

إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية

د / ربحاب محمد العبد مصطفى

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية-جامعة العريش

تاريخ استلام البحث : ٢٠٢٥/٢/٢٠

تاريخ قبول البحث : ٢٠٢٥/٣/١٢

البريد الالكتروني للباحث : rehab.elabd@yahoo.com

DOI: JFTP-2503-1464

المستخلص

هدف هذا البحث إلى تنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية باستخدام إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على النظرية السيميائية، وتحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية، والافتقار إلى إستراتيجيات تدريسية حديثة قائمة على نظريات حديثة مثل النظرية السيميائية.

وقد تم بناء الأدوات البحثية الآتية: استبانتيّن إحداها بمهارات القراءة التأويلية، والأخرى بمهارات الكتابة الناقدة، واختبارين أحدهما لمهارات القراءة التأويلية، والآخر لمهارات الكتابة الناقدة، والإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية، ودليل المعلم لتنفيذ الإستراتيجية، وأوراق عمل الطلاب المعلمين.

هذا وقد تم اختيار مجموعة البحث من الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة العريش، وعددها ٤٠ طالبًا معلمًا، وتم تطبيق اختباري القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة عليها قبلًا، وتم التدريس باستخدام الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لمجموعة البحث، وتم تطبيق اختباري القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة عليها بعديًا.

وقد تم التوصل إلى مجموعة من النتائج لعل من أهمها: فاعلية الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية في تنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة العريش.

الكلمات المفتاحية:

إستراتيجية تدريسية - النظرية السيميائية - القراءة التأويلية - الكتابة الناقدة

A Proposed Instructional Strategy Based on Semiotic Theory to Develop Interpretive Reading and Critical Writing Skills Among Arabic Language Student-Teachers in Faculties of Education

ABSTRACT

This research aimed to develop interpretive reading and critical writing skills among Arabic language student-teachers in faculties of education through a proposed instructional strategy based on semiotic theory. The research problem was identified in the weakness of interpretive reading and critical writing skills among Arabic language student-teachers, as well as the lack of modern instructional strategies based on contemporary theories such as semiotic theory.

The following research tools were developed: two questionnaires—one for interpretive reading skills and the other for critical writing skills—along with two tests assessing these respective skills. Additionally, the proposed instructional strategy based on semiotic theory was designed, including a teacher's guide for its implementation and student-teachers' worksheets.

The research group was selected from student teachers in the Arabic Language Department at the Faculty of Education, Arish University, consisting of 40 student teachers. The pre-tests for interpretive reading and critical writing were administered to them. The proposed teaching strategy, based on semiotic theory, was then implemented for the research group. Afterward, the post-tests for interpretive reading and critical writing were administered.

The study yielded several key findings, the most significant of which was the effectiveness of the proposed instructional strategy based on semiotic theory in developing interpretive reading and critical writing skills among fourth-year Arabic language student-teachers at the Faculty of Education, Arish University.

KEYWORDS.

Instructional Strategy - Semiotic Theory - Interpretive Reading - Critical Writing

أولاً - المقدمة:

تعد القراءة أحد مجالات النشاط اللغوي في حياة الإنسان؛ فهي وسيلته لاكتساب المعرفة والثقافة، ومن أهم وسائل الرقي، والنمو الاجتماعي والعلمي، وتحتل القراءة مكانة متميزة بين الفنون اللغوية كونها عاملاً مهماً في تنمية اللغة العربية لدى قارئها، حيث تزودهم بالكلمات الفصحى، والجمل، والتراكيب الصحيحة التي تعينهم على تحسين مهاراتهم اللغوية.

