فَاعِليَّةُ اسْتِخْدَام بَرْنَامَجٍ مُقْتَرَحٍ لتَدرِيسِ القِرَاءَةِ قَائِم عَلَى نَظَرِيَّةِ الوَقْعِ الجَمَالِيِّ في تَنْمِيَةِ بَعْضِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ التَّأْوِيلِيَّةِ لَدَى طُلَّابِ المَرْحَلَةِ الثَّانَوِيَّةِ

د. بَلِيغ حَمدِي إسمَاعِيل عَبد القَادِر

مُلَخَّصُ البَحْث:

يَهدفُ البَحْث الحَالي إلى قيَاس فاعليَّة اسْتخدام برنَامَج مُقترح لتدْرِيس القراءَة قَائم عَلى نَظريَّة الوَقْع الجَماليِّ (أفُق التَّوقع .السُّؤال والجواب .الفَجَوَات والثَّغرَات .المسَافة الجَماليَّة) في تَنمية بعض مَهَارات القراءة التَّأويليَّة لدى طُلاب الصَّفِّ الأوَّل الثَّانوي من خلال تَدريس بَعْض مَوضُوعات القَراءة المقرَّرة عليهم في الفَصل الدِّراسيِّ الثَّاني (٢٠١٦/٢٠١٧). ولتَحقيق هَذا الهَدف قامَ الباحثُ بإعداد قائمة بمَهارات القراءة التَّأويليَّة اللازمَة والمُناسبَة لطلاب الصَّفِّ الأوَّل الثَّانَويِّ، واخْتبار يَقيس هَذه المَهارات، فَضلا عن إعْداد بَرنامَج مُقترح قَائم على نَظريَّة الوَقع الجَمَالي تَضمَّن أوراق عَمل للطُّلاب ودَليل للمعلم يوضِّح كيفيةَ تَنميَة مَهارات الفَهم القرائيِّ.

ولَقد اتَّبَع الباحثُ المنهج التَّجريبيَّ القَائم على التَّصميم شبه التَّجريبيِّ ذي المَجْمُوعتَين التَّجريبيَّة والضَّابطة، وتم تطبيق البَرنامَج المُقترح على طُلاب المَجْمُوعة التَّجريبيَّة الذين بلَغ عددهم خمسًا وثلاثين طالبًا، بينما دَرسَ طُلاب المَجْمُوعَة التَّجريبيَّة الذين بَلغ عددهم خَمسًا وثلاثين طالبًا بَعْض مَوْضُوعَات القرَاءَة باسْتخدام الطَّريقة المُعتادة القَائمَة على الشَّرح والعَرض، ثم تمَّ تَطبيقُ الاختبار عقب انْتهاء التَّجْربة على طُلاب المَجموعتين ورَصد النَّتائج ومعالجتها إحصائيًا وتَفسيرهَا، وتَقديم التَّوصيات والمَشْرُوعات البَحثيَّة المُستقبليَّة.

ولقد أسفرتْ النَّتائجُ عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضَّابطة في اختبار القراءة التأويلية البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النَّتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية الوقْع الجمَالي في تَنمية مَهارات القراءة التأويلية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

مُقدِّمَةُ البَحْث:

إنَّ اللُّغَةَ العَرَبيَّةَ أدَاةُ القَول الجَميل وَوَسيلَةُ التَّعْبير عَن تَذوّقه، فَعَن طَريقهَا استَطَاعَ الأدَبُ أنْ يُخلِّدَ رَوائعَ الآثار الجَميلَة، وأنْ يَكشفَ أسْرارَ الجَمَال فيهَا، فَهي تَتمتعُ بسمَات مُتَعدِّدة منْها سحْرهَا الكَامن في مُوسيقَاهَا، وغنَى مُفرَدَاتهَا، وروعَة تَشْبيهَاتهَا، ودقَّة تعبيرها، وإيجاز تراكيبها، فَهيَ تَتميَّز بثراء لا نَظيرَ لَه، وليْسَ أدَل عَلَى هذا الثَّراء من كَثْرة مُفرداتها، واتِّسَاعهَا في الاسْتعَارة والتَّمْثيل، ويَكفي لُغَتَنَا فَخْرًا أنَّ البَيَانَ هو المَظهرُ اللُّغويُّ للمُعجزة الإلهيَّة المُتجَسدة في كتَاب اللَّه العزيز، ونَجد تَجْسيدَ هذه اللُّغة في بَلاغتنا التي تُساعدُ على إفصاح الذَّوق، وتُبين نَوَاحي الجَمَال الفَنيِّ، وتَصل مُتعلِّميهَا بتُراث أمَّتهم عَن طَريق النُّصُوص الأدبيَّة، لذلك فإنَّ تَعلُّم هذه النُّصُوص ضَرُورِيَّةٌ للمُتعلِّمين في المَراحل الدِّراسيَّة المُختلفة؛ بغرض ضَبط اللُّغة وتَنْمية مَلكة التَّذوق لَدَيْهم، ونظرًا لأهمِّيتها فإنَّنا نَرَاها حَاضرةً وتدرس في جَميع المَراحل الدِّراسيَّة، لذَلكَ تُولي الأنْظمةُ التَّعليميَّةُ أهَمِّيَّةً بالغَةً لتَطوير تَدريسهَا، والتَّفكير في حلِّ مُشْكلاتهَا.

وللنُّصُوص الأدَبيَّة مَكَانةٌ مُهمَّةٌ في تَعليم اللُّغة العَرَبيَّة وتَنمية مَهَاراتهَا، فَهي مَادةُ الأدَب الحَيَّة، وَوَسيطُ البَيَان عن أفكار الأُمَم بمَا يُقدِّمه الأدَبَاءُ والشُّعَرَاءُ من إنْتَاج لُغويٍّ إبْدَاعيٍّ، ويُعَد تَدْريسُهَا وَسيلَةً نَاجزةً لتَنمية العقُول، وتَعميق الفكر، وتَعزيز مَنظُومَة القيم لدَى المُتعلِّمين، فَضْلا عَن أنَّ دراسَة النُّصُوص الأدَبيَّة تُمكِّن الطُّلاب من فَهمهم للحَيَاة الإنْسَانيَّة ومُعْطيَاتهَا، وللمَعْرفَة وإحْدَاثيَّاتها المُتَنوِّعَة،

حَيْث إنَّ النُّصُوصَ الأدَبيَّةَ في كُنهِهَا تُعتبر أدَاةً مُهمَّةً من أدَوَاتِ مُواجَهَة الغَزوِ الفِكريِّ، والتَّيارات الثَّقافيَّة الوافدة، بما تُتيح هَذه النُّصُوصُ الأدَبيَّةُ من إحْدَاث تَغيير فِكريٍّ ومَعرفيٍّ وسُلُوكيٍّ لدى المُتَعلِّمين منْ خلال التَّدْريب عَلى مَهَارَات النَّقْد والتَّحْليل والتَّأويل لهَذه النُّصُوص.

وَلَقَدْ تُدَافعَ التَّربَويُّونَ وَعُلَمَاءُ اللُّغَة في اسْتقْرَاء مَا تُحَقِّقُهُ دِرَاسَةُ النُّصُوص الأدَبيَّة وَتَعَلُّمهَا، وَمَا تُؤَدِّيهُ منْ وَظَائف أسَاسيَّة في حَيَاة المُتَعلِّمينَ المَعْرفيَّة وَالوجْدَانيَّة، وَمنْ أبْرَزُهَا تَدْريبهمْ عَلى التَّفْرقَة بَيْنَ الكَلَام الحَقيقيِّ اليَوْميِّ وَاللُّغَة المَجَازيَّة الَّتي انْفَرَدَتْ بهَا اللُّغَةُ العَرَبيَّةُ، وَتُعَوِّدُهُمْ تَعَمُّق فَهْم النَّصِّ المَقْرُوء، وَسَبْرَ أغْوَارِه تَحْليلًا حَتَّى يَفْهَمُ مَعَانيَ هَذه النُّصُوص وَيَتَجَاوَزُونَ أهْدَافَ المَعْنَى إلَى مَغَازيه (شحَاتة، ١٩٩٨: ١٨٠؛ عَصر، ٢٠٠٥: ١٩١). وَهيَ بُدُورُهَا - دِرَاسَة النُّصُوص الأدَبيَّة - تَعْمَلُ عَلَى تَوْسعَة الأفُق الثَّقَافيِّ لَدَى المُتَعلِّمينَ بمَا تُزَوِّدُهُمْ منْ مَعَارف وَحَقَائق وَرُؤىً وطُرُوحَات فِكريَّة تَزيدُ منْ مُدَركَاتهمْ وَتَجْعَلُهُمْ أكْثَرَ إيجَابيَّة في الحَيَاة عُمُومًا.

وتُعَد القراءَةُ التَّأويليَّة من الأهْدَاف الَّتي أكَّدَتْ عَلَى أهَمِّيَّتها الأنْظمَةُ التَّعليميَّةُ وضَرُورَة إكْسَاب مؤشِّراتها السُّلُوكيَّة للمُتعلِّمين؛ لترقى بهم إلى دَرَجة الوَعي اللُّغَوي، ويُشيرُ بادجيت (Padgett، ١٩٩٧) إلَى أنَّ المُؤسَّسَات التَّعْليميَّةَ باتَتْ تكرِّسُ لثَقَافَة القرَاءَة التَّأويليَّة بوَصْفهَا مُنْتَجًا تعليميًّا يَسعَى إلى إفَادَة المُتعلِّمين في الفَهم الدَّقيق للمَادة المقروءة، والإفَادَة من هَذه القرَاءة في حَلِّ المُشْكلات التَّعليميَّة والحَيَاتيَّة.

