اثر انموذج (Gohg ,s) في تنمية مهارات النقد الأدبي عند طلاب الرابع الإعدادي في مادة اللغة العربية

The Impact of the (Gohg, s) Model on the Development of Literary Criticism Skills Among Fourth-Year Preparatory Students in Arabic Language

أ.م.د. علي كاظم ياسين المحنّه

Dr. Ali Kazem Yassin

جامعة القادسية – كلية التربية

Al-Qadisiyyah University – College of Education

E-mail: Ali.yaseen@qu.edu.iq

الكلمات المفتاحية: انموذج (Gohg ,s) – مهارات النقد الأدبي.

Keywords: (Gohg,s) Model - Literary Criticism Skills

الملخص

يرمي البحث التعرف الى(اثر انموذج (Gohg ,s) في تنمية مهارات النقد الأدبي عند طلاب الرابع الإعدادي في مادة اللغة العربية)، ولتحقيق ذلك اختار الباحث الإعدادية المركزية عشوائياً، واختار الباحث شعبة (ب) التجريبية اذ بلغ عدد طلابها (٣٢)، وشعبة (ج) الضابطة اذ بلغ عدد طلابها (٣٢)، وكافأ الباحث بين مجموعتي البحث في متغيرات عدة لغرض الضبط التجريبي، واختار التصميم ذا الضبط الجزئي ذات الاختبار القبلي والبعدي، وضبط الباحث المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في هذا النوع من التصاميم التجريبية، وتضمنت المادة التعليمية أربعة فصول من المنهج المقرر كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع الاعدادي للعام(٢٠٢٤– ٢٠٢٥)، وصاغ الباحث الأهداف السلوكية الخاصة بالخطط التدريسية للموضوعات، وأعد خططا تدريسية أنموذجية لكل موضوع من الموضوعات المحددة للتجربة، ومن اجل قياس مهارات النقد الادبي عند طلاب مجموعتي البحث تطلب البحث الحالي اختيار اداة لقياس مهارات النقد الادبي وبعد اطلاع الباحث على عدد من الدراسات والادبيات الخاصة بهذا الموضوع تبنى الباحث اختبار مهارات النقد الادبي المعد من قبل (شروم، ٢٠١٩)، وقد تكون الاختبار من (٣٦) فقرة موزعة على ست مهارات بواقع (٦) فقرات لكل مهارة، وقد درس الباحث مجموعتي البحث نفسه إذ درس طلاب المجموعة التجريبية باعتماد انموذج جوف والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وبعد انتهاء مدة التجربة طبق الباحث اختبار مهارات النقد الادبي على طلاب مجموعتي البحث، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ،أسفرت الدراسة عن النتيجة الآتية: يوجد فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الادب باعتماد انموذج جوف، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في مهارات النقد الادبي ولصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج الدراسة استنتج الباحث: إنَّ انموذج (جوف) زاد من اثر الطلاب القرائية، وقدرتهم على تفحص المقروء، وتعرف جوانبه وأبعاده، وهذا ما جعل القراءة ذات معنى، وأوصى بضرورة استعمال انموذج (جوف) في تدريس مادة الادب لأهميتها في تحقيق نتائج تعليمية فيها ، إذ تسهم بفاعلية في تحسن الفهم والاستيعاب القرائي عند طلاب الصف الرابع ، وتجعل الطلاب يؤمنوا بأهميتها، واقترح الباحث: إجراء دراسة موازنة بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي لمعرفة اثر انموذج (جوف) في تحصيلهم في مادة المطالعة.

Abstract

This research aims to identify the impact of the (Gohg, s) model on the development of literary criticism skills among fourth-year preparatory students in Arabic language. To achieve this, the researcher randomly chose the central preparatory school and selected Section (B) as the experimental group consisting of 32 students and Section (C) as the control group, also consisting of 32 students. The researcher ensured equivalence between the two groups in several variables for the purpose of experimental control and adopted a partial design with pre- and post-testing.The researcher controlled the extraneous variables that could affect this type of experimental design. The educational material included four chapters from the prescribed Arabic language curriculum for fourth-year preparatory students for the school year (2024–2025). The researcher formulated specific behavioral objectives for the teaching plans of the topics and prepared model teaching plans for each of the selected topics for the experiment.To measure the literary criticism skills of the students in both research groups, the researcher opted for a tool designed by (Shar

الفصل الاول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث:-

الأدب والنصوص مادة دراسية تتعدد مشكلات تدريسها بنحوٍ عام، ومنها ما يتصل بالمدرس والإمكانات المادية التي تؤهله للتدريس، والمحتوى الأدبي المقدم للطلبة، ومنها ما يتصل بالمتعلم نفسه، ومنها ما يتعلق بالطرائق والأساليب المتبعة في تدريسه.

وقد أشار عدد من المتخصصين إلى أنَّ الأدب يعاني من مشكلات، ولم تتحقق الغاية من تدريسه في تكوّن الذوق الأدبي الملائم، وتربية القدرة الفنية لدى الدارسين، وتمكنهم من المفاضلة بين النصوص الأدبية، وبيان نواحي الجمال فيها، ولاسيّما النقد والتذوق اللذان يعدان قوام الدراسة الأدبية وروحها(أحمد ،١٩٨٧ : ٩).

وإنَّ المتأمل في واقع حال حقول الدراسات الثقافية والفكرية النقدية، بشكل عام والنقد الأدبي النظري والتطبيقي، بشكل خاص في مراحلها المختلفة، يلحظ عدم حصول التطور النوعي فيها، والعلة الرئيسة تكمن في الأسلوب الذي حنط الأدب، وشدّ أسبابه يغير الأسباب الحقيقية له، فماتت أحاسيسهُ وجمدت معانيه الخيرة، وباتت ألوانهُ باهتة على الرغم من ألقها الواضح وتوهجها اللامع.(القيسي،١٩٧٧:٣)

وان المناهج النقدية الادبية تعتمد الجوانب التاريخية من دون التركيز على الأدوات النقدية التي تنمي حاسة النقد الأدبي عند الطلبة، فعزوفهم عن حفظ النصوص الأدبية وعدها من أصعب العمليات الذهنية، ذلك ان المادة المطلوب حفظها جافةً وصعبةً، مما يؤدي به الى الاعتماد على الحفظ والاستظهار لغرض النجاح فقط من دون فهم الجوانب الفنية والجمالية في تحليل النصوص الادبية النصوص العربية (الوائلي،٢٠٠٤:٢٠٠).

ومن خلال اطّلاع الباحث على جملة من الدراسات المحلية، تبيّن وجود مؤشرات واضحة على ضعف مستوى الطلبة في امتلاك مهارات النقد الأدبي. فقد كشفت بعض الدراسات المبكرة عن قصورٍ بنيوي في محتوى كتب الأدب والنصوص المقرّرة، إذ لا توفّر هذه الكتب معارف إجرائية كافية تسهم في تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي، نتيجة تركيزها المحدود على إبراز الجوانب الجمالية والفنية في النصوص الأدبية. كما أظهرت تلك الدراسات أن المناهج الدراسية تفتقر إلى المرونة اللازمة التي تمكّنها من الاستجابة لحاجات الطلبة وطاقاتهم المختلفة، الأمر الذي ينعكس سلبًا على قدرتهم على تقبّل المادة الدراسية والتفاعل معها تفاعلاً إيجابيًا.

وفي السياق نفسه، أشارت دراسات لاحقة إلى أن ضعف قدرة شريحة واسعة من طلبة المرحلة الإعدادية على ممارسة النقد الأدبي للنصوص المقرّرة لا يعود إلى صعوبة النصوص ذاتها فحسب، بل يرتبط أيضًا بطبيعة تقديمها داخل الصف. إذ إن الاقتصار على الأساليب

التقليدية في تدريس مادة الأدب والنصوص يسهم في جعل المتعلّم متلقيًا سلبيًا، ويحدّ من فرص تنمية التفكير التحليلي والنقدي لديه. ويؤكد الباحث، استنادًا إلى ما سبق، أن معالجة هذا الضعف تستلزم اعتماد طرائق تدريس حديثة تُشرك الطالب في الموقف التعليمي بوصفه عنصرًا فاعلًا، وتسهم في إثراء خبراته المعرفية، وتسريع استيعابه للمادة، وتنمية قدرته على تذوق النص الأدبي واستكشاف مواطن الجمال والإبداع فيه، الأمر الذي يمكّنه في النهاية من ممارسة النقد الأدبي ممارسة واعية ومنهجية.

-هل لأنموذج (Gohg ,s) اثر في تنمية مهارات النقد الأدبي عند طلاب الرابع الإعدادي في مادة اللغة العربية؟

أهمية البحث:-

تحتلّ اللغة موقعًا محوريًا في صميم الحراك الإنساني الهادف إلى التطوير والتغيير، إذ تمثّل الوسيلة التي انتقلت عبرها خبرات الأمم وتراكم معارف الأجيال من اكتشافات واختراعات ومنجزات فكرية. ومن خلالها انتشرت النتاجات الأدبية الرفيعة التي أفرزتها الحضارات الإنسانية منذ فجر التاريخ، واتخذت أشكالًا متنوّعة كالأُسطورة، والقصة، والشعر، فغدت اللغة وعاءً للثقافة ومرآةً للفكر الإنساني (الحمدانيّ، ١٩٨٢: ٥).

