتِ المجموعَةِ التَّجريبيَّةِ والمجموعَةِ الضَّابطةِ في التَّطبِيقِ البعديِّ لاختبارِ القِراءةِ الإبداعِيَّةِ عند مُستوى التَّوسُّعِ لصالحِ المجموعةِ التَّجريبيَّةِ.

٥. يُوجد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مُستوى (٠,٥) بين متوسِّطي دَرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التَّطبيقِ البَعديِّ لاختبارِ القراءةِ الإبداعيَّةِ ككل لصالح المجْمُوعَةِ التَّجرِيبيَّةِ.

إجراءات البحث :

يسير البحث الحالي وفقا لمجموعة من الخطوات تتمثل في :

أولا – تَحدِيدُ مَهَارَاتِ القِرَاءةِ الإبْداعِيَّةِ لطَالِبَاتِ الصَّفِّ الثَّانِي الثَّانَوي :

سار تحديد مهارات القراءة الإبداعية الإبداعية ومؤشراتها السلوكية وفق الخطوات الآتية :

١. الاطلاع على الإطار النظري الذي تناول القراءة الإبداعية الرئيسة ومؤشراتها السلوكية التي تندرج تحت كل مهارةٍ رئيسةٍ .

٢ . دراسة وفحص الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي اهتمت بتحديد مهارات القراءة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية.

٣ . مراجعة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الواردة بمشروع إعداد المعايير القومية للتعليم (المستويات المعيارية) .

٤. آراء خبراء تعليم اللغة العربية بالجامعات والمتخصصين في تدريس الأدب العربي .

٥. تم حصر مهارات القراءة الإبداعية الرئيسة في أربع مهارات هي : الطلاقة القرائية، والمرونة القرائية، والأصالة القرائية، والتوسع والإضافة، بجانب المؤشرات السلوكية التي تندرج تحت كل مهارة رئيسة .

٦. إعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية الرئيسة وما يندرج تحتها من مؤشرات سلوكية ، وعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي وبعض خبراء وزارة التربية والتعليم المختصين بتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ؛ بهدف التأكد من صلاحيتها في الاستخدام (ملحق ٢)، وقد أجرى الباحث جميع التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون على

القائمة مما يجعلها صالحة للاستخدام والتطبيق .

٧ . تم تعديل القائمة في ضوء آراء السادة المحكمين، وتم الإبقاء على المهارات التي حصلت على نسب موافقة ٨٠ ٪ فأكثر من المؤشرات السلوكية، وإعادة صياغتها في ضوء ملحوظاتهم ومقترحاتهم (ملحق ٣).

ثانيا – تَحدِيدُ أسُسِ بِناءِ اسْتِراتِيجِيَّةِ التَّدرِيس المقْترحَة :

سار تحديد أسس بناء استراتيجية التدريس المقترحة القائمة على فنيات نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في ضوء النقاط الآتية :

١.القائمة النهائية لمهارات القراءة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية لطالبات الصف الثاني الثانوي العام.

٢ . دراسة وفحص الدراسات والبحوث السَّابِقَة والأدَبيات التي تناولت نظرية التلقي وتطبيقاتها في تدريس النصوص الأدبية.

٣.استقراء طبيعة طالبات الصف الثاني الثانوي وسماتهن العقلية والوجدانية ؛ من أجل تصميم مناشط لغوية تتناسب وهذه السمات .

٤.التطبيقات والممارسات التربوية لنظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية.

٥ . التوصل إلى أسس ومرتكزات رئيسة يمكن بناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على فنيات نظرية التلقي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية .

ثالثا – بِنَاءُ الاسْتراتِيجِيةِ المقْترحَةِ القَائِمَةِ على فَنِّيَّاتِ نَظَرِيةِ التَّلقِّي :

تطلب بناء الاسْتراتِيجِيةِ المقْترحَةِ القَائِمَةِ على فَنِّيَّاتِ نَظريةِ التَّلقِّي في تَدْرِيسِ النُّصوصِ الأدَبيَّةِ لِتَنمِيةِ مَهَاراتِ القِراءَةِ الإبْداعيَّةِ ما يلي :

١.مراعاة قائمة مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي .

٢ . تحديد هدف الاستراتيجية المقترحة القائمة على فنيات نظرية التلقي وهو تنمية مهارات القراءة الإبداعية لطالبات الصف الثاني الثانوي .

٣.تحديد محتوى النصوص الأدبية المقررة على طالبات الصف الثاني الثانوي بالفصل الدراسي الثاني .

٤ . تحديد الفنيات والإجراءات التدريسية والتعليمية لتدريس النصوص الأدبية للصف الثاني الثانوي وفقا لفنيات نظرية التلقي . وقد روعي عند تحديد واختيار الإجراءات والتحركات التدريسية مجموعة من الشروط منها ملاءمتها لأهداف التجربة البحثية ، ومناسبتها لطالبات المرحلة الثانوية ، وإيجابية خطواتها ؛ بحيث تؤدي إلى التفاعل النشط من جانب المتعلمين في تنفيذها.

٥ . بناء دليل للمعلم لكيفية تناول النصوص الأدبية من خلال الفنيات والخطوات التدريسية لفنيات نظرية التلقي ، وذلك من خلال ما يلي :

.اختيار النصوص الأدبية المقررة على طالبات الصف الثاني الثانوي ضمن كتاب "هيا للإبداع" والمراد تجريبها .

. إعادة صياغة محتوى النصوص الأدبية وفقا للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية التلقي ، حيث تم تحديد الأهداف في ضوء القدرات والنتاجات المطلوب تحقيقها، مع مراعاة أسس وشروط صياغة الأهداف ومناسبتها لطالبات الصف الثاني الثانوي .

. تنظيم محتوى التجربة البحثية في عدد من اللقاءات ، بحيث يحقق كل لقاء هدفا من أهداف التجربة ، وقد أخذ الشكل العام لكل لقاء العناصر التالية : عنوان اللقاء ، وعدد ساعات التدريس ، والأهداف الإجرائية، والمصادر التعليمية، وإجراءات التدريس، والمناشط التعليمية، وأساليب التقويم المستخدمة

. ضبط الإستراتيجية المقترحة: للتأكد من سلامة وصحة الإستراتيجية التدريسية المقترحة علميا وصلاحيته للتطبيق في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لطالبات الصف الثاني الثانوي ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد أبدى السادة المحكمون موافقتهم على مناسبة الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية.