وَإذَا كَانَتْ التَّربيَةُ اللُّغَويَّةُ المُعَاصرَةُ تُكرِّسُ لفعْل الحُرِّيَّة وتُعَزِّزه، وَهيَ في نهَايَة الأمْر تَهْدفُ بإجْرَاءَات مُخَطَّطَة لإكْسَاب المُتَعلِّم آليَّات المُشَاركَة في النَّسَق الاجْتمَاعيِّ اللُّغَويِّ، فَإنَّ القرَاءَةَ التَّأويليَّة تَعُدُّ تَجْسيدًا مُطَابقًا لفعْل الحُرِّيَّة الَّذي تُرَكِّزُ عَلَيْه التَّربيَةُ اللُّغَويَّةُ المُعَاصرَةُ، كَوْنُهَا تَضَمَّنُ تَفَاعُلَ القَارئ مَعَ النَّصِّ المَقْرُوء تَفَاعُلًا وَاعيًا يَسْتَخْدمُ منْ خلَاله مَهَارَات التَّفْكير الإبْدَاعيِّ، فَيَقُومُ بإنْتَاج احْتمَالَات عَقْليَّة مُتَنَوِّعَة، وَيَطْرَحُ عَلَاقَات وَتَرَاكيبَ مُتَعَدِّدَةً وَأصيلَةً، مُعْتَمدًا في ذَلكَ عَلَى المَعْلُومَات والطُّرُوحَات الوَارِدَة بالنَّصِّ بَعْدَ صَهْرهَا بخبْرَات القَارئ السَّابقَة في إطَار منْ الطَّلَاقَة وَالمُرُونَة وَالأصَالَة وَالتَّوَسُّع (مُحَمَّد وَطَه، ٢٠٠٤؛ أبُو لبن، ٢٠١٦: ٢٧؛ السَّهْم، ٢٠١٧: ٨٤).

وَتَدْريبُ طُلَّاب المَرْحَلَة الثَّانَويَّة عَلَى اسْتخْدَام مَهَارَات القرَاءَة التَّأويليَّة منْ أجْل تَنْميَتهَا يَتَوَافَقُ مَعَ المُبَادَرَات القرائيَّة العَرَبيَّة وَمنْهَا مُبَادَرَة "تَحَدِّي القرَاءَة العَرَبيّ" الَّتي أطْلَقَهَا الشَّيْخُ مُحَمَّد بنْ رَاشد آل مَكْتُوم حَاكمُ دُبَيّ منْ حَيْثُ إنْ كلْتَيْهمَا - القرَاءَة التَّأويليَّة وَالمُبَادَرَة - تَسْعَيَان إلَى إنْتَاج مَعْرفَة جَديدَة في كيَان النَّصِّ الأدَبيِّ. وَهَذه القرَاءَةُ المُغَايرَةُ للقرَاءَات التَّقْليديَّة تَسْمَحُ بتَعَدُّد الاجْتهَادَات وَفْقَ اخْتيَارَات القَارئ وَقُدْرَته عَلَى التَّفْسير وَالتَّحْليل وَالتَّعْليل، وَتُجَاوزُ البنْيَةَ السَّطْحيَّةَ للنَّصِّ وُصُولًا إلَى البَحْث عَنْ المُكَوِّنَات الفَاعلَة للبنْيَة العَميقَة الدَّالَّة (القسنطيني، ٢٠٠٩: ٣٥).

وتشير نَتائجُ دراسَات كُلٍّ من (الغامدي،٢٠١١)، (إسماعيل،٢٠١٣)، (حفني،٢٠١٣)، (الزيني،٢٠١٤)، (محمود،٢٠١٥)، (القرني،٢٠١٦)، (الحايك،٢٠١٦) إلَى أنَّ تأويل المقروء من أعلَى مُسْتويات القراءة ومَراتبهَا، وتُمثِّل أهَميَّةً كَبيرةً لَدى طُلاب المَرْحَلَة الثَّانَويَّة؛ حَيث تُساعدهم في إنْتَاج علاقَات مَعرفيَّة جديدَة من المَعلُومَات الرَّاهنَة والخبْرات السَّابقَة، وتَجعلهم أمَامَ خيَار إضَافة أفْكَار جَديدة إلى النَّصِّ المَقْرُوء، فَضْلًا عَن تَنْمية مَهَاراتهم في طَرح الأسْئلَة المُسْتمرة حَول النَّصِّ. وأنَّ مُحاولةَ تَنمية مَهَارَات القرَاءَة التَّأويليَّة لدَى طُلَّاب المَرحَلة الثَّانَوية انعَكسَتْ عَلى القَارئ بجعله مُنفتحًا عَلى عَالم الصَّفحَة المَطْبُوعة بثرائهَا، ويُعيد النَّظَرَ في كُلِّ مَا هُو مألُوف، ويَبذل في النَّصِّ المَقْرُوء ما يَقُوده إلَى أصَالَة التَّفكير.

وَتُعَدُّ نظرية الوقع الجمالي منْ نَظَريَّات مَا بَعْدَ البنَائيَّة في نَقْد وَتَحْليل النُّصُوص الأدَبيَّة، وَالَّتي تَهْتَمُّ بشَكْل رَئيس بالبَحْث عَنْ المَعَاني وَالدَّلَالَات الكَامنَة وَرَاءَ الألْفَاظ وَالتَّرَاكيب وَالجُمَل دَاخلَ النَّصِّ، وَالكَشْف عَنْ مَنْطقيَّة عَرْض المَعْلُومَات دَاخلَ النَّصِّ، وَمَدَّي اتِّسَاقهَا وَتَسَلْسلهَا تَعْبيرًا عَنْ أفْكَار النَّصِّ المَقْرُوء، وَوَفْقًا لنظرية الوقع الجمالي فَإنَّ القَارئَ لَمْ يَعُدْ مَنُوطًا بالبَحْث عَنْ المَعْنَى بَلْ ببنَائه وَوَصْف مَا لَا يَرَاهُ النَّصُّ نَفْسُ (زمَام، ٢٠١٣: ١٤٤٧).

ولعلَّ ما فَتَح البَاب لظهور مَنْهَجيَة تُعالجُ النصَّ الأدَبيَّ - نظرية الوقع الجمالي - هو حُضُور النَّقد القَائم على التَّمرُّكز النَّصِّيِّ الذي أبْعدَ الذَّات القَارئة الفَاعلَة عن حُدود النَّصِّ، وهذا ما أشَارَ إليه (خضر،١٩٩٧: ١٣٤) بأن مَنْهَجيَّات مَا قبل نظرية الوقع الجمالي غفلَتْ عن الدَّور الإبْدَاعيِّ للقَارئ في تَناوله للنَّصِّ الأدبيِّ، وقصرتْ النَّظرة عَلَى المُنجَز اللُّغَويِّ. فكانتْ نظرية الوقع الجمالي التي قَدَّمَها هانس روبرت ياوس (Hans Robert Jauss) بَديلا مناسبًا لبناء أفق جديد للتَّعَامُل مع النُّصُوص الأدَبيَّة يرتكز على القَارئ وتغير دَوره من متلق

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

سَلبيٍّ إلَى قَارئٍ فَاعلٍ في إعَادَة تَشْكيل النَّصِّ الأدبيِّ وبنَاء مَعَانيه. وتَرجع جُذُورُ هذه النَّظريَّة إلى ستينيات القَرن العشْرين من مَدرسَة كونستانس للدِّرَاسَات الأدبيَّة Constanz School of Literary Studies في جُنوب ألمَانيا من أجل تَوجيه الاهْتمَام إلى المُتَلقِّي الفَعَّال؛ بهدف كَشْف الدَّور الذي يَلعبه في عَمليَّة القراءة.

ولقَد أشَارت نَتَائجُ دراسَات كلٍّ من (محمد،٢٠٠٧)، و سميث (Smyth،٢٠٠٩)، وونج (Wang،٢٠١١)، و كيرندل وكورديجل (Kerndle & Kordigel، ٢٠١٢)، و (أحمد، ٢٠١٦) إلَى أنَّ مُقَاربَةَ التَّدْريس الَّذي يَسْتَهْدفُ اسْتخْدَامَ نظرية الوقع الجمالي في تَدْريس النُّصُوص القرائيَّة وَالتي تَضمن إشْرَاكَ المُتَعلِّمينَ في تَنْميَة مَهَارَات القرَاءَة التَّأويليَّة لَدَيْهمْ، لَمَّا يَقُومُ به المُتَعلِّمُونَ منْ حوَار وَمُنَاقَشَة مَعَ النَّصِّ نَفْسه، وَخَلْق حَالَة منْ التَّفَاوُض وَالمُعَارَضَة منْ جَانب القَارئ للنَّصِّ، وَهَذَا يَعْني أنَّ القرَاءَةَ هُنَا تُصْبحُ إبْدَاعًا آخَرَ للنَّصِّ، بمَعْنَى أنَّهَا لَيْسَتْ قرَاءَةً سَلْبيَّةً، بَلْ إنَّ القَارئَ يُفَسِّرُ مَعَانيِ النَّصِّ ويؤوله منْ خلَال حوَارٍ مَعَ خَلْفيَّته الثَّقَافيَّة وَتَجَارب الحَيَاة الشَّخْصيَّة لَهُ.