وتحظى القراءة بأهمية جوهرية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في كليات التربية، إذ تسهم في تعزيز قدرتهم على الاستيعاب، مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم اللغوي والأدبي، كما تمكنهم من اكتساب أساليب فنية متنوعة للحصول على المعلومات والأفكار، والحقائق الأساسية في مختلف المجالات اللغوية والأدبية، بالإضافة إلى ذلك تساعد على تنظيم هذه المعلومات من خلال عمليات التحليل، والتفسير، والاستنتاج، والنقد، والتقييم، كما تعزز القراءة قدرتهم على استخلاص المعلومات، واسترجاعها عبر تقنيات مثل التلخيص، وتدوين الملاحظات في الهوامش، وتحديد الأفكار الرئيسة؛ مما يساهم في ترسيخ المعرفة، وتطوير التفكير النقدي، وحل المشكلات، وابتكار أفكار جديدة في مجالات اللغة والأدب. (Guthrie & Wigfield, 2018, p.403) *

وتجدر الإشارة هنا إلى التمييز بين ثلاثة أنواع لقراءة النص؛ الأولى القراءة المطابقة، وهي قراءة استنساخية شارحة متمسكة بحرفية النص غير إضافية، وغير منتجة لا تتجاوز إلى العمق، والثانية هي قراءة منتجة، وإضافية، ومثمرة، وكاشفة لجوانب النص تبحث عن الممكن، والمحتمل فتحول النص من كونه متجلياً للمعنى إلى نص منفتح على الدلالات المختلفة في حدود المسموح به، فهي قراءة متجاوزة للظاهر، واللغة هي أداة القارئ المؤول في عالم النص المسكوت عنه؛ أي إن هذه القراءة تُخضع نشاطها لأدلة اللغة، ومرجعاتها التي تثمر بالموضوعية دون أي إكراهات تأويلية لا تتصالح مع النص، والثالثة هي القراءة الجائرة، وهي قراءة طاغية لا تقف عند حدود الممكن والمحتمل بل تتجاوز في التأويل غير المنضبط فتقول النص لا تؤوله، وتتركه مفتوحاً لكل التأويلات دون أي اشتراطات تتفق مع لغة النص. (الزهراني، ٢٠١٨، ص. ١٤٠)

وتعد القراءة التأويلية نوعاً مهماً من أنواع القراءة؛ فهي قراءة منتجة تسعى لتحويل النص الأدبي من كونه حاملاً لمعنى ثابت ومحدد إلى نص منفتح على دلالات متعددة، حيث يصبح القارئ عنصراً فاعلاً في إنتاج المعنى، وليس مجرد متلقٍ سلبي، ويحدث ذلك من خلال مساءلة النص واستبطانه، والغوص في بنيته؛ مما يتيح الكشف عن المعاني المضمرّة، واستكشاف ما هو غير مُصرّح به، لكنه يظل حاضراً في خلفية الكلمات، كما تتطلب القراءة التأويلية استثارة اللغة المستخدمة في النص للبحث

* تم الالتزام بنظام توثيق جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السابع (APA style 7th)

عن الأبعاد الدلالية غير المباشرة، والتأمل في الأساليب البلاغية والرمزية التي تفتح المجال أمام قراءات متعددة؛ مما يسمح بإعادة تشكيل الفهم وفقاً لسياقات مختلفة، ومن هنا فهي لا تقتصر على تحليل ما هو مكتوب فقط، بل تمتد إلى البحث في الأنساق الفكرية والثقافية التي تؤثر على تشكيل النص وتلقيه؛ مما يجعلها أداة أساسية لفهم أعمق، وأكثر شمولية للنصوص الأدبية. (الدريس، ٢٠٢٠، ص. ١٣٩)

وتشمل القراءة التأويلية ثلاثة مستويات رئيسة مترابطة لفهم النصوص الأدبية وتحليلها، أولها يرتبط بتأويل لغة النص بفهم بنيته، وتحليل مكوناته، ويتطلب التمييز بين المترادفات، والمتضادات لفهم أبعاد المعنى، وتحديد المحسنات البديعية، وتصنيف الصور البيانية وفق أنواعها ودلالاتها، أما المستوى الثاني فهو مستوى تأويل سياق النص، فيتناول العوامل السياقية المؤثرة في دلالاته، مثل تحليل أثر الزمان والمكان، وتحديد السمات الأسلوبية للكاتب، واستكشاف ملامح البيئة الثقافية، والاجتماعية للنص مع تقييمه وفق سياقه الثقافي والاجتماعي، بينما يركز المستوى الثالث على إنتاج الدلالة الضمنية، واستخراج المعاني العميقة غير المباشرة، من خلال تحليل الحالة الوجدانية للكاتب، والتمييز بين الأفكار الجيدة وغير الجيدة، وتحديد هدف النص، إضافة إلى إبراز القيم الإنسانية، والاجتماعية التي تسهم في تشكيل وعي القارئ. (البطينة، ٢٠٠٢، ص. ٢١١؛ استيتة، ٢٠٠٦، ص. ١١٠؛ عدمان، ٢٠٠٩، ص. ١٤٧؛ أسيكار، ٢٠١٥، ص. ٢٧)