رابعا – تحديد فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية :

يتم تحديد مدى فاعلية الإستراتيجية المقترحة من خلال الإجراءات الآتية :

١ – بناء اختبار لقياس مهارات القراءة الإبداعية لطالبات المرحلة الثانوية :

أ – هدف الاختبار :**هدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي ، وهي المهارات التي حظيت بنسب الاتفاق بين السادة المحكمين على قائمة المهارات**

بنسب تتراوح من ٨٠ ٪ إلى ١٠٠ ٪ .

ب – مصادر بناء الاختبار ونوعيته : استند الباحث إلى عدة روافد ومصادر لبناء الاختبار، منها الدراسات والبحوث السابقة وأدبيات التَّربية المرتبطة بقياس مهارات القراءة الإبداعية .وقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار ما يلي :

- اختيار النصوص الأدبية من بين الموضوعات التي تثير تفكير طالبات المرحلة الثانوية ؛ حتى يمكنهن التعامل معها بحماس وإيجابية والتي لم تدرسها الطالبات من قبل حتى لا تكون الإجابة مجرد تذكر للمعلومات السابقة .
- ارتباط مفردات الاختبار بمهارات القراءة الإبداعية المستهدفة بالتنمية ، وأن يتوافر فيها الجانب المعرفي للمهارة المقاسة.

وقد جاءت الأسئلة بطريقة الأسئلة المقالية التي تتطلب إجابات قصيرة ، وجاءت الأسئلة من النوع المفتوح، وليست أسئلة مقيدة، وذلك انطلاقًا من رؤية نظرية التلقي في اهتمامها بتشجيع الطالبات على التعبير عما يجول بفكرهن، ومشاعرهن.

ب – تحكيم الاختبار : للتأكّد من صلاحية الاختبار وصدقه تم عرضه على مجموعة من الخبراءِ والمحكِّمين المتخصِّصين في المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية ، وعلم النفس التربوي وخبراء تعليم اللغة العربية بمديرية التربية والتعليم بالمنيا ؛ لإبداءِ الرأي وتقديمِ المقترحاتِ الخاصةِ بالاختبار ومفرداته .وقد أجاز السادة المحكمون صلاحية الاختبار لقياس مهارات القراءة الإبداعية لطالبات الصف الثاني الثانوي ، وقد تكون الاختبار من (٣٠) مفردة غطت المؤشرات السلوكية لمهارات القراءة الإبداعية (ملحق ٤) ، فضلا عن إجازتهم لمقياس التصحيح المتدرج .

د – ضبط اختبار القراءة الإبداعية : تم ضبط اختبار القراءة الإبداعية لطالبات الصف الثاني الثانوي بتطبيقه على مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي من غير عينة البحث بلغ عددها (٤٣) طالبا وطالبة بمدرسة المنيا الرسمية للغات التابعة لإدارة المنيا التعليمية ؛ بهدف حِسابِ زمن الاختبار وحِساب ثباتِه وصِدقِه، وتحليل مفرداتِه وكذلك معرفةِ الصّعوباتِ التِّي يمكن أن يتعرض لها الباحِث في أثناء تطبيقِ الاختبارِ، وتوضِيحِ ذلك فِيما يلي:

- حِساب زمنِ الاختبارِ: **تم تحديد زمن الاختبار في ضوءِ الأداء الفِعلِيِّ للطّلاب ،حيث تمّ حِساب الزّمنِ الذي انتهى فيه أوّل طالب / طالبة من الإجابةِ عن أسئلة الاختبارِ ، والزّمن الذي انتهى فيه آخر طالب/ طالبة من الإجابةِ، وكان ناتِج متوسِّطِ زمنِ الاختبارِ ساعتين ، بما فيها تعليمات الاختبار.**

- تحدِيد معاملاتِ السّهولةِ والصّعوبةِ: **تراوحت معامل السهولة بين ٠,٢٣، و ٠,٧٢ ، ويعد هذا معامل سهولة مقبولا ، وبالمثل تم حساب معامل الصعوبة وتراوح بين ٠.٣٤ ، ٠.٧٤ ، ويعد هذا معامل صعوبة مقبولا .**

- حساب معامل التمييز : **تمّ حِساب معامِل التّمييز لاختبار القراءة الإبداعية باستخدامِ التّباين ، وهو حاصل ضربِ معامِلِ السّهولة × معامِل الصّعوبةِ ، وبِحِسابِ معاملاتِ التّمييزِ لأسئلة الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠,٢٩ ـ ٠,٦١) وهو معامِل مقبول.**

- حِساب ثباتِ الاختبارِ: **تمّ حِساب ثباتِ الاختِبارِ عن طريق إعادة تطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية بعد مضي أسبوعين من تطبيقهم ، وتم حساب معامل الارتباط لبيرسون، والذي بلغ ٠.٧٨، وهو معامِل ثبات مقبول إحصائيا.**

- معايير تصحيح اختبار القراءة الإبداعية : **تم تحديد معايير لتصحيح اختبار القراءة الإبداعية لطالبات الصف الثاني الثانوي لكل مهارة من مهاراته كم خلال تصميم بطاقة تصحيح للاختبار وتقدير درجاته تضمنت قائمة بالمهارات الرئيسة للقراءة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية، وأمام كل مهارة منها ثلاثة أماكن تبين الدرجات المخصصة لها على حسب درجة الأداء ومقدار تواجدها في استجابات الطالبات للإجابة عن الأسئلة التي تعبر عن المهارة، فالأداء المرتفع للمهارة يأخذ ثلاث درجات، والأداء المتوسط للمهارة يأخذ درجتين ،والأداء المنخفض للمهارة يأخذ درجة واحدة ، ثم يحسب مجموع درجات كل محور على حدة، ثم المجموع الكلي للاختبار ، وذلك بالنسبة للتطبيقين القبلي والبعدي لكل الطالبات. والجدول التالي يوضح مصفوفة الاختبار ودرجاته :**