الإحْسَاسُ بالمُشْكلَة : :

عَلَى الرغْم منْ أَهَمِّيَّة القرَاءَة التَّأويليَّة وَمُؤَشِّرَاتهَا السُّلُوكيَّة لطُلَّاب المَرْحَلَة الثَّانَويَّة، وَدُور نظرية الوقع الجمالي في تَنْميَتهَا إذَا أُتيحَتْ وُجُودُ اسْتَرَاتيجيَّة تَدْريس تُعَالجُ القراءة وموضوعاتها في ضَوْئهَا، إلَّا أنَّ الوَاقعَ التَّعْليميَّ لتَدْريس القراءة بالمَرْحَلَة الثَّانَويَّة لَا يُوْلي هَذَا النَّمَطَ القرائيَّ مَا تَسْتَحقُّهُ منْ عنَايَة وَاهْتمَامٍ، وَتَجَسَّدَتْ طَريقَةُ تَدْريس القراءة في مَهَام مُحَدَّدَة مثْل قرَاءَة النَّصِّ قرَاءَةً جَهْريَّةً، وَحَصْر المَوْضُوع القرائيِّ في مَعْرفَة مَعَانيِ مُفْرَدَاته، وَانْصبَاب المُعَالَجَة التَّدْريسيَّة عَلَى التَّذَكر وَالفَهْم الحَرْفيِّ للنَّصِّ وَمَعْلُومَاته المُتَضَمِّنَة فيه.

كما أنَّ شواهدَ الاخْتبَارات التَّحْصيلية ومُتابَعات المُعلِّمين الصَّفية تُشيرُ إلى حَقيقَة ضَعف طُلاب المَرحلَة الثانويَّة في معالجة موضوعات القراءة المُقرَّرَة بصُورة تَتجاوز الفَهمَ الحرفيَّ والاستيعابيَّ، فضلا عن عدم قدرتهم عَلى اقتراح أفكار جَديدة أو نهَايات مُتنوِّعة للنُّصوص الأدبيَّة التي يدرسونها. ولقد عَزت الدِّراسَاتُ السَّابقةُ ضَعفَ الطُّلاب في مَهَارات القراءة التَّأويليَّة إلى نُدرة اسْتخدَام المُعلِّمين اسْتراتيجيَّات تَدْريسية تنَمِّي تلك المَهَارَات، والاهتمام بحفظ النُّصوص واسْتظهارها، واسْتَحالَ الهَدفُ الرَّئيسُ من دراسة النُّصُوص الأدَبيَّة السَّيطرةَ على المَعلومات الواردة فيها، وصارتْ المعَالَجَةُ التَّدريسيَّةُ قاصرةً على الاعتمَاد عَلى الأنْشطة اللُّغَويَّة المُغلقة التي تتطلب اسْتجَابةً واحدةً.

وقد لاحظ الباحث ضعف طلاب المَرحلة الثانوية في مَهارات القراءة التَّأويليَّة من خلال المُؤشِّرات الآتية:

أولا: الاطِّلاع عَلى نتَائج الدِّرَاسَات السَّابقة التي تناولت مهارات القراءة التَّأويليَّة، وقد أشارت الدراساتُ جَميعها إلى وجود ضَعف مَلحوظ في امتلاك طُلاب المَرحلة الثَّانويَّة لمَهارات القراءة التَّأويليَّة.

ثانيا: المُقَابلات الشَّخْصيَّة التي أجْرَاهَا الباحث مَع بعض مُعَلِّمي اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الثَّانوية؛ لتعرُّف الإجراءات والاسْتراتيجيات التَّدريسيَّة التي يَتَّبعونها في تدْريس القراءة بالمَرحلة الثانويَّة، وقد توصَّل الباحثُ إلى عدد من النَّتائج منها:

أ ـ حرص مُعلمي اللُّغة العربيَّة على العنايةِ بما تتضمنه النُّصُوص الأدبيَّة من حقَائق ومعارف وصور بلاغيَّة فقط دون النَّظر إلى مَهارات القراءة التَّأويليَّة.

ب ـ إهمَال تنمية مهارات القراءة التَّأويليَّة للمتَعلمين؛ حيث إنَّ حصَّةَ النُّصُوص الأدبيَّة لا تتعدى كتابةَ عُنوَان النَّصِّ عَلى السُّبُورة، تليها مُناقشتهم في مَعاني المُفْرَدات وكتابة الأفكار الرَّئيسة للنَّصِّ.

ثالثا: حرص الباحث على استطلاع رأي عدد من طُلاب الصَّفِّ الأوَّل الثَّانَويِّ عن استراتيجيات التدريس المُستخدمة في تَدريس النُّصوص الأدَبيَّة، ومدى معرفتهن بالقراءة التَّأويليَّة ومهاراتها، وذلك من خلال مناقشة حرَّة في أثناء إشراف الباحث على مجموعات التربية العمليَّة بإحدى مدارس مَدينة المنيا، وأسفرَ استطلاع الرأي عن الملحوظات التالية:

أ ـ ضعف معلومات الطُلاب (عينة استطلاع الرأي) عن مفهوم القراءة التَّأويليَّة وبَعْض مؤشِّراتها السُّلوكيَّة الدَّالة عليهَا.

ب ـ وجود اتِّجاهات سلبيَّة لدى بعض الطُلاب نحو استراتيجيات التدريس السَّائدَة التي يستخدمها مُعلمو اللُّغة العَربية في تدريس النُّصوص الأدبيَّة.

رابعا: حُضُور عدد من حصص القرَاءَة بالمَدارس التي يشرف الباحث على مجموعات التَّربية العَملية بها، وقد أسفرت ملاحظة الباحث

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

عن مجموعة من النتائج منها أن اهتمام مُعلمي اللُّغة العَربيَّة مَازال يقف بعيدًا عن تَحقيق المفهوم الشَّامل للقراءة الذي يقف على التَّعرف والنطق والفهم والموازنة وحلِّ المشكلات وصولا إلى الإبداع.

وتأسيسًا على ما سَبق يمكن التَّأكيد على أنَّ واقعَ تَعليم النُّصُوص الأدَبيَّة بالمرحلة الثَّانويَّة يعاني من مُشْكلات عدة، تُؤكدها الدراسَاتُ والبُحوثُ التَّجريبيَّة والوصفيَّةُ على السَّواء، وتشير إليها أدبياتُ تعليم اللُّغة العربيَّة منذ فَترة ليستْ بالبَعيدة، وهي في مُجمَلهَا تشير إلَى ضَعف مَهارات القرَاءة التَّأويليَّة ومُؤشِّراتها السُّلوكيَّة لدَى طلاب المرحَلة الثَّانوية.

تَحْديدُ مُشْكلَة البَحْث:

يُمكنُ تَحديدُ مُشكلة البَحث الحَالي في ضَعف مَهَارات القراءَة التَّأويليَّة لدى طُلاب المَرحلة الثَّانوية بالتَّعليم العَام،والافتقار إلى وجود استراتيجية تَدريس تَستنِدُ إلى إحدى نَظريَّات مُعالجَة النُّصُوص الأدَبيَّة، ممَّا يَستدعي تنمية هذه المَهارات باسْتخدام برنامج مقترح قائم علَى فَنِّيَّات نظرية الوقع الجمالي، وللتَّصَدِّي لهذه المُشكلة يحاول الباحث الإجَابة عَن السُّؤال الرَّئيس التَّالي: كَيف يُمْكن تَنْميَة مَهارات القراءَة التَّأويليَّة ومؤشراتها السُّلوكيَّة لدى طُلاب الصَّفِّ الأول الثَّانوي من خلال استخدام برنامج مقترح قائم على فَنيَّات نظرية الوقع الجمالي ؟. ويتفرع من هذا السُّؤال الأسئلةُ الفَرعيَّةُ الآتيةُ:

١ ـ ما مَهاراتُ القراءة التَّأويليَّة اللازمَة لطلاب الصَّفِّ الأول الثانوي ؟.

٢ ـ ما أسُسُ بناء برنامج مقترح قائم على فنيَّات نظرية الوقع الجمالي في تدريس القراءة طلاب الصف الأول الثَّانوي ؟.

٣ ـ ما صُورةُ البرنامج المقترح القائم على فَنيَّات نظرية الوقع الجمالي ؟.

٤ ـ ما فاعليَّة استخدام البرنامج المقترح القائم على فنيَّات نظرية الوقع الجمالي في تدريس القراءة لتَنمية مَهارات القراءَة التَّأويليَّة لدى طلاب الصَّف الأول الثانوي ؟.

أهْدَافُ البَحث:

١ ـ تحْديدُ مَهَارات القراءة التَّأويليَّة اللازمَة لطلاب الصَّفِّ الأول الثَّانوي ومؤشراتها السلوكية.

٢ ـ بناء برنامج مقترح لتدريس القراءة قائم على نظرية نظرية الوقع الجمالي لتنمية مَهَارات القراءَة التَّأويليَّة لدَى طلاب الصَّفِّ الأول الثَّانَوي.

٣ ـ تَعرُّف فَاعليَّة اسْتخدَام برنامج مقترح قائم على نظرية الوقع الجمالي في تدريس النصوص الأدبيَّة لتنميَة مهارات القرَاءَة التَّأويليَّة لدى طلاب الصَّفِّ الأول الثانَوي.

حدود البحث:

١ ـ عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة المنيا الثانوية العسكرية بنين بإدارة المنيا التعليمية.

