برنامج قائم على نظرية التلقي؛ لتنمية عمليات القراءة العليا وكفايات تعليمها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

إعداد

د/ نجلاء أحمد عبد القادر المحلاوي
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
في كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

د/ الشيماء السيد محمد عبد الجواد
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
في كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

١٤٤٥ هـ - ٢٠٢٣م

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على نظرية التلقي؛ لتنمية عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

واستُخدِم – في بحث المشكلة – المنهجان: الوصفي التحليلي، والتجريبي؛ بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة بتطبيقين: قبلي، وبعدي.

وتمثلت أداتا الدراسة في: اختبار عمليات القراءة العليا، وبطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا؛ وهما من إعداد الباحثتين.

وقد طُبِّقت الدراسة على مدار فصلَي: الخريف، والربيع من العام الجامعي ٢٠٢٢م / ٢٠٢٣م؛ على عينة قِوامها (٦٠) طالبًا من طلاب المستوى الثاني ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى **($a \leq 0.05$)** بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار عمليات القراءة العليا؛ لصالح التطبيق **البعدي**، وبحجم تأثير **كبير**، بلغ **(4.712)**.

ووجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى **($a \leq 0.05$)** بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا؛ لصالح التطبيق **البعدي**، وبحجم تأثير **كبير**، بلغ **(3.601)**.

ووجود علاقة **ارتباطية** دالة إحصائيًّا عند مستوى **($a \leq 0.05$)**؛ بين أداتي الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط "بيرسون" **(0.948)**؛ مما يعني أن البرنامج المقترح قد أسهم في إيجاد علاقة **ارتباطية موجبة بين تمكُّن مجموعة الدراسة من كل من: عمليات القراءة العليا، وكفايات التعليم اللازمة لها.**

الكلمات المفتاحية:

نظرية التلقي / عمليات القراءة العليا / كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا / الطلاب معلمو اللغة العربية/ كلية التربية – جامعة الإسكندرية / برنامج التعليم الأساسي.

ABSTRACT

The study aimed at determining the impact of a program based on the reception theory to develop higher-level reading processes and its teaching competencies for Arabic student teachers.

Both the descriptive analytical method and the experimental method, with its one group pretest-posttest quasi-experimental design, were used in searching the problem.

Research instruments were a test for higher-level reading processes and an Assessment sheet for teaching competencies necessary for higher-level reading processes. Both instruments were designed by the two researchers.

The study was applied over the course of two semesters: fall and spring of the academic year 2022-2023 on a sample of (60) second-level students in the Basic Education Program (Arabic Language Section) at the Faculty of Education - Alexandria University.

The results showed that there was a statistically significant difference at the level **(a ≤ 0.05)** between the mean scores of the study group students in the pre-post applications of the test for higher-level reading processes in favor of **the post-application**, with a **large** effect size of **(4.712).**

There was a statistically significant difference at the level **(a ≤ 0.05)** between the mean scores of the study group students in the pre-post applications of the Assessment sheet for teaching competencies necessary for higher-level reading processes in favor of **the post-application**, with a **large** effect size of **(3.601).**

There was a statistically significant **correlation** at the level **(a ≤ 0.05)** between the two study instruments. The value of the Pearson correlation coefficient was **(0.948)**, which means that the proposed program has contributed to creating **a positive correlation between the study group's mastery of both: higher-level reading processes and its necessary teaching competencies.**

Keywords: reception theory, higher-level reading processes, teaching competencies necessary for higher-level reading processes, Arabic student teachers, Faculty of Education - Alexandria University, Basic Education Program.

مقدمة:

القراءة أساس التعلم، وفهم المواد الدراسية كافةً، وفي ظل المناهج المطورة في المرحلة الابتدائية صار التلميذ مطالبًا بالتعامل مع نصوص متنوعة؛ سردية، ومعلوماتية، وإقناعية، وصار مطلوبًا منه التمكن من عمليات القراءة اللازمة لفهم تلك النصوص كافةً.

ولما كان تلميذ المرحلة الابتدائية مطالبًا بالتعامل مع تلك الأنواع من النصوص بعمليات ذهن عليا؛ كان معلمه في أشد الحاجة إلى تنمية تلك العمليات لديه، ثم تدريبه على كيفية تنميتها لدى تلاميذه؛ بما يسهم في تحسين أدائهم في فهم مختلف أنواع النصوص، وقراءتها قراءة عليا، تتجاوز فك الرموز المكتوبة، والتوحُّد مع معانيها؛ لتجعله قادرًا على تحليل النصوص، ونقدها، وإثرائها، وسد فجواتها؛ وهو– في أثناء ذلك كله – مراقِب عمليات فهمه، متأمِّل أداءه.

والقراءة ما هي إلا عمل من أعمال الذهن، ومن أعمال التفكير؛ ومن ثم فنحن ندخل إلى اللغة– كما أوضح **حسني عبد الباري عصر (٢٠١٠، ص. ٢٢٨)**[١] – من منظور علاقتها بالفِكَر المودعة رموزه، وعلاماته، ودلالاته في نصوص، ومن منظور التفكير اللازم المستخدَمة عملياته في التعامل مع تلك النصوص ذاتها. إنها قراءات؛ لا قراءة واحدة، والهدف منها واحد كله؛ قراءة النفس، وقراءة التأمل والمراقبة الذاتية، وقراءة النصوص، وغيرها.

وإذا كانت تنمية عمليات فهم المقروء في مستوياته المتنوعة؛ وبخاصة العليا منها، وتنمية الوعي باستراتيجياته لازمة للطلاب في مراحل التعليم كافة؛ فهي– كما أشار **محمد أحمد عيسى، وآخران (٢٠١٥م، ص. ٤٥)** – أكثر لزومًا للطلاب في المرحلة الجامعية منذ سنواتها الأولى؛ لدعم قدراتهم التحليلية، والبحثية بشكل يُمكِّنهم من الإفادة من مختلف المصادر، والنصوص المقروءة، وتحليلها، وتكوين رأي بشأن محتواها، وتذوقها، ونقدها؛ الأمر الذي يؤدي إلى الاستقلال في التفكير، وتنمية مهارات التواصل، والإبداع؛ مما يسهم – بدوره – في تحسين مخرجات الجامعة من الكوادر؛ لينافس الخريجون على الوظائف النوعية، فضلاً عن تلبية احتياجات سوق العمل من التخصصات العلمية، والكفاءات المؤهلة.

---

[١] يُجرى توثيق مراجع الدراسة؛ وفقًا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) في إصداره السابع، مع كتابة (اسم الباحث، والوالد، والعائلة) في المراجع العربية عند توثيق المتن، وقائمة المراجع، أما بالنسبة للمراجع غير العربية؛ فاعتُمد فيها – عند توثيق المتن – على كتابة (اسم العائلة، والسنة، ورقم الصفحة).

ويدعم ذلك، ويؤكده ما أشار إليه كل من: **Dari & Noviabahari (2018, p. 182)**؛ من أنه من المتوقَّع – في التعليم الجامعي– أن يكون الطلاب قارئين مستقلين، يمكنهم قراءة النصوص الصعبة؛ لذا تقدِّم معظم الكليات، والجامعات مقررات في القراءة؛ لتلبية توقعات هؤلاء الطلاب، وعادة ما تكون هذه المقررات إلزامية؛ ومن ثم عند الانتهاء منها؛ فمن المتوقع أن تصير مهارات القراءة لدى هؤلاء الطلاب أفضل بكثير؛ مقارنة بما كانت عليه قبل دراسة تلك المقررات.

وقد انصبَّت عناية الأبحاث قبل منتصف القرن العشرين – كما ذكرت **(Nelson, 2010, p. 8 - 9)**– على القراءة، وتعليمها الفعال، وبرغم ذلك؛ فثمة أبحاث قليلة نسبيًّا فيما يتعلق بإعداد المعلمين قبل الخدمة لتدريس القراءة؛ لذا يجب أن تضطلع برامج إعداد المعلم بتحديد ثلاثة أمور؛ هي: معرفة المحتوى اللازمة لتدريس القراءة، وكيفية تدريس هذه المعرفة للطلاب المعلمين، وما يحتاجه هؤلاء الطلاب المعلمون لوضع تلك المعرفة موضع التنفيذ.

فقد أوضحت **Drum (2015, p. 110 – 111)** أننا لا يمكن أن نتوقع من المعلمين تدريس مهارات القراءة، ولا تحسينها لدى القراء المبتدئين، ولا المتعثرين؛ ما لم يكن لديهم – أي: المعلمين – معرفة، ولا فهم لهذه المهارات؛ لذا فثمة ضرورة لتدريبهم على هذه المهارات؛ بالتركيز على حاجاتهم الأساسية اللازمة لتعليم مهارات القراءة، وتقديم الدعم المناسب للقراء المتعثرين.

أي: أن تنمية مهارات المعلم في القراءة، وإمداده بالمعرفة التربوية اللازمة لها أمر ضروري لتمكين تلاميذه من مهارات القراءة، وتحسين أدائهم، ورفع مستوياتهم فيها.

وبناءً على ذلك؛ صارت تنمية عمليات القراءة العليا أمرًا أكثر لزومًا للطلاب معلمي اللغة العربية؛ فهُم المنوط بهم – بعد تخرُّجهم – تمكين تلاميذهم من هذه العمليات في تعاملهم مع مختلف أنواع النصوص؛ ومن ثم كان لازمًا – أيضًا – تمكينهم من كفايات تعليم تلك المهارات.

وتفرض أبعاد القراءة، ومهاراتها – كما ذكر **شاوي فتيحة (٢٠١٦م، ص. ١٧٠)** – وجود متلقٍّ ذي رؤية بعيدة مالك أطرًا فكرية تعليمية شاملة، تؤهله للتواصل، والاستيعاب؛ من خلال مرجعياته الثقافية، والمعرفية التي تمنح الاستمرار لقراءة لا متناهية؛ غير أن واقع القراءة

في المجتمع التعليمي يرتكز على مفهومات جزئية محدودة، أنتجت لنا قراءة واحدة، أعاقت تنمية الذات الفردية، وحَدَّت من رقي الفكر الإنساني؛ لتستنسخ نموذجًا لمتلقٍ عقيم.

وقد اتجهت الدراسات الحديثة – كما أوضحت **رشا عبد الله (٢٠١٧م، ص. ٣٠)** – إلى تسليط الضوء على استراتيجيات معالجة النص العامة، مع العناية بالبيئات التعليمية، والتقنيات التربوية التي تسهم في تحسين فهم النص؛ ومن ثم صارت المفهومات الحديثة لفهم المقروء تصف القارئ الفعال بأنه قارئ استراتيجي، أو أنه القارئ الذي يتفاعل بشكل بنَّاء مع النص، والذي ينظم مصادره المعرفية عند القراءة.

وقد صار للقراءة مفهوم جديد مرتبط بالقارئ؛ لا بالنص وحده؛ فقد ارتبط معنى القراءة – كما ذكر كل من: **عبد الحليم بن عيسى، ونورة بن زرافة (٢٠١٨م، ص. ٤٨٤)** – بالمفهوم الجديد للنص الذي يحمل دلالات عديدة تقوم على استخراج هذه الدلالات، والمعاني، فتجعله منفتحًا، ولا تقف عند أحادية المعنى؛ ومن ثم فالقراءة هي التي توجِد المعنى.

ومن النظريات التي عُنيت بالدور الإيجابي للقارئ في الاستجابة للنص، وإعادة بنائه: "**نظرية التلقي**"، وتُعنى هذه النظرية – كما أوضح **إدريس أرفا (٢٠٠٨م، ص. ١١٣)** – بفعل القراءة، ومدى استيعاب مضمون النص المقروء، وهي نظرية، تعالج النص اللغوي في مستويات مختلفة، وقد ظهرت؛ لتأكيد ضرورة العناية بالمتلقي (القارئ) بعد أن كانت منصبة على كل من: المبدع، والنص.

ووفقًا لنظرية التلقي فالقارئ مطلوب إليه أداء ألوان نشاط متعددة بشأن النص المقروء، تتضمن– كما أشار **بليغ حمدي إسماعيل (٢٠١٨م، ص. ٩ – ١٠)** – استنتاجات غير متضمنة في النص مباشرة، والربط بين المتغيرات الموجودة فيه، أو الإشكالية المطروحة فيه التي تحتِّم على القارئ قراءة النص قراءة متأنية؛ لسبر فِكَره – أي: النص – الصريحة، والضمنية؛ اعتمادًا على خبرته السابقة بالأجناس الأدبية، ومعرفته السابقة، وما لديه من مهارات قراءة، وآليات تُمكِّنه من إعادة بناء المعنى.

ووفقًا لنظرية التلقي فالقارئ أيضًا – كما ذكر **بليغ حمدي إسماعيل** في موضع آخر **(ص. ٢٦)** – هو المورد الأول للمعاني في عمليات التحليل، والتفسير، والتأويل؛ بدلاً من أن يكون مجرد متلقٍ سلبي، وهذه العمليات التي يمارسها القارئ تكشف خفايا قوته – أي: القارئ – في النص، وتكشف كيف يؤثر النص فيه، وكيف يصير القارئ نفسه الكاتب الحقيقي للنص.

وهذه العمليات التي تنشدها نظرية التلقي في القارئ هي عمليات القراءة العليا؛ لا مجرد الاستجابة السطحية للنص، ولا استرجاع ما ورد فيه من معلومات؛ بل تتطلب قارئًا مبدعًا، يبني المعنى بنفسه، ويضيف إلى النص من خبراته ما يكمل فجوات هذا النص، ويدعمه، ويثريه.

ولكي يتمكن تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعامل مع نصوص ربما تكون جديدة، أو غير مألوفة بالنسبة لهم؛ فلا بد من معلم متمكن من عمليات القراءة؛ وبخاصة العليا، وكفايات تعليمها؛ ليدربهم على كيفية الاستجابة للنص بإيجابية، وإبداع؛ لذلك كان لا بد من إقدار هذا المعلم على عمليات القراءة العليا؛ حتى يمكنه نقل أثر هذا التعلم إلى تلاميذه فيما بعد.

من هنا سعت الدراسة الحاضرة إلى تنمية عمليات القراءة العليا لدى الطلاب المعلمين؛ من خلال برنامج قائم على تطبيقات نظرية التلقي النقدية.

الشعور بالمشكلة:

نبع الشعور بالمشكلة؛ من خلال ما يأتي:

أولاً: بعض الدراسات ذات الصلة:

(١)الدراسات الخاصة بتنمية عمليات القراءة؛ وبخاصة العليا:

انطلقت دراسة **محمد أحمد عيسى، وآخرَيْن (٢٠١٥م)** من وجود تدنٍ في مستوى فهم المقروء لدى طلاب كلية التربية – جامعة الطائف؛ وبخاصة مستوياته العليا؛ حيث جاء امتلاكهم هذه المهارات؛ وفق الترتيب الآتي: الفهم المباشر، يليه الفهم الاستنتاجي، فالفهم التذوقي، وجاء مستوى أدائهم في الفهم الإبداعي متوسطًا، وكانت أقل المهارات توافرًا لديهم تلك المرتبطة بالفهم الناقد.

وانطلقت دراسة **مروان أحمد السمان (٢٠١٦م، ص. ٢٦ – ٢٧)** من وجود ضعف لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في كليات التربية؛ في مهارات القراءة التحليلية، والتأويلية للنصوص الأدبية، والافتقار إلى نماذج تدريس قائمة على نظريات نقدية حديثة؛ لتنمية هذه المهارات؛ مثل: نظرية التلقي النقدية.

وذكر كل من: **Dari & Noviabahari (2018, p. 182 - 183)** أنه برغم اجتياز عديد من طلاب الجامعة مقررات القراءة؛ فلا يزالوان يواجهون صعوبات في استخدام استراتيجيات القراءة الصحيحة عندما يتعين عليهم قراءة نصوص طويلة، ومعقدة؛ مثل: الكتب الدراسية، والمقالات العلمية.

وانطلقت دراسة **أحمد محمد سيف (٢٠٢٢م)** من وجود ضعف في مهارات القراءة، والكتابة التحليليتين لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في كليات التربية، وللتصدي لهذه المشكلة؛ اقترحت الدراسة برنامجًا قائمًا على النظرية البنيوية.

وانطلقت دراسة **رفيدة محمد عبد القادر، وآخرين (٢٠٢٣م)** من وجود ضعف في مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب كلية التربية النوعية، والافتقار إلى استراتيجيات حديثة؛ لتنمية هذه المهارات لديهم؛ ومن ثم استخدمت استراتيجية مراقبة الفهم؛ للتصدي لهذه المشكلة.

(٢)الدراسات الخاصة بتنمية كفايات المعلمين في تعليم القراءة:

استهدفت دراسة **Drum (2015, p. 12)** بحث العلاقة بين معارف المعلمين، واتجاهاتهم، وقدرتهم على تدريس القراءة للتلاميذ المتعثرين؛ انطلاقًا من أن معرفة المهارات الأساسية للقراءة، وفهمها أمر ضروري في تعليم كل من: القراء المبتدئين، والتلاميذ المتعثرين في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

وكشفت نتائج الدراسة التي أجرتها **Laurito, (2022, p. 80)** عن وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين مدى كفاية المعلمين في تدريس القراءة؛ من حيث: إدارة الصف، وممارسة التدريس، والتقييم، والمهارات التكنولوجية؛ وأداء التلاميذ في اللغة الإنجليزية في التعلم المدمج.

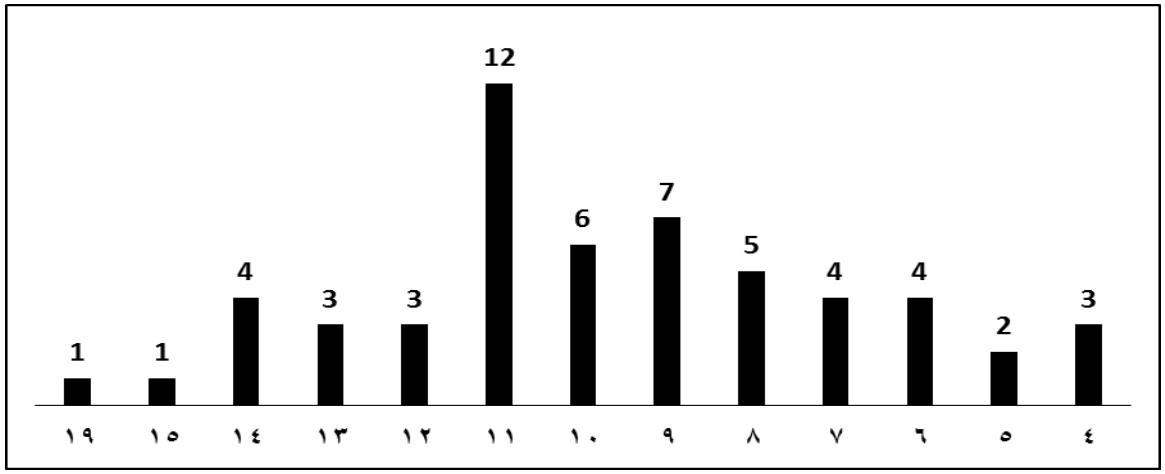
واستهدفت دراسة **Bolivar (2023)** استقصاء العمليات التي يجريها المعلمون في اختيار استراتيجيات القراءة؛ لتنمية فهم المقروء لدى متعلمي اللغة الإنجليزية. وكشفت نتائجها أن معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يستخدمون استراتيجيات معرفية، ويختارونها؛ بناءً على مستويات كفاءة طلابهم، ونوع النص.وانطلقت الدراسة التي أجراها **Alexander (2023)** من أن نظريات القراءة تمثل الأساس المعرفي الذي يستند إليه المعلمون في تلبية احتياجات طلابهم المتنوعة؛ لذا كان من الضروري فهم كيفية إدراك المعلمين المبتدئين هذه النظريات، وتطبيقاتها التربوية التي توجِّه قراراتهم؛ وهم يخططون دروس القراءة، وينفذونها؛ ومن ثم استهدفت الدراسة استكشاف تصورات هؤلاء المعلمين عن الدور الذي أدَّته نظريات القراءة، وتطبيقاتها التربوية – التي دُرِّست لهم عبر الإنترنت في مقررات طرائق تدريس القراءة – في ممارساتهم التربوية لتدريس القراءة للتلاميذ؛ بدءًا من رياض الأطفال، وحتى الصف السادس الابتدائي.

وأثبتت النتائج – **(Alexander, 2023, p. 56 - 57)** – أن كثيرًا مما تعلموه في مقررات طرائق تدريس القراءة اقتصروا على حفظه؛ لاجتياز تلك المقررات، كما أثبتت النتائج

أنه برغم أن جميع المشاركين في الدراسة كانوا واثقين من استعدادهم لتدريس القراءة؛ فقد أشاروا إلى درجات متفاوتة من هذا الاستعداد؛ فبينما أشار بعضهم إلى أن المقررات الدراسية ساعدت في إعداده؛ شعر معظمهم بأن ما درسوه لا علاقة له بممارساتهم اليومية.

ثانيًا: الدراسة الاستطلاعية[١]:

أعدت الباحثتان اختبارًا، يمثل بعضًا من عمليات القراءة العليا، ومهاراتها الفرعية، وقد طُبِّق الاختبار على (٥٥) طالبًا من طلاب المستوى الثاني ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ لتحديد مستوياتهم في عمليات القراءة العليا، ومهاراتها الفرعية التي ارتضتها الدراسة الحاضرة، وكانت النهاية العظمى لدرجات الاختبار (٣٠) درجة، وكشفت النتائج أن جميع الطلاب لم يصلوا إلى حد التمكن المتفق عليه بين التربويين؛ وهو (٨٠٪)؛ ويمكن التعبير عن نتائج الدراسة الاستطلاعية؛ من خلال الشكل



رقم (١) الآتي:

شكل رقم (١): نتائج الدراسة الاستطلاعية.