جدول رقم (٢) مصفوفة اختبار القراءة الإبداعية ودرجاته

المهارة الرئيسة	المؤشرات السلوكية	عدد الأسئلة	الوزن النسبي	الدرجة الكلية
الطلاقة القرائية	٥	١٠	٪ ٣٣.٣٣	٣٠
المرونة القرائية	٤	٨	٪ ٢٦.٦٦	٢٤
الأصالة القرائية	٣	٦	٪ ٢٠	١٨
التوسع/التفاصيل	٣	٦	٪ ٢٠	١٨
المجموع	١٥	٣٠	٪ ١٠٠	٩٠

٢ – اختيار مجموعة البحث: **تم اختيار مجموعة البحث من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرسة المنيا الثانوية بنات التابعة لإدارة المنيا التعليمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٦م- ٢٠١٧ م) وبلغ عددها (٧٠) طالبة . تم تقسيمهن إلى مجموعتين ؛ مجموعة تجريبية ، ومجموعة ضابطة .**

٣ – تطبيق اختبار القراءة الإبداعية قبليا : **تم تطبيق القراءة الإبداعية على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل استخدام أداة المعالجة التجريبية (دليل المعلم المتضمن استراتيجية التدريس المقترحة القائمة على نظرية التلقي). وقد تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام " اختبار ت " للمجموعات المتكافئة ، والجدول التالي يوضح ذلك :**

جدول رقم (٣) المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري، وقيمة " ت " لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية ككل

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	**٢٦,٥٤**	**٥,٢٢٠**	**٠,٥٠٨**	**غير دالة عند ٠,٠٥**
الضابطة	**٢٦,٥١**	**٥,٠١٩**		

ويتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة الإبداعية، ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين في التطبيق القبلي .

٤ – التدريس للمجموعتين : **تم التدريس لمجموعة البحث التجريبية وفقا لدليل المعلم الذي تم إعداده باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية التلقي في تدريس**

النصوص الأدبية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية، وقد واستغرق التطبيق شهرا ونصف. بينما درست المجموعة الضابطة الموضوعات المقررة بكتاب " هيا للإبداع " بالطريقة المعتادة التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة العربية والتي يمكن توصيفها في كتابة موضوع الدرس على السبورة ، وقراءة النص قراءة جهرية من جانب المعلم ثم الطالبات ، تليها معرفة معاني الكلمات المبهمة ، وشرح النص الأدبي مع تحديد مظاهر الجمال الفني في النص .

٥ – تطبيق اختبار القراءة الإبداعية بعديا : **تم تطبيق اختبار القراءة الإبداعية بعد الانتهاء من تدريس النصوص الأدبية المقررة لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ، وذلك بعد التدريس باستخدام دليل التدريس المقترح للمجموعة التجريبية ، والطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة ؛ لمعرفة أثرهما في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي .**

٦ – تحليل النتائج: **تم تحليل النتائج عن طريق مقارنة أداء المجموعتين في اختبار القراءة الإبداعية في التطبيق البعدي ، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS .**

نتائج البحث :

توصل البحث الحالي إلى مجموعة من النتائج ترتبط بمعرفة مدى فاعلية استراتيجية التدريس المقترحة القائمة على فنيات نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لطالبات الصف الثاني الثانوي ، وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

أ – نتيجة الفرضية الأولى :

والتي تنص على أنه" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الطلاقة القرائية. وللتَّحَقُّقِ مِن صِحَّةِ هَذه الفَرضِيَّةِ تم اسْتخْدامُ اخْتبار"ت" لِتعرُّفِ دلالةِ الفَرْقِ بين مُتَوسطيِّ درجاتِ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الإبداعية في مهارة الطلاقة القرائية ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)
المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وقيمة " ت " لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية عند مستوى الطلاقة القرائية

المجموعة	عداد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٢٠,٨٢	١,٨٨	١٣,١٧٤	**دالة عند ٠,٠١**
الضابطة	٣٥	١٣,٧٤	٢,٥٧		

ويتضح من الجدول السابق تحسن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة البعدي عند مستوى الطلاقة القرائية ومؤشراتها السلوكية ، إذا ما تم مقارنته بمتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٠,٨٢) ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٣,٧٤) ، كما أن الفرق دال عند مستوى ٠,٠١ .

ب – نتيجة الفرضية الثانية :

والتي تنص على أنه" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الإبداعية عند مستوى المرونة القرائية لصالح المجموعة التجريبية. وللتَّحَقُّقِ مِن صِحَّةِ هَذه الفَرضِيَّةِ تم اسْتخْدامُ اخْتبار"ت" لِتعرُّفِ دلالةِ الفَرْقِ بين مُتَوسطيِّ درجاتِ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الإبداعية في مهارة المرونة القرائية ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥)
المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وقيمة " ت " لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية عند مستوى المرونة القرائية

المجموعة	عداد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	١٦,٦	٢,٥٨	١٩,٦٤	**دالة عند ٠,٠١**
الضابطة	٣٥	٦,٣٤	١,٦٩		

ويتضح من الجدول السابق تحسن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة البعدي عند مستوى المرونة القرائية ومؤشراتها السلوكية ، إذا ما تم مقارنته

بمتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٦,٦) ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٦,٣٤) ، كما أن الفرق دال عند مستوى ٠,٠١ .

ج – نتيجة الفرضية الثالثة :

والتي تنص على أنه" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الإبداعية عند مستوى الأصالة القرائية لصالح المجموعة التجريبية. وللتَّحَقُّقِ من صِحَّةِ هَذه الفَرضِيَّةِ تم اسْتخْدامُ اخْتبارْت" لِتعرُّفِ دلالةِ الفَرْقِ بين مُتَوسطيِّ درجاتِ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الإبداعية في مهارة الطلاقة القرائية ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة " ت " لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية عند مستوى الأصالة القرائية

المجموعة	عداد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٨,٣١	٠,٩٩	٢٢,٦٨	**دالة عند ٠,٠١**
الضابطة	٣٥	٣,١٤	٠,٩١		

ويتضح من الجدول السابق تحسن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة البعدي عند مستوى الأصالة القرائية ومؤشراتها السلوكية ، إذا ما تم مقارنته بمتوسطِ درجَاتِ طالبات المجموعةِ الضابطةِ ، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبيَّة (٨,٣١) ، بينما بلغ مُتوسط درجات المجموعة الضابطة (٣,١٤) ، كما أن الفرق دال عند مستوى ٠,٠١ .