٢ ـ يقتصر البحثُ الحالي على تَدريس موضوعات القراءة المُقررة على طلاب الصِّفِّ الأول الثَّانَوي، في الفَصل الدِّراسيِّ الثاني.

مُصْطلَحَاتُ البَحْث:

ـ البَرْنَامَجُ المُقْتَرح: يقصد بها في البحث الحالي مجموعة الإجراءات والممارسات التي يتبعها معلم اللُّغة العربيَّة داخل الفَصل في أثنَاء تَدريس موضوعات القراءة المقررة على طلاب الصَّفِّ الأول الثَّانَوي للوُصُول إلى مُخرَجات في ضَوء الأهداف التي تم وضعها وهي تَنمية مَهارات القراءة التَّأويليَّة ومؤشِّراتها السُّلوكيَّة، وذلك في ضوء فَنِّيَّات نظرية الوقع الجمالي الأدبي.

ـ نظرية الوقع الجمالي: 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.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

- القِرَاءةُ التَّأْوِيلِيَّة: يقصد بها عَمليَّة التَّفَاعُل بين القَارِئ والنَّص والتَّعمُّق فيه بهدف إعادة ترتيب أفكاره وسبر أغواره، يعتمد فيها الطالب على المَعلومَات المُقدمة إليه داخل النص وخبراته السابقة رابطا بينهما؛ ليصل إلى معان واستنتاجات جديدة وحلول لمشكلات يمكن تعميمها، والوصول إلى أفكار جديدة مبتكرة لم تكن موجودة.

أداتَا البَحث:

أ- قائمة مهارات القراءة التَّأْوِيلِيَّة طلاب الصفّ الأول الثانوي.
ب- اختبار مهارات القراءة التَّأْوِيلِيَّة لطلاب الصف الأول الثانوي.

مَنْهَجُ البَحث:

يتم إجراء البَحث الحالي وفقًا للمَنْهَج التَّجريبي القَائم على التَّصْميم شبه التَّجريبي ذي المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة مِنْ خِلال التَّطبيق القَبليِّ والبعديِّ لاختبار القراءة التَّأْوِيلِيَّة.

أَهَمِّيَّةُ البَحْث:

تكمن أهميةُ البحث الحَالي في أنَّهَا قد تَفيد مُخَطِّطي المنَاهج من نَتَائج البَحث في تطوير تَدريس النُّصُوص الأدبيَّة بوجه عام، وتعليم القراءَة التَّأْوِيلِيَّة بوجه خَاص، فضلا عن إمكانية إعداد مُخططي المناهج برامج خَاصَّة لتنمية مهارات القراءة التَّأْوِيلِيَّة لطُلاب المرحلة الثَّانويَّة وفقَ رؤًى جديدة. كذلك مُسَاعدة المُعلِّمين في تَشخيص مهَارات القراءة التَّأْوِيلِيَّة وتنميتها لدى طلابهم. بالإضَافة إلى تَقديم قائمة بمهَارات القَراءة التَّأْوِيلِيَّة ومؤشراتها السُّلوكيَّة يمكن الإفادة منها في تَطوير برامج تعليم اللُّغة العَربيَّة.

الإطَارُ النَّظَريُّ للبَحث:

المحوَرُ الأوَّلُ- تَنْميةُ مَهَارات القراءَة التَّأْويليَّة لَدَى طُلاب المرحَلَة الثَّانَويَّة:

ليسَ هناك فرعٌ من فروع المَعرفة قد حظي بالبَحث العلميِّ القائم على الملاحَظة والقياس والتجريب والتَّوصيف كما حَظيتْ القراءَةُ، فهنَالك المئات من البحوث والدِّراسات والطُّرُوحَات النَّظرية التي عالجت القراءة في مراحلها المختلفة؛ بحوث استهدفت تحليل عملية القراءة ذاتها، ودراسات في طرائق تدريسها وقياس فاعلية استخدامها، وبحوث في المادة المقروءة من حيث تَقويمهَا وسُبل تطويرهَا، وبحوث في نمو المهارات القرائيَّة المختلفة وكيفية قياسها لدَى المتعلمين. وبذلك الاهتمام تظل القراءة الوسيلة الأهم بين مهارات اللغة؛ لاستثارة طاقات العقل وإمكاناته.

وفي المرحلة الثَّانَوية، تَحظَى القراءةُ بقدرٍ عالٍ من الأهميَّة والاهتمام، لاسيما قراءة النصوص الأدبية، لذلك يرى رابرين وإيفيز (Rabren & Eaves، ١٩٩٩:٣٦) أن طالبَ المرحلة الثَّانوية تظهر لديه الحَاجَة إلى تنمية مهاراته وميوله واتجاهاته القرائيَّة اللازمة للاستعمال الفعال لأوقات فراغه أو التَّوسُّع في مجال دراسته، والقراءة هي الوسيلة القَوية لإشباع هذه الحَاجة. وقراءةُ النصوص الأدبيَّة مُستوياتٌ ومراقٍ؛ بَدْءًا من التَّرديد وتحريك اللِّسان، مرورًا بالفَهم السطحيِّ، وبحلِّ شفْرة النَّصِّ الأدبَيِّ ومحاولة فَهمه وتحليله، ثم الوصول إلى إعادة تركيبه وسبر أغواره أو إنتاج نَصٍّ مُوازٍ للنَّص المقروء وهو ما يعرف بالقراءة التَّأْوِيلِيَّة. وهذه القراءة تقتضي من القارئ الدُّخول مع النَّصِّ الأدبيِّ في عملية تفاعليَّة تتناص مع مقروءٍ ومخزونٍ خارج النَّصِّ. (مشبال، ٢٠١٦: ٧٢).

التَّأْويليةُ وأصُولُهَا الفَلسفيَّة:

شهدت الدراسات الأدبية تحولا نوعيا في اتجاه إرسَاء دعائم التأويل من خلال الاهتمام بدور التلقي الذي أصبح جزءا لا يتجزأ من

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

كل عملية تأويل، ونال القارئ فيها حقه، حين أصبح النَّصُّ يتوجه إليه، باعتباره الموجود الوحيد والحكم الفصل وهو الكاتب الجديد للنَّصِّ والمفترض دائما. وينبثق مفهوم التأويل من جملة التطورات التي حصلت في التيارات الفكريَّة والنقديَّة مسايراً تطوراتها المعرفية باعتباره جهدًا عقليا يحاول الوقوف على النصوص في انفتاحها اللانهائي لاستكشاف الدّلالة التي تربط بمفهوم القراءة، ومن ثم تصبح العلاقة بين القراءة والتأويل جدلية تقوم على التفاعل المتبادل بين النص والمؤثر فيه القارئ الذي يحدد آليات القراءة وإجراءاتها المنهجية. وتعد القراءةَ التأويليَّةَ بمثابة معبر مفتوح؛ تنتقل فيه المعلومات بحرية وانتظام مع احترام مسالك محددة؛ لأنَّ الخروج عنها يعني الضياع والتيه وافتقاد المنظومة؛ وخير مثال يمكن أن يقدم في هذا الصدد الخطابات التفسيرية؛ فداخل الكل المتشابك العناصر يجد المتأمل المتفحص نظاماً دقيقاً في الاشتغال؛ هناك حركة تساندية دائبة داخل الخطاب التأويلي.

ولقد اجتهدَ البَاحثون والتربويون في تحديد مُصطَلَح القراءة التَّأويليَّة، فعرَّفها مارتن (Martin ،١٩٨٢: ٢٤٥١) بأنها " عمليةٌ يتفاعل فيها القارئُ مع النصِّ المَقروء بحيث يصبح حساسًا لإدراك التناقض في المعلومات والبدائل المتَاحة، ويولد علاقات وتركيبات جديدة مُعتمدًا على المَعلومَات الوَاردة في النَّصِّ وعلى خبراته السَّابقة وخياله 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 للقُدرة الذهنية أن تعمل في إطار من التنوع والإبداع والتجديد، بما يمكن القارئ من التعمق في النَّص المقروء والإضافَة إليه وابتكار حلول مبدعة للمشكلة المقدمة في النصِّ ". 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 واستنتاجات جديدة يمكن تطبيقها وكذلك يصل إلى أفكار جديدة لم تكن موجودةً ".

مَهَارَاتُ القرَاءة التَّأويليَّة:

صَنَّفَ الباحثُون مَهارات القراءة التَّأويليَّة وفقًا لمنظورين؛ المَنظور الأول اهتمَّ بتحديد المهَارات في ضوء مكونات النص المقروء وهي العنوان، والألفاظ، والأفكار، والأساليب، والصياغة، أي دون نسبتها إلى أبعاد الإبداع وقدراته، أما المنظور الثاني فاهتم بتحديد مهارات القراءة التَّأويليَّة في ضوء هذه الأبعاد والتي يمكن تحديدها في الطَّلاقة والمُرونَة والأَصَالة والتَّوسُّع. ويقتصر البَحث الحالي على تحديد وتصنيف مهارات القراءة التَّأويليَّة وفقا للمنظور الثاني حسب أبعاد التَّفكير الإبداعي وقدراته؛ حيث إن القراءة التَّأويليَّة ترجمةٌ عمليةٌ للتَّفكير الإبداعيِّ.ويمكن تصنيف مَهارات القراءة التَّأويليَّة وفقًا لمحاور أربعة رئيسَة هي كالتالي (مصطفى، ٢٠٠٥: ٢٧٨-٢٧٩؛أبو عكر، ٢٠٠٩: ١١٥؛ Plakans،٢٠٠٩:٢٦٨؛ 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 ـ الطَّلاقَةُ القرائيَّةُ: وتعني التَّدفقَ والسلاسةَ في الأفكار والمعاني، وتحديد الاختلاف بينها، وطرح أسئلة ضمنية حول النَّصِّ، واقتراح نهايات محتملة له، واستخلاص قرائن لفظية دالة على غَرض النَّصِّ وتوسيع فكرة المقروء. كما تتضمن الطلاقةُ القرائيَّةُ إعطاء أفكار جديدة مرتبطة بموقف ما حول المقروء، وتحديد الدروس المستفادة من النصِّ الأدبيِّ.