وقد أشار مدكور إلى الأهمية الجوهرية للغة ودورها الفاعل في عمليات التفكير، وفي الوصول إلى النشاطات العقلية العليا والمدركات الكلية، مميزًا بين اللغة بوصفها أداة للتعبير عن هذه العمليات، واللغة باعتبارها وسيلة لإنجازها وتشكيلها في الوعي الإنساني (خاطر وآخرون، ١٩٨٩: ٣-٤). وتبرز قيمة اللغة كذلك في فهم السلوك الإنساني وتحليل أنماطه، إذ تسهم إسهامًا كبيرًا في تفسير ظروف الوجود الإنساني، وتعين الفرد على إدراك ذاته وفهم أفعاله ودوافعه وانفعالاته وتطلعاته المستقبلية (عاشور، مقداد، ٢٠٠٥: ٢٨) .

وانطلاقًا من ذلك، تتجلّى اللغة العربية بوصفها لغة ذات طابع موسيقي وشاعرية عالية، تتميّز بإيقاعها الصوتي وقدرتها على التأثير الوجداني؛ فإذا نطق بها صاحب بيان، استمالت السمع وأوضحت المعنى وبعثت الطمأنينة في النفس بما تحمله من انسجام صوتي ودلالي. وقد أكسبها هذا الجرس المميّز قدرةً خاصة على التفوّق في الأداء الشفهي والكتابي، وفي النثر والشعر الموزون المقفّى، الأمر الذي يفرض على مناهج تعليمها التركيز على تدريب المتعلم على التذوق الأدبي والفني، وتنمية الحس الجمالي في الأداء اللغوي، وإجادة الإلقاء والتعبير (مدكور، ٢٠١٠: ١١٢-١١٣) .

وبناءً على ما تقدّم، يرى الباحث ضرورة إيلاء اللغة العربية عنايةً خاصة، ولاسيما في ظلّ ممارسة مهنة التعليم التي تُعدّ من أسمى المهن، إذ يمثّل المدرّس قدوةً لطلبته، ويقع على

عاتقه الالتزام بالدقة والسلامة اللغوية، ولا سيّما مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها، لما لهم من دور محوري في تشكيل الوعي اللغوي والثقافي لدى المتعلمين.

وتقوم العلاقة بين فروع اللغة العربية على أســاس طبيعي وجوهري، إذ تتكامل فيما بينها لتشــكّل وحدةً متماســكة، وإنّ تجزئة اللغة إلى فروع إنما هو إجراء تنظيمي يهدف إلى تســهيل دراستها لا إلى فصل عناصرها. وتتجسّد الصلة الوثيقة بين الأدب واللغة في كون الأدب، في العربية كما في غيرها من اللغات، دعامةً أســاســية لحفظ كيان اللغة واســتمرارها (الشــيرازي، ١٩٦٩: ١٢٣).

ويُعدّ الأدب بنصوصه الشعرية والنثرية تعبيرًا فنيًا أداته اللغة، وهو نشاط إبداعي يحفّز القارئ والسامع على التفكير، ويوقظ فيهما إحساسًا خاصًا، وينقلهما إلى عوالم متخيّلة قريبة أو بعيدة. والتخيّل حاجة إنسانية أصيلة، ويزداد نضجها لدى من ينمّيها عبر النصوص الأدبية المختارة بعناية. كما يسهم النص الأدبي في تهذيب النفس، وصقل الذوق، وإرهاف الحسّ، وتنمية العقل، لما يحمله من قيم إنسانية سامية، وسمات أخلاقية، وصور جمالية تستثير الوجدان وتوجّه الانتباه إلى مضامينها. وهو فضلًا عن ذلك يمثّل مخزونًا ثقافيًا متنوعًا تاريخيًا ونفسيًا واجتماعيًا، ويُعدّ في الوقت نفسه مجالًا للمتعة والإثراء اللغوي. كما يتيح درس الأدب للطلبة فرصة التحرّر من أعباء الدراسة العقلية الصارمة، إذ تنفكّ أذهانهم فيه من قيود التعريفات والقوانين والضوابط والصور المنطقية التي تميّز الدراسة العلمية وتستغرق الذهن (الدليمي، ٢٠٠٥: ٢٢٧).

ويحتلّ الأدب مكانةً متقدّمة بين فروع اللغة العربية، بوصفه عنصرًا فاعلًا في تكوين شخصية الإنسان، وتعميق فهمه لذاته وللعالم من حوله، ولاسيما لدى طلبة المرحلة الثانوية الذين يسعون إلى إثبات ذواتهم وإشباع حاجتهم إلى الاستقلالية النفسية. ويجد الطالب في الأدب نماذج بطولية وتجارب إنسانية ثرية، يستخلص منها القيم والمثل العليا التي تسهم في بناء شخصيته وتوجيه سلوكه (عسر، ١٩٩٩: ٢٩) .

أما النقد الأدبي، فيُراد به التمييز بين الجيد وغيره، على نحوٍ يشبه ما ورد في قوله تعالى: ﴿لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد﴾، *وقوله تعالى:* ﴿*وأنّا منا الصالحون ومنا دون ذلك*﴾ .وتعدّ هذه الشواهد وغيرها دليلًا على أن القرآن الكريم يشكّل مرجعية معرفية أصيلة يمكن الإفادة منها في استنباط القواعد والمبادئ التي يحتاجها الإنسان في مجالات معرفية متعددة، من بينها مجال النقد الأدبي للنصوص.

ويُعدّ النقد، بمختلف أشكاله وتجلياته، نشاطًا فكريًا جادًا لا تستقيم الحياة الفكرية ولا المعرفة الإنسانية من دونه؛ إذ يمثّل أداة للتقويم والتسديد، ومراجعة علمية للمسارات المعرفية المختلفة. وفي هذا السياق تشير آن موريل* إلى أن من مهام النقد الإسهام في تربية القارئ

وتحصـــينه من ســـذاجة القراءة وما قد يكتنفها من مخاطر، وهو ما يؤكد الدور التربوي والمعرفي العميق للنقد الأدبي (فضل، ٢٠٠٢: ٢٥).

إن معرفة القواعد التي نستطيع بها ان نحكم على القطعة الادبية جيدة ام غير جيدة؟ فاذا كانت جيدة او رديئة فما درجتها من الحســن او القبح ومعرفة الوســائل التي تمكننا من تقديم ما يعرض علينا من الآثار الادبية، فالنقد الادبي متصـــل بالابداع، وهو اقل من الابداع لانه ينتظره حتى يتم فاذا تم حكم عليه النقد الحسن او القبيح (امين،١٩٦٧:١٨).

وقد أولت الدراســات النقدية الحديثة عنايةً واضــحة بمفهوم التذوق في دراســة الأدب، إذ انتهت إلى أن العمل الأدبي يقوم على ثلاث ملكات أســـاســـية متكاملة، هي: ملكة الإبداع أو الإنتاج، وملكة التذوق، وملكة النقد، ولا يتحقق الفهم العميق للنص الأدبي إلا من خلال التفاعل بين هذه الملكات مجتمعة (الأسدي، ٢٠١٧: ٧٩).

أما التدريس بمفهومه المعاصر، فيُنظر إليه بوصفه عملية تواصلية ديناميكية تجمع بين المدرس والمتعلم، يسـعى من خلالها المدرس إلى إكسـاب المتعلمين المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة، مســتعينًا بطرائق وأســاليب ووســائل متنوعة تســاعده على جعل المتعلم طرفًا فاعلًا ومشـــاركًا فيما يجري داخل الموقف التعليمي. ويقوم هذا التفاعل على التعاون، بمعنى مســـاعدة المتعلمين على إعادة تنظيم طرائق تفكيرهم وتوجيه مشـــاعرهم نحو التعلم الإيجابي، مســـتندًا في ذلك إلى خبرات المدرس الســابقة وقدرته المؤثرة على إحداث التغيير المنشــود. وبذلك تُعدّ عملية التدريس نظامًا متكاملًا له مدخلاته وعملياته ومخرجاته التي تتكامل لتحقيق الأهداف التعليمية (الجبوري، ٢٠١٣: ١٤١).

وتُعرَّف طريقة التدريس بأنها الأسلوب الذي يعتمد عليه المعلم في تنظيم النشاط التعليمي ومعالجته، ونقل المعارف إلى الطلبة بأيســـر الســـبل وأقلها وقتًا وجهدًا وكلفة. وتمتاز الطريقة التدريســـية الناجحة بقدرتها على تعويض العديد من أوجه القصـــور التي قد تعتري المنهج أو الكتاب المدرســي أو حتى المتعلم نفســه، مما يجعلها عنصــرًا حاســمًا في تحســين فاعلية العملية التعليمية (الدليمي، ٢٠٠٩: ١).

وفي مجال القراءة، قدّم جوف نموذجًا تفســيريًا يســير وفق مســار خطي(Liner) ، إذ يعالج هذا النموذج القراءة من خلال مراحل مستقلة، ويفترض أن عملية القراءة تبدأ بربط الحروف بعضــها ببعض لتكوين الكلمات، ثم التمثيلات أو التصــورات الصــوتية، ليُحدَّد المعنى المعجمي اعتمادًا على وحدات مرتبطة بالجملة. ويتم تفســـير هذه الجمل من خلال معالجة آلية فردية للمعلومات النحوية والدلالية، ســواء الســطحية منها أو العميقة، الأمر الذي يســهم في تعزيز قدرة

المتعلم على القراءة النقدية، ويدعم إمكاناته في تحليل النصـــوص ونقدها عبر القراءة المتأنية والفاحصة (عبد الباري، أ، ٢٠١٠: ٤١).