د – نتيجة الفرضية الرابعة : **والتي تنص على أنه" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الإبداعية في مهارة التوسع وإضافة التفاصيل لصالح المجموعة التجريبية. وللتَّحَقُّقِ من صِحَّةِ هَذه الفَرضِيَّةِ تم اسْتخْدامُ اخْتبارْت" لِتعرُّفِ دلالةِ الفَرْقِ بين مُتَوسطيِّ درجاتِ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الإبداعية عند مستوى التوسع وإضافة التفاصيل ، والجدول التالي يوضح ذلك:**

جدول رقم (٧)

المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وقيمة " ت " لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية عند مستوى التوسع وإضافة التفاصيل القرائية

المجموعة	عداد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٨,٠٢	٠,٨٩	١٥,٩٤	**دالة عند ٠,٠١**
الضابطة	٣٥	٤,٢٠	١,١٠		

ويتضح من الجدول السابق تحسن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة البعدي عند مستوى التوسع وإضافة التفاصيل ومؤشراتها السلوكية ، إذا ما تم مقارنته بمتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٨,٠٢) ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤,٢) ، كما أن الفرق دال عند مستوى ٠,٠١ .

هـ – نتيجة الفرضية الخامسة : **والتي تنص على أنه" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الإبداعية ككل لصالح المجموعة التجريبية. وللتَّحَقُّقِ مِن صِحَّةِ هَذه الفَرضِيَّةِ تم اسْتخْدامُ اخْتبارْت" لِتعرُّفِ دلالةِ الفَرْقِ بين مُتَوسطيِّ درجاتِ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الإبداعية ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:**

جدول رقم (٨)

المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وقيمة " ت " لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية ككل

المجموعة	عداد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٥٣,٧٧	٤,٥٥	٢٣,٥٢	**دالة عند ٠,٠١**
الضابطة	٣٥	٢٧,١٤	٤,٩١		

ويتضح من الجدول السابق تحسن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة البعدي ككل ومؤشراتها السلوكية، إذا ما تم مقارنته بمتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥٣,٧٧) ، بينما بلغ متوسط درجات

المجموعة الضابطة (٢٧,١٤) ، كما أن الفرق دال عند مستوى ٠,٠١ .

حِسَابُ فَاعِلِيَّةِ اسْتِخْدامِ إستراتيجية التَّدْرِيْسِ المُقْتَرَحَةِ :

قام الباحث بحساب فاعليةِ استخدامِ إستراتيجية التدريسِ المقترحة القائمةِ على فنيَّاتِ نظرية التَّلَقِّي بحساب دلالةِ الفرق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الإبداعية ، وبحساب نسبة الكسب المعدل وحجم التأثير للتأكد من فاعلية الإستراتيجية ، وجدول رقم (٩) يوضح ذلك :

جدول (٩)

المتوسط الحسابي وقيمة " ت " لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختباري مهارات تفسير القرآن الكريم والتفكير التباعدي ونسبة معامل إيتا لحساب حجم التأثير والفاعلية

المجموعة	المهارة	المتوسط الحسابي	دلالة الفرق	معامل التأثير	حجم التأثير
التجريبية	الطلاقة	٢٠,٨٢	١٣,١٧٤	٠,٧٢	معامل تأثير مرتفع
الضابطة	الطلاقة	١٣,٧٤			
التجريبية	المرونة	١٦,٦	١٩,٦٤	٠,٨٥	معامل تأثير كبير
الضابطة	المرونة	٦,٣٤			
التجريبية	الأصالة	٨,٣١	٢٢,٦٨	٠,٨٨	معامل تأثير كبير
الضابطة	الأصالة	٣,١٤			
التجريبية	التوسع	٨,٠٢	١٥,٩٤	٠,٧٩	معامل تأثير كبير
الضابطة	التوسع	٤,٢٠			
التجريبية	الاختبار ككل	٥٣,٧٧	٢٣,٥٢	٠,٨٩	معامل تأثير كبير
الضابطة	الاختبار ككل	٢٧,١٤			

ويتضح من جدول رقم (٩) أن نسبة معامل إيتا لحساب حجم التأثير بلغت (٠,٨٩) وهي نسبة كبيرة ، وهذا يدل على فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على فنيات نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ـ مناقشة النتائج وتفسيرها :

أَشَارَتْ النَّتَائِجُ إِلَى تُحَسِّنِ أَدَاءِ طَالِبَاتِ المَجْمُوعَةِ التَّجْرِيبِيَّةِ عَنْ أَدَاءِ طَالِبَاتِ المَجْمُوعَةِ الضابطةِ فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ وَمُؤَشِّرَاتِهَا السُّلُوكِيَّةِ فِي اخْتِبَارِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ البَعدي حَيْثُ وُجِدَتْ فُرُوقٌ ذَاتِ دَلَالَةٍ إِحْصَائِيَّةٍ لِصَالِحِ المَجْمُوعَةِ التَّجْرِيبِيَّةِ الَّتِي دَرَّسَتْ النُّصُوصَ الأَدَبِيَّةَ بِاسْتِخْدَامِ اسْتِرَاتِيجِيَّةِ التَّدْرِيسِ المُقْتَرَحَةِ (مَسَارَاتِ القِرَاءَةِ) القَائِمَةِ عَلَى فَنِّيَّاتِ نَظَرِيَّةِ التَّلَقِّي، وَيُمكن تَفْسِيرُ الفَاعِلِيَّةِ الَّتِي أَظْهَرَتهَا الاسْتِرَاتِيجِيَّةُ المُقْتَرَحَةُ فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ الإِبْدَاعِيَّةِ لِطَالِبَاتِ المَجْمُوعَةِ التَّجْرِيبِيَّةِ إِلَى الاعْتِبَارَاتِ الآتِيَةِ:

١. تَبدُو هَذه النتائجُ والفَاعليةُ منطقيةً من وجْهةِ نظرِ الباحثِ إذا تم تَفسيرها فِي ضوءِ الاسْتراتيجيَّةِ التَّدريسيَّةِ المقترحةِ (مسارات القراءة) القَائمَة على فَنيَّاتِ نظريَّةِ التَّلقِّي ، حيث إنَّهَا أتاحتْ الفرصةَ للطَّالباتِ لُمَارسَة التَّعلمِ النَّشطِ بِصُورة حَقِيقيَّة من خِلال تفاعلهن المباشر مع النُّصَوصِ الأدَبيَّةِ ، ورغبتهن للتَّميزِ وإنجازِ المَهامِ اللُّغويَّةِ ذات الطبيعةِ الإبداعيَّةِ ، وتحدِّي المهَام الصَّعبَةِ وصولا إلى قِراءةِ النُّصُوصِ قراءة إبداعية.