ثانيا ـ المُرُونَةُ القرائيَّةُ: وتعني قدرة الطالب على قراءة النص الأدبي بطرائق متنوعة، والتنويع في التفكير في المادة المَقروءة، وتغيير مسَارات القارئ؛ للتكيف مع مختلف المواقف والمشكلات القرائيَّة.

ثالثا ـ الأصَالَةُ القرَائيَّةُ: وتَعني قدرة القارئ على التَّوصل إلى أفكار غَير شائعة وغير نمطية من خلال صياغة النصِّ المقروء بطريقة جديدة، وتوقع نتائج على واقع معين واستخراج المعاني الفريدة من النص الأدبي.

رابعا ـ التَّوسُّعُ أو إضَافَةُ التَّفَاصيل: وتعني القُدرة على إضافة أفكار مختلفة بشكل متقن، كما أنها تعني الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدي إلى تنمية جديدة لأفكار النصِّ.

وفي ضَوء ما أشارتْ إليه الدِّرَاسَاتُ السَّابقةُ والأدبياتُ التي استهدفتْ تنميةَ مهاراتِ القراءة التَّأويليَّة،أمكن للباحث أن يعد قائمةً

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

بمهاراتِ القراءةِ التَّأويليَّة ومؤشراتها السلوكية لطُلابِ الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَويِّ يمكن عرضها من خلال الجدول التالي:

جدول (١) يوضح قائمة مهارات القراءة التَّأويليَّة ومؤشراتها السلوكية لطُلابِ الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَويِّ

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.
	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 الثَّاني- دَوْرُ نظرية الوقع الجمالي في تَنْميَة مَهَارات القرَاءة التَّأويليَّة:

لما كانتْ الاستراتيجيةُ التَّعليميَّةُ من المرتكزاتِ الأساسيةِ التي يعتمد عليها في تدريبِ المتعلمين لتنميةِ مهاراتهم القرائيَّة من خلال دراسةِ النُّصوصِ الأدبيَّة، ظهرت نظريات أدبية جديدة لتسهم في الارتقاء بأدوارِ المتعلم أثناء دراسته للنُّصوص الأدبيَّة ومنها نظرية الوقع الجمالي 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 المُنتِج يعمل على استكناهه سيكون ضربًا من العبث والجَهد الذي لا طائل من ورائه. لكن ياوس Jauss سَعى إلى جعلِ القارئ- وفق نظريته- قوة مسيطرة تمنح النصَّ الأدبيَ الحياة، وتعيد إبداعَه من جديد، وبذلك تصبح عمليةُ القراءة عملية إنتاجية تَأويليَّة لا مجرد تلق سلبي يقوم به القارئ. وتؤكد دراسة (فرغلي، ٢٠٠٧: ٤٨٠) على أنَّ نظرية الوقع الجمالي تخطتْ النَّظرةَ الأحاديَّةَ للنَّص الأدبي، وأصبح النص الأدبي سيرورة إنتاجية تحتاج في تفاعلها إلى جميع العناصر المُسَاهمة في إنْتاجِ النَّصِّ (المؤلف- النص- القارئ). بل إنَّ نظرية الوقع الجمالي ذهبتْ بعيدًا أيضا عن العَناصرِ الثلاثة السَّابقة وقصرتْ إنتاجَ النَّصِّ على عنصرين فقط هما النَّص والقارئ، فهما يشكلان معًا توجيه عَملية القراءة، ويدخلان في علاقة تَكامُلٍ وتَراسُل مستمرين، من حيث إنَّ الإبداعَ الأدبيَّ للنُّصوصِ لا يحقق تمامَه إلا بالقراءةِ التَّفاعليَّةِ الواعيَة.

مَفْهُومُ الوَقْعِ الجَمَاليِّ:

إن موضوعَ الوقع الجمالي (التَّلقي) قد حظي باهتمامِ عددٍ كبيرٍ من النُّقاد والفلاسفة المعاصرين وأيضا المبدعين أنفسهم، لدرجة

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

جعلت هذا الموضوع كما يشير كل من (عباس، ٢٠١٦) و (بلخير، ٢٠١٦) حقلا مفاهيميا عريضا يصعب القبض على تعريفه بشكل محدد. ويرى (أرفا، ٢٠٠٨: ١١٣) أن مصطلحَ التلقِّي صعب التحديد؛ لأنَّ جماليةَ التلقِّي نشاط لم تستقر مَلامحه النقدية على صُورة واضحة المَعالم، فضلا عن صعوبة تمييز جماليات التَّلقِّي عن جَماليات التأثير، وعن استجابَة القارئ. ورغم ذلك اجتهد النقاد في توصيف مفهوم التلقي، فيعرفه (القسنطيني،٢٠٠٩) بأنه " عملية إنتاج معرفة جديدة وحفر في كيان النصّ وعلاقة تبادلية بين صوت النص وصوت القارئ". ويعرفه (أبو هيف، ٢٠١٠: ٣٨) بأنه " عمليةُ استقبالِ النصّ بالاهتمام بالقارئ وبعملية القراءة وبناء المعنى وتأويله".

فَنِّيَّاتُ نظرية الوقع الجمالي:

يمكن تحديد فنيات نظرية الوقع الجمالي التي حددها ياوس Jauss وإيزر في العَنَاصِر التالية، والتي يمكن الإفادة منها في بناء برنامج مقترح في تدريس القراءة للصَّفِّ الأوَّل الثَّانَوي:

- أُفُقُ التَّوَقُّعَات: يعد مفهومُ أفقِ التَّوقع المحورَ الرئيسَ والركيزةَ الأساسيةَ التي تقوم عليها نظرية الوقع الجمالي، 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 التهيؤ القبلي المسبق للقارئ أو ما يجئ به من توقعات وميول واعتقادات في إطار المرجعيات الفكريَّة والفنية التي يلم بها. وأفق التوقعات يشير إلى أنَّ القارئَ المتميزَ قادرٌ على استدعاء أعمال أخرى سابقة قد تتوافق في بنيتها المعرفية والتاريخية والفَنية مع النصِّ الحالي الذي يقرؤه. ويعد أفقُ التوقع جماع المكونات الثقافية والاجتماعية لدى القارئ، ويشير (فطوم، ٢٠١٣: ٣٣) إلى أنَّ المتلقي من خلال هذه الفنية يدخل في قلب العملية الأدبية، ويكون - القارئ - في تواصل دائم مع شُروط الإنتاج، والعلاقات الأدبية في النصِّ. وأفق التوقع - كفنية من فنيات القراءة في نظرية الوقع الجمالي - له دور مركزي في عملية القراءة للنصوص الأدبية، فتجربةُ التلَقي من خلال هذا المفهوم تتداخل مع تجربة الكاتب المبدع، وهكذا ينطلق وعيه الأدبي من مجموعة تصورات سابقة.
- السُّؤَالُ والجَوابُ: يرى ياوس أنه لن نستطيع فهم النص الأدبي إلا إذا فهمنا السؤال الذي يجيب عنه هذا النص، فكل قراءة للنصِّ عبارة عن سؤال وجواب معه. والقارئ وفقا لهذه الفنية يقوم في أثناء تلقيه للنَّصِّ الأدبي بفكِّ رموز 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 السؤال والجواب كإحدى مرتكزات نظرية الوقع الجمالي انفتاحًا إيجابيًّا على النصِّ الأدبي، ويؤكد حُضور القارئ في عملية القراءة من خلال عملية السجال الحواري مع النصِّ، ومن خلال طرحه مجموعة من الأسئلة حول النص يسعى إلى إماطة اللثام عن معناه ليس فقط عن طريق التحليل الواقعيِّ للنصِّ بل بالنفاذ إلى داخله. (الديهاجي، ٢٠١٦: ٣٩).
- الفَجَواتُ والثَّغَرَاتُ: تُشير 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 العمليَّة التي يضطلع فيها القارئ بالدَّورِ النَّشطِ الذي يلزمه بمُشَاركة إيجَابيَّة في إنتاج النَّصِّ.
- المَسَافَةُ الجَمَاليَّةُ: في محاولته المستمرة لتحسين نظريته وتهذيبها من أجل تقعيدها وتقنين فنياتها، اقترح ياوس Jauss معيارًا جديدًا 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،١٩٨٩:٢٢٣).

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 توقعه، بينما النمط الثالث والأخير فيشير إلى من يعارض النص أفق توقعه، وهذه الحالات

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

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 المحمولات الموسومة الفنية الثقافية، وبين عدم استجابة النص لتلك الانتظارات والتوقعات، فيقف القارئُ هنا ليبني أفقًا جديدًا عن طريق اكتساب وعي جديد قد يكون مقياسًا يعتمد عليه في التَّأريخ للأدب.