ويرى الباحث انه يقدم مثل هكذا نماذج تعليمية علها تســـهم في تطوير امكانيات المتعلمين في قدراتهم القرائية التي تلامس الذائقة الادبية وتحليل النصوص والقصائد الى صورها الشـــعرية او الادبية والتي يصـــبح له الملكة في الذائقة الادبية وكذلك على التمييز بين هذه النصـــوص ونقدها على وفق المعايير والمهارات التي تقدم للمتعلمين من خلال الطرائق المتجددة والتي تدعم التعلم النشـط والفاعل لهم من خلال تنويع الانشـطة التعليمية والمناهج الدراسـية ولا سيما التي تناسب المرحلة الاعدادية.

وقد اختار الباحث الصـف الرابع الإعدادي من هذه المرحلة الدراسـية لأهميته البالغة، إذ يشـهد الطلبة خلالها تطورًا ملحوظًا في قدراتهم العقلية، وازديادًا في مسـتوى الذكاء، واتسـاعًا في خبراتهم المعرفية. وتسهم هذه المتغيرات في تنمية خيالهم، وتحويله من حالته التي تتسم بالبساطة وغموض الهدف والارتباط المباشـر بالأفعال والأعمال في مرحلة الطفولة، إلى حالة أكثر نضـجًا تتعزز فيها الثقة بالنفس، ويبرز فيها الطابع الفني والجمالي، إلى جانب الارتباط بالجوانب العقلية والانفعالية. ويُضـــاف إلى ذلك الارتقاء في مســـتواهم العلمي والثقافي، مما يجعل طلبة هذه المرحلة، بحكم النضـج العقلي والحصـيلة اللغوية التي اكتسـبوها بعد مرحلتي الدراسـة الابتدائية والمتوسـطة، أكثر قدرة على قراءة النصـوص الأدبية وفهمها، واسـتنباط الأحكام النقدية والأدبية منها (أحمد، ١٩٨٨: ٢٢.(

ويمكن تلخيص أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

١- إبراز أهمية اللغة بوجه عام ودورها الأساس في حياة الإنسان الفكرية والاجتماعية.

٢- التأكيد على أهمية اللغة العربية بوصـــفها لغة القرآن الكريم، وما تمتلكه من حيوية وعالمية وقدرة على التطور والتجدد، فضـــلًا عن مكانتها في الحياة الإنســـانية باعتبارها أداة للتواصـــل والتفاهم.

٣- بيان أهمية الأدب التي لا تقل شأنًا عن أهمية اللغة، ودوره الفاعل في بناء شخصية الإنسان، وتشكيل ميوله واتجاهاته، وتحقيق التكيّف النفسي والاجتماعي لديه.

٤- إبراز أهمية الأنموذج المعتمد في البحث، الذي يقوم على تبنّي المســـتجدات في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة وطرائقها، بما يسهم في تطوير العملية التعليمية.

٥- التأكيد على أهمية المرحلة الإعدادية، بوصفها مرحلة محورية في نمو الطالب جسميًا وعقليًا، إذ تتوافر فيها فرص حقيقية لتوجيهه توجيهًا سليمًا يسهم في تنمية ميوله وقدراته ونشاطه

هدف البحث:- يرمي هذا البحث التعرف إلى تعرف اثر انموذج (Gohg ,s) في تنمية مهارات النقد الأدبي عند طلاب الرابع الإعدادي في مادة اللغة العربية.

ولتحقيق الهدف صاغ الباحث الفرضيتين الصفرية الآتية :

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام انموذج (Gohgs) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية فتي اختبار مهارات النقد الادبي البعدي).

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات النقد الادبي).

حدود البحث

يتحدد نطاق البحث الحالي في الأطر الآتية:

1-يقتصر البحث على طلبة الصف الرابع الإعدادي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية الواقعة ضمن مدينة الديوانية.

2-يتناول البحث عددًا من موضوعات كتاب الأدب والنصوص المقرر للصف الرابع الإعدادي في العراق للعام الدراسي (٢٠٢٤ – ٢٠٢٥) .

3-يقتصر التطبيق الزمني للبحث على الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٤ – ٢٠٢٥) .

تحديد المصطلحات

أنموذج:(Gohg ,s)

هو أنموذج تفسيري لعملية القراءة بصورة عامة، يقوم على مسار خطي، ويفترض أن القراءة تنشأ من ترابط الحرف بالحرف لتكوين الكلمات، وما يتبع ذلك من تمثيلات أو تصورات صوتية ولفظية. ويسهم هذا الترابط في تحديد المعنى المعجمي عبر مجموعة من الوحدات المرتبطة بالجملة، إذ يتم تفسيرها من خلال معالجات فردية آلية للمعلومات النحوية والدلالية والمعجمية والبلاغية، بما يؤدي إلى تكوين الملكة القرائية والحصيلة المعرفية النصية لدى المتعلم (عبد الباري، ٢٠١٠: ٤١) .

التعريف النظري للباحث:

تبنّى الباحث تعريف عبد الباري (٢٠١٠) لانسجامه مع طبيعة البحث الحالي ومتطلباته المنهجية.

المهارات النقدية

تعريف المهارات النقدية اصطلاحًا:

عرّفها كلٌّ من:

الساعدي (٢٠١٢) بأنها: «القراءة الفنية التأملية للنصوص الأدبية، التي تقوم على وصف النص وتفسـيره وتحليله، والكشـف عن العلاقات الداخلية والخارجية المكوِّنة له، وإصـدار الحكم عليه استنادًا إلى معايير مقبولة تُتخذ أساسًا للنقد» (الساعدي، ٢٠١٢: ٣٩)

جسـام (٢٠١٣) بأنها: مجموعة من القدرات العقلية الفعلية التي تمكّن الطلبة من أداء العمل النقدي إزاء النص بدرجة من الإتقان وفي وقت أقصر وبجهد أقل (جسام، ٢٠١٣: ١٧).

التعريف النظري للباحث للمهارات النقدية:

مجـموعة المـهارات المتـعددة والتـي تسـاعد المتـعلمين علـى القـدرة فـي التـحقق والتفكير النقدي، لديهم في تحـليل النصـوص الادبيـة من طـريق القراءة للنصـوص الادبيـة والولـوج الـى بنية النص التركيبية والنصية، وإصدار حكم واضح .

–التعريف الاجرائي للمهارات النقدية: هي قدرات طلاب الصـف الرابع الاعدادي (عينة البحث) من خلال الاجابة على الفقرات الاختبارية للمهارات النقدية مقدرة بالدرجة النهائية الكلية التي يحصل عليها من الاجابة على الفقرات الكلية المعدة لهذا الغرض.

– الصـف الرابع الاعدادي: هو الصـف الاول في تسـلسـل المرحلة الإعدادية، إذ تتألف المرحلة الإعدادية من ثلاثة صفوف بعد المرحلة المتوسطة (وزارة التربية،١٩٧٩:٥٩).

الفصل الثاني / خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول/ انموذج(s, Gohg)

يضـم هذا الفصـل عرضـاً للخلفية النظرية، وموازنة الدراسـات السـابقة ذات العلاقة بمتغيرات هذا البحث، لغرض الاستناد إليها، والإفادة منها في انجاز هذا البحث للجانب، لما فيها من الفائدة العلمية للباحث ولغيره، إذ تمكنهُ من بلورة معلوماته في تحديد الأهداف والفروض العلمية التي تنجم عن تحقيقها، فضلاً عن رفده بالمعلومات القيِّمة التي تنمي لديه البنية المعرفية من الأسـس والقواعد العامة والمفاهيم التي تفيد الباحث في إتمام بحثه، ومما لا شـك فيه إن مهارات الفهم القرائي ترجع جذوره للنظرية البنائية:.

ويرى عبد الباري أن النظرية البنائية تمثّل عملية معرفية قائمة على الاسـتقبال النشـط، تتضـمّن إعادة بناء المتعلمين للمعاني الجديدة في إطار تفاعلها مع خبراتهم السـابقة ومعارفهم المتراكمة، ضـمن بيئة تعلم داعمة. إذ تُعدّ خبرات الحياة الواقعية والمعلومات السـابقة، إلى جانب مناخ التعلم، ركائز أسـاسـية تقوم عليها النظرية البنائية. وتُصـنّف هذه النظرية ضـمن النظريات المعرفيـة التي تؤكـد أن الفرد يبني معرفتـه اعتمـادًا على مـا يختزنـه في ذاكرتـه من معلومـات

ومعارف وخبرات سابقة، والتي تُسهم في تشكيل الفهم الجديد وتنظيمه (عبد الباري، ٢٠١٠: ٢١٧).