ويبين الشكل رقم (١) السابق ما يأتي:

- لم يتجاوز نسبة الـ (٥٠٪) من مجمل درجات الاختبار سوى طالب واحد حصل على (١٩) درجة؛ بنسبة (٦٣٪)، ولم يحصل على (٥٠٪) من درجات الاختبار سوى طالب واحد أيضًا.

[١] ملحق رقم (١): الدراسة الاستطلاعية: (اختبار بعض عمليات القراءة العليا لدى الطلاب معلمي اللغة العربية).

- حصل (٢١٪) من الطلاب على مجموع درجات (١١)؛ أي: (٣٦.٦٪) من درجات الاختبار.
- حصل (٩٦٪) من الطلاب على مجموع درجات من (٤) إلى (١٤)؛ أي: أن السواد الأعظم لم تتعد درجاتهم (٥٠٪) من درجات الاختبار.
- حصل (٤١) طالبًا – بنسبة (٧٤.٥٪) من عدد الطلاب – على مجموع درجات من (٤) إلى (١٠)؛ أي: ما يقرب من (١٠٪) فقط من درجات الاختبار؛ وهي نسبة لا يستهان بها.

وهكذا يتبين من التحليل السابق للنتائج تدني مستويات الطلاب معلمي اللغة العربية – عينة الدراسة الاستطلاعية – في عمليات القراءة العليا، ومهاراتها الفرعية التي تعد من الركائز الرئيسة فيمن ينهض بتعليم تلاميذ المرحلة الابتدائية اللغة العربية؛ وخاصة في ظل مناهجها المطورة، وما تتماز به من تغييرات جذرية في اختيار النصوص المقررة، وطرائق تقديمها للمتعلمين.

تحديد المشكلة:

باستقراء **الدراسات الخاصة بتنمية عمليات القراءة**؛ يُلاحَظ تدني مستويات طلاب الجامعة– وبخاصة طلاب كليات التربية – في مستويات فهم المقروء العليا الممثلة في الفهم الإبداعي، والناقد، ومهارات القراءة التحليلية والتأويلية، كما يُلاحَظ تنوُّع أساليب العلاج التي اقترحتها هذه الدراسات؛ فمنها ما اقترح الاستناد إلى نظريات نقدية؛ كنظرية: التلقي؛ كما في دراسة مروان أحمد السمان (٢٠١٦م)، أو النظرية البنيوية؛ كما في دراسة أحمد محمد سيف (٢٠٢٢م)، ومنها ما اقترح استخدام استراتيجيات ما وراء التعرف؛ ومنها: مراقبة الفهم؛ كما في دراسة رفيدة محمد عبد القادر، وآخرين (٢٠٢٣م).

وباستقراء **الدراسات الخاصة بتنمية كفايات المعلمين في تعليم القراءة**؛ يُلاحَظ العلاقة الوثيقة بين كفايات معلمي القراءة، وأداء تلاميذهم فيها؛ كدراستي كل من: **Drum (2015)**، **Laurito (2022)**، وما يجريه هؤلاء المعلمون من عمليات في أثناء اختيار استراتيجيات القراءة؛ لتنمية فهم المقروء لدى طلابهم؛ كدراسة **Bolivar (2023)**، ومنها ما عُني بنظريات القراءة؛ بوصفها أساسًا معرفيًّا، يستند إليه المعلمون المبتدئون في تعليم طلابهم القراءة؛ كدراسة **Alexander (2023)**؛ أي: أن عنايتها امتدت إلى التطبيقات التربوية لتلك النظريات في ممارسات تعليم القراءة، كما يُستنتَج مما أثبتته نتائجها أن الاستعداد للتدريس وحده غير كافٍ؛

بل لا بد من وجود علاقة قوية بين ما يُدرَّس في مقررات طرائق التدريس في الجامعة، وما يمارَس فعلاً داخل الصف في المدارس.

ومن خلال ما أسفرت عنه **نتائج الدراسة الاستطلاعية**؛ من تدني مستويات طلاب المستوى الثاني ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ في عمليات القراءة العليا؛ تتضح الحاجة إلى اقتراح برنامج؛ لتنمية عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ وهذا البرنامج قائم على نظرية التلقي؛ تلك النظرية التي تُعلي من شأن القارئ (متلقي النص)، وتمنحه سُلطة كبرى في الاستجابة للنص استجابة مبدعة. ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة؛ من خلال الأسئلة الآتية:

١) ما عمليات القراءة العليا المناسبة للطلاب معلمي اللغة العربية؟
٢) ما كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟
٣) ما أسس البرنامج القائم على نظرية التلقي؛ لتنمية عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟
٤) ما البرنامج القائم على نظرية التلقي؛ لتنمية عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟
٥) ما أثر البرنامج المقترح في تنمية عمليات القراءة العليا لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟
٦) ما أثر البرنامج المقترح في تنمية كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟
٧) ما العلاقة بين تمكُّن الطلاب معلمي اللغة العربية من عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها؟

حدود الدراسة:

١) طُبِّقت الدراسة الحاضرة على طلاب المستوى الثاني ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ لأنهم في هذا المستوى يجرى تدريبهم على مهارات التدريس؛ تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا قبل البدء في التدريب الميداني في المستويين: الثالث، والرابع؛ ومن ثم تكون الفرصة مناسبة، وكافية لتمكينهم من تحليل النصوص، وفهمها؛ ومن ثم إفهامها لتلاميذهم في المرحلة الابتدائية فيما بعد في مرحلة التدريب الميداني.

٢) طُبِّقت الدراسة الحاضرة على مدار فصلَي: الخريف، والربيع من العام الجامعي ٢٠٢٢م / ٢٠٢٣م.

٣) تمثلت عمليات القراءة العليا في خمس عمليات؛ هي: (التخطيط، والتحليل، والتقييم، والإبداع، والتأمل ومراقبة الفهم)؛ وقد توصلت الباحثتان إلى هذه العمليات بعد مطالعة الكتابات المختلفة الخاصة بتعليم القراءة، وتنمية عملياتها؛ ومن ثم اقترحت – في ضوئها جميعًا – هذه العمليات.

هدف الدراسة:

استهدفت الدراسة الحاضرة تحديد عمليات القراءة العليا، وكفايات التعليم اللازمة لها؛ ومن ثم تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ من خلال البرنامج المقترح القائم على نظرية التلقي.

أهمية الدراسة:

١) تأتي هذه الدراسة استجابةً لما أوصى به بعض الدراسات من ضرورة:

- العناية بتنمية فهم المقروء – وبخاصة عملياته العليا – لدى معلمي اللغة العربية؛ سواء أكان ذلك قبل الخدمة، أم في أثنائها.
- الإفادة من تطبيقات نظرية التلقي في برامج إعداد معلمي اللغة العربية.
- تنمية كفايات التدريس اللازمة لمعلمي اللغة العربية؛ تلك الكفايات المشتقة من التطبيقات التربوية لنظرية التلقي.

٢) تأتي هذه الدراسة مواكبةً لما شهدته مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من تطوير، واتساقًا معها؛ بحيث يكون المعلم متمكِّنًا من فهم النصوص المختلفة، ومن الكفايات اللازمة لتدريسها وتنمية عمليات الفهم عنها؛ ومن ثم يمكنه نقل أثر تعلمه إلى تلاميذه في تلك المرحلة.

٣) قد تفيد الدراسة كلاً من:

- أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية – المتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها– بحيث يمكنهم الإفادة من البرنامج المقترح في تنمية عمليات القراءة العليا لدى الطلاب المعلمين، وكفايات التدريس اللازمة لها؛ من خلال تدريبهم على التعامل مع مختلف أنواع النصوص المقروءة؛ بما يعكس رؤيتهم المختلفة لهذه النصوص.

- أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية – في مختلف التخصصات – في تدريب طلابهم في الدرجة الجامعية الأولى، وبرامج الدراسات العليا؛ على التعامل مع النصوص المقروءة؛ من منظور عمليات القراءة العليا.
- باحثي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ في العناية بالتطبيقات التربوية للنظريات اللغوية النقدية، والإفادة منها في بحوثهم.
- معلمي اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي؛ في العناية بالنظريات اللغوية النقدية، والإفادة من تطبيقاتها داخل الصف.
- القائمين على برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية؛ في تضمين هذه البرامج بعض الوحدات، أو الموضوعات الخاصة بكيفية الإفادة من التطبيقات التربوية للنظريات اللغوية جنبًا إلى جنب مع نظريات التعليم والتعلم؛ بحيث تكتمل رؤية المعلم، ويتسع أفقه؛ فيكامل بين معطيات تلك النظريات جميعًا؛ بما يسهم في إثراء معرفته، وتطوير أدائه داخل الصف.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهجين:

- الوصفي التحليلي؛ في:
  - تحليل الكتابات التربوية المختلفة؛ لتحديد عمليات القراءة العليا، ومهاراتها الفرعية المناسبة لمجموعة الدراسة.
  - تحليل الكتابات النقدية الخاصة بنظرية التلقي؛ لتحديد أسس البرنامج القائم عليها.
- التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة بتطبيقين: قبلي، وبعدي؛ لأن الدراسة اقترحت محتوى جديدًا.

أداتا الدراسة، وموادها التعليمية:

أداتا الدراسة: (وكلتاهما من إعداد الباحثتين):

- اختبار عمليات القراءة العليا للطلاب المعلمين ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية).

- بطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية).

المواد التعليمية:

البرنامج المقترح القائم على نظرية التلقي؛ بما يتضمنه من: محتوى (ممثل في كتاب الطالب المعلم، ودليل عضو هيئة التدريس)، ونواتج التعلم المستهدفة، واستراتيجيات التدريس، وألوان النشاط، وأساليب التقويم.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

نظرية التلقي:

نظرية نقدية، تُعنى بقراءة النص قراءة داخلية، وبالدور الإيجابي الفاعل للقارئ في استجابته للنص، والتفاعل معه، والتواصل مع مُنشئه؛ متجاوزًا قراءة النص السطحية؛ متعمِّقًا فيه، منشِئًا المعنى؛ لا باحثًا عنه في ثنايا النص، محاولاً سد فجوات النص، وإثراءه بتفصيلات ناتجة عن عمليات ذهن عليا، أجراها عليه قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها.

عمليات القراءة العليا:

أداءات ذهنية يجريها الطلاب معلمو اللغة العربية – مجموعة الدراسة – في تعاملهم مع النص؛ حيث تتطلب منهم تجاوز المستوى السطحي في قراءة النص، والنفاذ إلى عمقه؛ من خلال إجراءات تتضمن: التخطيط لعملية القراءة وتحديد الهدف منها، وتحليل النص، وتقييمه، والإبداع؛ بإضافة إسهابات تثري مضمون النص، والتأمل ومراقبة الفهم؛ لتحديد ما واجههم من صعوبات في الفهم؛ تمهيدًا لتصويب مساره في المرات القادمة. ويقاس تمكُّنهم من هذه العمليات؛ من خلال الاختبار المُعَدّ لذلك.

كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا:

مجموعة من المعارف، والمهارات، والجوانب الوجدانية اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية– مجموعة الدراسة – لتدريس نصوص القراءة المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتتمثل **المعارف** في الأساس النظري عن طبيعة كل عملية من عمليات القراءة العليا، وما تتضمنه من مهارات فرعية. أما **المهارات؛** فتتمثل في أداءات التدريس المتَّبعة – تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا– لتنمية تلك العمليات، ومهاراتها الفرعية لدى تلاميذهم. ويقاس التمكن من هذه الكفايات؛ من خلال بطاقة الملاحظة المُعَدّة لذلك؛ والتي يقيِّم أداؤهم– من خلالها – في مواقف

التدريس المصغر داخل برنامج الدراسة المقترح. كما تقاس **الجوانب الوجدانية**؛ من خلال بطاقات التفكر الجمعي، والتفاعلات التي يرصدها عضو هيئة التدريس المنفذ للبرنامج – في أثناء كل لقاء، وبعده.

إطار الدراسة النظري:

يتناول إطار الدراسة النظري ثلاثة محاور؛ الأول: عمليات القراءة العليا، والثاني: كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا، والأخير: نظرية التلقي. وفيما يأتي بيان هذه المحاور تفصيلاً:

المحور الأول: عمليات القراءة العليا:

يمثل هذا المحور المتغير التابع الأول في الدراسة الحاضرة؛ ومن ثم يتناول طبيعة عملية القراءة، ثم فهم المقروء؛ من حيث: تعريفه، ودور استراتيجيات ما وراء التعرف، وعملياته في تنميته، وانتهاءً بعمليات القراءة العليا، وما يندرج تحتها من مهارات فرعية، والعلاقة الدائرية التي تحكم هذه العمليات. وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

طبيعة عملية القراءة:

القراءة نشاط تفكير؛ إذ تتضمن – كما ذكرت **رشا عبد الله (٢٠١٧م، ص. ٣١)** – عمليات التحليل، والتقييم، والاستنتاج، ووضع الافتراضات واتخاذ القرارات؛ وكلها من مهارات التفكير الناقد، كما يمكن تشبيه القراءة بمهمة من مهمات حل المشكلات؛ فللوصول إلى حل المشكلة – أي: الفهم الكامل للنص – على القارئ ممارسة عمليات التفكير المختلفة في كل مستوى من مستويات الفهم؛ وفقًا للهدف من القراءة؛ حيث تتباين هذه العمليات؛ من مجرد تعرُّف الحروف والكلمات، إلى القدرة على التصنيف، والمقارنة، والتنبؤ، والاستنتاج، وطرح الأسئلة، والتحليل، وغيرها من المهارات المعرفية المطلوبة لفهم النص.

لذلك تعد القراءة عملية معقدة؛ إذ تتطلب – كما ذكر كل من: **Ali & Razali (2019, p. 94)** – استخدام أنماط مختلفة من استراتيجيات التعرف، وما وراء التعرف في فهم النص؛ ومن هذه الاستراتيجيات: التخطيط وتحديد الأهداف، واستدعاء المعارف السابقة، والتساؤل، والتنبؤ، والتأمل والمراقبة، ومراجعة المعنى، والقراءة لحل المشكلات، والقراءة الداعمة.

فهم المقروء:

تعريفه:

يتجاوز مفهوم فهم المقروء اقتصاره – كما ذكر **محمد أحمد عيسى، وآخران (٢٠١٥م، ص. ٤٣ – ٤٤)** – على إعادة إنتاج الفِكَر الموجودة في النص، أو مجموعة من المهارات اللغوية المنفصلة التي يجرى الربط بينها؛ إلى كونه عمليات ذهنية تفاعلية بين القارئ، والنص؛ لإعادة بناء المعنى؛ من خلال الربط والمواءمة بين المعرفة السابقة والمعلومات الواردة في النص؛ ومن ثم فإن تمكين الطلاب من القدرة على فهم المقروء يتطلب ضرورة تدريبهم على القراءة؛ للفهم، فضلاً عن تزويدهم باستراتيجيات الفهم التي تساعدهم في فهم النصوص المتنوعة؛ سواء أكان ذلك قبل القراءة، أم في أثنائها، أم بعدها، كما تبرز أهمية تدريبهم على توظيف ما لديهم من خبرات، ومعارف سابقة في تفسير محتوى النصوص المقروءة وفهمه، وإنتاج المعاني المطلوبة، ومراقبة هذا الفهم، والإفادة من المعلومات المتعلَّمة في تحقيق أهدافهم المنشودة.

والفهم – في ضوء ما أورده **ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٨م، ص. ٤٧)** – عملية ذهنية بنائية تفاعلية بين قارئ النص، ومبدعه، تعتمد على استحضار هذا القارئ معارفه، وخبراته السابقة المرتبطة بموضوع النص. وكلما امتلك القارئ رصيدًا من الخبرات الثرية استطاع عمل ارتباطات بين الفِكَر الواردة في النص، وما لديه من خبرات مرتبطة بهذا الموضوع؛ وهو ما يعين القارئ على فهم النص فهمًا جيدًا.

ويحدث فهم المقروء – كما ذكر كل من: **السيد شحاتة محمد، وآخرَيْن (٢٠٢٢م، ص. ١٩٣)** – عندما يمتد الطالب بتفكيره وراء الكلمات الصريحة في النص؛ للحصول على فهم أعمق ذي مغزى للفِكَر؛ من خلال انتقاء المعلومات، وتصنيفها، وتنظيمها.

دور استراتيجيات ما وراء التعرف، وعملياته في تنمية فهم المقروء:

أوضح كل من: **Rahimi & Katal (2012, p. 78)** أن المتعلمين الذين يتخذون خطوات واعية في فهم ما يفعلونه، ويستخدمون مجموعة أكبر من الاستراتيجيات يميلون إلى أن يكونوا أكثر نجاحًا. ومن الواضح – أيضًا – أن استخدام استراتيجيات ما وراء التعرف يسمح للطلاب بتخطيط تعلمهم، والتحكم فيه، وتقييمه؛ مما يساعدهم في تحقيق إنجازات أعلى، ونواتج تعلم أفضل.

ودعمت دراسة **Ahmadi, et al. (2013, p. 241 - 242)** وجهة النظر القائلة بأن التدريس الصريح لاستراتيجيات ما وراء التعرف وسيلة مجدية في تنمية فهم المقروء لدى الطلاب؛ فبعد فترة قصيرة نسبيًّا يصير الطلاب قراءً منظمين ذاتيًّا، ثم قراء ماهرين بعد الانتهاء من التدريب على هذه الاستراتيجيات. وبينما يشترك القراء جميعًا في استخدام استراتيجيات المسح، والفحص؛ التي تعد جزءًا من استراتيجيات التعرف؛ فالماهرون منهم يفكرون بطريقة أعمق؛ لفهم النصوص بشكل مناسب؛ ومن ثم يستخدمون استراتيجيات ما وراء التعرف؛ لذا فمن المهم بالنسبة لهم معرفة متى، وكيف يستخدمونها في أثناء القراءة.

فالقراء غير الماهرين – كما ذكر كل من: **Kenanlar & Pilten (2014, p. 531 - 532)** – أقل وعيًا باستراتيجيات فهم المقروء الفعالة، كما أنهم أقل فاعلية في ممارسة المراقبة الذاتية في أثناء القراءة؛ ومن ثم يمكن لهؤلاء القراء أن يصيروا ماهرين إذا دُرِّبوا على استخدام الاستراتيجيات الفعالة، وتعلموا مراقبة فهمهم الذاتي، والتحقق منه في أثناء القراءة.

ومن خلال عمليات ما وراء التعرف يكون الطلاب – كما ذكر **Fitrisia, et al. (2015, p. 16 - 17)**– قادرين على فهم بنية النص المقروء، وتحديد الغرض من قراءته، وبناء المعنى من المعلومات المقدمة فيه، والتأمل في عمليات التفكير الخاصة بهم، ووضع استراتيجيات للتعامل مع المشكلات التي تواجههم في أثناء القراءة، وأخيرًا مراقبة فهمهم وإدارة هذا الفهم. أما القراء غير الماهرين؛ فيقتصر تركيزهم على القراءة؛ بوصفها عملية فك رموز؛ لا بناء المعنى.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول: إن عمليات القراءة العليا تعد جزءًا من استراتيجيات ما وراء التعرف، وعملياته التي يجب أن يتمكن منها كل قارئ؛ حتى يكون ماهرًا في التعامل مع مختلف أنواع النصوص. وفيما يأتي بيان هذه العمليات تفصيلاً:

عمليات القراءة العليا:

يجري القارئ عند تعامله مع النص المقروء عمليات ذهن، تعينه على فهم هذا النص، وإنشاء المعنى؛ ولكن إذا كان القارئ معلمًا للقراءة، أو طالبًا معلمًا يجرى إعداده؛ لتعليم تلاميذه القراءة فيما بعد؛ فيجب أن يتمكن من إجراء عمليات عليا، تتجاوز التعامل السطحي مع النص؛ ومن ثم يكون قادرًا على تمكين تلاميذه منها؛ بنقل أثر تعلمه إليهم. وتتمثل هذه العمليات في: التخطيط، والتحليل، والتقييم، والإبداع، والتأمل ومراقبة الفهم. وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

(١)التخطيط:

قبل أن يشرع القارئ في عملية القراءة لا بد من أن يخطط لهذه العملية جيدًا، وأن يحدد أهدافه منها؛ وهنا يكون دور المعلم في توجيه طلابه إلى تحديد أغراضهم من القراءة، فضلاً عن التنبؤ بمحتوى النص.

وقد ذكر كل من: **Horner & Shwery (2002, p. 104)** أن تدريب الطلاب على تحديد أهدافهم من القراءة – وقد يكون ذلك بتوجيه من المعلم – يساعدهم في المشاركة الفاعلة في مهمات القراءة، ويمكن أن يزيد من مراقبة فهمهم الذاتي.

وذكرا في موضع آخر– **(p. 107)** – أن تحديد الأهداف يكون فعالاً إذا تمكَّن القراء من تقييم تقدمهم الذاتي في تحقيق تلك الأهداف؛ فبعد مراقبة فهمهم يحكمون على ما أحرزوه من تقدم نحو أهدافهم، ثم يستجيبون لهذا الحكم؛ إما بتحديد أهداف جديدة إذا حققوا أهدافهم السابقة، أو تعزيز أنفسهم بالثناء، أو المكافآت المادية إذا أحرزوا تقدمًا مناسبًا؛ ومن ثم يستمرون في استخدام الاستراتيجيات نفسها. ومن ناحية أخرى إذا لم يحرزوا التقدم المطلوب؛ فإنهم يحددون المشكلة؛ ومن ثم يُكيِّفون هدفهم؛ فيجعلونه أقصر، وأكثر تحديدًا، وقد يغيِّرونه تمامًا، وقد يحتاجون مزيدًا من الوقت والجهد؛ لتحقيقه، وقد يعدِّلون استراتيجياتهم؛ بدلاً من ذلك كله.