ومنْ أَجْلِ تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ التَّأْوِيلِيَّةِ لَدَى طُلاب الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَوِيِّ مِنْ خِلَالِ دِرَاسَتِهِم للموضوعات القرائية المُقَرَّرَة، يُمْكِنُ الإِفَادَةُ مِنْ فَنِّيَّات نظرية الوقع الجمالي وَتَقْنِيَاتِهَا القرائيَّة لياوس عَنْ طَرِيقِ بِنَّاء بَرنامج مقترح يستمد فَلْسَفَته مِنْ نظرية الوقع الجمالي الأَدَبِيَّةَ وفنياتها الرَّئِيسَة الَّتِي تَجْعَلُ مِنْ المُتَعَلِّم محْوَرًا للعَمَلِيَّة التَّعْلِيمِيَّة وَالقِرَاءَة كَعَمَلِيَّة وَالتَّكَامُلِ بَيْنَ القِرَاءَة وَالكِتَابَةُ وَالتَّعَلُّمُ الذَّاتِيُّ المُتَضَمِّنُ فِي أَدَاءِ الأَدْوَارِ الَّتِي يُكَلَّفُ بِهَا المُتَعَلِّمُ، وَيَمْكُنُ تَوْصِيفُ الإجراءات التدريسية الصفية التي تعتمد عَلَى نظرية الوقع الجمالي في الإِجْرَاءَات الآتِيَة:

- التَّهيئَةُ للدَّرْس:
  - أ. تهيئة الطلاب من خلال توعيتهم بالمهارات المستهدف تنميتها وذلك عن طريق تعريف المهارة وشرحها.
  - ب. توجيه أسئلة مفتوحة من جانب المعلم حول النص والزمن الذي ينتمي إليه النص بصفة عامة.
  - ج. مناقشة المعلم للطلاب لتحديد المتطلبات المعرفية القبلية لديهم.
- أُفُقُ التَّوَقُّعَات:
  - أ. قراءة الطلاب السريعة للعنوان الرئيس للنص الأدبي بهدف توقع موضوعه ومضمونه.
  - ب. تكليف الطلاب بربط خبراتهم السابقة بالنص الحالي من خلال عنوانه أو مؤلفه.
  - ج. التنبؤ المبكر بالمعلومات والمفاهيم الواردة بالنص واستقراء فرضيات المعنى العام له.
  - د. استخدام المعرفة السابقة لتوقع الأفكار الجديدة في النص.
- السُّؤالُ والجَوابُ:
  - أ. قراءة الطلاب للنص قراءة صامتة وموجهة، وتوجيه بعض الأسئلة حول النص الأدبي.
  - ب. تصنيف المعلومات والآراء الواردة في النص الأدبي.
  - ج. استخلاص الدلالات المباشرة والمعاني الضمنية في النصِّ الأدبي عن طريقِ أدلة السياق.
  - د. استنتاج علاقات التناص مع الأعمال الأدبية الأخرى.
  - هـ. استخدام التلميحات الدلالية والنحوية لبناء المعاني للكلمات غير المألوفة.
- الفَجَواتُ وثَغَراتُ النَّصِّ:
  - أ. المقارنة بين أفق توقع الطلاب للنص (مفرداته. أفكاره) وأفق النص الأدبي.
  - ب. الكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف في النص (الألفاظ. الأفكار).
  - ب. الحكم على ترابط الأفكار داخل النص (أفكار مترابطة. أفكار مفككة).
  - ج. تحديد المسافة بين المعرفة الوثوقية والمعرفة الاحتمالية في النص.
  - د. التمييز بين أفكار النص الأدبي ومعلوماته.
  - هـ. اكتشاف مواضع الغموض والإبهام في النص الأدبي (الأفكار. الصور البلاغية).
  - و. تحديد الأفكار الزائدة في النص الأدبي التي يمكن حذفها.
  - ز. تحديد التناقضات الواردة في النص الأدبي.
  - ح. إكمال المعلومات في النص من خلال السياق الاجتماعي والثقافي والتاريخي له.
  - ط. بيان وظيفة أجزاء النص والكشف عن دورها في تفسير النَّصِّ.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

- المَسَافَةُ الجَمَالِيَّةُ:

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.

- فَرْضِيَّاتُ البَحْثِ:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التَّأْوِيلِيَّة عند مستوى الطلاقة القرائية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التَّأْوِيلِيَّة عند مستوى المرونة القرائية لصالح المجموعة التجريبية.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التَّأْوِيلِيَّة عند مستوى الأصالة القرائية لصالح المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التَّأْوِيلِيَّة عند مستوى التوسع لصالح المجموعة التجريبية.

٥- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التَّأْوِيلِيَّة ككل لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:

أولا- تَحديدُ مَهَارَاتِ القِرَاءَةِ التَّأْوِيلِيَّة لطُلابِ الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَوِيِّ:

سار تحديد مهارات القراءة التَّأْوِيلِيَّة ومؤشراتها السلوكية وفق الخطوات الآتية:

١- الاطلاع على الإطار النظري الذي تناول القراءة التَّأْوِيلِيَّة الرئيسة ومؤشراتها السلوكية التي تندرج تحت كل مهارة رئيسة.

٢- دراسة وفحص الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي اهتمت بتحديد مهارات القراءة التَّأْوِيلِيَّة.

٣- مراجعة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الواردة بمشروع إعداد المعايير القومية للتعليم.

٤- آراء خبراء تعليم اللغة العربية بالجامعات والمتخصصين في تدريس القراءة.

٥- تم حصر مهارات القراءة التَّأْوِيلِيَّة 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 التَّأْوِيلِيَّة الرئيسة وما يندرج تحتها من مؤشرات سلوكية، وعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين بتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ بهدف التأكد من صلاحيتها في الاستخدام.

ثانيا- تَحديدُ أُسس بناءِ اسْتراتيجيَّةِ التَّدريس المقْترحَة:

سار تحديد أسس بناء برنامج مقترح قائم على نظرية الوقع الجمالي في تنمية مهارات القراءة التَّأْوِيلِيَّة في ضوء النقاط الآتية:

١- القائمة النهائية لمهارات القراءة التَّأْوِيلِيَّة ومؤشراتها السلوكية لطُلابِ الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَوِيِّ العام.

٢ ـ دراسة وفحص الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت نظرية الوقع الجمالي وتطبيقاتها في تدريس القراءة وموضوعاتها الأدبية.

٣ ـ استقراء طبيعة طُلاب الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَوِيِّ وسماتهم العقلية والوجدانية؛ من أجل تصميم مناشط لغوية تتناسب وهذه السمات

٤ ـ التطبيقات والممارسات التربوية لنظرية الوقع الجمالي في تنمية مهارات القراءة التَّأويليَّة.

٥ ـ التوصل إلى أسس ومرتكزات رئيسة يمكن بناء البرنامج المقترح القائم على نظرية الوقع الجمالي لتنمية مهارات القراءة التَّأويليَّة.

ثالثا ـ بِنَاءُ الاسْتراتيجية المُقْترحَة القَائمَة على فَنِّيَّات نظرية الوقع الجمالي:

تطلب بناء البَرْنَامَج المُقْتَرَح القائم على نظرية الوقع الجمالي في تَدْريس القراءة لتَنمية مَهَارات القِراءَة التَّأويليَّة ما يلي:

١ ـ مراعاة قائمة مهارات القراءة التَّأويليَّة المناسبة لطُلاب الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَوِيِّ.

٢ ـ تحديد الهدف العام من بناء البرنامج المقترح القائم على نظرية الوقع الجمالي وهو تنمية مهارات القراءة التَّأويليَّة لطُلاب الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَوِيِّ.

٣ ـ تحديد محتوى موضوعات القراءة الأدبية المقررة على طُلاب الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَوِيِّ بالفصل الدراسي الثاني.

٤ ـ تحديد الفنيات والإجراءات التدريسية والتعليمية لتدريس النصوص الأدبية للصف الأول الثانوي وفقا لنظرية الوقع الجمالي. وقد روعي عند تحديد واختيار الإجراءات والتحركات التدريسية مجموعة من الشروط منها ملاءمتها لأهداف التجربة البحثية، ومناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية، وإيجابية خطواتها؛ بحيث تؤدي إلى التفاعل النشط من جانب المتعلمين في تنفيذها.

٥ ـ بناء دليل للمعلم لكيفية تناول النصوص الأدبية من خلال الفنيات والخطوات التدريسية لفنيات نظرية الوقع الجمالي.

ـ 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.

ـ ضبط البرنامج المقترح: للتأكد من سلامة وصحة البرنامج المقترح علميا، وصلاحيته للطبيق في تنمية مهارات القراءة التَّأويليَّة لطُلاب الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَوِيِّ، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد أبدى السادة المحكمون موافقتهم على مناسبة الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة التَّأويليَّة.

رابعا ـ تحديد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة التَّأويليَّة:

يتم تحديد مدى فاعلية الاستراتيجية المقترحة من خلال الإجراءات الآتية:

١ ـ بناء اختبار لقياس مهارات القراءة التَّأويليَّة لطلاب المرحلة الثانوية:

أ ـ هدف الاختبار:هدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة التَّأويليَّة لدى طُلاب الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَوِيِّ، وهي المهارات التي حظيت بنسب الاتفاق بين السادة المحكمين على قائمة المهارات بنسب تتراوح من ٨٠ ٪ إلى ١٠٠ ٪.