وكذلك يؤكد أوزبل أن التعلم ذي المعنى يتحقق من خلال ربط الخبرات والمعلومات الجديدة بالأفكار السابقة الراسخة في البناء المعرفي للمتعلم. ويُطلق على هذه المفاهيم السابقة المرتبطة والمنظمة داخل البنية المعرفية للفرد مصطلح *المفاهيم التحتية*، وهي مفاهيم مصنفة ومخزونة في عقل المتعلم على هيئة مجموعات مترابطة. وعندما تدخل معلومات جديدة ذات صلة بتلك المفاهيم المخزونة، فإنها لا تُستقبل بصورة منفصلة، بل تتكامل وتتفاعل مع المعرفة السابقة، مما يؤدي إلى تكوّن تعلم جديد قائم على الفهم والاستيعاب (عبد عون، ٢٠١٥: ١٣١). وانطلاقًا من هذا التصور، يرى البنائيون أن كل ما هو موجود، بما في ذلك الإنسان، يُعدّ بناءً متكاملًا يتألف من أبنية جزئية متعددة ترتبط فيما بينها بعلاقات محددة. ولا تكتسب هذه الأبنية الجزئية قيمتها من كونها عناصر مستقلة، بل من طبيعة العلاقات التي تربطها ببعضها بعضًا، والتي تنتظم في إطار بنية كلية متماسكة. ويؤدي هذا التنظيم البنائي إلى تكوين نظام محدد يمنح البناء الكلي معناه وقيمته ووظيفته (ناصر، ٢٠٠١: ٤٢٠).

وينبغي عليه ان يركز في الأنماط والتراكيب ويدرب الطلاب على فهمها واستعمالها، فضلاً عن التدرج في تقديم عناصر اللغة وأنماطها، إذ يقدم المعلوم على المجهول والبسيط على المعقد والسهل على الصعب، وتبنى الكتب والمقررات بعضها على بعض بناءً هرمياً متدرجاً (العصيلي، ١٩٩٩: ٦٠).

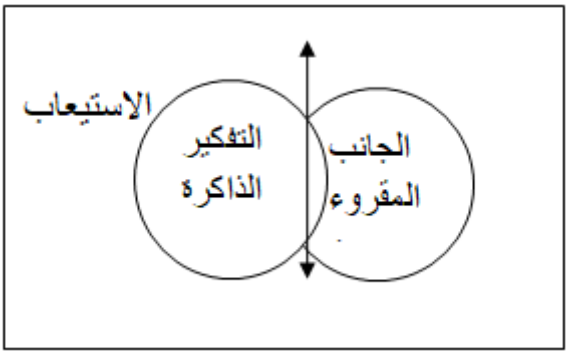
ويرى الباحث ان هذه المدرسة تهتم بتعلم خبرات مستمرة في الحياة يصعب حصرها، فالبنائية تهتم بدراسة العلاقات التي تربط جزئيات كل بناء وتهتم بكشف الروابط القائمة بين الأبنية المختلفة، فمن الناحية السيكولوجية تعد النظرية البنائية نظرية في التعلم المعرفي(اكتشاف المعرفة)، وكما ان هناك من يشير إليها على انها منظومة فرعية من المنظور المعرفي.

يُعدّ الفهم من المستويات العليا للغة، إذ يمكّن القارئ من ممارسة القراءة ممارسة واعية تتجاوز مجرد التعرّف على الكلمات وفكّ الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة. ويشمل الفهم القرائي مجموعة من العمليات العقلية التي يمارسها القارئ، ولا سيما المبتدئ، مثل المناقشة، والتحليل، والنقد، والتنبؤ، وإصدار الأحكام على اتجاهات الكاتب، فضلًا عن استيعاب هدف النص وإدراك أفكاره الضمنية ودلالاته غير المباشرة (جاب الله، ١٩٩٦: ٦٩٦) .

وأشار ثومبسون (Thompson, 2000) إلى أن الفهم القرائي يُعدّ عملية بنائية تفاعلية يؤديها القارئ، وتتكوّن من ثلاثة عناصر رئيسة هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق. وتمثّل هذه العملية مجموعة من العمليات الداخلية ذات الطابع الشخصي، التي تختلف من فرد إلى

آخر، كما قد تتباين لدى الفرد نفسـه باختلاف الزمن أو المرحلة العمرية أو التعليمية، مما يعكس الطبيعة الديناميكية للفهم القرائي.(Thompson, 2000, p3)

كما يبيّن عبد الهادي (٢٠٠٣) أن للفهم القرائي سـتة عناصـر أسـاسـية ينبغي مراعاتها عند دراسته أو تنميته، وهي على النحو الآتي:



شكل (١) يوضح ارتباط جوانب الاستيعاب والفهم

تتجلّى العلاقة الوثيقة بين اللغة، ولا سيّما مهارة القراءة التي تُعدّ إحدى ركائزها الأساسية، وبين التفكير؛ إذ يسهم التفكير في تعميق استيعاب المقروء وفهمه على نحوٍ أدقّ وأشمل. ويكشف هذا الترابط عن تداخل الجانبين وتكاملهما، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على مسـتوى الفهم القرائي لدى المتعلم. ويوضّح الشكل (١) طبيعة هذه العلاقة بين القراءة والتفكير.

يتضـح الارتباط الوثيق بين مهارات اللغة، ولا سـيّما المهارتين القرائية والكتابية، وبين مهارات التفكير، وبخاصـة مهارات الاسـتيعاب والفهم والاسـتدعاء والتذكّر؛ إذ يسـهم هذا التفاعل في تكوين فهم واضح لدى الطلبة يخلو من الغموض أو الالتباس.

تتوقف درجة إتقان مهارات اللغة الأربع (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) على مستوى الفهم المقروء، إذ إن ضعف المتعلم في إحدى هذه المهارات، ولا سيّما الاستماع الجيد أو القراءة، يؤدي إلى نشوء فجوة معرفية تؤثر سلبًا في قدرته على استيعاب المادة التعليمية وفهمها.

تمثل القدرة على التركيز والانتباه والتأمل عنصـرًا أسـاسًـا في عملية اسـتيعاب النصـوص ضـمن موضـوعات محددة، وتزداد أهمية هذه القدرة عند الانتقال بالنص من لغة إلى أخرى، لما تتطلبه هذه العملية من دقة في الفهم وتحليل المعاني.

إن عددًا غير قليل من المصـطلحات والتراكيب اللغوية لا يقابله مرادفات دقيقة في اللغة الأخرى، الأمر الذي يسـتلزم اعتماد آليات تسـاعد على فهمها ونقلها إلى اللغة المقابلة بأسـلوب تفسيري يتلاءم مع السياق والمعنى المقصود.

يقتضي استيعاب المعلومات ونقلها بصورة صحيحة امتلاك المتعلم رصيدًا لغويًا كافيًا يمكّنه من توظيف اللغة على النحو المطلوب، ولا سيّما في مجال فهم المعاني الدقيقة وصياغتها صياغة سليمة (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣: ٣١) .

ويُعد أوزوبل من أبرز العلماء الذين أسهموا في بناء النماذج التعليمية، إذ تقوم نماذجه على تنظيم الأفكار والمفاهيم والمبادئ العامة في المادة التعليمية تنظيمًا هرميًا يتلاءم مع العمليات المعرفية للمتعلم. وتُعد نظريته في التجمّع التراكمي للمادة التعليمية محاولة لتوضيح كيفية تنظيم المحتوى التعليمي بما ينسجم مع آليات الإدراك لدى المتعلم. وقد جاء ظهور هذه النماذج استجابةً لصعوبة الإفادة المباشرة من الطروحات النظرية المجردة لعلماء التعلم، فجاءت نماذج التدريس لتحدّد الإجراءات العملية التي يمكن توظيفها في التطبيق الفعلي للتدريس داخل المدارس (قطامي، ٢٠٠٠: ١٧١-١٧٢).

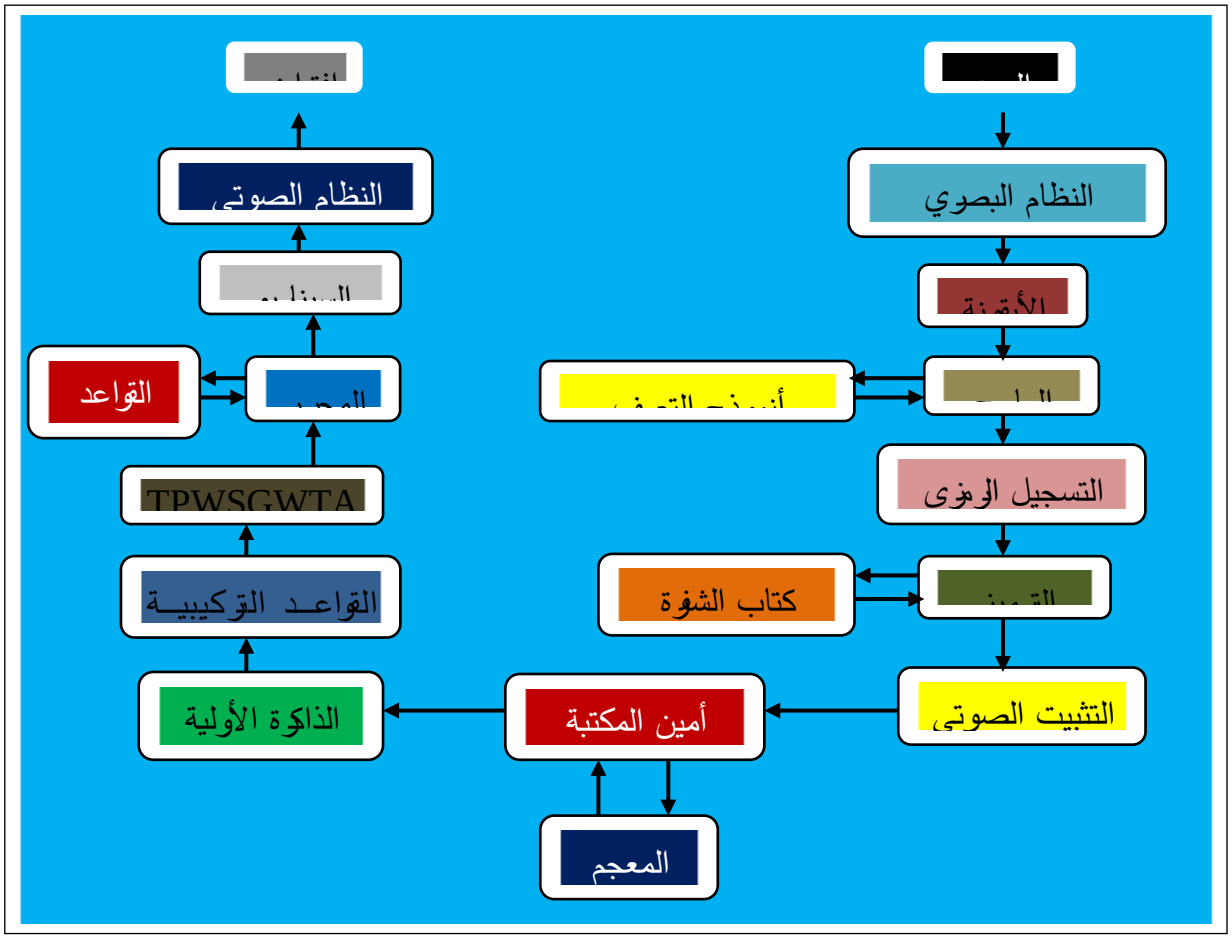
ومن بين هذه النماذج التي تناولت الفهم القرائي ما يأتي:

أنموذج جوف:(Gogh's Model, 1972)

قدّم جوف أنموذجًا تفسيرياً لعملية القراءة بوجه عام، يقوم على التسلسل الخطي في معالجة المعلومات، ويعالج القراءة عبر مراحل مستقلة. ويفترض هذا الأنموذج أن القراءة تبدأ من الربط بين الحروف لتكوين الكلمات، ثم الانتقال إلى تمثيلات أو تصورات صوتية، ليُحدَّد المعنى المعجمي من خلال مجموعة من الوحدات المرتبطة بالجملة. وتُفسَّر الجمل عبر المعالجة الفردية الآلية للمعلومات النحوية والدلالية، ثم تُخزَّن في موضع أُطلق عليه اسم .(TpwsGwTAL) وقد عُرضت مراحل هذا الأنموذج من خلال المخطط التخطيطي (١) الآتي (عبد الباري، أ، ٢٠١٠: ٤١).

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي: هناك الكثير من العوامل التي يمكن أن تؤثّر في قدرة القارئ على فهم المقروء منها، ملاءمة المقروء مع مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي، والأسلوب الذي يتم به عرض المقروء به ومدى ملاءمته وقدرات القارئ، وسلامة لغة المقروء وخلوها من التراكيب الغامضة، وسهولة مفردات المقروء ومستوى مقروئيته، ودافعية القارئ وانجذابه لقراءة الموضوع، ومعايشة القارئ للموضوع المقروء، وكذلك قدرة القارئ على الفهم والاستيعاب ودرجة اتقانه مهارات الفهم الاستيعاب القرائي، ونضجه واستعداده القرائي، وفي ذلك الاستعداد العقلي والعضوي والنفسي،والحشو والتكرار في المقروء ،والحركة الارتدادية لعين القارئ، وقدرة القارئ على تحليل النص المقروء والحكم عليه، وفضلاً عن ذلك امتلاكه الخبرة السابقة التي تسهل عليه عمليات الاستنتاج، وفهم المعنى الظاهري والضمني، وعملية النقد، والعوامل العاطفية وهي مفهوم الذات، وتأثير المعلم، والمادة الدراسية، والعوامل التربوية وهي الإعداد غير المناسب

للمعلمين، والتعليم غير الملائم للقراءة، والتأكيد الزائد على مهارة واحدة من مهارات القراءة (الدليمي وسعاد , ٢٠٠٩ : ٢٩) .



العوامل المساعدة على الفهم القرائي: هي مجموعة من العوامل التي تساعد الطالب على الفهم ومنها، المعرفة والإلمام التام بالمفردات اللغوية، والقدرة على فهم الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية المنبثقة منها، إضافة إلى القدرة على استنتاج الأفكار واستخلاصها من النصوص المقروءة لتكوين الصورة الكلية العامة، ومدى ترابط الأفكار في تكوين الإطار الشامل للنص(الجبوري وحمزة، ٢٠١٣: ٢٨٨ – ٢٨٩).

وظهرت عدة تصانيف ومنها تصنيف (البصيص) ويرى أن للفهم القرائي مستويات خمسة التالية:

أولًا – الفهم المباشر:

يُقصد به إدراك الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات إدراكًا صريحًا وفق ما ورد حرفيًا في النص، ويُعرف هذا المستوى بالفهم الحرفي. ويُصنَّف ضمن المهارات العقلية الدنيا؛ لاعتماده الأساس على عمليتي التذكر واسترجاع المعلومات. وتشمل مهاراته تحديد الحقائق الواردة في

النص، والتمييز بين المتضـــادات، ومعرفة مفردات الجموع، والأماكن، والأعداد، اســـتنادًا إلى المعطيات النصية المباشرة.

ثانيًا – الفهم الاستنتاجي:

ويقصـد به قدرة القارئ على التقاط المعاني العميقة والضـمنية التي لم يُصـرّح بها الكاتب صـراحة، مع الربط بينها واسـتنتاج العلاقات التي تجمع الأفكار. ويتضـمن هذا المسـتوى مهارات التخمين والافتراض وفهم ما بين السطور وما وراءها. ومن أبرز مهاراته استنتاج الغرض الرئيس من النص، واستخلاص السمات العامة للشخصيات، وتحديد الأفكار الرئيسة، والعلاقات السببية، والدلالات غير المباشرة التي يتضمنها النص.

ثالثًا – الفهم النقدي:

ويتضـــمن هذا المســـتوى إصـــدار أحكام واعية على المادة المقروءة من الجوانب اللغوية والدلالية والوظيفية، وتقويمها من حيث الدقة والجودة ومدى تأثيرها في المتلقي، وفق معايير نقدية مناســـبة ومنضـــبطة. ومن مهاراته التمييز بين الأفكار، وإبداء الرأي فيها، والحكم على الأفكار والتراكيب والعبارات الواردة في النص المقروء.

رابعًا – الفهم التذوقي:

ويقصـــد به الفهم القائم على الخبرة الجمالية التأملية، التي تتجلى في إدراك إحســـاس الكاتب والانفعال الفني للنص. ويعبّر المتعلم من خلال هذا المستوى بأسلوبه الخاص عن الفكرة أو التجربة الشـــعورية التي يرمي إليها الكاتب. وتشـــمل مهاراته تحديد الحالة النفســـية للكاتب، والتعرّف إلى أنواع المشاعر والعواطف، وتذوق مواطن الجمال الفني في النص.

خامسًا – الفهم الإبداعي:

ويتضمن هذا المستوى قدرة المتعلم على ابتكار أفكار جديدة، واقتراح مسارات فكرية غير مألوفة انطلاقًا من فهمه الشـخصـي للنص المقروء. ومن مهاراته اقتراح حلول جديدة للمشـكلات المطروحة، ووضـــع نهايات بديلة للأحداث، وإعادة صـــياغة النص بأســـلوب مبتكر يعكس رؤية القارئ الخاصة.

ومن خلال التأمل في هذه المسـتويات، يُلاحظ أنها تتكامل في تحديد مهارات الفهم، وقد تتداخل فيما بينها أو تضـــيف مهارات تفصـــيلية أخرى، غير أنها جميعًا تؤكد مبدأ التدرج في اكتســـاب مهارات القراءة. إذ يحتاج المتعلم إلى إتقان فهم الكلمات والجمل والفقرات والموضـــوع العام، أي إتقان الفهم المباشـر، قبل الانتقال إلى المسـتويات الأعلى. كما يتطلب هذا التدرج دورًا نشـــطًا وإيجابيًا من المتعلم، يوظّف فيه خلفيته المعرفية لفهم المعلومات الواردة في النص، بما يمكّنه من الانتقال من مســـتوى إلى آخر بكفاءة. ولا تتحقق الغاية القرائية للقارئ إلا إذا أتقن

المستوى السابق، الأمر الذي يؤكد أن اكتساب مهارات القراءة عملية تراكمية تقوم على تكامل العمليات القرائية الدنيا والعليا في معالجة النصوص المقروءة (البصيص، ٢٠١١: ٦٥-٦٦).

المحور الثاني/ مهارات النقد الأدبي

إن النقد ليس مجرد التمييز بين ما هو جديد وما هو ردئ في النصوص الأدبية، فأن كلمة نقد تعني تمييز الدراهم وإخراج الزائف منها، فالعرب شبهت الناقد بالصيرفي، فكما يستطيع الصيرفي أن يميز الدرهم الصحيح من البهرج، كذلك يستطيع الناقد أن يميز النص الجيد من النص الرديء، من خلال تمكنه من المهارات والأدوات، ويعود إنبثاق المناهج النقدية الحديثة الى تراث ثري من التراكمات الثقافية والتيارات الفكرية المختلفة، التي كان سببا في إثرائها تقاطع العديد من المعارف والآداب العالمية لشعوب وحضارات مختلفة، ولقد كان لهذه المناهج أثرها في الدراسات العربية.