وتكمن أهمية التنبؤ بمحتوى النص – كما ذكر **إيمان إسماعيل حمدي، وآخران (٢٠١٨م، ص. ٥٦٩)** – في أنه:

- يمكِّن القارئ من عملية استخدام تنظيم النص؛ عندما يتعلم، ويدرك أن العنوانات الرئيسة والفرعية، والأسئلة المتضمنة في النص تعد وسائل مفيدة لتوقع ما يدور عليه المحتوى في كل جزء من أجزاء النص.
- يُعنى بعمل توقعات، أو افتراضات عن المقروء قبل القراءة الفعلية؛ مما يعمل على ربط الخبرات السابقة بما سيتناوله الموضوع؛ مما ييسر فهمه من ناحية، ومن ناحية أخرى يهيئ الذهن لعملية نقد المقروء؛ من خلال استدعاء بعض المعلومات التي قد تكون معاني، أو حقائق، أو مفهومات؛ مما يحتاجه القارئ لتقييم النص المقروء، وإصدار حكم بشأنه.

وما سبق كله مفاده أن التخطيط للقراءة، وتحديد الهدف منها عملية حاسمة، ومحورية في فهم النص؛ إذ تعد البداية، والأساس لغيرها من العمليات التالية، وأن القارئ الماهر قادر

على تنظيم ذاته القارئة؛ بتحديد أهدافه من القراءة، والتنبؤ بما سوف يتضمنه النص من معلومات، ثم مراقبة فهمه الذاتي؛ وتحديد ما يمكنه استخدامه من استراتيجيات بديلة، تعينه على الفهم.

ومن مهارات القراءة العليا التي يمارسها القارئ في عملية "التخطيط":

- التنبؤ بموضوع النص، وعناصره؛ من خلال عنوانه.
- تحديد توقعاته عما سيتعلمه؛ من خلال النص.
- تحديد الاستراتيجيات الفرعية التي سيستخدمها في القراءة.

(٢)التحليل:

وفيها يمارس القارئ – كما ذكر **حسني عبد الباري عصر (١٩٩٧م، ص. ٦٨)** – التقسيم، والتمييز، والتفسير، والاستنتاج، كما يرجئ إصدار أحكامه على النص؛ حتى يستوفي تحليله، وحتى يستوثق من المعلومات التي يتيحها له النص، والحقائق الموجودة فيه، وحتى ينتهي من فحص وجهات النظر كافةً في النص نفسه، ثم يعلن ما توصل إليه من أحكام؛ هي – في مجملها – خلاصات قراءاته الناقدة المؤسسة على التحليل، والفهم، والقدرة على التمييز بين الكذب والوهم، والحقيقة والادعاء.

وتنمي القراءة التحليلية – كما ذكر **خلف عبد المعطي طلبة (٢٠٢٠م، ص. ١٩١٣)**– لدى القارئ مهارات: الاستنتاج، والتفسير، والتحليل، والموازنة، وإعمال الفكر، والتقويم، وتحميه من الفِكَر والمضامين الضارة في النص المقروء؛ من خلال تعرُّفها، وبيان ضررها، واقتراح سبل مختلفة؛ لمقاومتها؛ وفق أسس علمية محددة؛ فلا يكتفي محلِّل النص بالتلقي المباشر القائم على فهم المعاني المباشرة؛ بل يحاول إعادة إنتاجه، وتحديد مضامينه؛ وصولاً إلى بنيته العميقة.

وتنبع أهمية القراءة التحليلية – كما ذكر **خلف عبد المعطي طلبة (٢٠٢٠م، ص. ١٩٢٢)**– من أنها تمكِّن القارئ من الوعي بالنص المقروء، وتحليل مكوناته، وتأويل معانيه، والحكم على موضوعية الكاتب وأدلته، والتمكن من الوصول إلى المستويات العليا لفهمه، وهذا ضروري للحياة؛ من منطلق أنها بمواقفها، وأحداثها تتطلب القارئ القادر على ربط المحتوى المقروء بالحياة، والمدقِّق فيما يقرأ، والموضوعي في أحكامه على النص وكاتبه.

وتركز القراءة التحليلية – كما ذكر كل من: **عبد الله بن سليمان الفهيد، ومرضي بن غرم الله الزهراني (٢٠٢٢م، ص. ٣٩٦)** – على تقسيم النص إلى أجزاء؛ من حيث المضمون والشكل؛ فتقسَّم الفقرات والفِكَر إلى جمل، وتُحلَّل الجمل إلى ألفاظ ومفردات، ويُدرس أثرها في بناء الجمل، وتُحلَّل الجمل الفنية والأخيلة الواردة في النص وأثرها في التراكيب، وتُستنتَج الفِكَر الرئيسة والفرعية والقيم الضمنية، وتُدرس العلاقات بين الفِكَر، ومن جانب آخر تتقاطع القراءة التحليلية مع فهم المقروء، والقراءة الناقدة؛ فالتحليل علاقته بالنقد علاقة السابق باللاحق؛ فالقارئ كي نقد لا بد من أن يحلل.

وللقراءة التحليلية معينات، تساعد القارئ في الولوج إلى النص المقروء، وقد حددتها **نوال بنت صالح المسند (٢٠٢٣م، ص. ١٩٣)** فيما يأتي:

- التحليل التركيبي؛ وهو لا يقتصر على معرفة أجزاء الكلمات فحسب؛ وإنما يتجاوز ذلك إلى تحليل التراكيب اللغوية تحليلاً دلاليًا؛ للإفادة من علم النحو والإعراب في فهم الدلالات الكامنة في التركيب.
- استخدام السياق؛ وهو يُكسب الكلمات معاني جديدة، كما أن فهم السياق الكلي يجعل القارئ أقدر على استخراج المعاني من السياق حتى وإن صعب عليه بعض الكلمات.
- استخدام المعجم؛ وهو يساعد القارئ في التوصل إلى دلالات بعض الكلمات التي لم يهتدِ إليها؛ من خلال السياق.

ومن ثم يتضح أن التحليل عملية سابقة على النقد؛ فمن خلال التحليل يتعرف القارئ طبيعة النص، وبنيته، ويحدد معاني كلماته في ضوء السياق الواردة فيه، ويحدد العلاقات بين الكلمات داخل الجمل (العلاقات الجزئية)، وبين الجمل وبعضها (العلاقات التكاملية)، ويحدد فِكَر النص (العلاقات الكلية)، وفي ضوء ذلك كله يمكنه اكتشاف ما في النص من فجوات، ومواطن قوة أو ضعف، واتساق أو تناقض، وغيرها؛ ومن ثم يكون مهيَّئًا فيما بعد لعملية النقد.

ومن مهارات القراءة العليا التي يمارسها القارئ في عملية "التحليل":

- تحديد الكلمات المفتاحية المؤثرة في فهم المعنى.
- تحديد القيم المتضمنة في النص.
- التمييز بين الفِكَر الرئيسة، والثانوية.

- توظيف قواعد النحو في فهم المعنى.
- إدراك التغيير في المعني في ضوء ما يحدث في مبنى الكلمة.
- فهم العلاقة بين الكلمة، والتركيب الذي تنتمي إليه.
- فهم العلاقات بين الجمل، وبعضها.
- تعرف معاني الكلمات؛ من خلال السياق.
- تحديد أوجه المجاز في التعبيرات البليغة.
- تمييز الجمل التي تؤيد رأيًا ما، أو ترفضه.
- التنبؤ بالنتائج في ضوء المقدمات.

(٣)التقييم (النقد):

القارئ الذي ينقد النص يجب – كما ذكر **حسني عبد الباري عصر (١٩٩٧م، ص. ٦٩)** – أن يكون قد حلَّله، أو يحلله؛ من خلال نقده إياه؛ وهكذا فتحليل النص قد يسبق النقد، أو قد يتزامن مع النقد؛ بحسب مستوى نضج القارئ، ومهاراته. ولكي يمارس القارئ الناقد الحكم على النص؛ فيجب أن يكون واعيًا بالنص، مدركًا طبيعته، وبِناه اللغوية، والعلاقات المتبادلة بين تلك البنى، واعيًا بمضمون المقروء في الوقت ذاته، متابعًا تسلسل البنى اللغوية؛ وبذلك يستطيع إنجاز أمرين مهمين معًا: متابعة فِكَر الكاتب، وتتبع سلامتها أو تناقضها؛ وبذلك يبني القارئ موقفه من النص.

والنقد عملية ذهنية مركبة تتضمن – كما ذكر كل من: **محمد أحمد عيسى، ووليد محمد أبو المعاطي (٢٠١٣م، ص. ٢٥٢)** – عديدًا من الاتجاهات النقدية، والتحليلية، والمهارات، يتفاعل فيها القارئ مع النص، ويتحاور معه فكريًّا، ووجدانيًّا، وثقافيًّا؛ القارئ (بكل ما لديه من قدرات ذهنية، ومخزون ثقافي ولغوي، وخبرات معرفية، وتساؤلات وتنبؤات)، والنص المقروء (بسياقه اللغوي، وبناه التركيبية والإيقاعية والدلالية، وما يثيره من تساؤلات)، ونتائج هذه العملية تطوير طرائق التفكير لدى القارئ، وإكسابه القدرة على النفاذ إلى أعماق النص، واستخلاص العلاقات الدلالية لمختلف وحداته، والوصول إلى استنتاجات، وإصدار أحكام بشأنه، والبناء والإبداع.

وترتبط القراءة الناقدة – كما ذكر كل من: **محمد أحمد عيسى، ووليد محمد أبو المعاطي (٢٠١٣م، ص. ٢٥٣)** – بالقدرات الذهنية العليا؛ فهي تطبيق للتفكير الناقد في المقروء، وفي الوقت ذاته من أساليب تطويره، كما ترتبط باتخاذ القرارات وحل المشكلات. وهي – أيضًا – عملية استراتيجية؛ فالقارئ الناقد مرن مدرك أهدافه من عملية القراءة، يغير طريقة القراءة؛ تبعًا لهذه الأهداف، وينظم عمليات فهمه؛ من خلال استخدامه استراتيجيات ما وراء التعرف التي تشمل: القدرة على التخطيط، ومراقبة الفهم، وتقويم ما يتعلمه.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن النقد عملية تالية للتحليل؛ حيث ينتهي الأخير بتكوين القارئ صورة شاملة عن النص، وتعد استنتاجات القارئ في عملية التحليل بداية، وأساسًا لعملية النقد، يقيِّم القارئ – في ضوئها – النص، ويكوِّن رأيًا بشأنه.

ومن مهارات القراءة العليا التي يمارسها القارئ في عملية "التقييم":

- المقارنة بين معلومات النص، وما يعرفه سلفًا عن موضوعه.
- تقييم شخصيات النص قيميًّا (في النصوص القصصية).
- تكوين رأي بشأن ما يقرأه.
- تقييم استخدام الكاتب كلمات معينة من دون غيرها؛ محددًا أثرها في المعنى.
- الموازنة بين مضمون النص، ومضمون نص أو نصوص أخرى.

(٤)الإبداع:

وهي عملية تفاعل بين القارئ، والنص المقروء، تستهدف – كما ذكر **علي فاضل مهدي (٢٠١٩م، ص. ٧٠)** – استنباط ما وراء النص من فِكَر، ومضامين، وإعادة ترتيبها، وربطها بخبراته ومعلوماته؛ للوصول إلى فِكَر، واستنتاجات جديدة؛ حيث ينشئ القارئ علاقات، وتركيبات جديدة؛ معتمدًا على المعلومات المقدمة إليه، وخبراته السابقة، وتخيُّله؛ مما يمكِّنه من طرح أسئلة بشأن جوانب الغموض في النص (استكمال معلومات ناقصة)، ومن أن يصير حساسًا للمشكلات التي قد تظهر في أثناء القراءة، وأن يضيف فكرة جديدة لمحتوى النص، ويتنبأ؛ عن طريق المعلومات الموجودة في النص، وأن يحوِّر المقروء إلى شكل جديد، وأن يوظف المعلومات والخبرات السابقة، ويستخدمها بطرائق جديدة شائقة.

والقارئ المبدع يضيف للنص معلومات تثريه، ويطلَق على هذه العملية "**الإسهاب**"، وقد عرَّفها **حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩م "أ"، ص. ٢١٨)** بأنها: تلك الاستنتاجات التي يخرج

بها القارئ؛ من خلال قراءته النص، ولم يذكرها الكاتب، ولم يشر إليها، وليست مهمة لا للكاتب ولا للنص؛ ولكنها مهمة بالنسبة إلى القارئ؛ فهي تساعده في توسيع النص المقروء بمعلومات إضافية ذات صلة بمعرفة القارئ السابقة، كما تساعده في تكوين الصور الذهنية، والاستجابة الفاعلة للمقروء، والاستجابة للنص بعمليات ذهن عليا؛ أي: أن مقدار الإسهابات، ونوعها – لدى القارئ – مرتبطان أوثق ارتباط بأغراضه، ومعارفه السابقة.

وتأخذ الإسهابات – كما أشار في موضع آخر **(ص. ٢٣٥)** – أنماطًا عديدة؛ مثل: صنع التنبؤات، والمكاملة بين المعلومات الحاضرة والمعرفة السابقة، وتشكيل الصور الذهنية، والاستجابات الوجدانية، والاستجابات ذات المستويات العليا للتفكير.

وتفيد الإسهابات – كما ذكر **حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩م "ب"، ص. ١٨٨)** – في أمرين؛ أولهما: الدلالة على الثراء المعرفي لدى القارئ؛ ومن هنا فهي "**إسهاب**"، والآخر: اختيار أكثر تلك الإسهابات أهمية، وفائدة في تعميم المعنى؛ ومن هنا سميت: عمليات "**التتمة**"؛ لكنها قد تكون ضارة مع القارئ مشتت الانتباه موزع الخاطر؛ فتضلله، وتجعله يشرد عما يقرأ، وينحرف عن الفهم؛ إلا إذا كان قادرًا على الضبط مكتمل الوعي، قادرًا على الانتقاء.

وما سبق مفاده أن القارئ لا يقف عند مجرد تقييم النص؛ بل يمكنه إثراؤه بمزيد من التفصيلات التي تضيف إليه، وتسد الفجوات التي لم يتمكن منشئ النص – قصدًا، أو عن غير قصد – من سدها؛ لأسباب معينة؛ ولكن الأهم في ذلك كله أن تكون الإسهابات مفيدة، تضيف للنص، وتكمل معناه؛ لا تبعد به عن الهدف الذي حدده الكاتب منذ البداية، ولا تضلل هذا القارئ؛ ومن ثم تضلل القراء الآخرين من بعده.

ومن مهارات القراءة العليا التي يمارسها القارئ في عملية "الإبداع":

- توظيف مفردات النص، وفِكَره في كتابة نصوص مناظرة.
- تلخيص النص المقروء؛ وفقًا لمعايير التلخيص.
- تصميم مخططات تعبر عن المضمون الثقافي للنص.
- اقتراح حلول لمشكلات وردت في النص.
- إكمال النص بفقرات تثري مضمونه.

(٥)التأمل، ومراقبة الفهم:

إذا كانت عملية التخطيط حاسمة في إنجاح فهم المقروء؛ فعملية التأمل، ومراقبة الفهم لا تقل أهمية عنها؛ بل يمكن أن تُعَد الموجِّه لعمليات الفهم كلها؛ حيث يتوقف القارئ بين الحين والآخر في أثناء عملية القراءة؛ ليتأمل أداءه، ويراقب ما أجراه من عمليات؛ محدِّدًا مواطن الإجادة، وأوجه القصور في ذلك الأداء.

ومن ثم تعد هذه العملية إحدى عمليات ما وراء التعرف؛ حيث يتجاوز القارئ الفهم السطحي للنص؛ ليسعى إلى ما وراء ذلك؛ وهو الوعي بما أجراه من عمليات الفهم، وتأملها، ومراقبتها، وضبطها، والتحكم فيها.

لذلك تتطلب وعيًا من القارئ بما يتبعه من استراتيجيات فهم المقروء، وقدرته على تحديد ما يحسن فهمه، أو يعوقه في أثناء القراءة؛ فيُبقي على تلك الاستراتيجيات، أو يستبدل بها غيرها، ثم يحدد كيف يمكنه تحسين فهمه في المرات القادمة.

وقد عرَّف **حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩م "أ"، ص. ٢٥٦)، وحسني عبد الباري عصر (١٩٩٩م "ب"، ص. ٢٠٢ – ٢٠٣)** مراقبة الفهم بأنه: العملية التي يمارس فيها القارئ تقويم نجاحه، أو فشله في تكوين المعنى (الفهم)، والتحكم في الاستراتيجية التي يستخدمها، وإجراء بعض ألوان النشاط؛ لمعالجة ما يعترض ذلك الفهم من عقبات. وتتدرج مستويات الصعوبة في الفهم؛ لتشمل: فهم الكلمة الواحدة، وفهم الجملة الواحدة، وعلاقة كل جملتين بعضهما ببعض، وفهم أنساق النص كله.

وغالبًا ما يُشار إلى عمليات الوعي، ومراقبة الفهم في الكتابات التربوية – كما ذكر كل من: **Mokhtari & Reichard (2002, p. 249)** – بعمليات "ما وراء التعرف"؛ وتعني: إدراك القارئ عملية القراءة، وآليات التحكم في الذات التي يمارسها في أثناء مراقبة فهم النص، وتنظيمه.

وذكر كل من: **Mokhtari & Reichard (2002, p. 249)** أن تأملات القراء تُظهِر كيف يخططون لعملية القراءة، ويراقبون فهمهم، ويقيّمونه، ويستخدمون المعلومات المتاحة لهم عندما يفهمون ما يقرأونه، وتكشف مثل هذه التأملات عن عمليات ما وراء التعرف التي يجريها القراء.

وفي أثناء القراءة يجب على المتعلمين – كما ذكرت **Cubukcu (2007, p. 103)** – العناية بالمهمات المكلَّفين إياها، ومراقبة فهمهم، واستخدام استراتيجية التعويض (إذا لم تنجح

إحدى الاستراتيجيات في تحقيق الهدف المنشود)، وتوظيف الإشارات الدلالية والتركيبية؛ لبناء المعنى. أما بعد القراءة فعليهم أن يحددوا إذا ما كانوا قد حققوا أهدافهم أم لا، ويقيّموا فهمهم، ويلخصوا الفِكر الرئيسة، ويبحثوا عن معلومات إضافية من مصادر خارجية، ويميزوا بين الفِكَر ذات الصلة بالنص وغير ذات الصلة به، ويعيدوا صوغ ما تعلموه، ويتأملوا فيه، ثم ينقدوا النص، ويدمجوا المعرفة الجديدة بالسابقة.

واستراتيجيات مراقبة الفهم – كما عرَّفها **ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٨م، ص. ٤٩)**– مجموعة من الخطوات الواعية التي يستخدمها القارئ بفاعلية؛ لتحقيق فهم جيد للنص؛ والتي تُمكِّنه من توظيف مراقبته عملياته الذهنية عند تفاعله مع النص، كما تدربه على أن يكون قارئًا نشطًا، يسعى إلى تحقيق هدف معين، وأن يكون على دراية ووعي بطبيعة النص الذي يقرأه، وعلى وعي بخصائص الكاتب الأسلوبية، فضلاً عن أن هذه الاستراتيجيات من الاستراتيجيات الذهنية التي تدرب القارئ على تأمل مسار تفكيره في أثناء القراءة، وتُعرفه ما يعترضه من صعاب أو مشكلات، مع قدرته على تجاوز هذه المشكلات بسهولة ويسر؛ من خلال تغيير القارئ طريقة قراءته النص.

وعرَّفها كل من: **عبد الله بن سليمان الفهيد، ومرضي بن غرم الله الزهراني (٢٠٢٢م، ص. ٤٠٢)** بأنها: مجموعة من عمليات الذهن المصاحبة للتعلم من بداية الموقف التعليمي، وحتى الانتهاء منه؛ من خلال توظيف وعي الطالب، وإدراكه مهمة القراءة التي يؤديها، وتتضح بعض ملامحها في تعرف درجة الفهم للخطوة الإجرائية، ومعرفة نقاط القوة والضعف، والتقويم المستمر لمهمات التعلم، واختيار الاستراتيجيات البديلة لمهمة القراءة؛ بما يسهم في تنمية مستوى الطلاب في مهارات اللغة.

والقارئ الذي يتمتع بالقدرة على التأمل هو المتمكن– كما أوردت **رشا عبد الله (٢٠١٧م، ص. ٩٤)**– مما يأتي:

- قراءة النص، واستبعاد العناصر غير المهمة في ضوء الهدف من القراءة.
- النظر في موضوع النص من زوايا متعددة، وتحليل مدى تماثُل خبراته، وارتباطها به.
- إجراء استنتاجات، ورسم نتائج لما يقرأه.

- إعادة النظر، ومراجعة المخطط (Schema) كلما تطلَّب الأمر، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة.
- توسيع المعرفة، وصقلها، وتعميق فهمه المواد التي تعلَّمها.

ويسهم التساؤل الذاتي في مراقبة الفهم؛ حيث يوجه الطلاب – كما ذكر **Almutairi (2018, p. 58)** – أسئلة لذواتهم في أثناء عملية القراءة وبعدها؛ بما يسمح لهم بمراقبة فهمهم، وتحديد المعلومات المهمة، وفهم النص بشكل أفضل، والاحتفاظ بالمعرفة التي اكتسبوها منه.

وتعمل مراقبة الفهم – كما ذكر كل من: **عبد الله بن سليمان الفهيد، ومرضي بن غرم الله الزهراني (٢٠٢٢م، ص. ٤٠٤)** – على التحكم في مشكلات الفهم وصعوباته، وتقليلها، والسيطرة عليها، واستخدام استراتيجيات مناسبة لضبط الأداء، فضلاً عن تطويرها مهارات التفكير العليا، ورفع الوعي بعمليات التعلم، وهي – بذلك – تعد ميدانًا للعمليات الذهنية المصاحبة للتعلم التي تطور مستوى فهم النص، وتحليله، ونقده لدى الطلاب.