٢. تَحديد مَهَاراتِ القِراءةِ الإبدَاعيَّةِ المراد تنميتها في كلِّ درسٍ ووضعها كأهدافٍ يراد تنميتها ، والإكثار عَلى المَهاراتِ والأبعَادِ والمُؤشِّرات السُّلُوكيَّة لها في أثْناءِ التَّدريسِ وبعدِه.

٣. التَّدريب علَى الاسْتراتيجيَّةِ المقترحَةِ (مَسَارات القراءةِ) سَاعدَ على إزالةِ الفجوةِ والرهبةِ بين الطَّالباتِ والنَّصِّ ، وأزالتْ بعض المُشكلاتِ النفسيَّةِ عند بعض الطالباتِ في معالجةِ النُّصوص ، إذ تعودن على دِراسةِ النصِّ الأدبِيِّ بِصُورةٍ تقريريةٍ تعتمد على حفظ الشرح المُذيل بالنصِّ دون أدْنَى اجتِهاد بالتَّأويلِ والتَّفسيرِ له ، مما كان له عميق الأثر في تنشيط القُدراتِ الإبْداعيَّة ورفع مستوى الدافعية لدى الطالبات في تناول النصوص الأدبية.

٤. أدى تَطْبيق الاسْتراتيجيَّة المُقتَرحة (مسارات القراءة) القَائمة على فَنيَّاتِ نَظريَّة التَّلقِّي إلى تَأملِ الطَّالبات للأفكارِ المطروحة داخل النصوص الأدبية والمقارنة بينها وبين خبراتهن السَّابِقة ، فضلا عَن إثارتهن للأسْئلة الصَّفِّيَّة داخل النَّصِّ وخارجه أيضا مما أثرى عَملية التفاعل بينهن والنُّصُوص ، وقد سَاعدَ تبَادلُ الأفكَارِ والآرَاءِ ومُنَاقَشَة الخِبراتِ السَّابقةِ فيما تتعلق بالنُّصوصِ الأدبيَّةِ المُقرَّرة على

تشكيلِ أفكارِهن ، وتوسيع مَداركهن ، وزيادة معلوماتهن حول المَوضُوعات المَطروحَة بالنُّصُوصِ الأدَبيَّة .

٥. تضمين الاستراتيجية المقترحة لفَنيَّة إنْتاجِ الأسئلة بدلا من تلقيها من جَانب المُعلِّم فقط بصُورَةٍ نَمطيةٍ جَاهزة مَكَّن الطالبات من امتلاكِ مهارات القِراءةِ الإبداعيَّةِ مِن خِلالِ اسْتنبَاطِ النتائجِ بناء عَلى المُقدماتِ الواردة فِي النَّصِّ ، و إعْطَاء أسْبابٍ لِظَاهرةٍ مُعيَّنةٍ .

٦. تجاوزتْ مساراتُ الاستراتيجيةِ المقترحةِ التحليل التقليدي للنُّصوص الأدبية إلى التحليلِ العميق المتمثل في دراسةِ البنى العميقةِ للنصِّ واكتشاف الدلالاتِ الضمنية به ، استجلاء الفرق بين اللغة الأدبية النوعية ولغة التداول اليومية .

٧. تضمين الاستراتيجية المقترحة لفنية التوقعِ والتنبؤ بأحداثِ النصِّ قبل دراستِه بصورةٍ تفصيلية ساهم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية مثل استخلاصِ قرائن السياق اللَّفظي الدالة على غرض المقروء ، و التنبؤ بالأحداثِ المستقبليَّةِ في النصِّ المقروء.

٨. أتاحت الاستراتيجيةُ المقترحةُ (مَسارات القراءة) الفرصةَ أمام الطالباتِ للتفكيرِ في النص ، وتوليد مزيد من الأفكارِ وتنظيمها ، والبَحث عن علاقاتٍ جَديدَة بين النَّصِّ ونصوصٍ أدَبيةٍ أخرى .

٩. سَاعدتْ الاستراتيجيةُ المقترحةُ (مسارات القراءة) في اتِّسَاعِ آفاقِ الطَّالباتِ القرائيَّةِ ، ورؤية عناصر ومكونات النصِّ بطريقةٍ غير مألوفةٍ تضمن مشاركتهن في إنتاجِ المعنى ، مما حثهن على الإبداع ونمو المؤشرات السلوكية لمهارات القراءة الإبداعية لديهن.

١٠. استخدام طالباتِ المَجْموعةِ التَّجريبية لاستراتيجيةِ مسَاراتِ القراءةِ المقترحةِ أدى إلى النموِ في الجَانبِ المَعرفيِّ لديهن ، ومُراقبَة عملياتِ القراءةِ لدَى كلٍّ منهن ، ممَّا سَاهم في مزيد من السَّيطرةِ على مَهاراتِ القِراءةِ الإبداعيَّة ، وتوجيه فنيَّات نظريَّةِ التَّلقِّي نَحو عمليات الإبداع في أثناء القراءة .