وتنمية التذوق الأدبي هدف أساس من اهداف التدريس في المراحل الدراسية المختلفة، وهو محصلة عوامل كثيرة، منها ما يتعلق بالمستوى اللغوي عند الطلبة وقدرتهم على استخدام اللغة فهماً وافهاماً. ومنها ما يتعلق بالجوانب النفسية الاخرى عندهم. ويتخذ التذوق الادبي اشكالاً بارزة ومنوعة من السلوك، واتفق النقاد وعلماء النفس على عدها مميزة للتذوق ودالة عليه (طعيمة،٢٠١٣: ٨٨).

وأضيف لها فيما بعد هو تفاعل القارئ مع المادة المكتوبة ونقدها بحيث يدلل القارئ على رضاه أو إعجابه، أو غضبه، أو غير ذلك من ميزات التفاعل حيال المادة المقروءة، وهي عملية فهم واستبهار واستبصار ليس مجرد فهم المعنى، وإنما هو إدراك العلاقات وتصور النتائج والاحتمالات المتوقعة (مدكور،٢٠٠٧: ١٨٣).

وتوجد مجموعة من الشروط الأساسية التي ينبغي توافرها في الناقد، من أبرزها ما يأتي:

الموهبة النقدية:

وهي القدرة الفطرية التي تمكّن الناقد من تقدير الأعمال تقديرًا سليمًا، بحيث يستطيع التمييز بدقة بين العمل الجيد والعمل الضعيف، استنادًا إلى حس نقدي واعٍ وخبرة متراكمة.

الأهلية العلمية والكفاءة:

وتتمثل في تخصص الناقد في مجال نقدي محدد، وامتلاكه ثقافة معرفية واسعة في ميادين متعددة، الأمر الذي يؤهله لإصدار أحكامه بثقة علمية، قائمة على المعرفة والمنهجية السليمة.

العدالة والإنصاف:

ويُقصد بها التزام الناقد بالموضوعية والشفافية في إصدار أحكامه، والابتعاد عن الهوى الشخصي والتعصب. ويتحقق ذلك من خلال تعليل آرائه وتفسير أحكامه اعتمادًا على أسس علمية رصينة، لا على الميول الذاتية أو العواطف، فلا يكون النقد وسيلة للمحاباة أو الانتقاص من قيمة الآخرين.

الالتزام بالأدب النقدي:

إذ ينبغي أن يلتزم الناقد بأسلوب لغوي رصين يخلو من الإساءة والتجريح، وأن يوجّه نقده إلى الأفكار والمضامين دون التعرض للأشخاص، حتى في حال الاختلاف في الرأي أو الوقوع في الخطأ (فضل، ٢٠٠٢: ١١)

ويعد الاهتمام بالناحية التطبيقية اهم عنصر في تدريس اي مادة سواء في الدراسة النقدية أم الادبية أم غيرها من الدراسات، اذ انه من اهم الاسس والقواعد المنهجية الصحيحة التي ينبغي للدرس النقدي ان يقوم عليها والجمع بين الناحية التطبيقية، والناحية النظرية مهم ومن ثم فليس من الصواب الاهتمام بناحية واحدة منها على حساب الناحية الاخرى، وقد لاحظنا ان الدرس النقدي يفتقر في الوقت الحاضر الى الناحية التطبيقية وربما كان هذا احد الاسباب التي ادت الى اضعاف ملكة الذوق الفني لدى الطلاب وضياع الكثير من ثمار هذا الدرس ولهذا فليس بغريب ان نرى مستوى تحصيل الطلاب للثقافة اللغوية لبتي عمادها النص الادبي يتضاءل يوما بعد يوم (موافي،٢٠٠٤:٢٢).

ما يعني انه يجب الاهتمام بالناحية التطبيقية اثناء تدريس النقد الادبي على خلاف الناحية النظرية اذ لا يتم الاقتصار فقط على ذكر الشواهد والامثلة او النقد الجزئي لبعض الشواهد وانما يكون نقدا كليا للعمل الادبي سواء كان قصيدة ام نصا نثريا حتى يتم تعزيز ملكة النقد عند الطالب وتوسيع ثقافته النقدية، ويرى الباحث ان أهمية الدراسة التطبيقية تتجلى في الجمع بين الجانب التطبيقي والجانب النظري، وبحيث ان الدراسة التطبيقية أساس الدراسة النقدية وبالخصوص بالنقد الادبي، لان تدريس النقد ما هو الا تذوق النصوص وفهمها والحكم عليها، فالدراسة التحليلية التطبيقية تعتبر اساسا صلبا وهاما للدراسة الادبية بوجه عام والدراسة النقدية والبلاغية بوجه خاص.

ويُفهم من ذلك أن مفهوم النقد الأدبي لا يخضع لتصور واحد، بل تتباين الرؤى حوله باختلاف الزوايا التي يُنظر من خلالها. فهناك من يرى أن النقد الأدبي يتمثل في قدرة القارئ على معايشة التجربة الشعورية التي عبّر عنها الشاعر أو الكاتب، والإحساس بما أحسّ به أثناء إبداعه للنص. في حين يذهب آخرون إلى اعتباره سلوكًا معرفيًا وجماليًا يتأسس على فهم المعاني العميقة الكامنة في النص الأدبي، وتذوق جمال أسلوبه، ثم امتلاك القدرة على تقويمه والحكم عليه من حيث الجودة أو الضعف (شحاته، ٢٠١١: ١٩٥).

وان ما تمر به المهارة النقدية من مراحل تتمثل بالبحث عن المعلومة أو المعرفة ومهارات ربط المعلومات بين الأفكار التباعدية للوصـول الى هدف معين ووضـع نظرية شـخصـية من الاستنتاج المنطقي، وطرح الأسئلة، وتطبيق المعرفة(قطامي،٢٠٠١:٤١٣).

والتقويم لفحص النظريات الشـخصـية، وتحديد كفاية الحلول، التوضـيح وعرض الوضـع لمعرفة آراء الآخرين، التكامل بعد الحصـول على التشـجيع من الآخرين مما يؤدي الى تطوير النظريات الشخصية وتوسيع الأفكار(حموي،١٩٩٨:١١٣).

وبذلك ظهرت العديد من المهارات التي توضـح دور المتعلم في ضـوء المهارات النقدية وقد تبنى الباحث هذه المهارات في اعداد ادة البحث:

مهارة التحليل: ان مهارة التحليل هي مهارة تحليل بنود النص الفني تجزئته وتصـنيفه إلى أجزاء مهمة صـغيرة ووصـف كل منها، وتحديد الموضـوع أو القضـية التي أوجدت هذا التصـنيف من خلال الفكرة العامة، ومعالجتها للأفكار الأسـاسـية القديمة والجديدة، من تحديد العلاقات ذات الدلالات المقصـودة والفعلية بين العبارات والأسـئلة والمفاهيم والصـفات والصـيغ الأخرى للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء.

مَهَارَةُ التَّفْسِيرِ: ومهارة التفسير هي مهارة تعني الحصـول على معنى المعلومات المتوافرة وهي من المهارات المهمة، وتتعلق هذه المهارة بتفسير المعلومات التي يلاحظها الإنسان

مهارة المقارنة:

هي نشـاط عقلي منطقي يقوم على إقامة علاقة تحليلية بين بنيتين نصـيتين أو أكثر، بهدف الكشـف عن أوجه التشـابه والاختلاف بينهما. وتقتضـي هذه المهارة توافر قاعدة من المعطيات المشـتركة بين أطراف المقارنة، مع فحص علاقات التقاطع أو التباين فيما بينها، بما يسهم في تحديد نقاط الاتفاق والافتراق بصورة منهجية ودقيقة.

مَهَارَةُ الْاِسْـتِنْتاجِ: ان مهارة الاسـتنتاج هي مهارة تتضـمن القدرة على إيجاد معلومات جديدة من المعلومات المتوافرة بالاعتماد على التشابه والانتقال من الكل الى الجزء ومن العام الى الخاص، اي ان الاستنتاج هو تركيب لحصيلة عمليات المقارنة.

مَهَارَةُ التَّذَوُّقِ الادبي: ان مهارة التذوق الأدبي سـلوكا تفاعليا ونشـاطا إيجابيا لاسـتنباط أسـاليب الجمال ينشـأ من فهم المعاني المتضـمنة في النص الادبي والإحساس بجمال أسـلوبها، والقدرة على الحكم عليها والتأثر بالصورة البيانية المتضمنة فيها.

مهارة إصدار الأحكام:

تُعدّ هذه المهارة من المهارات العقلية العليا، إذ تعتمد على توظيف المعطيات المتوافرة والاسـتنتاجات المسـبقة بغية الوصـول إلى نتائج نهائية في التعامل مع النصـوص الأدبية. وتقوم

على تحليل المعلومات، وربطها بالمعايير النقدية المناسبة، ثم إصدار حكم واعٍ يستند إلى أسس معرفية ومنطقية، بما يمكّن المتعلم من تقويم النصوص تقويمًا موضوعيًا ودقيقًا (زاير وآخرون، ٢٠١٣: ٢٤) (محمود، ١٩٩١: ٤١).