وقد حدَّد كل من: **عبد الله بن سليمان الفهيد، ومرضي بن غرم الله الزهراني (٢٠٢٢م، ص. ٤٠٨– ٤٠٩)** ملامح استراتيجيات مراقبة الفهم فيما يأتي:

- متابعة مسار التعلم، وتوجيهه نحو الأهداف المراد تحقيقها في ضوء ما خطط له.
- الوعي بعمليات التعلم؛ أي: أن يكون الطالب مدركًا العملية التي يجريها.
- التساؤل الذاتي في جميع مراحل التعلم.
- التحقق من الفهم؛ من خلال: التلخيص، وإعادة الصوغ، ورسم الخرائط والأشكال.
- تحديد الأخطاء، وتتبُّع مصدرها، وتعديلها، أو معالجتها.
- اتخاذ إجراءات تصحيحية، تعالج أو تعدل خطة التعلم ومساره؛ وخاصة عند حدوث صعوبة، أو عائق يؤثر في مواصلة الفهم، أو التقدم في المهمة اللغوية.
- تنظيم عمليات الذهن؛ مما يعني تكامل أدوار التخطيط، والمتابعة، والتقويم في مراقبة الأداء والتعلم، والمضي به قدمًا نحو تحقيق الهدف من المهمة اللغوية، وتطوير المنتوج اللغوي، وتحسين تفكير الطلاب.

وتعمل مراقبة الفهم – كما ذكرت **رفيدة محمد عبد القادر، وآخرون (٢٠٢٣م، ص. ٥٣٠)**– على تنشيط المعرفة السابقة، وتوظيفها في مواقف التعلم الحاضرة، وتركيز الانتباه على

النقاط الرئيسة في النص، وتحديد جوانب الضعف في الفهم، وكيفية علاجها، ومراقبة ألوان النشاط الذهني، واللغوي، والمعرفي المستخدمة للوصول إلى المعنى المحدد.

ومما سبق يتضح أن التأمل، ومراقبة الفهم متلازمان؛ فمن خلال التأمل يتمكن القارئ من مراقبة فهمه، كما أن مراقبة الفهم تعتمد على تأمل هذا الفهم، وما قد يشوبه من معوقات؛ ومن ثم يمكن للقارئ وضع استراتيجيات بديلة للفهم؛ لتحسين فهمه في المرات القادمة.

ومن مهارات القراءة العليا التي يمارسها القارئ في عملية "التأمل، ومراقبة الفهم":

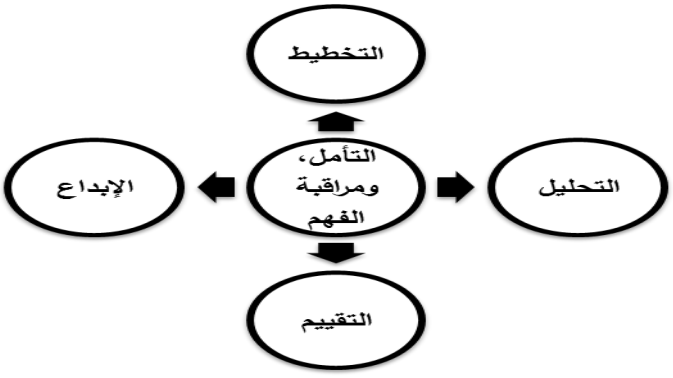
- تقييم مستوى فهمه النص؛ من خلال ما اتبعه من خطوات.
- تحديد مدى نجاحه، أو فشله في تكوين معنى موازٍ لمقصود الكاتب.
- تحديد الخطوات التي يجب أن يتبعها؛ لتحسين فهمه في المرات القادمة.

العلاقة الدائرية بين عمليات القراءة العليا:

بعد العرض السابق لعمليات القراءة العليا؛ يجب التنويه إلى أن هذه العمليات لا تسير بشكل خطي مستقيم؛ وإنما تحكمها علاقات دائرية؛ حيث يمكن للمتعلم (القاريء) العودة إلى العملية السابقة، ومراجعة ما انتهى إليه فيها مرة أخرى؛ في ضوء ما توصل إليه في العملية الحاضرة إذا تطلب الأمر ذلك؛ فيصوِّب ما حدث لديه من أخطاء في التوقع، أو التحليل، وهكذا.

ويُلاحَظ أن عملية التأمل ومراقبة الفهم – وإن كانت الأخيرة – في ترتيب العمليات؛ فهذا لا يعني أنها تحدث في نهاية الفهم فحسب؛ بل تُكرَّر عقب كل عملية؛ إذ يتأمل القارئ أداءه، ويراقبه في التخطيط، والتحليل، والتقييم، والإبداع؛ ومن ثم يجري ما يتطلبه الموقف من تعديلات؛ لتحسين الفهم في العملية التي تأمَّلها، وراقب أداءه فيها.

ويمكن التعبير عن العلاقة بين هذه العمليات؛ من خلال الشكل رقم (٢) الآتي:



شكل رقم (٢): العلاقة الدائرية بين عمليات القراءة العليا.

وبعد تناوُل هذا المحور عمليات القراءة العليا؛ بوصفها المتغير التابع الأول؛ يعرض المحور الآتي المتغير التابع الثاني؛ وهو: كفايات تعليم عمليات القراءة العليا؛ إذ لا يكفي تمكُّن الطالب معلم اللغة العربية من تلك العمليات؛ بل لا بد – أيضًا – من تمكُّنه من كفايات تعليمها؛ حتى يمكنه نقل أثر هذا التعلم إلى تلاميذه فيما بعد؛ سواء أكان ذلك في أثناء التدريب الميداني، أم عند التحاقه بسوق العمل بعد تخرجه، أم في مواقف التدريس المصغر التي يُدرَّب فيها على مهارات التدريس المختلفة؛ وبخاصة تلك اللازمة لتعليم القراءة، وتنمية عملياتها ومهاراتها العليا.

المحور الثاني: كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا:

يمثل هذا المحور المتغير التابع الثاني في الدراسة الحاضرة؛ ومن ثم يتناول كفايات تعليم القراءة؛ بدءًا من تعريف كفايات التعليم بصفة عامة، ثم كفايات تعليم القراءة، وأهمية تنميتها لدى معلميها، ثم تحديد تلك الكفايات، ثم اختُتم المحور بعرض استراتيجية تدريس مقترحة، يمكن للمعلمين، وللطلاب المعلمين –على السواء – الاسترشاد بها في تنمية عمليات القراءة العليا لدى تلاميذهم. وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

كفايات التعليم:

عرَّفها كل من: **حسن شحاتة، وزينب النجار (٢٠٠٣م، ص. ٢٤٦)** بأنها: مجموعة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات اللازمة للمعلم؛ للنجاح في أداء مهنة التدريس. ومن أهم هذه الكفايات: إتقان مادة التخصص، ومعرفة خصائص الطلاب النفسية، ومعرفة استراتيجيات التعليم والتعلم، وإتقان مهارات التدريس، وتوافر اتجاهات معينة خاصة بالمهنة؛ مثل: الاتجاه الموجب نحو ممارسة مهنة التدريس، والاتجاه الموجب نحو إقامة علاقات إنسانية مع الطلاب.

كفايات تعليم القراءة، وأهمية تنميتها لدى معلميها:

تجدر الإشارة – هنا – إلى أن الطالب معلم اللغة العربية لا بد من أن يكون متمكنًا من نوعين من الكفايات؛ كفايات عامة، وأخرى نوعية، وتوزَّع تلك الكفايات العامة على مراحل التدريس الثلاث؛ التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وأما الكفايات النوعية فتختص بعمليات القراءة العليا، ومهاراتها الفرعية، والتدابير التربوية التي يجب عليه إتقانها؛ حتى يمكنه تنمية تلك العمليات، ومهاراتها الفرعية لدى تلاميذه.

فقد ذكر **Jones (1999, p. 20)** أن معلم القراءة الفعال يجب أن يكون لديه فهم معمَّق لعملية القراءة ذاتها، وأهميتها في حياة الطلاب، وأن يعي العوامل المؤثرة في أدائهم؛ وبخاصة تعلم القراءة، وأخيرًا يجب عليه أن يترجم ذلك كله إلى كفايات تعليمية.

وأشارت **Cubukcu (2007, p. 106)** إلى أنه من المهم رفع قدرات المعلمين؛ كقراء استراتيجيين، يبنون المعنى، ويوسِّعونه في أثناء تفاعلهم مع مختلف أنواع النصوص قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها؛ فيحددون أهدافهم منها، ويختارون أساليب تحقيق هذه الأهداف، ويراقبون فهمهم ويعدِّلونه، ويقيّمون المهمات التي أكملوها. والمعلمون الذين يؤمنون بأن القراءة عملية استراتيجية يهيئون لطلابهم بيئة تعلم، تمنحهم فرصًا لمعرفة اللغة، وتعلمها، واستخدامها لأغراض حقيقية.

وأكَّد **Yakubu – de Lange (2020, p. 73)** أن ثمة حاجة ملحة لتدريب المعلمين على تعليم القراءة؛ لإكسابهم أساسًا قويًّا من المعرفة المرتبطة بعمليات القراءة، ومهاراتها، واستراتيجياتها، وممارساتها، ونظرياتها؛ حيث يواجه المعلمون قصورًا يجعلهم يفهمون القراءة؛ بوصفها نظامًا من الأداءات أكثر من كونها سلسلة من العمليات التي يجب اختيارها، وسَلسلتها بعناية؛ حتى يكون تدريسهم القراءة فعالاً.

وأوضحت **Laurito (2022, p. 71 – 72)** أن معلمي القراءة يجب أن يمتلكوا الكفايات اللازمة التي تجعلهم ماهرين في تعليم القراءة؛ بما يسهم في تحسين أداء تلاميذهم؛ ومن ثم يجب أن يكون لدى أولئك المعلمين فهم معمق لعمليات الوعي الصوتي، وطلاقة القراءة، وفهم المقروء، فضلاً عن الألفة بالمناهج الدراسية، واستخدام أفضل المداخل التربوية في تدريس القراءة، وتمتزج تلك المهارات كلها؛ لتشكِّل أساسًا من المعرفة التربوية اللغوية اللازمة لتعليم القراءة الفعال.

وقدَّمت **Doležalová (2015, p. 520)** مقترحًا لكفايات المعلمين لتنمية التنوُّر القرائي **(CDRL)**[١]؛ بوصفه أحد العوامل المؤثرة في جودة مخرجات التعليم، وعرَّفت هذه الكفايات بأنها: معارف المعلمين، ومهاراتهم، واتجاهاتهم؛ لتنمية التنوُّر القرائي بفاعلية في أثناء التدريس.

---

(١) Competencies of Teachers for the Development of Reading Literacy.

وذكرت أن التنوُّر القرائي لا يعني فهم النص فحسب؛ وإنما التفكير فيه، وتقييمه، والمعالجة المبدعة لمعلوماته، والتعلم منه، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة.

وقد تضمَّن ذلك المقترح الذي قدَّمته ثلاثة أنواع من الكفايات؛ مهنية، ونفسية، وشخصية؛ بيانها – **Doležalová (2015, p. 520 - 521)** – كما يأتي:

الكفايات المهنية:

وتعني: معرفة مفهوم التنوُّر القرائي، وأهميته، وتحديد درجاته؛ ومن ثم امتلاك المهارات، والممارسات التربوية اللازمة لتنميته، فضلاً عن معرفة المعلومات الكافية عن النصوص (إيجابياتها، وسلبياتها، وخصائصها)؛ ومن ثم يكون لدى المعلم القدرة على اختيار المناسب منها، وتقديمه للطلاب.

الأسس، والشروط النفسية التي تشكِّل التنوُّر القرائي، وتنمِّيه:

- فهم العمليات النفسية التي يجريها القارئ في أثناء القراءة، وفي تعامله مع معلومات النص، ومعرفة كيفية تهيئة الظروف المناسبة لذلك، فضلاً عن تقويم التنوُّر القرائي؛ ومن ثم تطويره، وتطبيقه بشكل مناسب في المواقف المختلفة؛ في ضوء أهداف النص، وإمكانات الطلاب، وأنماط تعلمهم، وما بينهم من فروق فردية، وأخيرًا تقويم كفاءة مصادر التعلم، وفاعليتها.
- التعامل مع النص: اختيار النص المناسب (في ضوء اهتمامات الطلاب، ومستويات الصعوبة، والملاءمة للموضوع، والمهارات المراد تنميتها)، فضلاً عن معرفة كيفية استخدام ألوان النشاط المناسبة لكل من: النص، وما يليه من أسئلة.
- معرفة كيفية تخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقويمها؛ باستخدام النص، وتحديد مهارات التنوُّر القرائي في وثائق المنهج، ومعرفة كيفية تحفيز الطلاب على التعامل مع معلومات النص.
- تطبيق مبادئ التدريس الحديث؛ ومنها: النظرية البنائية، ومدخل النشاط، والخبرة الشخصية، والتعاون، والمناقشة والتواصل، واحترام استقلالية كل من: المعلم والطالب، والتعاون مع معلمين آخرين، والتعقيد في التدريس (ما يسمى: تكامل المحتوى)، وأخيرًا الأصالة.

الكفايات الشخصية:

وتتضمن: الإبداع، والتفكير، والدافعية للعمل وتطوير الذات، والاستقلال، وفهم الذات (التأمل الذاتي، وتقييم الذات، والتعلم الذاتي)، والاتجاهات الإيجابية نحو الطلاب والمحتويات الجديدة والظروف والوسائل الجديدة؛ فيما يتعلق بالتنوُّر القرائي.

وكما سبق القول – في بداية هذا المحور– فإن الطالب معلم اللغة العربية ينبغي له التمكن من نوعين من الكفايات – في أثناء تعليمه القراءة، وتنمية عملياتها العليا – كفايات عامة: مرتبطة بمهارات التدريس العامة، وأخرى نوعية: مرتبطة بطبيعة تلك العمليات، وكيفية تنميتها لدى تلاميذه. وتمكُّن الطالب معلم اللغة العربية من هذه الكفايات النوعية يجب أن يستند إلى **أساس معرفي** قوامه فهم طبيعة كل عملية من عمليات القراءة العليا التي يجريها القارئ في أثناء فهمه مختلف أنواع النصوص؛ وهذا ما سبق تناوله في المحور الأول تفصيلاً.

وثمة أساس آخر يجب أن تستند إليه تلك الكفايات النوعية؛ وهو **الأساس المهاري** الممثل في التمكن من مهارات التدريس المندرجة تحت كل مرحلة من مراحله؛ تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا.

ففي **مرحلة التخطيط** عليه أن يراعي عند صوغ **الأهداف** أن تنمي قدرة التلاميذ على:

- إجراء عمليات الذهن العليا؛ مثل: التحليل، والتقييم، والإبداع.
- التنبؤ بمضمون النص.
- الموازنة بين النص، ونصوص أخرى تتناول الفكرة ذاتها.
- إثراء النص، ودعمه؛ بما يثريه، ويسد فجواته وثغراته.
- إنتاج النصوص الموازية؛ لا التوحُّد مع النص المقروء.
- تقييم أدائهم بموضوعية، وتحديد الصعوبات التي تواجههم في أثناء القراءة.
- تحديد استراتيجيات بديلة؛ لمعالجة أخطاء الفهم في المرات القادمة.

وأما **تحليل المحتوى**؛ فيجب أن يُظهِر:

- وعيه ببنية النص المقروء، وخصائصه النوعية.
- وعيه بالظواهر اللغوية المتضمنة في النص، ودورها في فهمه.
- وعيه بالقيم المتضمنة في النص.
- قدرته على التمييز بين فِكَر الموضوع: الرئيسة، والفرعية.

وأما **خطته المكتوبة**؛ فيجب أن تُظهِر:

- وعيه بدور المخططات في إنتاج تلاميذه النصوص الموازية.
- تعزيزه دور المتعلم في فهم المقروء.
- اختياره ألوان نشاط لغوية داعمة عمليات القراءة العليا.
- اختياره استراتيجيات تدريس تنمي عمليات القراءة العليا.
- تحديده أساليب تقييم متعددة، توافق عمليات القراءة العليا.

وفي **مرحلة التنفيذ** عليه أن:

- ينوِّع أنماط التهيئة؛ بما يحفز الطلاب على التفاعل مع النص.
- يحفِّز التلاميذ على التنبؤ بموضوع النص؛ من خلال عنوانه.
- يدرب التلاميذ على توظيف قواعد النحو؛ لفهم المعنى.
- يدرب التلاميذ على استخدام الاستراتيجيات الفرعية؛ كالتوضيح، والتنبؤ؛ لفهم المعنى من السياق.
- يقدم نصوصًا داعمة؛ لتدريب التلاميذ على عمليات القراءة العليا.
- يشجع التلاميذ على تقييم النص.
- يبدأ تدريسه النص بممارسة عمليات القراءة، وينهيه بعمليات الكتابة.
- يوظِّف نمطي الغلق في تدرج تدريس عمليات القراءة.

وفي **مرحلة التقويم** عليه أن:

- ينوِّع مجالات التقييم، وأدواته؛ بما يناسب طبيعة النص، وعمليات قراءته العليا.
- ينوِّع مستويات التقييم؛ بما يناسب عمليات القراءة العليا.
- يكلف التلاميذ توظيف المفردات التي تعلموها في كتابة نصوص مناظرة.
- يكلف التلاميذ الموازنة بين النص، ونصوص أخرى تتناول الفكرة ذاتها.
- يشجع التلاميذ على تأمل مستويات فهمهم النص.
- يشجع التلاميذ على تحديد الخطوات التي يجب عليهم اتباعها؛ لتحسين فهمهم في المرات القادمة.
- يتأمل أداءه بعد تدريس النص؛ لتعزيز الإيجابيات، وتجنب السلبيات مستقبلاً.

ولتنمية عمليات القراءة العليا السابق عرضها في المحور الأول، وحتى يتقن الطالب المعلم تلك الكفايات النوعية السابقة؛ **اقترحت الباحثتان استراتيجية**[١] ذات ست خطوات؛ هي: **الفحص، والتحليل، والتقييم، والدعم، والتلخيص، والتأمل**، يمكن أن يوظِّفها الطالب المعلم في تدريس القراءة، وتوازي كل خطوة من خطوات تلك الاستراتيجية عملية من عمليات القراءة العليا؛ ومن ثم تتضمن كفايات، على الطالب المعلم أن يكون واعيًا بها عند التخطيط لدروس القراءة، وتنفيذها، وتقويمها. وفيما يأتي بيان تلك الخطوات تفصيلاً:

١) الفحص:

وتعني: وصف بنية النص السطحية؛ من حيث: نوع النص، وعباراته؛ أي: صيغته، ومبناه اللغوي؛ من كلمات وجمل وفقرات، وعلاماته اللغوية، وما تستثيره من معان، فضلاً عن فكرته العامة، وعدد فقراته؛ وهذه الخطوة لازمة للنفاذ من بنية النص السطحية إلى بنيته العميقة.

ويلاحَظ أن هذه الخطوة توازي العملية الأولى من عمليات القراءة العليا؛ وهي: **(التخطيط)**.

٢) التحليل:

أي: قدرة المتعلم على الفحص المدقق لنص ما؛ فيجزئه إلى عناصره، ويحدد ما بينها من علاقات، ويسعى إلى فهم بنائه؛ بحيث يتأمل مبناه؛ موضِّحًا وظائف الكلمات داخل التركيب، فضلاً عن فهم العلاقات بين مكوناته، واستنتاج غير الظاهر منها؛ وصولاً إلى المعنى، أو الدلالة.

ويلاحَظ أن هذه الخطوة توازي العملية الثانية من عمليات القراءة العليا؛ وهي: **(التحليل)**.

٣) التقييم:

---

[١] تجدر الإشارة – هنا – إلى أن الاستراتيجية المقترحة لتعليم عمليات القراءة العليا لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ هي ذاتها التي اعتمدت عليها الباحثتان في برنامج الدراسة؛ لتنمية تلك العمليات لدى الطلاب معلمي اللغة العربية (مجموعة الدراسة)؛ بحيث تتسق إجراءات تنمية تلك العمليات لدى كل من: الطالب المعلم، وتلاميذه فيما بعد؛ فتكون استراتيجية التدريب – هي ذاتها – استراتيجية التدريس التي يمكنه تطبيقها في مواقف التدريس الفعلية؛ سواء أكان ذلك في التدريب الميداني، أم عند التحاقه بسوق العمل بعد تخرجه.

وهو عملية تالية للتحليل – بدهيًا – وفيها ينظر القارئ للنص نظرة أكثر عمقًا؛ فيقارن فيه بين مضمون النص، وما لديه من فِكَر، وتفصيلات سالفة عن مضمونه، ويبدي رأيه في مضمونه، فيتفق أو يختلف مع الكاتب، ويوازن بين النص، ونصوص أخرى يجمعها فكرة مشتركة، أو اتجاه ما.

ويلاحَظ أن هذه الخطوة توازي العملية الثالثة من عمليات القراءة العليا؛ وهي: **(التقييم)**.

٤) **الدعم:**

أي: سعي المتعلم إلى إثراء معرفته، والتأكد من فهمه مقصود الكاتب، والدعم خطوة مصاحبة لكل من: التحليل، والتقييم؛ مما يعني أنه يعد حلقة الوصل بين كل من: التحليل والتقييم من جهة، والتقييم، والتأمل من جهة أخرى؛ بمعنى أنه سوف يكرر مرتين في أثناء التدريس.

وتُمارَس هذه الخطوة مرتين؛ الأولى: **بعد التقييم**، والأخرى: **بعد التأمل**.

٥) **التلخيص:**

وفيه ينتج المتعلم النص الموازي الذي يعبر عن فهمه النص؛ والذي يطلق عليه: المعنى الثاني أو الإضافي، وهذا النص يوازي النص الأصل ويعادله في معناه؛ لا في شكله، ولا مبناه؛ حيث يتخلى فيه القارئ عن التفصيلات التي لا تؤثر في المعنى، ويعيد صوغ الفِكَر الرئيسة في لغته الخاصة.