ب ـ مصادر بناء الاختبار ونوعيته: استند الباحث إلى عدة روافد ومصادر لبناء الاختبار، منها الدراسات والبحوث السابقة وأدبيات التَّربية المرتبطة بقياس مهارات القراءة التَّأويليَّة. وقد جاءت الأسئلة بطريقة الأسئلة المقالية التي تتطلب إجابات قصيرة.

ب ـ تحكيم الاختبار: للتأكّد من صلاحية الاختبار وصدقه تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكّمين المتخصّصين في المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، وعلم النفس التربوي وخبراء تعليم اللغة العربية بمديرية التربية والتعليم بالمنيا؛ لإبداء الرأي وتقديم المقترحات الخاصة بالاختبار ومفرداته.

د ـ ضبط اختبار القراءة التَّأويليَّة:تم ضبط اختبار القراءة التَّأويليَّة لطُلاب الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَوِيِّ بتطبيقه على مجموعة من طلاب الصف

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

الثاني الثانوي من غير عينة البحث بلغ عددها (٤٣) طالبا وطالبة بمدرسة المنيا الرسمية للغات التابعة لإدارة المنيا التعليمية؛ بهدف حساب زمن الاختبار وحساب ثباته وصدقه، وتحليل مفرداته وكذلك معرفة الصّعوبات التّي يمكن أن يتعرض لها الباحث في أثناء تطبيق الاختبار، وتوضيح ذلك فيما يلي:

- حساب زمن الاختبار: تم تحديد زمن الاختبار في ضوء الأداء الفعليّ للطّلاب،حيث تمّ حساب الزّمن الذي انتهى فيه أوّل طالب / طالبة من الإجابة عن أسئلة الاختبار، والزّمن الذي انتهى فيه آخر طالب / طالبة من الإجابة، وكان ناتج متوسِّط زمن الاختبار ساعتين، بما فيها تعليمات الاختبار.
- تحديد معاملات السّهولة والصّعوبة: تراوحت معامل السهولة بين ٠,٢٣، و ٠,٧٢، وبالمثل تم حساب معامل الصعوبة وتراوح بين ٠,٣٤، ٠,٧٤، ويعد هذا معامل صعوبة مقبولا.
- حساب معامل التمييز: تمّ حساب معامل التّمييز لاختبار القراءة التَّأويليَّة باستخدام التّباين، وبحساب معاملات التّمييز لأسئلة الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠,٢٩ - ٠,٦١) وهو معامل مقبول.
- حساب ثبات الاختبار: تمّ حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية، وتم حساب معامل الارتباط لبيرسون، والذي بلغ ٠,٧٨، وهو معامل ثبات مقبول إحصائيا.
- معايير تصحيح اختبار القراءة التَّأويليَّة: تم تحديد معايير لتصحيح اختبار القراءة التَّأويليَّة لطُلاب الصَّفِّ الأوَّل الثَّانَويِّ لكل مهارة من مهاراته من خلال تصميم بطاقة تصحيح للاختبار وتقدير درجاته تضمنت قائمة بالمهارات الرئيسة للقراءة التَّأويليَّة ومؤشراتها السلوكية، وأمام كل مهارة منها ثلاثة أماكن تبين الدرجات المخصصة لها على حسب درجة الأداء ومقدار تواجدها في استجابات الطُلاب 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 الطُلاب. والجدول التالي يوضح مصفوفة الاختبار ودرجاته:

جدول رقم (٢) مصفوفة اختبار القراءة التَّأويليَّة ودرجاته

المهارة الرئيسة	المؤشرات السلوكية	عدد الأسئلة	الوزن النسبي	الدرجة الكلية المهارة
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 طُلاب الصَّفِّ الأوَّل الثَّانَويِّ بمدرسة المنيا الثانوية العسكرية بنين التابعة لإدارة المنيا التعليمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٦م-٢٠١٧ م) وبلغ عددهم (٧٠) طالبا. تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة.

٣ - تطبيق اختبار القراءة التَّأويليَّة قبليا:

تم تطبيق القراءة التَّأويليَّة على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل استخدام أداة المعالجة التجريبية وهي البرنامج المقترح (دليل المعلم المتضمن البرنامج التدريسي المقترح القائم على نظرية الوقع الجمالي). وقد تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

" اختبار ت " للمجموعات المتكافئة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٣)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة " ت " لدرجات طُلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات القراءة التَّأويليَّة 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 التَّأويليَّة، ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠،٠٥ بين المجموعتين في التطبيق القبلي.

٤ ـ التدريس للمجموعتين:

تم التدريس لمجموعة البحث التجريبية وفقا لدليل المعلم الذي تم إعداده باستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية الوقع الجمالي في تدريس القراءة لتنمية مهارات القراءة التَّأويليَّة، بينما درست المجموعة الضابطة الموضوعات المقررة بالطريقة المعتادة التي يستخدمها معلمو اللغة العربية والتي يمكن توصيفها في كتابة موضوع الدرس على السبورة، وقراءة النص قراءة جهرية من جانب المعلم ثم الطلاب، تليها معرفة معاني الكلمات المبهمة، وشرح النص الأدبي مع تحديد مظاهر الجمال الفني في النص.

٥ ـ تطبيق اختبار القراءة التَّأويليَّة بعديا:

تم تطبيق اختبار القراءة التَّأويليَّة بعد الانتهاء من تدريس موضوعات القراءة المقررة على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بعد التدريس باستخدام دليل التدريس المقترح للمجموعة التجريبية، والطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة؛ لمعرفة أثرهما في تنمية مهارات القراءة التَّأويليَّة لدى طُلابِ الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَويِّ.

٦ ـ تحليل النتائج:

تم تحليل النتائج باستخدام الطرق الإحصائية عن طريق مقارنة أداء المجموعتين في اختبار القراءة التَّأويليَّة في التطبيق البعدي، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

نتائج البحث:

توصل البحث الحالي إلى مجموعة من النتائج ترتبط بمعرفة مدى فاعلية برنامج مقترح لتدريس القراءة قائم على نظرية الوقع الجمالي في تنمية مهارات القراءة التَّأويليَّة لطُلابِ الصَّفِّ الأوَّلِ الثَّانَويِّ، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

أ ـ نتيجة الفرضية الأولى: للتَّحَقُّقِ من صِحَّةِ هَذه الفَرضيَّةِ تم اسْتخْدامُ اخْتبار"ت" لتعرُّفِ دلالةِ الفَرْقِ بين مُتَوسطيِّ درجاتِ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التَّأويليَّة في مهارة الطلاقة القرائية، والجدول التالي يوضح ذلك:

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

جدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة " ت " لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التَّأويليَّة 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 طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة البعدي عند مستوى الطلاقة القرائية ومؤشراتها السلوكية، إذا ما تم مقارنته بمتوسط درجات طلاب 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: للتَّحَقُّق من صحَّة هَذه الفَرضيَّة تم اسْتخْدامُ اخْتبار"ت" لتعرُّف دلالة الفَرْق بين مُتَوسطيِّ درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التَّأويليَّة في مهارة المرونة القرائية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة " ت " لدرجات طُلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التَّأويليَّة 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 طُلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة البعدي عند مستوى المرونة القرائية ومؤشراتها السلوكية، إذا ما تم مقارنته بمتوسط درجات طُلاب 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: للتَّحَقُّق من صحَّة هَذه الفَرضيَّة تم اسْتخْدامُ اخْتبار"ت" لتعرُّف دلالة الفَرْق بين مُتَوسطيِّ درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التَّأويليَّة في مهارة الطلاقة القرائية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة " ت " لدرجات طُلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التَّأويليَّة 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		

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

ويتضح من الجدول السابق تحسن متوسط درجات طُلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة البعدي عند مستوى الأصالة القرائية ومؤشراتها السلوكية، إذا ما تم مقارنته بمتوسط درجات طُلاب المجموعة الضابطة، 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: للتَّحَقُّق من صحَّة هَذه الفَرضيَّة تم اسْتخْدامُ اخْتبار"ت" لتعرُّف دلالة الفَرْق بين مُتَوسطيِّ درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التَّأويليَّة عند مستوى التوسع وإضافة التفاصيل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٧)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة " ت " لدرجات طُلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التَّأويليَّة 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 طُلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة البعدي عند مستوى التوسع وإضافة التفاصيل ومؤشراتها السلوكية، إذا ما تم مقارنته بمتوسط درجات طُلاب 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:

للتَّحَقُّق من صحَّة هَذه الفَرضيَّة تم اسْتخْدامُ اخْتبار"ت" لتعرُّف دلالة الفَرْق بين مُتَوسطيِّ درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التَّأويليَّة ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٨) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة " ت "

لدرجات طُلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التَّأويليَّة 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 طُلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار القراءة البعدي ككل ومؤشراتها السلوكية، إذا ما تم مقارنته بمتوسط درجات طُلاب 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 فَاعليَّة اسْتخْدام البَرنَامَج التَّدْريسي المُقْتَرَح:

قام الباحث بحساب فاعلية استخدام برنامج مقترح في تدريس القراءة قائم على نظرية الوقع الجمالي بحساب دلالة الفرق بين

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

درجات التطبيقين القبلي و البعدي لطُلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة التَّأْوِيلِيَّة، وبحساب نسبة الكسب المعدل وحجم التأثير للتأكد من فاعلية الاستراتيجية، وجدول رقم (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) المتوسط الحسابي وقيمة " ت "

لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأويلية ونسبة معامل إيتا لحساب حجم التأثير والفاعلية

التطبيق	المهارة	المتوسط الحسابي	دلالة الفرق	معامل التأثير	حجم التأثير
البعدي	الطلاقة	٢٠،٨٢	١٣،١٧٤	٠،٧٢	معامل تأثير مرتفع
القبلي	الطلاقة	١٣،٧٤			
البعدي	المرونة	١٦،٦	١٩،٦٤	٠،٨٥	معامل تأثير كبير
القبلي	المرونة	٦،٣٤			
البعدي	الأصالة	٨،٣١	٢٢،٦٨	٠،٨٨	معامل تأثير كبير
القبلي	الأصالة	٣،١٤			
البعدي	التوسع	٨،٠٢	١٥،٩٤	٠،٧٩	معامل تأثير كبير
القبلي	التوسع	٤،٢٠			
البعدي	الاختبار ككل	٥٣،٧٧	٢٣،٥٢	٠،٨٩	معامل تأثير كبير
القبلي	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 البرنامج التدريسي المقترح القائم على نظرية الوقع الجمالي في تنمية مهارات القراءة التَّأْوِيلِيَّة لدى طُلاب المجموعة التجريبية.