المحور الثالث: دراسات سابقة

دِرَاسَةٌ جسّام (٢٠١٠):ترمي التعرف الى(أثر برنامج تعليمي مبني على وفق نظرية النظم في تنمية المهارات النقدية عند طلاب الصف الخامس الأدبي)،وتكونت العينة من (٦٠) طالبا، وكافأ الباحث المجموعتين في متغيرات عدة، وأعد خططا تدريسية أنموذجية، وأعد اختبارا لقياس المهارات النقدية تكون من(٢٠) فقرة نصفها اختيار من متعدد والنصف الآخر من نوع الأسئلة المقالية، وتوصل إلى نتائج أهمها تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة

السَّاعِدِي (٢٠١٢): ترمي التعرف الى (أثر توظيف برنامج الكورت في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنمية المهارات النقدية عند طالبات معاهد إعداد المعلمات)، وبلغت العينة (٣٠) طالبة، وأجرى الباحث بينهما تكافؤا في متغيرات عدة، واعد الباحث خطط التدريسية النموذجية، وقام الباحث بإعداد أداتي الدراسة وهي عبارة عن اختبارا بعديا تكون من(٢٠) فقرة لقياس المهارات النقدية، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن على وفق برنامج الكورت على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن على وفق الطريقة التقليدية في تنمية المهارات النقدية .

منهجية البحث واجراءاته:

سيتم في هذا الجزء من البحث عرض لمنهجية البحث والتصميم التجريبي وتحديد مجتمع البحث واختيار عينة البحث ثم إجراءات التكافؤ بين طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) وإعداد مستلزماته وبناء أداة البحث وإجراءات تطبيق التجربة، فضلاً عن عرض الوسائل الإحصائية، وعرض كل هذه الخطوات بالتفصيل وكالاتي:

منهج البحث: اختار الباحث المنهج التجريبي في البحث الحالي، لكونه يتلاءم ومتطلبات البحث الحالي وتحقيق أهدافه، والمقصود بمصطلح (تجريبي) تغيرُ شيءٍ وملاحظة أثرِ التغييرِ في شيءٍ آخر ويقوم هذا المنهج على أسلوب التجربة العلمية التي تكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات المختلفة التي تتفاعل مع القوى التي تحدث في الموقف التعليمي (العزاوي، ٢٠٠٨ : ١٠٩) .

التصميم التجريبي: كون البحث الحالي له متغير مستقل وهو انموذج (Gohgs) ومتغير تابع هو(مهارات النقد الادبي) لذا اختار الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين

المتكافئـتين(المجمـوعة التجريبـية والتي درسـت بالانموذج والمـجموعة الضابـطة والتـي درسـت بالطريـقة الاعتيادية) ذات الاختبار القبلي والبـعدي، وكما موضـح في المخطـط (١).

المخطط (١) التصـميم التجريبي للبـحث

ت	المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
1.	التجريبية	اختبار مهارات النقد الادبي	انموذج(Gohgs)	مهارات النقد الادبي	اختبار مهارات النقد الادبي
٢.	الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

مجتمع وعينة البحـث: تـألف مجتـمع البحـث مـن طلاب الصـف الرابع الاعـدادي جميعهم فـي مركز تربية مدينة الديوانية والبالغ عددهم (٩٥٨) طالب موزعين على (٩) مـدارس إعدادية.

اذ اختار الباحث بصـورة عشـوائية الإعدادية (المركزية للبنين) والبالغ عدد الطلاب فيها (١٩٠) طالب موزعين على خمس شعب، واختار الباحث هذه المدرسة وللأسباب الأتية:

أ- تعاون أدارة الإعدادية مع الباحث وتوفير كافة التسهيلات لأجراء التجربة.

ب- قرب المدرسة من سكن الباحث مما يسهل اجراء التجربة.

ج- احتواء الإعدادية على (خمسـة شـعب من طلاب الصـف الرابع) مما أتاح للباحث اختيار شعبتين بالطريقة العشوائية لتمثل مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

وقد اختار الباحث شـعبتان بالسـحب العشـوائي من طلاب الصـف الرابع الاعدادي في إلاعدادية المركزية للبنين لتمثل شعبة (ب) المجموعة التجريبية وشعبة (جـ) لتمثل المجموعة الضابطة ، إذ بلغ عدد طلاب عينة البحث (٦٤) طالباً، وبواقع (٣٢) طالباً للمجموعة التجريبية، و(٣٢) طالباً للمجموعة الضابطة، بعد أن استبعد الباحث الطلاب الراسبين إحصائيا من التجربة، وكان عددهم (٣) طلاب للمجموعة التجريبية، و(٢) طالباً للمجموعة الضـابطة من كل المجموعتين إحصـائيا من بيانات التجربة للحفاظ على السلامة الداخلية للتجربة وكما في الجدول(١).

جدول (١) توزيع طلاب عينة البحث على المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	الشعبة	عدد طلاب العينة	عدد طلاب الراسبين	عدد طلاب العينة بالصورة النهائية
التجريبية	ب	٣٥	٣	32
الضابطة	ج	٣٤	٢	32
المجموع		٦٩	٥	64

إجراءات ضبط التجربة:

على الرغم من اختيار الباحث مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) بالطريقة العشوائية، فإن احتمال عدم تكافؤ طلبة المجموعتين يظل قائمًا، الأمر الذي استوجب اتخاذ إجراءات منهجية لضبط المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرين التابعين. إذ يتأثر المتغير التابع بخصائص الطلبة الخاضعين للتجربة، مما يستلزم تحقيق التكافؤ بين طلاب المجموعتين في تلك الخصائص، بغية الكشف الدقيق عن أثر كل متغير مستقل في المتغيرين التابعين.

وانطلاقًا من ذلك، حرص الباحث على التحقق من سلامة التصميم التجريبي داخليًا وخارجيًا، من خلال ضبط العوامل الدخيلة التي قد تؤثر في نتائج التجربة. ولتحقيق هذا الهدف، أجرى الباحث تكافؤًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية:

-1اختبار الذكاء:

للتأكد من تكافؤ عينة البحث في مستوى الذكاء، اعتمد الباحث اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة؛ لكونه اختبارًا مقننًا على البيئة العراقية، وغير لفظي، ويصلح للتطبيق على الفئات العمرية المشمولة بالبحث، كما يمكن تطبيقه على أعداد كبيرة في وقت واحد. ويتألف هذا الاختبار من (٦٠) مصفوفة موزعة على خمس مجموعات، تضم كل مجموعة (١٢) مصفوفة، مرتبة تصاعديًا من حيث درجة الصعوبة من السهل إلى الصعب، ويتم تصحيحه وفق النظام الثنائي (٠، ١).

وقد طُبِّق الاختبار لغرض تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث، وبعد استخراج المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في المجموعتين، استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وأظهرت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,٢٥٣)، وهي أقل من القيمة

التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠)، وبدرجة حرية (٦٢)، وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء. ويوضح الجدول (٢) ذلك.

جدول (٢) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	عـدد أفـراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٣٣,٤٥	١٢,١٢٣	٦٢	٠,٢٥٣	٢,٠٠	غير دالة احصائية
الضابطة	٣٢	٣٤,٢١	١١,٨٧٦				

٢. اختبار مهارات النقد الادبي القبلي : طبق الباحث اختبار مهارات النقد الادبي والبالغ عددها (٣٦)، فقرة تتوزع على مجالات عدة سيتم توضيحها بالتفصيل في أداة البحث, علة افراد المجموعتين التجريبية والضابطة , وتم حساب متوسط الدرجات لكلا المجموعتين للدرجات التي حصل عليها الطلاب ولكل مهارة على حدة ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وظهر أن القيم التائية المحسوبة لجميع المهارات كانت غير دالة احصائيا لكونها اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٢) وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في مهارات النقد الادبي والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار القبلي

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
					محسوبة	جدولية		
مهارة التحليل	تجريبية	٣٢	٢,٦٩	٠,٦٧٥	٠,٧٤٣	٢,٠٠	٠,٠٥	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	٣٢	٢,٥٨	٠,٥١١				
مهارة التفسير	تجريبية	٣٢	٢,٦١	٠,٦١٠	٠,٥٧٠	٢,٠٠	٠,٠٥	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	٣٢	٢,٧٠	٠,٦٥١				
مهارة المقارنة	تجريبية	٣٢	٢,٥٦	٠,٦٤٣	٠,٣٥٧	٢,٠٠	٠,٠٥	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	٣٢	٢,٦٢	٠,٧٠٢				
	تجريبية	٣٢	٢,٢٥	٠,٥٩٠	٠٤٨٣	٢,٠٠	٠,٠٥	

مهارة	ضابطة	٣٢	٢,١٨	٠,٥٦٦				غير دالة
مهارة التذوق	تجريبية	٣٢	٢,٤٩	٠,٥١٨	٠,٣٧٩	٢,٠٠	٠,٠٥	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	٣٢	٢,٤٤	٠,٥٤٠				
مهارة اصدار	تجريبية	٣٢	٢,٢٠	٠,٥٨٢	٠,٢٠٨	٢,٠٠	٠,٠٥	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	٣٢	٢,١٧	٠,٥٧١				

ومن خلال الجدول أعلاه تبين أن القيم التائية المحسوبة لجميع المهارات كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٢) لذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات النقد الادبي ولصالح طلاب المجموعة التجريبية وبذلك اثبتت ان لهذا الانموذج اثر واضح في رفع مستوى المتعلمين وهذا ما بينته العديد النظريات لما له من دور رئيسي في تحقيق الفهم والاستيعاب.