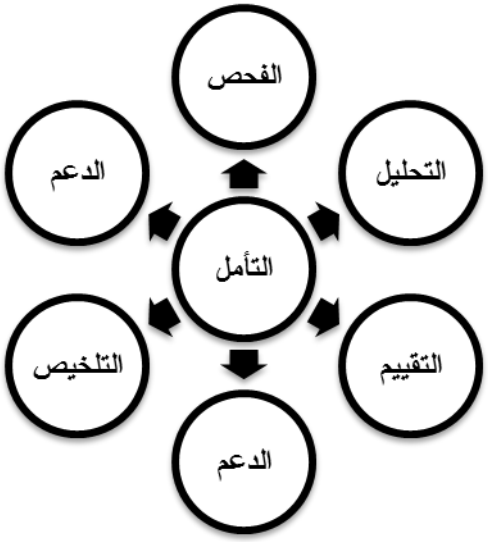
ويلاحَظ أن هذه الخطوة توازي العملية الرابعة من عمليات القراءة العليا؛ وهي: **(الإبداع)**.

٦) **التأمل:**

إذا كان التقييم معنيًّا بالنص ذاته؛ فالتأمل عملية خاصة بالمتعلم؛ إذ يقف فيها على مستوى فهمه النص، ويحدد مدى نجاحه أو فشله في تكوين معنى موازٍ لمقصود الكاتب، ويذكر الصعوبات التي واجهته، ويقترح حلولاً لمواجهتها في المرات القادمة.

ويلاحَظ أن هذه الخطوة توازي العملية الخامسة من عمليات القراءة العليا؛ وهي: **(التأمل، ومراقبة الفهم)**.

ويمكن التعبير عن هذه الخطوات؛ من خلال الشكل رقم (٣) الآتي:



شكل رقم (٣): خطوات الاستراتيجية المقترحة؛ لتنمية عمليات القراءة العليا.

ويلاحَظ أن خطوة الدعم قد تكررت؛ بوصفها – كما ذُكر سلفًا – حلقة الوصل بين خطوتي: التحليل والتقييم من جهة، والتقييم والتأمل من جهة أخرى.

ويلاحَظ – أيضًا – أن خطوة التأمل قد توسَّطت الشكل؛ بحكم طبيعتها؛ فالتأمل عملية دائرية تُجرى دومًا في أثناء العمل، وقد تتطلب تعديلات في مسار التفكير، والتدريس؛ لذلك رُسمت الأسهم المتجهة منها بهذا الشكل.

ويعرض الجدول رقم (١) الآتي عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها في ضوء خطوات الاستراتيجية المقترحة:

جدول رقم (١): عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها في ضوء خطوات الاستراتيجية المقترحة:

عمليات القراءة العليا	خطوات الاستراتيجية المقترحة	كفايات تعليم القراءة؛ وفقًا لخطوات الاستراتيجية المقترحة
التخطيط.	**الفحص.**	➢ توجيه التلاميذ إلى قراءة عنوان النص. ➢ تكليفهم إلقاء نظرة على الإطار العام النص؛ من حيث: نوعه، ومجاله؛ أي تعويدهم إجراء وصف سريع للنص، وتنظيمه في أذهانهم. ➢ مناقشتهم في توقعاتهم بشأن مضمون النص، والفِكَر التي سيتعلمونها؛ من خلاله. ➢ توجيههم إلى أربع استراتيجيات فرعية يمكنهم ممارستها بعد قراءة النص قراءة مسحية سريعة؛ أي: في قراءتهم

عمليات القراءة العليا	خطوات الاستراتيجية المقترحة	كفايات تعليم القراءة؛ وفقًا لخطوات الاستراتيجية المقترحة
		الثانية للنص؛ وهي: (التوضيح، والتساؤل، والتنبؤ، والتلخيص).
التحليل.	**التحليل.**	➢ تكليف التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة متأنية. ➢ توزيع بعض الأسئلة المُعدَّة مسبقًا عليهم؛ والتي تتجاوز الفهم المباشر إلى اختبار قدراتهم على فهم خصائص مفرداته، وتراكيبه، وجمله وأساليبه، واستخلاص مضامينه المباشرة والضمنية. ➢ تكليفهم قراءة الأسئلة، ثم قراءة النص مرة أخرى قراءة متأنية؛ للوصول إلى إجابات عنها. ➢ مناقشتهم فيما توصلوا إليه؛ معززًا استراتيجياتهم التي اتبعوها في الإجابة عن الأسئلة.
التقييم.	**التقييم.** **الدعم.**	➢ توجيه أنظار التلاميذ إلى الاستخدامات غير المألوفة للتراكيب في النصوص المختلفة. ➢ تزويد التلاميذ بنصوص داعمة، تشترك مع النص الذي يدرسونه في بناء فكري، أو تعبيرات متشابهة، أو ما إلى ذلك. ➢ حث التلاميذ على تكوين رأي فيما يقرأون: آراء الكاتب، وسلوكيات الشخصيات في النصوص القصصية. ➢ تقبُّل آراء التلاميذ – دومًا– حتى ولو كانت بسيطة من وجهة نظره؛ ليصير هذا مكونًا أصيلاً في شخصياتهم، ويغرس فيهم الرغبة في المبادأة والمبادرة. ➢ حث التلاميذ على استخدام المعاجم؛ لتفسير معنى، أو إضافة تصور جديد بشأن النص المقروء. ➢ توجيههم إلى المصادر الموثوقة: الإلكترونية، وغيرها؛ لإثراء معارفهم بشأن مضامين ثقافية ذات صلة بالنص.
الإبداع.	**التلخيص.**	➢ توضيح الأساليب المتنوعة التي يمكن أن يعبر بها التلاميذ عن النص الموازي الذي أنتجوه؛ كالفقرات، أو المخططات؛ ومنها: الخرائط بنوعيها. ➢ توضيح أسس التلخيص، وتدريب التلاميذ عليها في نصوص ذات بنى، ومجالات مختلفة.

عمليات القراءة العليا	خطوات الاستراتيجية المقترحة	كفايات تعليم القراءة؛ وفقًا لخطوات الاستراتيجية المقترحة
		➢ حث التلاميذ على تصميم المخططات، والخرائط بأنواعها وأشكالها المختلفة، مع توضيح قواعد إنشاء كل منها.
التأمل، ومراقبة الفهم.	**التأمل.** **الدعم.**	➢ تعويد التلاميذ الحكم على أدائهم بموضوعية، وأنه ليس عيبًا أن يخطئوا في فهم كلمة أو تركيب. ➢ حثهم على تحديد الصعوبات التي واجهتهم؛ حتى يعرفوا مواطن أخطائهم فيما بعد. ➢ مساعدتهم في مراجعة الاستراتيجيات التي جعلتهم يتنبأون بمعنى ما، فضلاً عن توضيح ما يمكن أن يتبعوه؛ لتحسين فهمهم في المرات القادمة.

وبعد تناوُل هذا المحورين السابقين متغيرَيّ الدراسة التابعين الممثلَيْن في عمليات القراءة العليا؛ وكفايات تعليمها؛ يعرض المحور الثالث الأخير نظرية التلقي؛ بوصفه أساسًا يستند إليه برنامج الدراسة المقترح (المتغير المستقل).

المحور الثالث: نظرية التلقي:

يمثل هذا المحور المتغير المستقل في الدراسة الحاضرة؛ ومن ثم يتناول نظرية التلقي؛ من حيث نشأتها، وأهم أسسها، والمصطلحات المرتبطة بها. وفيما يأتي بيان ذلك تفصيلاً:

تعد نظرية التلقي – كما أشار كل من: **عبد الناصر حسن محمد (٢٠٠٢م، ص. ٣)، وحسن سيد شحاتة، وآخرين (٢٠١٩م، ص. ٣١٢)** – من أهم النظريات التي هيمنت على الساحة النقدية في النصف الثاني من العقد السابع من القرن الماضي، وكان انطلاقها من جامعة كونستانس بجنوب ألمانيا على يد "**هانز روبرت ياوس**" Hans Robert Jasuss، و"**فولفجانج إيزر**" Wolfgang Iser، وقد وردت مصطلحات عدة؛ للتعبير عن هذه النظرية؛ منها: نظرية التلقي، ونظرية الاستقبال، ونظرية التأثير والاتصال، ونظرية القراءة، ونقد استجابة القارئ، ونظرية جمالية التجاوب، ونظرية التقبُّل... وغيرها.

وقد اختلفت اتجاهات المناهج النقدية؛ من حيث التركيز على أحد أقطاب العمل الأدبي (المؤلف، النص، المتلقي) من دون القطبين الآخرين؛ فكانت عناية المناهج السياقية بالمؤلف في ظل العناية بالعوامل الخارجية، ثم جاءت المناهج النسقية التي عنيت بالنص في ذاته، وجعلته محور عملية الإبداع؛ وبهذا أهمل هذان الاتجاهان القطب الثالث من عملية الإبداع؛ وهو

المتلقي، إلى أن جاءت نظرية التلقي؛ فركزت على سياقات النص المتعددة التي تفضي إلى إنتاجه، واستقباله، وتلقيه؛ ومن ثم ارتبط استقبال النص بالعناية بالقارئ الذي لم يعد منوطًا به البحث عن المعنى؛ بل بناء المعنى، ووصف ما لا يراه النص، ولا يقوله (**عبد الله أبو هيف، ٢٠١٠م، ص. ٣٩**)، (**عائشة زمام، ٢٠١٣م، ص. ١٤٤٧**)، (**علي حمودين، والمسعود قاسم، ٢٠١٦م، ص. ٣٠٥**).

ومما أقرَّته نظرية التلقي – في ضوء ما ذكرته **سميرة حدادي (٢٠١٧م، ص. ١٢٢)** – تحرُّر القارئ من سُلطة النص، والمؤلف، وانفتاحه – أي: القارئ – على تعددية المعاني؛ ومن ثم لا يكتفي بمرحلة فهم "المعاني اللفظية"؛ بل يكون قارئًا متمرسًا، يبعث الحياة في النص؛ من سد فراغاته، وإضاءة المناطق الغامضة فيه؛ مستعينًا – في ذلك – بمعارفه، وقراءاته السابقة لشتى النصوص.

أسس نظرية التلقي:

تعتمد نظرية التلقي على أسس، تحكم فعل القراءة، واستجابة القارئ للنص؛ وهذا ما يوضحه الجزء الآتي تفصيلاً:

(١)التأثير، والتواصل (التفاعل) بين النص، والمتلقي:

رسم "**إيزر**" الحدود بين ثلاثة ميادين لاستكشاف النص – كما ذكر **روبرت هولب (٢٠٠٠م، ص. ١٣٥ – ١٣٦)** – الأول: **النص**، والثاني: **عملية معالجة النص في القراءة**؛ أي: عمليات الذهن التي تُشكَّل في أثناء الاستجابة للنص، والأخير: **بنية النص الإبلاغية**؛ لكي يتفحص الشروط التي تسمح بالتفاعل بين النص والقارئ، وتَحْكمه؛ ومن ثم كانت عناية "**إيزر**" بتلك الميادين الثلاثة؛ لا لتوضيح كيفية إنتاج المعنى فحسب؛ بل لبيان الآثار التي يُحدِثها النص– كذلك – في القارئ.

وتتخذ العلاقة بين النص، والقارئ في إطار نظرية التلقي طابعًا جدليًّا، يتجسد – كما ذكر كل من: **حكيم دهيمي، والعايش عبد العزيز (٢٠١٠م، ص. ٣٤٤)** – عبر الاحتواء التبادلي بينهما؛ فلا يمكن للنص أن يجد حقيقته في معزل عن القارئ، ولا يمكن للقارئ أن يؤدي دوره من دون النص؛ ومن ثم يعد القارئ عاملاً أساسًا في إنتاج المعنى من النص، وأداة لتحقُّقه؛ من خلال ما يؤديه من عمليات القراءة في أثناء تلقيه النص.

وقد عُني الباحثون – كما أوضح **إدريس أرفا (٢٠٠٨م، ص. ١١٧)** – بعلاقة النص، وخصائصه بالمتلقي، وخصوصياته في سياق القراءة التي تؤكد أهمية هذين العنصرين اللذَيْن يتفاعلان؛ من خلال:

- بنية النص التي تؤثر في المتلقي نفسيًّا، وترتبط بعملية فهم المقروء.
- فِكَر النص التي يتفاعل معها المتلقي بشكل، أو بآخر.
- توافق خصائص النص، وخصوصيات المتلقي؛ وهذه الأخيرة ترتبط بمجموعة من العوامل؛ كالمستوى المعرفي، وتوافق معطيات النص، وأفق انتظار المتلقي.

وحاول **إسماعيل إسماعيلي علوي (٢٠١٣م، ص. ١٧ – ١٨)** إبراز علاقة نظرية التلقي بالتواصل؛ فذكر أنها تقوم على مبدأ التواصل منذ بدايتها؛ لأنها جاءت – في الأساس – لترتكز على التفاعل الحادث بين كل من: القارئ، والنص؛ فلم تعد تركز على المؤلف وحده، ولا النص وحده فحسب؛ بل جاءت لتتخطى هذه النظرة الأحادية؛ من خلال تشييد جسر التواصل بين القارئ، والنص.

وتنأى نظرية التلقي – كما ذكرت **فايزة أحمد سعادة (٢٠١٦م، ص. ٢٠)** – بالقراءة عن كونها عملية آلية، يجريها القارئ؛ لفك الرموز؛ فالقراءة عملية ذهنية، تفاعلية، تشاركية واعية؛ فالنص يقدم للقارئ، وفي الوقت ذاته فإن القارئ يقدم له، وربما في كل قراءة يقدم شأنًا مختلفًا عن سابقه.

ولا يعني ذلك أن القراءة في سياق نظرية التلقي انطباعية ذاتية؛ بل هناك – كما ذكرت **فايزة أحمد سعادة (٢٠١٦م، ص. ٢١)** – حدود، وضوابط، وقد أُعطي القارئ مساحة رحبة؛ كي يفسر، ويفهم؛ من خلال عملية تأملية تفاعلية، يطلق فيها القارئ العنان لمداخلات تفرضها قراءاته السابقة، وخبراته، وفِكَره، ومعارفه ضمن موجِّهات، تجعل عملية القراءة تسير ضمن إطارها المنطقي، وفي سياقها الصواب.

وهذا يعني أن العلاقة بين القارئ، والنص – في ضوء نظرية التلقي – علاقة تواصل، وتأثير وتأثر متبادل؛ فالنص يمد القارئ بالمعلومات، والفِكَر. أما القارئ فيجري عمليات ذهن في أثناء تفاعله مع النص، ثم يضفي عليه معاني متعددة في ضوء ما أجراه من عمليات، وتختلف هذه المعاني في عمقها؛ بناءً على عمق ما يُجرى من عمليات، وأخيرًا يستنتج القارئ

ما تركه النص، وما أحدثه في نفسه من آثار، قد تجعله يتعاطف مع الكاتب، أو يتفق معه، أو يعارضه... وهكذا.

(٢)أفق التوقعات (أفق انتظار القارئ):

ينطوي التلقي بمفهومه الجمالي – كما أشار **هانس روبرت ياوس (٢٠١٦م، ص. ١١٠)**– على بعدين؛ منفعل، وفاعل في آنٍ واحد؛ فهو عملية ذات وجهين؛ أحدهما: الأثر الذي يُحدِثه العمل في القارئ، والآخر: استجابة القارئ لهذا العمل؛ تلك الاستجابة التي تأخذ طرائق عدة؛ منها: الاكتفاء باستهلاكه، أو نقده، أو الإعجاب به، أو رفضه، أو تأويل مضمونه، أو تكرار تفسير له مسلَّم به، أو محاولة تفسيره تفسيرًا جديدًا، كما يمكنه الاستجابة للعمل؛ بأن ينتج بنفسه عملاً جديدًا، وبواسطة هذه الطرائق كافةً يُشكَّل معنى العمل على نحو جديد باستمرار؛ نتيجة تضافر عنصرين؛ أفق التوقع: الذي يفترضه العمل، وأفق التجربة: الذي يكمله المتلقي.

ويفسر مفهوم أفق التوقعات – كما ذكرت **فايزة أحمد سعادة (٢٠١٦م، ص. ٢٦)** – خلود أعمال، واندثار سواها؛ ففي حقيقة الأمر يجلب المتلقي معه إلى النص المقروء – عن غير قصد – فِكَره، وقيمه، وخبراته القرائية السابقة في توقُّع واعٍ للعمل، فينتج معنى قد يكون جديدًا، ويحمل إبداعًا، يغاير إبداع المؤلف، أو يوافقه، وقد يتفوق عليه.

ويعني أفق التوقع – كما أشارت **فاطمة موشعال (٢٠٢١م، ص. ٤٦)** – مجموعة من العلاقات التي تتكون لدى القارئ في أثناء قراءة نص معين.

وهذا يعني أن القارئ – في ضوء نظرية التلقي – يستعين بما تقدمه أجزاء النص؛ كالعنوانات، أو الجمل، أو الفقرات؛ من معلومات، تثير في ذهن القارئ معاني متعددة، يكامل بينها وبين ما استقر في بنيته – أي: القارئ – المعرفية؛ ومن ثم يمكنه التنبؤ بمضمون النص، وما يمكن أن يقدمه من معلومات، وفِكَر.

(٣)ملء الفراغات، وسد الفجوات الموجودة في النص الأدبي:

يزداد النص ثراءً – كما ذكر كل من: **حافيظ إسماعيلي علوي (١٩٩٩م، ص. ٩٧)، وإدريس أرفا (٢٠٠٨م، ص. ١١٨)** – بتعدد القراءات التي تسعى جاهدةً إلى ملء فراغاته، وسد فجواته. ويتفاعل القارئ مع واقع النص الذي يختلف عن واقعه، وتكوينه بالقراءات

المتعددة؛ ومن ثم يؤدي هذا التفاعل إلى خلق كيان منسجم مكون من النص من جهة، والقارئ من جهة أخرى.

وما دام النص – كما أوضح **محمد السيد الدسوقي (٢٠٠٨م، ص. ١١)** – متسمًا بتعددية أبعاده، وديمومة القراءة والتأويل؛ فإن القارئ الفاعل الجيد هو الذي يملأ فراغات يتركها النص، ويعيد بتأويله وجودًا جديدًا للنص، ربما غفل عنه القارئ السلبي، هذا القارئ الذي وصفه عبد القاهر الجرجاني بالقارئ الراوي.

وتسهم الفراغات – كما ذكرت **فايزة أحمد سعادة (٢٠١٦م، ص. ٢٨)** – في عملية التفاعل بين القارئ، والنص، وتوطد العلاقة بينهما؛ فالقارئ في أثناء القراءة يصطدم بفراغات، أو مواقع تحتاج منه أن يُعمل عقله، ويستحث خياله؛ لسدها؛ وهو في شوق لتتبُّع ما سوف تؤول إليه الأمور في سياق النص.

وأوضحت **فاطمة موشعال (٢٠٢١م، ص. ٤٨)** أن الفجوات التي تعترض سبيل القراءة، والفهم عند المتلقي تجعله يؤدي نشاطًا تعويضيًّا، يهدف إلى إيجاد معنى ما؛ لاستعادة التواصل، كما أن البحث عن المعنى يأتي بالنصوص المضمرة إلى الوجود مع كل عملية تلقٍّ.

ويُفهَم مما سبق أن القارئ – في ضوء نظرية التلقي – يثري النص؛ بسد فجواته، وثغراته؛ وهذا الثراء هو ما يطلق عليه: "**النص الموازي**" الذي ينتجه القارئ بعد تمثُّله النص الأصل، ثم محاولة المواءمة بين بنية النص السطحية، وبنيته – أي: القارئ – العميقة؛ لتأتي في النهاية عملية التكيف؛ أي: الإفصاح، والإظهار، والتعبير عن هذا كله في نص جديد، يعبر عن هذا القارئ، وعما فهمه من النص، وما أضافه إليه من معانٍ ربما لم يقصدها الكاتب، أو قصدها، وألمح إليها؛ لكنه لم يرد التصريح بها – عمدًا، أو عن غير قصد – المهم في الأمر أن القارئ استطاع أن يفسح لذاته المجال؛ كي يطلق طاقاته المبدعة؛ وبذلك يستحق أن يطلق عليه: "**القارئ/ المتلقي المبدع**".

(٤)الصورة الذهنية:

يجري القارئ في أثناء عملية القراءة نشاطًا رئيسًا؛ وهو تكوين الصورة الذهنية؛ انطلاقًا– كما ذكرت **كريمة بلخامسة (٢٠١٦م، ص. ١١٢)** – من مخططات النص التي تعد جوانب من صورة كلية على القارئ أن يعمل على تجميعها، وبتركيبها فهو يوجِد سلسلة، تؤدي – في النهاية– إلى خلق معنى النص، وهذه الرؤية التصويرية ليست رؤية بصرية بالمعنى

الحقيقي للكلمة؛ بل هي محاولة تصوُّر ما لا يمكن للمرء أن يراه في صورته الفعلية، وتتمثل هذه الصور– في حقيقتها– في أنها تلقي الضوء على جوانب ما كانت لتظهر؛ من خلال الإدراك الحسي المباشر للشيء، ويتوقف التصور على غياب ما يظهر في الصورة.

وعندما يشرع القارئ في عملية القراءة؛ فإنه يبحث في ذهنه – كما ذكرت **رشا عبد الله (٢٠١٧م، ص. ٥٩)** – عن صورة ذهنية (من معارفه السابقة) ذات علاقة بالمعلومات الموجودة في النص، ويبدأ في عمل المخطط المناسب، ويساعد هذا المخطط القارئَ في أداء عديد من العمليات المعرفية؛ مثل: القدرة على عمل الاستدلالات والتنبؤات، والقدرة على انتقاء المعلومات وتنظيمها وتوسيعها؛ ومن ثم يبني جزءًا معينًا من معنى النص، ويأخذ المعنى في الاكتمال كلما قارب القارئ على الانتهاء من النص، ويكتمل المعنى عندما ينتهي القارئ تمامًا من قراءة النص كله.