١١. عملت الاستراتيجية المقترحة على توسيع معارف ومعلومات الطالبات عن طريق ربط النص الذي يدرس بنصوص أخرى تتماثل في الجنس الأدبي ، وإيجاد علاقات التناص بينها مما ساعد على تنمية مهارات القراءة الإبداعيَّةِ لديهن .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (محمد ، ٢٠٠٧) التي أكدت دور نظرية التلقي في تنميةِ مهاراتِ القراءةِ الناقدةِ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،ودراسة (سعودي،٢٠١٣) التي استخدمت استراتيجية إعادة إنتاج النص في تنمية مهارات القراءة الابْتكارية لتلاميذ المرحلة الإعدادية،ودراسَة (

سنجي ، ٢٠١٤) التي أوضحت أثر استخدام بَرنامج قائم على نظريةِ التَّلقِّي في تنمية كفايات النقد الأدبي لِطلاب الجامعة ، ودراسة (Smith,2014) التي أكدت فاعلية إنتاجِ الطلابِ للأسئلة الذاتية حول النُّصوصِ القِرائيَّةِ في تَنْمِيَةِ مَهارَاتِ القِراءَةِ الإبداعيَّةِ ،ودراسَة (السمان،٢٠١٤) التي استخدمت استراتيجيةً توليفيةً قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ودراسة (أحمد ، ٢٠١٦) التي أكدت دور نظرية التلقي في تنمية مهاراتِ القراءةِ الأدبيَّةِ لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ودراسة (أبو لبن،٢٠١٦) التي اقترحت استراتيجية قائمة على التفكير الجانبيِّ لتنمية مَهارات القراءةِ الإبداعيةِ لدى تلاميذ المرحلةِ الإعدادي.

التَّوْصِياتُ والمشْروعَاتُ البَحثيَّةُ المسْتقبَلِيَّةُ :

فِي ضوء ما تَوصَّل إليه البحث من نتائج ، فإن البحثَّ الحَالِي يقدم مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطويرِ تَدْرِيسِ النُّصُوصِ بالمرحلة الثَّانوية من خلالِ استخدام فَنيات نَظريةِ التَّلقِّي ، وتتمثل هذه التَّوصِياتُ فيما يلي :

- دعوة القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية بمراحل التعليم المختلفة إلى ضرورة تخطيطها في ضوء المهارات اللغوية اللازمة لمستجدات العصر ومنها مهارات القراءة الإبداعية ، مع استثمار التوجه الحديث لسياسة التعليم نحو الإبداع.
- تطوير برامج إعداد مُعلمِ اللغةِ العربيةِ بكلياتِ التربيةِ في ضوءِ مهاراتِ القراءة الإبداعيةِ والعمل على تنميتها لدى الطالب المعلم .
- توفير أدَواتِ قياسٍ علميةٍ ؛ لِقياسِ مَهاراتِ القراءةِ الإبداعية ومؤشراتها السلوكية لطلاب المرحلةِ الثَّانوية وجعلها قرينةً أساسيَّةً لاجتيازِ المَرحلة إلى الجَامعةِ .
- استخدام فنيات نظرية التَّلقِّي في دعم العملية التَّعليمية لمقررِ النُّصوص الأدبية ؛ لتحقيق أهداف تَعلُّمِها ، وتقديمها في صورةٍ متطورةٍ للطلاب .
- تنظيم دورة تدريبية بالأكاديمية المهنية للمعلمين بالتعاون مع كليات التربية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على تصميم التدريس باستخدام فنيات نظرية التلقي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية.

واسْتكمالا لمتطلباتِ البَحثِ الحَالي ، يقترحُ الباحثُ الدِّراسَات المستقبليةَ الآتيةَ :

.إجراء دِراساتٍ لِقياسِ أثرِ استخدامِ فنيَّات نَظريةِ التَّلقِّي في تَنميةِ فُنونِ اللُّغةِ العَربيَّةِ بمراحل التَّعليمِ المُخْتلفة .

. إجراء دراسةِ لقياس أثر استخدامِ فنيات نظريَّةِ التلقي في تنميةِ مَهارات الكتابةِ الإبداعيَّةِ لطلابِ المَرحلة الثانوية .

. إجرَاء دِراسَةٍ عن فاعليةِ المُشَاركة ببَرنامجٍ تَحدِّي القِراءة العَربيِّ في تَنمِيةِ مَهاراتِ القِرَاءةِ الإبْداعيَّة بِمَراحِلِ التَّعليمِ المخْتلفةِ .

المراجـــــــــع

أولا – المراجع العربية :

أبو عكر ، محمد نايف (٢٠٠٩).أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدارس خان يونس. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

أبو لبن، وجيه المرسي (٢٠١٦).فاعلية استراتيجية تدريس قائمة على التفكير الجانبي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة : العدد ١٧٦، يونية ، ٢١-٧٠.

أبو هيف ، عبد الله (٢٠١٠).النص المترجم والمنهج : نظرية التلقي أنموذجًا. مجلة الآداب العالمية ، دمشق : اتحاد الكتاب العرب ، السنة (٣٥) ، العدد ١٣٢ ، ربيع ، ٣٨-٥٥.

أحمد، إيمان عبد الله (٢٠٠٩).فاعلية بعض استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية.رسالة ماجستير(غير منشورة)،معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أحمد ، إيهاب جودة(٢٠١٣).سيكولوجية النصوص المقروءة. القاهرة : دار السحاب للنشر ، الطبعة الأولى.

أحمد ، معتز سلامة (٢٠١٥).النظريات الموجهة إلى القارئ في الخطاب النقدي الحديث. مجلة عالم الفكر، الكويت : المجلد (٤٤) ، العدد ٢ ، أكتوبر - ديسمبر ، ١٠٣-١٥٢.

أحمد ، رشا علي (٢٠١٦).نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي في تدريس النصوص الأدبية وأثره على تنمية مهارات القراءة الأدبية والاتجاه نحو دراسة النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة سوهاج .

إدريس، أرفا(٢٠٠٨).المفاهيم المفاتيح لنظريات التلقي. حوليات كلية اللغة العربية بمراكش، المغرب: العدد ٢٥ ، ١١٣-١٢٠.

إسماعيل ، إسماعيل أحمد (٢٠١٣).برنامج مقترح لتنمية مهارات التحليل القرائي للنص الأدبي وأثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وإنتاج الدلالة الموازية لدى طلاب الصف الأول الثانوي . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة السويس.

إسماعيل ، وحيد السيد (٢٠١٥).فعالية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس النصوص

الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام . مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة : العدد ١٦٥ ، يوليه ، ١٨٥-٣٠٤ .

الأحمدي ، مريم بنت محمد (٢٠١٢).فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد ٣٢ ، ١٢١-١٥٢ .