- مناقشة النتائج وتفسيرها:

يمكن تَفْسِيرُ الفَاعِلِيَّة الَّتِي أظهرها استخدام البرنامج المقترح في تَنْمِيَة مَهَارَات القِرَاءَة التَّأْوِيلِيَّة لِطُلاب المَجْمُوعَة التَّجْرِيبِيَّة إِلَى الاعْتِبَارَات الآتِيَة:

١. تَبدُو هَذه النتائجُ والفَاعليةُ منطقيةً من وجْهة نظر الباحث إذا تم تَفسيرها في ضوء البرنامج المقترح، حيث إنَّه أتاح الفرصةَ للطُلاب لمُمَارسَة التَّعلم النَّشط بصُورة حَقيقيَّة من خلال تفاعلهم المباشر مع النُّصُوص الأدَبيَّة، ورغبتهم للتَّمَيز وإنجاز المَهام اللُّغَويَّة ذات الطبيعة التَّأْوِيلِيَّة، وتحدِّي المهَام الصَّعبَة وصولا إلى قِراءة النُّصُوص قراءة تَأْوِيلِيَّة.

٢. تَحديد مَهَارات القِراءة التَّأْوِيلِيَّة المراد تنميتها في كلِّ درسٍ ووضعها كأهدافٍ يراد تنميتها، والإكثار عَلى المَهارات والأبعَاد والمُؤشِّرات السُّلُوكيَّة لها في أثناء التَّدريس وبعده.

٣. التَّدريب علَى استخدام إجراءات تطبيقية لنظرية الوقع الجمالي سَاعدَ على إزالة الفجوة والرهبة بين الطُلاب والنَّصِّ، وأزالتْ بعض المُشكلات النفسيَّة عند بعض الطُلاب في معالجة النُّصوص، إذ تعودوا على دِراسة النصِّ الأدبيِّ بصُورة تقريرية تعتمد على حفظ الشرح المُذيل بالنصِّ دون أدْنَى اجتهاد بالتَّأويل والتَّفسير له، مما كان له عميق الأثر في تنشيط القُدرات التَّأْوِيلِيَّة ورفع مستوى الدافعية لدى الطُلاب في تناول النصوص الأدبية.

٤. أدى تَطْبيق البرنامج المقترح القائم على نظرية الوقع الجمالي إلى تَأمل الطُلاب للأفكار المطروحة داخل النصوص الأدبية والمقارنة

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

بينها وبين خبراتهم السَّابقة، فضلا عَن إثارتهن للأسْئلة الصَّفيَّة داخل النَّصّ وخارجه أيضا مما أثرى عَملية التفاعل بينهن والنُّصُوص، وقد سَاعدَ تبَادلُ الأفكَار والآرَاء ومُنَاقَشَة الخبرات السَّابقة فيما تتعلق بالنُّصوص الأدبيَّة المُقرَّرة على تشكيل أفكارهم، وتوسيع مَداركهم، وزيادة معلوماتهم حول المَوضُوعات المَطروحَة بالنُّصُوص الأدَبيَّة.

٥. تضمين الاستراتيجية المقترحة لفَنيَّة إنْتاج الأسئلة بدلا من تلقيها من جَانب المُعلِّم فقط بصُورَة نَمطية جَاهزة مَكَّن الطُلاب من امتلاك مهارات القراءة التَّأويليَّة من خلال اسْتنبَاط النتائج بناء عَلى المُقدمات الواردة في النَّصّ، و إعْطَاء أسْباب لظَاهرة مُعيَّنة.

٦. تجاوزتْ مساراتُ الاستراتيجية المقترحة التحليل التقليدي للنُّصوص الأدبية إلى التحليل العميق المتمثل في دراسة البنى العميقة للنصّ واكتشاف الدلالات الضمنية به، استجلاء الفرق بين اللغة الأدبية النوعية ولغة التداول اليومية.

٧. تضمين الاستراتيجية المقترحة لفنية التوقع والتنبؤ بأحداث النصّ قبل دراسته بصورة تفصيلية ساهم في تنمية مهارات القراءة التَّأويليَّة مثل استخلاص قرائن السياق اللَّفظي الدالة على غرض المقروء، و التنبؤ بالأحداث المستقبليَّة في النصّ المقروء.

٨. أتاح استخدام البرنامج المقترح الفرصةَ أمام الطُلاب للتفكير في النص، وتوليد مزيد من الأفكار وتنظيمها، والبَحث عن علاقات جَديدَة بين النَّصّ ونصوص أدَبية أخرى.

٩. ساعد استخدام البرنامج المقترح في اتِّسَاع آفاق الطُلاب القرائيَّة، ورؤية عناصر ومكونات النصّ بطريقة غير مألوفة تضمن مشاركتهم في إنتاج المعنى، مما حثهم على الإبداع ونمو المؤشرات السلوكية لمهارات القراءة التَّأويليَّة لديهم.

١٠. استخدام طُلاب المَجْموعة التَّجريبية للبرنامج المقترح أدى إلى النمو في الجَانب المَعرفي لديهم، ومُراقبَة عمليات القراءة لدَى كلٍّ منهم، ممَّا سَاهم في مزيد من السَّيطرة على مَهارات القِراءة التَّأويليَّة، وتوجيه إجراءات نظرية الوقع الجمالي نَحو عمليات التأويل والإبداع القرائي في أثناء القراءة.

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

- 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: المجلد (٢١)، العدد ٣، يوليو، ٣٧٧ - ٤٠١.
- خضر، ناظم عودة (١٩٩٧).الأصول المعرفية لنظرية التلقي.عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الديهاجي، محمد (٢٠١٦).إبستيمولوجيا " ريكور " التأويلية التأمل كأساس للوعي. مجلة الرافد، الكويت: دائرة الثقافة والإعلام بالشارقة،العدد ٢٣٢،ديسمبر، ٣٩-٤٣.
- 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.
- 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:، 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.
- 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 كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عباس، حيدر فاضل (٢٠١٦).البنيوية التكوينية في التلقي العربي: بين النظرية والتطبيق. مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد،العراق: العدد ١١٥، ٨٩ - 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، ١٩٩ - ٢٠١٦.
- عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٥).الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- فرغلي، زينب (٢٠٠٧).النص:قراءات ورؤى استشرافية. مجلة الدراسات العربية، المنيا: كلية دار العلوم،جامعة المنيا، المجلد (٢)،العدد١٦،يونيو، ٤٦٧-٤٩٧.
- فطوم، مراد حسن (٢٠١٣).التلقي في النقد الأدبي في القرن الرابع الهجري. دمشق: وزارة الثقافة.
- 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، ١٨١ - ٢٠١٥.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

- 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 فيكتاب 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، 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.

المراجع الأجنبية:

- Jauss، Hans (١٩٨٩). Literary History as a Challenge to Literary Theory: In Twentieth – Century Literary Theory A Reader ، London: MacMillan.
- Kerndle ، Milena & Kordigel ، Meka (٢٠١٢). Teachers Competence for Developing Reader Reception Metacognition. Problems of Education in The ٢١ Century. Vol. ٦١- ٥٢ ، ٤٦.
- Martin ، c.E (١٩٨٢). Development of Instrument of Assess Creative Reading. D.A.I ، vol.٤٣ ، No. ١٢ ، p.٢٤٥١.
- Padgett ،Ron (١٩٩٧). Creative Reading: What It Is ، How To Do It Why. National council of Teachers of English ، Urbana ، III. March.
- Plakans ، L (٢٠٠٩). The role of Reading strategies in integrated writing tasks. Journal of English for Academic purposes ، Vol.٨ ، No.٢٦٦ – ٢٥٢ ، ١.
- Rabren ، K & Darch ، C & Eaves، R (١٩٩٩). The differential effects of two Systematics reading Comprehension approaches with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities.Vol.٣٢ ، Issue ١ ، pp. ٤٧-٣٦.
- Smyth، Karen (٢٠٠٩). Enhancing the agency of the Listener: Introducing Reception Theory in a Lecture. Journal of Further and Higher Education. Vol.٣٣ ، No. ٢ ، May ، ١٤٠ – ١٣١.
- Wang، Chia ___ Ling (٢٠١١). Power / Knowledge for Education Theory: Stephen Ball and The Reception of Founcault. Journal of Philosophy of Education ، Vol.٤٥ ، No.١ ، pp. ١٥٦-١٤١