وما سبق معناه أن القارئ – في ضوء نظرية التلقي – يكوِّن صورة ذهنية عن النص؛ بحيث يكامل فيها بين ما أمدَّه به النص من معلومات، وما هو ماثل في ذهنه، أو بنيته العميقة؛ ومن ثم يعد تكوين الصور الذهنية خطوة أولى، ورئيسة في بناء المعنى.

(٥)بناء المعنى:

تركز نظرية التلقي على بناء المعنى؛ وهذا الأخير لا يقدمه – كما ذكر **إسماعيل إسماعيلي علوي (٢٠١٣م، ص. ١٨ – ١٩)** – النص وحده، ولا القارئ بمفرده؛ ولكن يشترك فيه النص؛ بما فيه من إشارات، ومكونات فنية، ودلالية، والقارئ بما يمتلكه من كفايات، وقدرات على التأويل. وهذا المعنى الذي يبنيه القارئ لا يعني أنه المعنى الوحيد للنص؛ وإنما يبقى النص منفتحًا لاحتمالات أخرى، يبديها قراء آخرون؛ ومن ثم فالتواصل – في هذه النظرية – لا يكتفي بقارئ واحد؛ بل بالقراء المحتملين عبر التاريخ.

ويتضح مما سبق أن النص لا يحمل المعنى في ذاته؛ بل يبنيه القارئ، ولكل قارئ خبراته، وبنيته المعرفية، وكفاياته التي تمكِّنه من إنشاء المعنى، وكلما تعدد القراء تعددت المعاني، والدلالات للنص الواحد؛ فالغاية من التلقي ليست مجرد التوحُّد مع النص؛ والتسليم بما فيه؛ بل التواصل معه، وفتح آفاقه؛ لتتسع، وتشمل معاني مختلفة لقراء متعددين.

(٦)القارئ الضمني (المضمر):

يستخدَم هذا المفهوم – كما ذكر **إدريس أرفا (٢٠٠٨م، ص. ١١٧)** – لفهم تأثيرات النصوص في القراء؛ ومن ثم وجب على المبدع ألا يُغيِّب هذا القارئ؛ لكونه بنية نصية مؤثرة في تلقي النص، وخلق تجاوب بين القارئ، والإبداع؛ هذا التجاوب الذي يحدث بإخضاع القارئ قلبه، وذهنه للنص المقروء.

وما دام القارئ طرفًا شريكًا في عملية التفاعل المفترض حدوثها بين النص، والمتلقي؛ فإن فعل القراءة – كما ذكر كل من: **حكيم دهيمي، والعايش عبد العزيز (٢٠١٠م، ص. ٣٤٠)**– لن يأخذ صفة الإيجابية إلا إذا وُجد القارئ الضمني الذي يصاحب وجود النص ذاته. وما القارئ الضمني إلا مجموعة من الإمكانات المحققة بالقوة؛ والتي تهدف إلى بناء النص؛ عن طريق نقده، وتأويله؛ انطلاقًا من التجربة الجمالية ذاتها بعيدًا عن رؤى القارئ الواقعي؛ فهو– بهذا المعنى – قارئ وهمي، يحمله النص بين ثناياه، لا يحمل اسمًا، ولا هوية؛ لكنه موجود عبر البعد الثقافي، والقيمي المفترض أن يحمله القارئ الواقعي الموجَّه إليه النص.

وذكر **عبد الله أبو هيف (٢٠١٠م، ص. ٣٩)** أن هذا القارئ من محض اختراع الناقد، ولا يدل عليه، ولا يعدو أن يكون آلية معينة، تساعد الناقد في شرح النص، وتفسير آلياته وعمله، أو أن يكون هو المثال الذي يُحتذَى به في فهم النص، ونقده.

ويُفهَم مما سبق أن القارئ – في ضوء نظرية التلقي – قد يكون ضمنيًّا (مضمرًا) من محض اختراع الكاتب، يستشعر وجوده في كل مرة ينتج فيها نصًّا، ويحاول – دومًا – أن يحدد هدفه الذي يريد تحقيقه لدى هذا القارئ؛ من خلال النص؛ سواء أكان الهدف ممثَّلاً في الوصف، أم الإخبار، أم الإقناع، أم التعبير عن تجربة ذاتية، يريد من هذا القارئ الضمني أن يشاركه فيها؛ متأثِّرًا بقدرته – أي: الكاتب – على تقديمها، وتطويع إمكاناته اللغوية؛ للتعبير عنها.

وبالمثل يتطلب النص قارئًا فعليًّا مبدعًا، أو ما يمكن أن نطلق عليه: "**المتلقي المبدع**" في تعامله مع النص؛ ومن ثم فالإبداع ليس مقصورًا على منتج النص فحسب؛ بل يشمل – أيضًا– المتلقي الذي يعيد التعبير عن النص، وإنتاجه بشكل جديد يعبر عن بنيته هو– أي: القارئ – المعرفية، وما لديه من خبرات سابقة، يمكن إثراء النص؛ من خلالها.

واستنادًا إلى ما سبق يتضح أن التعامل مع النص المقروء – من منطلق نظرية التلقي – يتطلب علاقات تأثير وتأثر بين النص والقارئ، وعمليات ذهن عليا، تتجاوز التلقي السطحي

للنص، والتوحُّد مع مضمونه؛ إلى الاستجابة المبدعة التي تتطلب من القارئ التنبؤ بمضمون النص، وإنشاء معانٍ لهذا النص، وإثراءه، وسد فجواته بإسهابات يجريها القارئ؛ بناءً على خبراته السابقة، وقراءاته المتعددة، ومخططاته الذهنية، وأخيرًا تأمل هذه العمليات كلها، ومراقبتها.

وإذا تمكَّن الطالب معلم اللغة العربية من إجراء هذه العمليات العليا؛ صار لزامًا عليه أن يمَكِّن منها تلاميذه في ظل المناهج المطوَّرة التي تتطلب منهم التعامل مع أنواع مختلفة من النصوص ربما لم يسبق لهم التعامل معها من قبل؛ على أن يكون هذا التعامل بعمليات عليا؛ كالاستدلال، والتفسير، والتقييم، وغيرها.

وهكذا تناول هذا المحور نظرية التلقي؛ بوصفها المتغير المستقل الذي استندت إليه الدراسة الحاضرة في تصميم برنامجها المقترح؛ لتنمية عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها لدى مجموعة الدراسة. وقد اشتُقَّت أسس البرنامج المقترح من أسس نظرية التلقي؛ وسوف يرد ذكر ذلك تفصيلاً في موضعه من إطار الدراسة الميداني؛ فيما يتعلق بإعداد برنامج الدراسة.

إطار الدراسة الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار الدراسة الميداني الممثَّل في اختيار مجموعة الدراسة، وإعداد البرنامج التدريبي المقترح، والأداتين، وتطبيقهما، وما أسفر عنه هذا التطبيق من نتائج.

أولاً: إجراءات ما قبل التنفيذ:

(أ) اختيار مجموعة الدراسة:

تكونت مجموعة الدراسة من (٦٠) طالبًا من طلاب المستوى الثاني ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية؛ وهم مَن رحَّبوا بالمشاركة في البرنامج التدريبي، والتزموا حضور لقاءاته، والتطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الدراسة، وبطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا.

(ب) إعداد برنامج الدراسة:

- **أسس بناء البرنامج المستمَدة من نظرية التلقي:**

تتمثل هذه الأسس في أن الطالب معلم اللغة العربية:

- قارئ نشط متفاعل مع النص، في علاقة تأثير، وتأثر متبادلة بينهما.

- متلقٍّ مبدع، ينتج نصًّا موازيًا النص الأصل؛ معتمِدًا – في ذلك – على المكاملة بين معلومات النص، وبنيته – هو – العميقة.
- يجري عمليات عليا في قراءته مختلف أنواع النص؛ فهو: (مخطط لعمليات قراءته، ومحدد أهدافه من القراءة، محلِّل النص المقروء، مقيِّم إياه، مبدع في استجابته للنص، متأمل أداءه دومًا ومراقب عمليات فهمه).
- معنيٌّ دومًا – فيما ينتجه من نصوص – بقارئه الضمني (المضمر).
- منشئ للمعنى؛ من خلال ما يمده به النص من إشارات، وتلميحات، وبنية سطحية، تعبر عن بنية كاتبه العميقة.
- قادر على التنبؤ بمحتوى النص، وتكوين صور ذهنية بشأنه.
- قادر على سد فجوات النص وثغراته، وإثرائه؛ من خلال ما يجريه من إسهابات، ودعم لهذا النص.
- مسئول عن نقل آثار ما تعلمه من عمليات عليا في فهم المقروء؛ إلى أقرانه في مواقف التدريس المصغر.
- رابط بين الأساسين: اللغوي، والتربوي – فيما يمكن أن يُطلَق عليه: "المعرفة التربوية اللغوية"– في تدريس القراءة، وتنمية عمليتها العليا لدى تلاميذه.

➢ **نواتج التعلم المستهدفة من البرنامج:**

هدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية قدرة الطالب معلم اللغة العربية على:

- التنبؤ بموضوع النص، وعناصره؛ من خلال عنوانه.
- تحديد توقعاته؛ بشأن ما سيتعلمه؛ من خلال النص.
- تحديد الاستراتيجيات الفرعية التي سيستخدمها في القراءة.
- تحديد الكلمات المفتاحية المؤثرة في فهم المعنى.
- تحديد القيم المتضمنة في النص.
- التمييز بين الفِكَر الرئيسة، والثانوية.
- توظيف قواعد النحو في فهم المعنى.
- إدراك التغيير في المعني في ضوء ما يحدث في مبنى الكلمة.
- فهم العلاقة بين الكلمة، والتركيب الذي تنتمي إليه.

- فهم العلاقات بين الجمل، وبعضها.
- استنتاج معاني الكلمات؛ من خلال السياق.
- تحديد أوجه المجاز في التعبيرات البليغة.
- تمييز الجمل التي تؤيد رأيًا ما، أو ترفضه.
- التنبؤ بالنتائج في ضوء المقدمات.
- المقارنة بين معلومات النص، وما يعرفه سلفًا عن موضوعه.
- تقييم شخصيات النص قيميًّا (في النصوص القصصية).
- تكوين رأي فيما يقرأه.
- تقييم استخدام الكاتب كلمات معينة من دون غيرها؛ محدِّدًا أثرها في المعنى.
- الموازنة بين مضمون النص، ومضمون نص أو نصوص أخرى.
- تقييم مستوى فهمه النص؛ من خلال ما اتَّبعه من خطوات.
- تحديد مدى نجاحه، أو فشله في تكوين معنى موازٍ لمقصود الكاتب.
- تحديد الخطوات التي يجب أن يتبعها؛ لتحسين فهمه في المرات القادمة.
- توظيف مفردات النص، وفِكَره في كتابة نصوص مناظرة.
- تلخيص النص المقروء؛ وفقا لمعايير التلخيص.
- تصميم مخططات، تعبر عن المضمون الثقافي للنص.
- اقتراح حلول لمشكلات وردت في النص.
- إكمال النص بفقرات، تثري مضمونه.
- إثراء النص بفِكَر، وتفصيلات من مصادر موثوقة.
- البحث عن معنى كلمة في معجم ما؛ لدعم وجهة نظره، أو التأكد منها.

➢ **محتوى البرنامج:**

بعد الاطلاع على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة المتعلقة بكل من: عمليات فهم المقروء؛ وبخاصة العليا منها، وكفايات تعليم القراءة؛ وبخاصة استراتيجيات تنمية فهم المقروء؛ أعدت الباحثتان محتوى البرنامج؛ لتدريب مجموعة الدراسة عليه. وقد تمثَّل محتوى البرنامج في:

(١) كتاب تنمية عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها لدى مجموعة الدراسة[١]:

[١] ملحق رقم (٢): كتاب تنمية عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها لدى مجموعة الدراسة.

وقد تضمَّن مقدمة تمهيدية، ونواتج التعلم المستهدفة من البرنامج، وعمليات القراءة العليا؛ من حيث: تعريفها، وكيفية ممارستها، ومهاراتها الفرعية، واستراتيجيات تنميتها، ثم نصوص البرنامج التي ستُطبَّق عليها تلك العمليات. وقد تضمَّن البرنامج **أربعة عشر نصًّا**، جاءت في ثلاث مجموعات بيانها كما يأتي:

- **أربعة نصوص**، روعي في اختيارها أن تكون مناسبة لمستوى الطلاب معلمي اللغة العربية – مجموعة الدراسة – بحيث يطبقون عليها عمليات القراءة العليا، ومهاراتها الفرعية.
- **أربعة نصوص**، روعي في اختيارها أن تكون مناسبة لمستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية من غير المقررة عليهم في كتب الوزارة؛ بحيث يطبق عليها الطلاب معلمو اللغة العربية العمليات، والمهارات الفرعية ذاتها.
- **ستة نصوص**، اختيرت من كتابي الوزارة للصفين: الرابع، والخامس الابتدائيين؛ بحيث يطبق عليها الطالب المعلم الكفايات اللازمة لتعليم عمليات القراءة العليا، وتنمية مهاراتها لدى تلاميذ هذين الصفين؛ من خلال إعداد خطة لتدريسها؛ متضمنةً: تحليل محتوى النص لغويًّا، وثقافيًّا، وصوغ الأهداف السلوكية في مستوياتها العليا: التحليل، والتركيب، والتقييم، ومجالاتها الثلاثة: المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وتحديد الاستراتيجيات وألوان النشاط التي يمكنها تحقيق هذه الأهداف، وأخيرًا تحديد أساليب التقييم التي تناسب تلك الأهداف في مستوياتها العليا.

ويوضح الجدول رقم (٢) الآتي نصوص البرنامج في مجموعاتها الثلاث، ومواصفاتها، والهدف منها:

جدول رقم (٢): نصوص البرنامج، ومواصفاتها، والهدف منها:

م	النصوص	مواصفاتها	توقيت استخدامها	الهدف منها
١.	صهيب الرومي.	مناسبة لمستوى مجموعة الدراسة.	في أثناء تنفيذ لقاءات البرنامج. (التدريب).	تدريب مجموعة الدراسة على عمليات القراءة العليا، ومهاراتها الفرعية.
٢.	في الرثاء لأبي تمام.			
٣.	المرء آفته هوى الدنيا لأبي العتاهية.			
٤.	الذكاء الاصطناعي.			
إجمالي عدد نصوص المجموعة الأولى = (٤) نصوص.				

م	النصوص	مواصفاتها	توقيت استخدامها	الهدف منها
م	النصوص	مواصفاتها	توقيت استخدامها	الهدف منها
١.	ياسمين، وزهرة دوَّار الشمس.	مناسبة لمستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية.	في أثناء تنفيذ لقاءات البرنامج. (الممارسة الموجَّهة).	تدريب مجموعة الدراسة على عمليات القراءة العليا، ومهاراتها الفرعية.
٢.	وطن النجوم لإيليا أبي ماضي.			
٣.	من خطب أبي بكر الصديق رضي الله عنه.			
٤.	حيوانات القائمة الحمراء.			
إجمالي عدد نصوص المجموعة الثانية = (٤) نصوص.				
١.	يوم لا يُنسى.	مقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.	عقب تنفيذ لقاءات البرنامج (الممارسة المستقلة).	تدريب مجموعة الدراسة على الكفايات اللازمة لتعليم عمليات القراءة العليا، وتنمية مهاراتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٢.	اسلمي يا مصر.			
٣.	لغة الأجداد.	مقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.		
٤.	الطباعة.	مقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.		
٥.	صُنع في مصر.	مقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.		
٦.	المشروعات الصغيرة.			
إجمالي عدد نصوص المجموعة الثالثة = (٦) نصوص.				
إجمالي عدد نصوص البرنامج = (١٤) نصًّا.				

(٢) دليل عضو هيئة التدريس إلى تنمية عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها لدى مجموعة الدراسة[١]:

[١] ملحق رقم (٣): دليل عضو هيئة التدريس إلى تنمية عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها لدى مجموعة الدراسة.

وقد تضمَّن مقدمة تمهيدية، ونواتج التعلم المستهدفة من البرنامج، ونظرية التلقي وأسس البرنامج المستمَدة منها، وعمليات القراءة العليا؛ من حيث: تعريفها، وكيفية ممارستها، ومهاراتها الفرعية، واستراتيجيات تنميتها، ثم نصوص البرنامج التي ستُطبَّق عليها تلك العمليات.

- **استراتيجيات التدريس المتبعة في البرنامج:**

اعتُمد في تنفيذ البرنامج على **استراتيجية مقترحة** ذات **ست** خطوات، تمثلت في: **(الفحص، والتحليل، والتقييم، والدعم، والتلخيص، والتأمل)**. وقد سبق عرض هذه الخطوات تفصيلاً في المحور الثاني من إطار الدراسة النظري.

وقد استُخدِم – أيضًا – **التدريس المصغر**؛ من خلال تطبيق ما تعلمته مجموعة الدراسة من عمليات القراءة العليا ومهاراتها الفرعية؛ في مواقف تدريس مصغرة مع أقرانهم؛ بحيث يحاكون مواقف التدريس الحقيقية التي سوف يتعرضون لها في المستويين: الثالث، والرابع في التدريب الميداني.

- **ألوان النشاط المستخدَمة في البرنامج:**

تنوعت ألوان النشاط المستخدمة؛ بما يتناسب مع محتوى البرنامج، وقد تنوعت ما بين: الفردي، والجماعي؛ من خلال بعض التطبيقات على النصوص التي دُرِّبوا عليها، ونصوص أخرى مدرسية من كتب المرحلة الابتدائية، فضلاً عن مواقف التدريس المصغر.

- **أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:**

تنوعت أساليب التقويم المستخدمة؛ ما بين:

١. **التقويم القبلي:** الذي تَمثَّل في التطبيق القبلي لاختبار عمليات القراءة العليا، وبطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا؛ لتحديد مستوى الطلاب المعلمين المبدئي قبل تطبيق البرنامج المقترح عليهم.
٢. **التقويم المرحلي (الممارسة الموجَّهة):** الذي تَمثَّل في تطبيق ما تعلَّمه الطلاب المعلمون– في كل لقاء – على أحد النصوص؛ ليتمكن من عمليات القراءة العليا.
٣. **التقويم الختامي (الممارسة المستقلة):** الذي تَمثَّل في كل من: التقويم الختامي عقب كل لقاء من اللقاءات؛ بتطبيق عمليات القراءة العليا على نصوص مدرسية من كتابي الصفين: الرابع، والخامس الابتدائيين؛ لأنهما يمثلان الكتب المطورة حديثًا؛ ومن ثم فالطالب المعلم في حاجة إلى معرفة كيفية التعامل مع هذه الكتب من منظور مختلف،

يتناسب مع ما يتطلبه تدريسها من عمليات عليا في القراءة، والتفكير معًا[١]. كما تمثَّل في التطبيق البعدي لأداتي الدراسة؛ لتحديد أثر البرنامج المقترح في تنمية متغيري الدراسة التابعَيْن.

- **الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج:**

تضمَّن البرنامج المقترح **(ثمانية)** لقاءات، وُزِّعت على نصوص المجموعتين: الأولى، والثانية؛ بحيث تضمَّن كل لقاء نصًّا من هذه النصوص.

(ج) إعداد أدوات الدراسة:

(ج-١) اختبار عمليات القراءة العليا[٢]:

استهدف هذا الاختبار قياس عمليات القراءة العليا لدى مجموعة الدراسة، وتكوَّن من أربعة نصوص؛ تضمن الأول (تسعة أسئلة)، والثاني (خمسة أسئلة)، والثالث (ثلاثة أسئلة)، والأخير (اثني عشر سؤالاً)؛ بإجمالي (تسعة وعشرين سؤالاً) للاختبار ككل. ويوضح الجدول رقم (٣) مواصفات الاختبار:

جدول رقم (٣): مواصفات اختبار عمليات القراءة العليا

[١] سبق عرض هذه النصوص تفصيلاً، ومواصفاتها، والهدف منها في الجزء الخاص بكتاب الطالب المعلم.

[٢] ملحق رقم (٤): اختبار عمليات القراءة العليا للطلاب المعلمين ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية).

م	العملية	المهارة	السؤال
١.	**التخطيط.**	التنبؤ بموضوع النص، وعناصره؛ من خلال عنوانه.	
		تحديد توقعاته عما سيتعلمه؛ من خلال النص.	١٧
		تحديد الاستراتيجيات الفرعية التي سيستخدمها في القراءة.	**١٥ (ج)**
٢.	**التحليل.**	تحديد الكلمات المفتاحية المؤثرة في فهم المعنى.	**٣ – ١١ (ب)**
		تحديد القيم المتضمنة في النص.	**٥**
		تمييز بين الفِكَر الرئيسة، والثانوية.	**١٠**
		توظيف قواعد النحو في فهم المعنى.	**٢٢**
		إدراك التغيير في المعني في ضوء ما يحدث في مبنى الكلمة.	**٢٠ – ٢٣**
		فهم العلاقة بين الكلمة، والتركيب الذي تنتمي إليه.	**١٥ (ب)**
		فهم العلاقات بين الجمل، وبعضها.	**١٢**
		تعرف معاني الكلمات؛ من خلال السياق.	**١– ٢ – ١١ (أ) –١٥ (أ) – ١٨**
		تحديد أوجه المجاز في التعبيرات البليغة.	**٢٤**
		تمييز الجمل التي تؤيد رأيًا ما، أو ترفضه.	**٢٧**
		التنبؤ بالنتائج في ضوء المقدمات.	**٧**
٣.	**النقد.**	المقارنة بين معلومات النص، وما يعرفه سلفًا عن موضوعه.	**١٦**
		تقييم شخصيات النص قيميًّا (في النصوص القصصية).	**٤**
		تكوين رأي بشأن ما يقرأه.	**١١ (ج)**
		تقييم استخدام الكاتب كلمات معينة من دون غيرها؛ محددًا أثرها في المعنى.	**٦ – ١٥ (ب)**
		الموازنة بين مضمون النص، ومضمون نص أو نصوص أخرى.	**١٩ – ٢٥**
٤.	**الإبداع.**	توظيف مفردات النص، وفِكَره في كتابة نصوص مناظرة.	**١٤**
		تلخيص النص المقروء؛ وفقًا لمعايير التلخيص.	**٩**
		تصميم مخططات تعبر عن المضمون الثقافي للنص.	**٨**
		اقتراح حلول لمشكلات وردت في النص.	**٢١**
		إكمال النص بفقرات تثري مضمونه.	**١٣**
٥.	**التأمل، ومراقبة الفهم.**	تقييم مستوى فهمه النص؛ من خلال ما اتبعه من خطوات.	**٢٦**
		تحديد مدى نجاحه، أو فشله في تكوين معنى موازٍ لمقصود الكاتب.	**٢٨**
		تحديد الخطوات التي يجب أن يتبعها؛ لتحسين فهمه في المرات القادمة.	