الفرضية الصفرية الثانية:لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات النقد الادبي)، وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، واستخدم الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لاستخراج الفروق بين المتوسطين وكانت النتائج كما موضحة في جدول (٥).

جدول (٥) نتائج الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لدرجات التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

المهارات	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	القيمة التائية		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
						محسوبة	جدولية		
مهارة التحليل	بعدي	٣٢	٤,١١	٠,٧٨٤	١,٤٢	٧,٧٥٩	٢,٠٤٢	٠,٠٥	دالة إحصائياً
	قبلي		٢,٦٩	٠,٦٧٥					
مهارة التفسير	بعدي	٣٢	٤,٥٤	٠,٦٩٨	١,٩٣	١١,٧٦٨	٢,٠٤٢	٠,٠٥	دالة إحصائياً
	قبلي		٢,٦١	٠,٦١٠					
مهارة المقارنة	بعدي	٣٢	٤,٤٠	٠,٧٤١	١,٨٤	١٠.٦٣٦	٢,٠٤٢	٠,٠٥	دالة إحصائياً
	قبلي		٢,٥٦	٠,٦٤٣					
مهارة الاستنتاج	بعدي	٣٢	٤,٠٣	٠,٥٥٢	١,٧٨	١٢,٤٤٧	٢,٠٤٢	٠,٠٥	دالة إحصائياً
	قبلي		٢,٢٥	٠,٥٩٠					

مهارة التذوق	بعدي	٣٢	٤,٢٢	٠,٥١٠	١,٧٣	١٣,٥١٦	٢,٠٤٢	٠,٠٥	دالة إحصائياً
	قبلي		٢,٤٩	٠,٥١٨					
مهارة اصدار الحكم	بعدي	٣٢	٣,٩٥	٠,٥٧٣	١,٧٥	١٢,١٥٣	٢,٠٤٢	٠,٠٥	دالة إحصائياً
	قبلي		٢,٢٠	٠,٥٨٢					

ومن خلال الجدول أعلاه تبين أن القيم التائية المحسوبة لجميع المهارات كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٤٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣١) لذا نرفض الفرضية الصفرية الثانية ونقبل الفرضية البديلة، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات النقد الادبي بين الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح الاختبار البعدي مما يدل على ان النموذج قد ساهم في تنمية مهارات النقد الادبي.

حجم الأثر باستخدام مربع إيتا

يمكن تحديد حجم الأثر باستخدام مربع إيتا من خلال قسمة مربع القيمة التائية المحسوبة على مجموع مربع القيمة التائية المحسوبة ودرجة الحرية. وتُسهم معرفة حجم الأثر في تحديد مقدار التأثير النسبي للأنموذج المستخدم، إذ لا تقتصر الدلالة الإحصائية على بيان وجود الفروق فحسب، بل توضح كذلك مدى قوة هذا التأثير وأهميته العملية. وبعد استخراج قيمة مربع إيتا، تتم مقارنتها بالمعايير الموضحة في الجدول (٦) لغرض تفسير حجم الأثر وتحديد مستواه.

جدول (٦) المعايير المعُتمدة لمعرفة حجم التأثير

الطريقة المُستعملة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
N^2	٠,٠١	٠,٠٦	٠,١٤

وقد تم استخراج حجم الأثر لجميع المهارات وكما موضح في الجدول (٧)

جدول (٧) قيم حجم الاثر لمهارات النقد الادبي

المهارات	القيمة التائية	قيمة مربع ايتا	حجم الاثر
مهارة التحليل	٦,٧٩٣	٠,٤٣	كبير جدا
مهارة التفسير	٧,٧١٦	٠,٤٩	كبير جدا
مهارة المقارنة	٧,٤٢٣	٠,٤٧	كبير جدا
مهارة الاستنتاج	١٠,٨٢٢	٠,٦٥	كبير جدا
مهارة التذوق	٩,٨٥٣	٠,٦١	كبير جدا
مهارة اصدار الحكم	٩,٩٣٢	٠,٦١	كبير جدا

وبعد تطبيق معادلة مربع أيتا كان حجم الأثر لجميع المهارات كبيرا بعد مقارنته بالمعايير وهذا يدل على ان الانموذج قد ســـاهم بتنمية مهارات النقد الادبي بدرجة كبيرة جدا عند طلاب المجموعة التجريبية.

أولًا: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث، توصّل الباحث إلى مجموعة من الاستنتاجات، يمكن تلخيصها بما يأتي:

أثبت أنموذج (جوف) فاعليته في رفع مستوى الفهم والاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي مقارنة بالطريقة الاعتيادية المتبعة في التدريس.

ينسجم أنموذج (جوف) مع التوجهات التي تؤكد عليها التربية الحديثة، ولا سيّما ما يتعلق بإثارة الدافعية لدى الطلبة، وزيادة نشاطهم وفاعليتهم داخل الموقف التعليمي، فضلًا عن مراعاة الفروق الفردية بينهم.

أســهم أنموذج (جوف) في تنمية قدرات الطلبة القرائية، وتعزيز مهاراتهم في تفحّص النصــوص المقروءة، والتعرّف إلى أبعادها وجوانبها المختلفة، الأمر الذي أضفى على عملية القراءة طابعًا ذا معنى ودلالة.

يُعدّ أنموذج (جوف) نظامًا متكاملًا للتعلم الذاتي، إذ يســاعد الطلبة على تحمّل المســؤولية عن تعلمهم، ويُسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقًا.

إن مادة الأدب، إذا أُحسن اختيار طرائق تدريسها وأساليب عرضها، يمكن أن تسهم بفاعلية في تنمية قدرات الطلبة على القراءة الســليمة، وتحقيق الفهم، والتحليل، والتقويم، والتفكير، والقراءة الواعية.

ثانيًا: التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يوصي الباحث بما يأتي:

ضرورة اعتماد أنموذج (جوف) في تدريس مادة الأدب؛ لما له من دور فاعل في تحقيق الأهداف التعليمية، وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي، وتعزيز قناعتهم بأهمية المادة.

اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرّساتها على آليات تطبيق أنموذج (جوف)، وكيفية الإعداد له، مع تنظيم دورات تطويرية تسهم في رفع مستوى وعيهم بالمستجدات في استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة.

التأكيد من قبل المشرفين التربويين على أهمية تطبيق أنموذج (جوف) بصورة فاعلة في مختلف فروع اللغة العربية.

ضـــرورة اهتمام وزارة التربية بإعادة النظر في موضـــوعات الأدب من حيث اختيارها وتنظيم عرضها، بما يسهم في تسهيل توظيف مهارات القراءة والنقد الأدبي في تدريسها.

ثالثًا: المقترحات

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

إجراء دراســات مماثلة للكشــف عن أثر اعتماد أنموذج (جوف) في بقية فروع اللغة العربية، مثل قواعد اللغة العربية، والمطالعة، والبلاغة، والتعبير، إذ اقتصـــر البحث الحالي على مادة الأدب فقط.

تنفيذ دراسات مشابهة للدراسة الحالية في مراحل دراسية مختلفة؛ للتحقق من فاعلية الأنموذج في بيئات تعليمية متنوعة.

إجراء دراســة مقارنة بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي لمعرفة أثر أنموذج (جوف) في تحصـيلهم في مادة المطالعة.

المصادر:

البصيص، حاتم حسين(٢٠١١): ،تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة ،دمشق ،سوريا .

الجبوري، صبحي ناجي عبدالله، وحسين عدنان التميمي(٢٠١١): طرائق التدريس العامة،ط٢، دار الحوراء للطباعة والنشر، بغداد، العراق .

الجبوري، عمران جاسم، وحمزة هاشم السلطاني(٢٠١٣): المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية دار رضوان للنشر والتوزيع، عمان الأردن، .

الجبيلي، سجيع(٢٠٠٩): مهارات القراءة والفهم والتذوق الأدبي ،المؤسسة الحديثة للكتاب ،لبنان.

الجعافرة، عبد السلام يوسف(٢٠١١): مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن .

الزاملي، علي عبد جاسم، عبد الله الصارمي، علي كاظم.(٢٠٠٩) : مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت

زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل(٢٠١٣): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، جامعة بغداد .

طعيمة، رشدي أحمد وآخرون(٢٠١٣):المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها ،تقويمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،.

عبد الباري ،ماهر شعبان(٢٠١٠): استراتيجيات فهم المقروء–أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة للنشر والتوزيع للطباعة ,عمان ,الأردن,.

عبد عون، فاضل ناهي(٢٠١٥): طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، .

العزاوي، رحيم يونس (٢٠٠٨):مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

عودة احمد سليمان والخليلي، خليل يوسف. (١٩٩٩): الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان

فرمان، جلال عزيز(٢٠١٢): التفكير الناقد والإبداعي، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان،.

قطامي، يوسف، وآخرون(٢٠٠١):تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

محمود، صلاح الدين (١٩٩١): تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعلم التفكير وتعليمه، ط٢، عالم الكتب، القاهرة، مصر .

مدكور، علي أحمد(٢٠٠٧): طرق تدريس اللغة العربية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن، .

الوائلي، سعاد عبد الكريم(٢٠٠٤): طرائق تدريس البلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق ، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان، الأردن .