إيزر ، فولفجانج (٢٠٠٠).فعل القراءة "نظرية في الاستجابة الجمالية".ترجمة : عبد الوهاب علوب ، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة ، المشروع القومي للترجمة .

إيكو ، امبرتو (١٩٩٦).التأويل والتأويل المفرط. ترجمة : ناصر الحلواني، القاهرة : هيئة قصورة الثقافة ، الطبعة الأولى .

بركات، وائل؛ برهم ،لطيفة؛ القصيري ، نضال (٢٠١٠).نظرية التلقي وإشكالية المعنى مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية ،سوريا: المجلد(٣٢)،العدد ١ ، ١٧١-١٨٥.

بشاي، جيمي (٢٠١٧).التأويل الهرمينوطيقي للنص.مجلة الفكر المعاصر،القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإصدار الثاني،العدد ٥،مارس ١٢٣-١٤١.

البكر ، فهد عبد الكريم (٢٠١٤).تقويم مستوى أداء القراءة الإبداعية عند طلبة الصف الأول المتوسط. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العلوم الإنسانية والاجتماعية، السعودية : العدد ٣١ ، فبراير ، ١٣-٥٦.

بلخير، عمر (٢٠١٦).توجهات تحليل الخطاب في الثقافة العربية. مجلة فصول، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ، المجلد (٢٥ / ١)،العدد ٩٧، خريف ٢٠١٦ ، ١٥-٣٧.

بنحدو، رشيد (١٩٩٤).العلاقة بين القارئ والنص في التفكير الأدبي المعاصر.الكويت: مجلة عالم الفكر ،الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد الثالث ، المجلد ٢٣.

بوحوت، عادل (٢٠١٤). جمالية التجاوب في الأدب : الأسس والمفاهيم والإشكاليات . مجلة عالم الفكر ، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد الثالث ، المجلد ٤٢، يناير-مارس ، ٧-٤٠.

الحايك، آمنة خالد (٢٠١٦).أثر برنامج تدريسي قائم على استراتيجيتي العصف الذهني وقوائم

الكلمات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر. مجلة دراسات (العلوم التربوية) ، عمان : الأردن ، المجلد (٤٣) ، الملحق (١)٤١٥-٤٢٨.

حمودة ، عبد العزيز (٢٠٠٣).الخروج من التيه "دراسة في سلطة النص" ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد ٢٨٩.

الحوامدة ، محمد فؤاد ؛ عبد النبي ، محمد رضا (٢٠١٣).تضمين مهارات القراءة الإبداعية في كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، فلسطين : شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة ، المجلد (٢١) ، العدد ٣ ، يوليو ، ٣٧٧-٤٠١.

خضر ، ناظم عودة (١٩٩٧).الصول المعرفية لنظرية التلقي. عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

خطاب ، عصام محمد (٢٠١٥).فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء الجماعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة : العدد ١٦٥، يوليو ، ١٩٩-٢٠١٦.

الديهاجي، محمد (٢٠١٦).إبستيمولوجيا " ريكور " التأويلية التأمل كأساس للوعي. مجلة الرافد ، الكويت : دائرة الثقافة والإعلام بالشارقة،العدد ٢٣٢ ،ديسمبر، ٣٩-٤٣.

الرحموني، عبد الرحيم (٢٠١٠).تدريس النص الأدبي بين النظرية والتطبيق. مجلة مقاربات ، العلوم الإنسانية ، المغرب : العدد ٣ ، ٢١-٢٨ .

رسلان ، مصطفى رسلان (٢٠٠٥).تعليم اللغة العربية . القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

زمام، عائشة (٢٠١٣).البعد التاريخي والجمالي في نظرية جمالية التلقي مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، الأردن : المجلد(١٠)،العدد ٢، ١٤٤٧-١٤٦٦.

الزيني، محمد السيد ؛ محمد ، السيد حسين (٢٠١٤).استراتيجية مقترحة لإعادة بناء المعنى وأثر التدريب عليها في تنمية مهارات القراءة الإبداعية للشعر بالمرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة: العدد ١٥٥ ، سبتمبر ١٨١-٢٢٠.

سعد ، عبد الحميد زهري (٢٠١٧).فاعلية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة

الابتكارية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاههم نحوها. مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة : العدد ٦٤ .٧٨-١٢٠.

سعودي ، علاء الدين حسن (٢٠١٣).منهج قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية القراءة الابتكارية واستقلالية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام إستراتيجية إعادة النص. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : العدد ١٩٣ ، أبريل ، ١٥-٥٤ .

السمان ، مروان أحمد (٢٠١٤).استراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليا.مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة : العدد ١٥٥، سبتمبر ٨١-١٢٨.

سنجي ، سيد محمد (٢٠١٤).برنامج لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٢٠٦، الجزء (٢) ، ديسمبر ، ٧٤-١٥١.

السهم ، سامي (٢٠١٧).سلطة التربية. مجلة الفكر المعاصر، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ،الإصدار الثاني ،العدد ٥،مارس ٨٤-١٠٣.

سويدي ، فتيحة (٢٠١٤).نظرية جمالية التلقي في النقد الأدبي العربي الحديث. مجلة التواصل ، الجزائر: جامعة باجي مختار بعنابة ،العدد ٣٧ ، مارس، ١١٧-١٣٢ .

شحاتة ، حسن (٢٠١٦).المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد. القاهرة: دار العالم العربي ، الطبعة الأولى.

الشرقاوي ، أبو اليزيد إبراهيم (٢٠٠٧).نظرية التلقي في السياق العربي. مجلة علوم اللغة ، القاهرة : المجلد(١٠)،العدد ٤ ، ٤-٤٦.

شعيب ، عمرو جمال (٢٠١٦).فاعلية استراتيجية دوائر الأدب في تدريس النصوص الأدبية لتنمية بعض مهارات فهم النص الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة المنيا.

شولز ، روبرت (١٩٩٤).السيمياء والتأويل . ترجمة : سعيد الغانمي ، بيروت : المؤسسة العربية للدراسات

والنشر ، الطبعة الأولى .

طعيمة ، رشدي أحمد ؛ الشعيبي ، محمد علاء الدين (٢٠٠٦).تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة : دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى.