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا على (٢٠) طالبًا من طلاب المستوى الثاني ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وأسفر التطبيق الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات الاختبار مجموعة الدراسة.
- **زمن الاختبار:** حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالب من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالب، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (٦٠ دقيقة).
- **صدق الاختبار:** حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على:
  - **صدق المحتوى؛** عن طريق الاطلاع على الكتابات التربوية في مجال تنمية فهم المقروء؛ وبخاصة عملياته العليا؛ ومن ثم جاءت الأسئلة ممثلة ما ورد في هذه الكتابات.
- **ثبات الاختبار:** جرى التحقق من ثبات الاختبار؛ بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات **(0.860)**، ويلاحَظ أن الاختبار على درجة **عالية** من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.
- **صعوبة الأسئلة:** تراوحت معاملات الصعوبة ما بين: (0.2)، و(0.85)، وقد بلغ **متوسط** معاملات الصعوبة **(0.4385)**؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار– في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من الصعوبة.
- **تمييز الأسئلة:** تراوحت معاملات التمييز ما بين: (0.2)، و(0.693)، وقد بلغ **متوسط** معاملات التمييز **(0.3573)**؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

(ج–٢) بطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا[١]:

[١] ملحق رقم (٥): بطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية).

استهدفت هذه البطاقة قياس كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا لدى مجموعة الدراسة، وتكوَّنت من ثلاثة أبعاد هي ذاتها مراحل التدريس؛ التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وتضمنت (٣٥) عبارة. وقد وُضع أمام كل مرحلة ما يمثلها من عبارات، وحُدِّدت درجة الأداء؛ وفقًا للتقدير الخماسي: (٠ – ١ – ٢ – ٣ – ٤). ويوضح الجدول رقم (٤) مواصفات البطاقة:

جدول رقم (٤): مواصفات بطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا:

م	البُعد / مرحلة التدريس	العبارات	عدد العبارات
١.	**التخطيط.**	١ : ١٧	١٧ عبارة.
٢.	**التنفيذ.**	١٨ : ٢٩	١٢ عبارة.
٣.	**التقويم.**	٣٠ : ٣٥	٦ عبارات.
الإجمالي		**(٣٥) عبارة.**	

ضبط بطاقة تقييم الكفايات:

طُبِّقت بطاقة تقييم الكفايات استطلاعيًّا على (٢٠) طالبًا من طلاب المستوى الثاني ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وأسفر التطبيق الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات البطاقة، وعباراتها مجموعة الدراسة.
- **صدق بطاقة تقييم الكفايات:** حُسب صدق البطاقة؛ اعتمادًا على:
  - **صدق المحتوى؛** عن طريق الاطلاع على الكتابات التربوية المتعلقة بمهارات التدريس؛ وبخاصة تدريس القراءة، وتنمية مهاراتها؛ ومن ثم جاءت العبارات ممثلة مراحل التدريس؛ تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا، مع تضمين كل مرحلة عبارات نوعية خاصة بما يجب على الطالب المعلم أداؤه؛ لتنمية عمليات القراءة العليا لدى تلاميذه.
- **ثبات بطاقة تقييم الكفايات:** جرى التحقق من ثبات البطاقة؛ بتطبيق معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق، والاختلاف بين الملاحظَيْن، وقد بلغت قيمة معامل الثبات **(91.1428%)**، ويلاحَظ أن البطاقة على درجة **عالية** من الثبات؛ وفقًا للقيم التي حددها كوبر ؛ وبذلك صارت البطاقة صالحة للتطبيق في صورتها النهائية.

(د) التطبيق القبلي للاختبار، وبطاقة تقييم الكفايات:

(د-١) التطبيق القبلي لاختبار عمليات القراءة العليا:

طُبق الاختبار قبليًا في يوم الخميس الموافق العشرين من أكتوبر ٢٠٢٢م؛ على (٦٠) طالبًا من طلاب المستوى الثاني ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية– جامعة الإسكندرية (مجموعة الدراسة)، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائيًا.

(د–٢) التطبيق القبلي لبطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا:

طُبقت بطاقة تقييم الكفايات قبليًا في الفترة من: العشرين إلى السادس والعشرين من أكتوبر ٢٠٢٢م؛ على (٦٠) طالبًا من طلاب المستوى الثاني ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية (مجموعة الدراسة)، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائيًا.

ثانيًا: إجراءات التنفيذ:

دامت تجربة الدراسة خلال فصلي: الخريف، والربيع من العام الدراسي ٢٠٢٢م / ٢٠٢٣م؛ حيث بدأت يوم الخميس الموافق السابع والعشرين من أكتوبر ٢٠٢٢م، وتوقف التطبيق خلال فترة الاختبارات، وإجازة نصف العام؛ ليعاد استئنافها يوم الإثنين الموافق ٢٠ من فبراير ٢٠٢٣م، وتنتهي يوم الإثنين الموافق ٢٠ من مارس ٢٠٢٣م.

ثالثًا: التطبيق البعدي للاختبار، وبطاقة تقييم الكفايات:

أ) التطبيق البعدي لاختبار عمليات القراءة العليا:

طُبِّق الاختبار بعديًا في يوم الإثنين الموافق ٢٧ من مارس ٢٠٢٣م؛ على (٦٠) طالبًا من طلاب المستوى الثاني ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية (مجموعة الدراسة)، واتُّبِعت الإجراءات نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

ب) التطبيق البعدي لبطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا:

طُبِّقت بطاقة تقييم الكفايات بعديًا على (٦٠) طالبًا من طلاب المستوى الثاني ببرنامج التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية) في كلية التربية – جامعة الإسكندرية (مجموعة الدراسة)؛ في الفترة من ٢٨ من مارس ٢٠٢٣م إلى ١ من مايو ٢٠٢٣م، وتوقف التطبيق خلال الفترة (من ١١ من أبريل ٢٠٢٣م إلى ٣٠ من أبريل ٢٠٢٣م)؛ بسبب إجازتي: شم النسيم، وعيد

الفطر المبارك، واتُّبِعت الإجراءات نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًّا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

رابعًا: نتائج الدراسة: عرضًا، ومناقشةً، وتفسيرًا:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حُدِّدت سلفًا في المشكلة؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي:

**** للإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:**

ما عمليات القراءة العليا المناسبة للطلاب معلمي اللغة العربية؟

فقد أجيب عنه في المحور الأول من إطار الدراسة النظري؛ حيث ذُكرت كل عملية تفصيلاً متبوعة بمهاراتها الفرعية.

**** وللإجابة عن السؤال الثاني؛ وكانت صيغته:**

ما كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

فقد أجيب عنه في المحور الثاني من إطار الدراسة النظري؛ حيث ذُكرت كفايات التعليم العامة، ثم النوعية الخاصة بتعليم القراءة، وتنمية عملياتها العليا، وما ينبغي للطالب المعلم أداؤه في كل كفاية منها، ثم عُرضت استراتيجية التدريس المقترحة لتنمية عمليات القراءة العليا، وما تضمَّنته من كفايات نوعية خاصة بكل مرحلة فيها.

**** وللإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:**

ما أسس البرنامج القائم على نظرية التلقي؛ لتنمية عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

فقد أجيب عنه تفصيلاً في الجزء الخاص بإعداد برنامج الدراسة؛ حيث حُدِّدت له الأسس المستمَدَّة من نظرية التلقي.

**** وللإجابة عن السؤال الرابع؛ وكانت صيغته:**

ما البرنامج القائم على نظرية التلقي؛ لتنمية عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

فقد أجيب عنه في الجزء الخاص بإعداد برنامج الدراسة؛ من حيث: نواتج التعلم المستهدفة منه، ومحتواه الممثل في: كتاب الطالب المعلم، ودليل عضو هيئة التدريس، وقد

حُدِّدت – أيضًا– استراتيجية التدريس المقترحة المستخدَمة، وألوان النشاط، وأساليب التقويم المتبعة فيه، والجدول الزمني المحدد لتنفيذه.

**** وللإجابة عن السؤال الخامس؛ وكانت صيغته:**

ما أثر البرنامج المقترح في تنمية عمليات القراءة العليا لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

كان لا بد من التحقق من صحة الفرضين الآتيين:

١) يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (0.05 ≥ a) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار عمليات القراءة العليا؛ لصالح التطبيق البعدي.

٢) للبرنامج المقترح تأثير في تنمية عمليات القراءة العليا لدى مجموعة الدراسة.

وللتحقق من صحة الفرض الأول طبقت الباحثتان اختبار عمليات القراءة العليا – قبليًّا– على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق الاختبار بعديًّا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ للاختبار؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٥) الآتي:

جدول رقم (٥): الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار عمليات القراءة العليا:

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	قيمة حجم التأثير، ونوعه
القبلي	**60**	22.5833	8.69306	59	**36.503**	0.05	**4.712**
البعدي		60.2500	7.86458			**دال**	**كبير**
• **قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05) = (2).**							

ويُلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي؛ أعلى من متوسط درجاتها في التطبيق القبلي لاختبار الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(36.503)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(2)** عند درجة حرية **(59)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًّا عند مستوى **(0.05 ≥ a)**؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية عمليات القراءة العليا لدى مجموعة الدراسة؛ وبذلك يُقبَل الفرض الأول.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني؛ حُسبت معادلة **كوهين** (Cohen's d)؛ لقياس حجم التأثير لمتوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الدراسة.

ويُلاحَظ من الجدول رقم (٥) السابق أن حجم التأثير قد تجاوز النسبة التي تمثل حجم التأثير الكبير[١]؛ ومن ثم فالبرنامج المقترح قد أسهم في تنمية عمليات القراءة العليا لدى مجموعة الدراسة؛ بحجم تأثير كبير جدًا، بلغ **(4.712)** بالنسبة لاختبار الدراسة؛ مما يدعم النتائج السابقة التي أظهرت دلالة الفروق بين التطبيقين: القبلي، والبعدي للاختبار، ويؤكد صحة الفرض الثاني.

وتعزى النتائج السابقة إلى:

- ثراء محتوى البرنامج؛ حيث تضمَّن نصوصًا أدبية نثرية؛ كالخطب، والوصايا، والقصص القصيرة، وأخرى شعرية، ومعلوماتية.
- تدريب مجموعة الدراسة على تجاوز العمليات اليسيرة السطحية في قراءة مختلف أنواع النصوص؛ إلى عمليات أعمق؛ منها على سبيل المثال:
  - **التخطيط، وتحديد الهدف من قراءة النص.**
  - **تحليل النص،** وتحديد العلاقات المختلفة بين أجزائه.
  - **نقد النص،** والموازنة بينه وبين نصوص أخرى تجمعها فكرة مشتركة، أو اتجاه ما.
  - **الإبداع؛** أي: إنتاج نص موازٍ النص الأصل؛ من خلال توظيف مفردات النص وفِكَره في كتابة نصوص مناظرة، تعبر عن مضمونه، ولا تتطابق معه شكلاً. فضلاً عن دعم النص بتفصيلات تثري مضمونه؛ فيما يُطلق عليه: "**الإسهاب**".
  - **التأمل، ومراقبة الفهم؛** بتقييم القارئ مستوى فهمه النص؛ من خلال ما اتبعه من خطوات، وتحديد مدى نجاحه أو فشله في فهم النص، أو تكوين معنى موازٍ مقصود الكاتب، وما واجهه من صعوبات وعقبات اعترضت سبيل ذلك الفهم، وتحديد الخطوات التي يجب عليه اتباعها؛ لتحسين فهمه في المرات القادمة؛ وهذا ما درب عليه الطلاب المعلمون عقب دراسة كل نص؛ حيث طلب إليهم تقييم أدائهم، والتفكر في الخطوات

---

[١] حدد **Cohen (1988, p.25)** قيم حجم التأثير (d)؛ كما يأتي: (0.2): حجم تأثير صغير، و(٠.٥): حجم تأثير متوسط، و(٠.٨): حجم تأثير كبير.

التي اتبعوها لفهم مضمون النص، وإثبات ذلك في بطاقة التفكُّر الجمعي الخاصة بكل مجموعة[١].

- استراتيجية التدريس المقترحة التي اعتُمد عليها في تنفيذ لقاءات البرنامج؛ والتي تتسق مع عمليات القراءة العليا؛ بحيث توازي كل خطوة منها عملية من عمليات القراءة العليا؛ فلا يكون التدريس في معزل عن طبيعة المحتوى، ولا عملية القراءة المتبعة.

وتأتي النتائج السابقة؛ تأكيدًا لما ذكره كل من: **Cogmen & Saracaloglu, (2009, p. 251)**؛ من أهمية استخدام طلاب الجامعة استراتيجيات فهم المقروء في أثناء قراءة النصوص الأكاديمية، فضلاً عن ضرورة زيادة وعيهم بما وراء التعرف، واستراتيجياته المرتبطة بفهم المقروء؛ من أجل تعلم فعال.

وتأكيدًا لنتائج دراسة **Elsafory, et al. (2012, p. 44)** التي أثبتت أن وعي الطلاب ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة؛ يعينهم على تطوير أحكامهم، وتأملاتهم الذاتية بشأن النص المقروء. وأن المعلمين يمكنهم تنمية وعي طلابهم بأغراضهم من القراءة؛ مما يمكن أن يساعدهم في تطوير رؤاهم بشأن مختلف القضايا؛ بناءً على ما قرأوه، وتأملوه.

واستجابةً لما أوصت به دراسة **Ahmadi, et al. (2013, p. 235)**؛ من أن المدارس، والجامعات في حاجة إلى تنمية استراتيجيات ما وراء التعرف لدى الطلاب جميعًا؛ لتأثيرها الإيجابي في تحسين الأداء، وفهم المقروء لديهم، وإكسابهم المهارات المطلوبة للتواصل الفعال.

واتساقًا مع ما أكده **Fitrisia, et al. (2015, p. 28)**؛ من أن لاستراتيجيات القراءة دورًا مهمًّا في تحسين أداء الطلاب في القراءة؛ مما يتطلب زيادة وعيهم بتلك الاستراتيجيات داخل الصف؛ لتحسين كفاياتهم في تعلم اللغة الإنجليزية.

واستجابةً لما أوصت به دراسة **محمد أحمد عيسى، وآخرَيْن (٢٠١٥م، ص. ٦٩)**؛

- تنمية مهارات فهم المقروء، والوعي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية، وتضمينها في مقرراتهم.

---

[١] ملحق رقم (٦): أمثلة من مكتوبات مجموعة الدراسة في بطاقات التفكُّر الجمعي.

- تطوير برامج تدريبية؛ لتنمية مهارات ما وراء فهم المقروء، واستراتيجياته لدى طلاب المرحلة الجامعية؛ وبخاصة طلاب التربية.
- التركيز في مقررات كلية التربية على ألوان النشاط التي تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا؛ بما يُمكِّن الطلاب من فهم النصوص واستيعابها، وإبداء الرأي فيها.

وتدعيمًا لنتائج دراسة كل من: **سيتي روسيلاواتي رملن، ونايل درويش الشرعة (٢٠١٦م)** التي أثبتت ارتفاع مستوى طلاب المجموعة التجريبية من الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعية الذين درسوا؛ باستخدام استراتيجيات ما وراء التعرف ("KWLH"، والنمذجة، والتساؤل الذاتي)؛ في مهارات استيعاب المقروء؛ حيث ساعدتهم هذه الاستراتيجيات في التحكم في عملية تعلمهم، واستقلالهم، واعتمادهم على أنفسهم في اكتساب المعارف، والتفاعل معها بشكل مباشر ؛ من خلال القراءة الواعية؛ مما أدى إلى ارتفاع أدائهم في التطبيق البعدي لاختبار استيعاب المقروء، وتفوقهم على طلاب المجموعة الضابطة.

واستجابةً لما أوصت به دراسة كل من: **عبد الله علي الكوري، وفواز عبد الله العفاري (٢٠١٧م، ص. ٣٦)**؛ من تدريب معلمي اللغة العربية قبل الخدمة على استخدام استراتيجيات ما وراء التعرف؛ مثل: التساؤل الذاتي، ومراقبة الفهم في تدريس القراءة؛ ليتمكنوا من تدريب طلابهم عليها في أثناء التدريس.

وما أوصت به دراسة **ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٨، ص. ٧٥)**؛ من ضرورة:

- تدريب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات مراقبة الفهم عند تدريس النص الأدبي.
- الانطلاق من المعلومات التي يعرفها الطلاب فعلاً عن هذا النص، واستثمار هذه المعرفة في مشاركة الأديب في إنتاج النص، أو إعادة بنائه.
- تشجيع الطلاب على توظيف عملياتهم الذهنية؛ مثل: الوعي، والتأمل، والمراقبة، والتنبؤ، والتعديل، والحكم والتقويم؛ لأنها تعين على حُسن تفاعلهم الإيجابي مع النص.

وما أوصت به دراسة **خالد بن إبراهيم التركي (٢٠٢١م، ص. ١٢٠)**؛ من:

- توجيه عناية المختصين في مجال المناهج، وطرائق تدريس اللغة العربية للإفادة من تطبيقات نظرية التلقي، واشتقاق استراتيجيات التدريس، ونماذجه منها.
- تضمين نظرية التلقي، والإفادة منها في برامج إعداد معلمي اللغة العربية.

**** وللإجابة عن السؤال السادس؛ وكانت صيغته:**

ما أثر البرنامج المقترح في تنمية كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

كان لا بد من التحقق من صحة الفرضين الآتيين:

٣) يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (0.05 ≥ a) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا؛ لصالح التطبيق البعدي.

٤) للبرنامج المقترح تأثير في تنمية كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا لدى مجموعة الدراسة.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث طبقت الباحثتان بطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا – قبليًّا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّقت بطاقة التقييم بعديًّا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيقين: القبلي، والبعدي؛ لبطاقة تقييم الكفايات؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٦) الآتي:

جدول رقم (٦): الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا:

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها	قيمة حجم التأثير، ونوعه
القبلي	**60**	33.1333	17.44965	59	**27.895**	0.05	**3.601**
البعدي		106.6833	9.58369			**دال**	**كبير**
• **قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (0.05) = (2).**							

ويُلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي؛ أعلى من متوسط درجاتها في التطبيق القبلي لبطاقة تقييم الكفايات، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(27.895)** أعلى من قيمتها الجدولية البالغة **(2)** عند درجة حرية **(59)**؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائيًّا عند مستوى **(0.05 ≥ a)**؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا

أثر في تنمية كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا لدى مجموعة الدراسة؛ وبذلك يُقبَل الفرض الثالث.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع؛ حُسبت معادلة **كوهين** (Cohen's d)؛ لقياس حجم التأثير لمتوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبطاقة تقييم الكفايات.

ويُلاحَظ من الجدول رقم (٦) السابق أن حجم التأثير قد تجاوز النسبة التي تمثل حجم التأثير الكبير؛ ومن ثم فالبرنامج المقترح قد أسهم في تنمية كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا لدى مجموعة الدراسة؛ بحجم تأثير كبير جدًا، بلغ **(3.601)** بالنسبة لبطاقة تقييم الكفايات؛ مما يدعم النتائج السابقة التي أظهرت دلالة الفروق بين التطبيقين: القبلي، والبعدي لبطاقة تقييم الكفايات، ويؤكد صحة الفرض الرابع.

وتعزى النتائج السابقة إلى:

- عناية التقويم في كل لقاء بتطبيق عمليات القراءة العليا التي دُرِّبت عليها مجموعة الدراسة؛ على نصوص مدرسية من كتابي الصفين: الرابع، والخامس الابتدائيين؛ بتحليل محتوى نصوص هذه الدروس ثقافيًّا، ولغويًّا، وصوغ الأهداف السلوكية في مستوياتها العليا، وفي مجالاتها المختلفة، فضلاً عن تحديد الاستراتيجيات وألوان النشاط التي يمكن أن تحقق هذه الأهداف، وأخيرًا صوغ مواقف التقييم التي تناسب هذه الأهداف في مستوياتها العليا.
- العناية بمواقف التدريس المصغر التي كانت بمنزلة انتقال لأثر التعلم من نصوص في مستوى الطالب المعلم إلى نصوص مدرسية، سوف يُدرِّسها في فترة التدريب الميداني لطلاب حقيقيين في مواقف تدريس حقيقية.

وتأتي هذه النتائج؛ استجابةً لما ذكره كل من: **Horner & Shwery (2002, p. 105)**؛ من أنه يمكن للمعلمين تدريب تلاميذهم في المرحلة الابتدائية على استخدام استراتيجيات القراءة، ومراقبة فهمهم الذاتي؛ بالاعتماد على أنواع مختلفة من الكتب، والمجلات، والمعلومات المتوافرة على شبكة المعلومات الدولية.

وما أوصت به دراسة **سيد محمد سنجي (٢٠١٤م، ص. ١٤٢)**؛ من دعم الكفايات، والمهارات النقدية في ضوء نظرية التلقي لدى الطلاب المعلمين، وملاحظة أدائهم التدريسي لتلك الكفايات، والمهارات في أثناء تدريبهم الميداني بمدارس التعليم العام.

وما أوصت به **Drum (2015, p. 114)**؛ من ضرورة اختبار معرفة المعلمين بالقراءة، والمعرفة التربوية اللازمة لها داخل المدرسة، ثم تقديم التنمية المهنية المستدامة لهم.

وتأكيدًا لما ذكرته **Doležalová (2015, p. 520)**؛ من أن المعلمين إذا لم يعدُّوا في كليات التربية؛ لاكتساب الكفايات اللازمة لتعليم القراءة؛ فلن تتوافر لهم الفِكَر، ولا المعارف اللازمة لها؛ مما يصعب عليهم تنمية ذواتهم فيها فيما بعد.

**** وللإجابة عن السؤال السابع؛ وكانت صيغته:**

ما العلاقة بين تمكُّن الطلاب معلمي اللغة العربية من عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها؟

كان لا بد من التحقق من صحة الفرض الآتي:

٥) توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تمكُّن مجموعة الدراسة من كل من: عمليات القراءة العليا، وكفايات التعليم اللازمة لها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض حسبت الباحثتان معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات مجموعة الدراسة في اختبار "عمليات القراءة العليا"، و"بطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا"؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٧) الآتي:

جدول رقم (٧): قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات مجموعة الدراسة في اختبار "عمليات القراءة العليا"، و"بطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا":

الأداة	العدد	درجات الحرية	قيمة معامل الارتباط "بيرسون"	مستوى الدلالة، ونوعها
اختبار عمليات القراءة العليا.	**60**	58	**0.948**	0.05
بطاقة تقييم كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا.				**دال.**
قيمة معامل الارتباط "بيرسون" الجدولية عند مستوى (0.05) = (0.250).				

ويُلاحَظ **ارتفاع** قيمة معامل الارتباط "بيرسون" المحسوبة؛ حيث بلغت **(0.948)**؛ وهي أعلى من قيمته الجدولية البالغة **(0.250)** عند درجة حرية **(58)**؛ مما يعني وجود علاقة **ارتباطية** دالة إحصائيًّا عند مستوى **($0.05 \geq a$)**؛ بين أداتي الدراسة؛ وهذا يوضح أن البرنامج المقترح قد أسهم في إيجاد علاقة **ارتباطية موجبة بين تمكُّن مجموعة الدراسة من كل من: عمليات القراءة العليا، وكفايات التعليم اللازمة لها**؛ وبذلك يُقبَل الفرض الخامس.

وتعزى النتيجة السابقة إلى:

- تمكُّن مجموعة الدراسة من عمليات القراءة العليا بدرجة عالية، جعلتهم قادرين على تنميتها لدى تلاميذهم (في مواقف التدريس المصغر)، ونقل آثار ما تعلموه إليهم على نحو مناسب أيضًا.
- استراتيجية التدريس المقترحة التي اعتُمِد عليها في تنفيذ لقاءات البرنامج؛ والتي كانت هي – ذاتها – الاستراتيجية التي دُرِّبت مجموعة الدراسة على استخدامها في مواقف التدريس المصغر؛ لتدريس نصوص القراءة المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ لأقرانهم.

وتأتي هذه النتيجة؛ استجابةً، وتأكيدًا لما ذكره، وأوصى به كل من: **Jones (1999, p. 20)، Cubukcu (2007, p. 106)، Nelson (2010, p. 8 - 9)، Yakubu – de Lange (2020, p. 73)، Laurito (2022, p. 71 – 72)، Alexander (2023)**[1]**، Drum (2015, p. 110 – 111)**.

التوصيات:

في ضوء ما سبق عرضه في الإطارين: النظري، والميداني، وما أسفرت عنه النتائج؛ توصي الدراسة بما يأتي:

١) العناية – في مقررات استراتيجيات التدريس – بتنمية فهم المقروء في مستوياته العليا.

٢) تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على توظيف نظرية التلقي عند تحليلهم مختلف أنواع النصوص.

٣) الإفادة من تطبيقات نظرية التلقي، وغيرها من النظريات اللغوية في تعليم اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية.

٤) تضمين برامج إعداد معلم اللغة العربية مقررات عن التطبيقات التربوية للنظريات اللغوية المختلفة؛ بحيث يكون تدريسها بالاشتراك بين قسمي: اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس.

---

[1] سبق عرض هذه الدراسات تفصيلاً في المواضع الآتية: مقدمة الدراسة، ومصادر الشعور بمشكلتها، والمحور الثاني: كفايات التعليم اللازمة لعمليات القراءة العليا.

٥) تضمين برامج إعداد معلم اللغة العربية مقرر عن عمليات القراءة العليا؛ بحيث يكون متطلبًا من متطلبات الكلية.

٦) تضمين برامج الدراسات العليا في كليات التربية مقررات عن مستويات فهم المقروء؛ بحيث تُدرَّس بشكل متدرج لهؤلاء الطلاب؛ فتتناول تلك المستويات – بدءًا من الفهم الحرفي، وانتهاءً بعمليات القراءة العليا – موزَّعةً على البرامج الثلاثة: المهنية، والخاصة، والماجستير؛ وفقًا لما يتطلبه كل برنامج منها.

٧) تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على عمليات القراءة العليا؛ بما يعينهم على تنميتها لدى تلاميذهم في ظل المناهج المطوَّرة في تلك المرحلة.

٨) تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية – في مقرري: التدريس المصغر، واستراتيجيات التدريس– على كفايات تعليم القراءة، وتنمية عملياتها العليا.

المقترحات:

في ضوء النتائج السابقة؛ تقترح الدراسة الحاضرة إجراء بعض الدراسات الآتية:

١) دليل مقترح لمعلمي اللغة العربية؛ لتنمية معرفتهم التربوية اللغوية اللازمة لتعليم القراءة في مراحل التعليم قبل الجامعي.

٢) العلاقة بين تمكُّن معلمي اللغة العربية من عمليات القراءة العليا، وكفايات تعليمها لدى تلاميذهم في مراحل التعليم قبل الجامعي.

٣) مستويات تمكُّن معلمي اللغة العربية من عمليات القراءة العليا، وعلاقتها بمستويات فهم المقروء لدى تلاميذهم في مراحل التعليم قبل الجامعي.

٤) مستويات تمكُّن معلمي اللغة العربية من المعرفة التربوية اللغوية اللازمة لتعليم القراءة، وعلاقتها بمستويات فهم المقروء لدى تلاميذهم في مراحل التعليم قبل الجامعي.

٥) تطوير كتب المرحلة الثانوية الأزهرية في ضوء نظرية التلقي؛ لتنمية عمليات القراءة العليا لدى طلابها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد محمد سيف. (٢٠٢٢م). فاعلية برنامج قائم على النظرية البنيوية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة التحليلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية. مجلة كلية التربية– جامعة بورسعيد، (٤٠)، أكتوبر، ٢٥٤ – ٢٩٤

٢. إدريس أرفا. (٢٠٠٨م). المفاهيم المفاتيح لنظريات التلقي. حوليات كلية التربية، ع(٢٥)، ١١٣– ١٢٠، http://search.mandumah.com/Record/570471

٣. إسماعيل إسماعيلي علوي. (٢٠١٣م). نظرية التلقي والتواصل: قراءة نقدية. حوليات اللغة والتواصل، ع(٢)، مارس، ١٧ – ٣٤، http://search.mandumah.com/Record/603839

٤. السيد شحاتة محمد، وإيمان فتحي جلال، وراوية حنفي عثمان. (٢٠٢٢م). استخدام استراتيجية PQ4R لتنمية مهارات الفهم القرائي للنصوص البيولوجية والتفكير التأملي لطالبات المرحلة الثانوية الأزهرية. المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية – جامعة أسيوط، ٤ (٢)، أبريل، إيمان إسماعيل حمدي، ومحمد محمد سالم، وخلف حسن الطحاوي. (٢٠١٨م). تصور مقترح لاستخدام استراتيجيتي التنبؤ بمحتوى النص والتصورية في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد، ع(٢٤)، يونيو، ٥٥٨ – ٥٨٠

٥. بليغ حمدي إسماعيل. (٢٠١٨م). فاعلية استراتيجية مقترحة (مسارات القراءة) لتدريس النصوص الأدبية قائمة على فنيات نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العام. مجلة البحث في التربية وعلم النفس،٣٣ ١)، يناير،١–٥٦

٦. حافيظ إسماعيلي علوي. (١٩٩٩م). مدخل إلى نظرية التلقي. مجلة علامات في النقد، ١٠، ج (٣٤)، ديسمبر، ٨٥ – ١٠٠، http://search.mandumah.com/Record/208263

٧. حسن سيد شحاتة، وعلي سعد جاب الله، وسلوى حسن بصل، ورجاء مصطفى جبر. (٢٠١٩م). تنمية المفاهيم البلاغية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية في ضوء نظرية التلقي. مجلة كلية التربية – جامعة بنها، ٣٠ (١١٩)، يوليو، ٣٠١ – ٣٤٠.

٨. حسن شحاتة، وزينب النجار. (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط١. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٩. حسني عبد الباري عصر. (١٩٩٧م). التمكن من مهارات القراءة الناقدة، وعلاقته بالوعي بعمليات الفهم لدى طلاب الدبلوم الخاصة في كليات التربية. مجلة التربية المعاصرة، س ١٤، ع(٤٧)، أكتوبر، ٦٥ – ١٠٨

١٠. حسني عبد الباري عصر. (١٩٩٩م "أ"). الفهم عن القراءة – طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

١١. حسني عبد الباري عصر. (١٩٩٩م "ب"). قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

١٢. حسني عبد الباري عصر. (٢٠١٠م). نحو "نظرية" في تعليم القراءة العليا العامة والنوعية (رؤيا غير مقيّدة). ط١. قيد النشر.

١٣. حكيم دهيمي، والعايش عبد العزيز. (٢٠١٠م). نظرية القراءة والتلقي: بحث في المراجع وفي مفهوم القارئ. مجلة العلوم الإنسانية، س ١١، (٢٠)، نوفمبر، ٣٣٥ – ٣٤٥، http://search.mandumah.com/Record/343363

١٤. خالد بن إبراهيم التركي. (٢٠٢١م). نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وفاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة العلوم التربوية، ع(٢٧)، شوال، ٦٩ – ١٢٦، http://search.mandumah.com/Record/1175733

١٥. خلف عبد المعطي طلبة. (٢٠٢٠م). استراتيجية قائمة على مدخل التعليم المتمايز في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية، كلية التربية: جامعة سوهاج، ع(٧٧)، سبتمبر، ١٩١٠ – ١٩٥٧

١٦. رشا عبد الله. (٢٠١٧م). تعليم التفكير من خلال القراءة. ط٢، القاهرة: الدار المصرية رفيدة محمد عبد القادر، وصلاح شريف عبد الوهاب، ورحاب طلعت محمود، وهيام جابر. (٢٠٢٣م). فعالية استراتيجية مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب كلية التربية النوعية. المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية، ٩ (٢)، أبريل، ٥٢٥

١٧. روبرت هولب. (٢٠٠٠م). نظرية التلقي – مقدمة نقدية. ترجمة: عز الدين إسماعيل. ط١، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

١٨. سميرة حدادي. (٢٠١٧م). جمالية التلقي: افتراضات ياوس وآيزر. مجلة الآداب، ١٧ (١)، ديسمبر، ١٢١ – ١٤٦، https://search.mandumah.com/Record/1247452

١٩. سيتي روسيلاواتي رملن، ونايل درويش الشرعة. (٢٠١٦م). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية.

مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، س٧، ع(٣)، ديسمبر، ٧٩ – ١٠٧، https://search.mandumah.com/Record/789090

٢٠. سيد محمد سنجي. (٢٠١٤م). برنامج لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي Reception Theory. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(٢٠٦)، ج ٢، ديسمبر، ٧٤ – ١٥١

٢١. شاوي فتيحة. (٢٠١٦م). مهارات القراءة وأبعادها الفكرية لدى المتلقي. مجلة آفاق للعلوم، ع (٤)، ١٦٧ – ١٧١، http://search.mandumah.com/Record/815408

٢٢. عائشة زمام. (٢٠١٣م). البعد التاريخي والجمالي في نظرية جمالية التلقي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، ١٠ (٢)، ١٤٤٧ – ١٤٦٦، https://search.mandumah.com/Record/631401

٢٣. عبد الحليم بن عيسى، ونورة بن زرافة. (٢٠١٨م). النص الأدبي بين القراءة والفهم من منظور تعليمي. مجلة كلية الآداب واللغات، ع(٢٢)، ٤٧٩ – ٤٩٧، https://search.mandumah.com/Record/1203015

٢٤. عبد الله أبو هيف. (٢٠١٠م). النص المترجم والمنهج: نظرية التلقي أنموذجًا. مجلة الآداب العالمية، س ٣٥ (١٤٢)، ٣٨ – ٥٥، http://search.mandumah.com/Record/455620

٢٥. عبد الله بن سليمان الفهيد، ومرضي بن غرم الله الزهراني. (٢٠٢٢م). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة التربية، كلية التربية: جامعة الأزهر، (١٩٤)، ج٢، أبريل، ٣٩٤ – ٤٥٠

٢٦. عبد الله علي الكوري، وفواز عبد الله العفاري. (٢٠١٧م). أثر تدريب طلاب الصف الأول الثانوي على استخدام استراتيجيتي التساؤل الذاتي ومراقبة الفهم في استيعابهم للمقروء. مجلة الجامعة الوطنية، ع(٣)، أغسطس، ١ – ٤٢، http://search.mandumah.com/Record/971235

٢٧. عبد الناصر حسن محمد. (٢٠٠٢م). نظرية التلقي بين ياوس وإيزر. القاهرة: دار النهضة

٢٨. علي حمودين، والمسعود قاسم. (٢٠١٦م). إشكالات نظرية التلقي: المصطلح، المفهوم، الإجراء. مجلة الأثر، ع(٢٥)، ٣٠٥ – ٣١٤، https://search.mandumah.com/Record/804662

٢٩. علي فاضل مهدي. (٢٠١٩م). الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس مقروئية النصوص القرائية واستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق. ط١، بغداد: مكتبة اليمامة للطباعة والنشر.

٣٠. فاطمة موشعال. (٢٠٢١م). مدخل إلى نظرية جمالية التلقي، إسهامات هانز روبرت ياوس وفولفجانج إيزر. مجلة الأكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية، ٣ (٢)، ديسمبر، ٤٣ – ٥٥، http://search.mandumah.com/Record/1250066

٣١. فايزة أحمد سعادة. (٢٠١٦م). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي في مستوى الاستيعاب القرائي ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا: الجامعة الأردنية، http://search.mandumah.com/Record/455620

٣٢. كريمة بلخامسة. (٢٠١٦م). قراءة في مفاهيم نظرية التلقي من خلال كتاب "فعل القراءة" لأيزر وكتاب "جمالية التلقي" لياوس. مجلة مقاربات. ع(٢٤)، ١٠٤ – ١١٧، http://search.mandumah.com/Record/767866

٣٣. ماهر شعبان عبد الباري. (٢٠١٨م). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على استراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية ببنها، ج٣، ع(١١٦)، أكتوبر، ٤٧ – ٨٥

٣٤. محمد السيد الدسوقي. (٢٠٠٨م). جماليات التلقي وإعادة إنتاج الدلالة (دراسة في لسانية النص الأدبي). ط١، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

٣٥. محمد أحمد عيسى، ووليد محمد أبو المعاطي. (٢٠١٣م). مستوى القراءة الناقدة والوعي باستراتيجياتها لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة التربية، ع(١٥٦)، ج١، ديسمبر، ٢٤١ – ٢٨١

٣٦. محمد أحمد عيسى، ووليد محمد أبو المعاطي، ومنار منصور أحمد. (٢٠١٥م). برنامج مقترح لتنمية مستويات الفهم القرائي والوعي ما وراء المعرفي باستراتيجياته لدى طلاب كلية التربية. مجلة بحوث التربية النوعية: جامعة المنصورة، ع(٣٩)، يوليو، ٣٤ – ٧٨

٣٧. مروان أحمد السمان. (٢٠١٦م). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي النقدية في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتأويلية للنصوص الأدبية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٠ (٤)، ١٣ – ٩٢

٣٨. نوال بنت صالح المسند. (٢٠٢٣م). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية السياقية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة التربوية، كلية التربية: جامعة سوهاج، ج١، ع(١٠٧)، مارس، ١٨٢ – ٢١٨

٣٩. هانس روبرت ياوس. (٢٠١٦م). جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي. تقديم وترجمة: رشيد بنحدو. ط١، بيروت: كلمة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع غير العربية:

40. Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M, K. K. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 6 (10), Canadian Center of Science and Education, 235 – 244, http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n10p235
41. Alexander, S. (2023). *Novice Teachers' Perceptions of Theory Within the Practice of Teaching Reading*, (Unpublished PhD thesis), Walden University, https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/2874745664/fulltextPDF/95354812B36D4B12PQ/3?accountid=178282
42. Ali, A. M., & Razali, A. (2019). A Review of Studies on Cognitive and Metacognitive Reading Strategies in Teaching Reading Comprehension for ESL/EFL Learners, English Language Teaching, 12 (6), https://doi.org/10.5539/elt.v12n6p94
43. Almutairi, N. R. (2018). *Effective Reading Strategies for Increasing the Reading Comprehension Level of Third-Grade Students with Learning Disabilities*. (Unpublished PhD thesis), The Graduate College: Western Michigan University, https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4212&context=dissertations
44. Bolivar, B. (2023). *High School Teacher Selection of Reading Comprehension Strategies to Support English Language Learners*, (Unpublished PhD thesis), Walden University, https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/2884936944/fulltextPDF/D825D785BBF5490CPQ/5?accountid=178282
45. Cogmen, S. & Saracaloglu, A., S. (2009). Students' usage of reading strategies in the faculty of education. *World Conference on Educational Sciences*. Procedia Social and Behavioral Sciences 1, 248–251, https://www.academia.edu/8018019/Students_usage_of_reading_strategies_in_the_faculty_of_education
46. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd Ed). Lawrence Earlbaum Associates.
47. Cubukcu, F. (2007). An Investigation of Reading Strategies Employed by Trainee Teachers. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 7 (2), 95 – 110,

https://www.academia.edu/34725807/An_Investigation_of_Reading_Strategies_Employed_by_Trainee_Teachers

48. Dari, R. W., & Noviabahari, J. L. (2018). The Freshmen's Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 222, 182 – 186, https://www.atlantis-press.com/article/25903345.pdf
49. Doležalová, J. (2015) Competencies of Teachers and Student Teachers for the Development of Reading Literacy. *Social and Behavioral Sciences*, 171, 519 – 525, doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.156
50. Drum, L. B. (2015). *Examination of Response to Intervention Based Upon Teacher Reading Instructional Knowledge in Teaching Struggling Readers and English Language Learners*. (Unpublished PhD thesis), Gardner-Webb University School of Education, https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/1780983143/fulltextPDF/D825D785BBF5490CPQ/19?accountid=178282
51. Elsafory, K. E. S., Aly, M. M., & Hassan, S. A. (2012). Egyptian Second grade preparatory EFL Students' Metacognitive Reading Strategies: Implementations for Reading Instruction. مجلة **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع(١٨٨)، نوفمبر، ٢٦ – ٥٠
52. Fitrisia, D., Tan, K., & Yusuf, Y. Q. (2015). Investigating Metacognitive Awareness of Reading Strategies to Strengthen Students' Performance in Reading Comprehension. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 30, 15 – 30, http://apjee.usm.my/APJEE_30_2015/APJEE%2030%20Art%202%20.pdf
53. Horner, L. S., & Shwery, C. S. (2002). Becoming an Engaged, Self-Regulated Reader. *Theory Into Practice*, 41 (2), Spring, College of Education, The Ohio State University, https://www.jstor.org/stable/1477461
54. Jones, L. E. (1999). *Competencies Needed to Teach Reading to Low Socioeconomic Students as Identified by Teachers, Reading Specialists, And Teachers of Reading Education*. (Unpublished PhD thesis), Dekalb, Illinois, https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/304514254/fulltextPDF/95354812B36D4B12PQ/2?accountid=178282

55. Kenanlar, S., & Pilten, G. (2014). The Evaluation of Education Faculty Students‟ Metacognitive Reading Strategies Usage According to Some Variables. *International Journal of Information and Education Technology*, 4 (6), December, 531 – 534, DOI: 10.7763/IJIET.2014.V4.464
56. Laurito, G. G. P. (2022). Teaching Reading Competence of Teachers and Performance of Pupils in English in Blended Learning, *International Journal of Advanced Multidisciplinary Studies*, II, (6), June, 71 – 82, https://www.ijams-bbp.net/wp-content/uploads/2022/07/1-IJAMS-JUNE-ISSUE-71-82.pdf
57. Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259, https://www.researchgate.net/publication/232540536_Assessing_student'_Metacognitive_Awareness_of_Reading_Strategies
58. Nelson, P. S. (2010). *Preparing Preservice Teachers to Teach Reading: An Investigation of One Program*, (Unpublished PhD thesis), University of Massachusetts Lowell, https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/366411788/fulltextPDF/95354812B36D4B12PQ/1?accountid=178282
59. Rahimi, M., & Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,31, 73 – 81, doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.019
60. Yakubu – de Lange, J. R. (2020). *Teacher Preparation Towards Reading Instruction; A Case Study from Ghana*, (Unpublished MA thesis), Biola University, https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/2466761383/fulltextPDF/D825D785BBF5490CPQ/9?accountid=178282