الغامدي ، فايزة عثمان (٢٠١١).أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

عباس ، حيدر فاضل (٢٠١٦).البنيوية التكوينية في التلقي العربي : بين النظرية والتطبيق. مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد ،العراق : العدد ١١٥، ٨٩ـ ١٢٨ .

عبده ، عصام محمد (٢٠١٥).فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء الجماعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام . مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة : العدد ١٦٥ ، يوليو ، ١٩٩ـ ٢٠١٦ .

عز الدين، حسن البنا (٢٠٠٢).مفهوم الوعي النصي في النقد الأدبي . مجلة علامات في النقد الأدبي ، السعودية : النادي الأدبي الثقافي بجدة ، المجلد (١١) ، الجزء ٤٤ ، يونيو ، ٦٠٣ ـ ٦٥٦ .

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

فرغلي، زينب (٢٠٠٧).النص:قراءات ورؤى استشرافية. مجلة الدراسات العربية ، المنيا : كلية دار العلوم، جامعة المنيا، المجلد (٢)،العدد١٦،يونيو، ٤٦٧ـ٤٩٧.

فطوم، مراد حسن (٢٠١٣).التلقي في النقد الأدبي في القرن الرابع الهجري. دمشق : وزارة الثقافة ، الهيئة العامة السورية للكتاب .

القرني، محمد عويس (٢٠١٦).فاعلية استراتيجية القراءة العميقة المقترحة على ضوء نموذج بيرسون وتيرني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام . مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة : العدد ١٧١ ، يناير ، ١٨١ـ ٢٠١٥.

القسنطيني، نجوى الريحاني (٢٠٠٩).في الوعي بمصطلح نقد النقد وعوامل ظهوره. مجلة عالم الفكر،

الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد الأول، المجلد٣٨، سبتمبر.

المالكي، زكية صالح (٢٠١٤).مهارات القراءة الإبداعية في كتاب لغتي الخالدة المقرر لطالبات الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية تقويمية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، القاهرة: العدد ١٥٧، الجزء الأول، يناير، ٥٩٥.٦٢٢.

محمد، خلف حسن (٢٠٠٤).فعالية استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٣٣، أبريل ١٥-٤٤.

محمد، شاكر عبد العظيم ؛ طه، شحاتة محروس (٢٠٠٤).فاعلية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وميولهم نحوها .مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة: العدد ٤٠، ٧٥.١٢٥.

محمد، عبد الناصر حسن (٢٠٠٢).نظرية التلقي بين ياوس وإيزر.القاهرة: دار النهضة العربية، الطبعة الأولى.

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

محمود، عبد الرازق مختار (٢٠٠٣).أثر استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد ٣، المجلد (١٦)، ١٥١-١٧١.

محمود، محمود مصطفى (٢٠١٥).فاعلية منهج إثرائي منظومي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوي نجلة القراءة والمعرفة، القاهرة: العدد ١٧٠، ديسمبر ١٥٣.١٧٨.

مشبال، محمد (٢٠١٦).عن التحليل البلاغي الحجاجي للخطابات مجلة فصول، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد (٢٥ / ١)، العدد ٩٧، خريف ٢٠١٦، ٧٢.٨٩.

مصطفى، فراس محمود (٢٠٠٥).أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عمان.

المفضل، منال محمد (٢٠١١).فاعلية استراتيجية التدريس الفعال في تنمية مهارات القراءة الاستيعابية لطلاب المرحلة الثانوية رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦).المستويات المعيارية "الصف الأول ـ الصف الثاني عشر" اللغة العربية القاهرة : مشروع إعداد المعايير القومية، لجنة المنهج ونواتج التعلم.

يوب، محمد (٢٠١٥).نظرية التلقي والتأويل في النقد الأدبي عند العرب.مجلة قوافل، السعودية : العدد٣٢، أكتوبر ، ٢٨ـ٣٥.

يونس ، فتحي علي (٢٠١٤).اتجاهات حديثة وقضايا معاصرة في تعليم القراءة وبناء المنهج. القاهرة : مكتبة وهبة ، الطبعة الأولى .

ثانيا – المراجع الأجنبية :

Cone , Kernan (1994). Appearing Act: Creating Readers in High School English Class. Harvard Education. Review, Vol.64, No.4, December, pp.450-474.

Gleen, Louise (2010). The Creativity of Reading Fiction: an exploration of the creative processe and responses of fiction readers. Master, University of Sheffield .

Holden, John (2004). Creative Reading Young People, reading and public libraries. London: Demos, 1th published.

Jamie, K (2007). Creative Reading. New Yourk: Macgraw.

Jauss, Hans (1989). Literary History as a Challenge to Literary Theory: In Twentieth – Century Literary Theory A Reader, London: MacMillan.

Kerndle, Milena & Kordigel, Meka (2012).Teachers Competence for Developing Reader Reception Metacognition. Problems of Education in The 21 Century. Vol. 46, 52 -61.

Martin, c.E (1982). Development of Instrument of Assess Creative

Reading. D.A.I, vol.43, No. 12, p.2451.

Padgett ,Ron (1997). Creative Reading: What It Is , How To Do It Why. National council of Teachers of English, Urbana, III. March .

Plakans, L (2009). The role of Reading strategies in integrated writing tasks. Journal of English for Academic purposes, Vol.8, No.1, 252 – 266.

Rabren, K & Darch, C & Eaves, R (1999). The differential effects of two Systematics reading Comprehension approaches with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities .Vol.32, Issue 1, pp. 36-47.

Sitron, M & Otched ,D (2004) .Preparing Students for 21th Century. The Reading Teacher, Vol.32, No. 5, 111 – 124.

Smith, Richard (2014). Questions for Teachers: Creative Reading. The Reading Teacher. Vol.22, No. 5, pp.430-434. http://www.jstor.org./stable/20196146.

Smyth, Karen (2009). Enhancing the agency of the Listener: Introducing Reception Theory in a Lecture. Journal of Further and Higher Education. Vol.33, No.2, May, 131– 140.

Wang, Chia_ Ling (2011). Power/Knowledge for Education Theory: Stephen Ball and The Reception of Foucault. Journal of Philosophy of Education, Vol.45, No.1, pp. 141–156.