وتتجلى أهمية القراءة التأويلية للطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية في كونها تساعدهم على البحث عن المعطيات اللغوية والسياقية للنص، كما تحفزهم على القراءة الجيدة له، وتقسيمة إلى وحدات دلالية، وتوجههم أيضاً نحو إبراز نواحي الجمال بمستوياته المختلفة، وكذلك تساعدهم على تعرف الحالة الوجدانية داخل النص الأدبي، وتحديد ملامح بيئة النص ومنتجه، بالإضافة إلى أنها تساعدهم على الاستقلال الذاتي في تقييم النصوص الأدبية، وإصدار الأحكام عليها. (السمان، ٢٠١٦، ص. ٢٠)

هذا وتحظى الكتابة بأهمية كبيرة في حياة الطلاب في المرحلة الجامعية، حيث تمثل أحد أبرز الأدوات الاتصالية والفكرية التي يعتمدون عليها في التعبير عن أفكارهم، وتوسيع مداركهم، فهي تمكنهم من التواصل الفعال مع الآخرين، وتعكس مستوى تطورهم المعرفي واللغوي، إضافة إلى دورها الرئيس في دراسة التراث اللغوي والأدبي وفهمه بعمق، كما تساعد الكتابة في تنظيم أفكارهم، وبناء حجج قوية، وتوضيح وجهات نظرهم بشكل منطقي ومتسلسل، وتسهم بشكل مباشر في الارتقاء بمستواهم اللغوي من خلال تنمية قدرتهم على صياغة الأفكار بوضوح، وانتقاء المفردات والتراكيب المناسبة، وتوظيف الأساليب البلاغية والجماليات اللغوية بمهارة؛ مما يعزز قدرتهم على التفكير النقدي والتحليل، ويطور مهاراتهم التواصلية والفكرية (علي، ٢٠١٧، ص. ٣٩٨)

وتمثل الكتابة الناقدة أداة فعالة في تعزيز الحرية الفكرية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، حيث تساهم في تطوير قدرتهم على التفكير المستقل، والاعتماد على الأسلوب العلمي في تحليل المشكلات، والبحث عن الأسباب والأدلة، واستكشاف المعلومات الجديدة، كما تتيح لهم فرص الحوار المنظم، وتعزز قدرتهم على صياغة الحجج والبراهين؛ مما يساعدهم في تحليل أفكار الآخرين ونقدها، والتحقق من مدى صحتها، علاوة على ذلك تساهم الكتابة الناقدة في تنمية مهارات النقاش، والتعبير عن الرأي إلى جانب تمكينهم من ربط التفاصيل بالتصورات الكلية؛ مما يدعم قدرتهم على اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام الموضوعية، فضلاً عن أنها تتيح لهم فرصة تقييم النصوص الأدبية من حيث جمالياتها الفنية، وقيمتها التعبيرية والشعورية؛ مما يعزز قدرتهم على إصدار أحكام نقدية متوازنة تستند إلى معايير تحليلية دقيقة.

(Prevails, 2014, P.2; Ludewig, 2016, P.24)

وعليه فإن الكاتب الناقد للأدب يُعنى بالتفسير والتقويم، حيث يعبر عن خلال التفسير عن جمالية النص والألفاظ، ومدى ترابط أجزائه، ووضوح العلاقات بين عناصره، إضافة إلى استكشاف عمق المعاني والدلالات التي تتضمنها تراكيب النص المختلفة، أما التقويم فيتمثل في إصدار حكم على النص اعتماداً على حسه الذوقي مستنداً إلى تفسيره للمضامين والمعلومات التي يتضمنها النص، ومدى انسجامها مع السياقات الأدبية والثقافية؛ مما يساعد في تقديم رؤية نقدية شاملة تبرز نقاط القوة والضعف في العمل الأدبي. (الخوري، ٢٠١٢)

والجدير بالذكر أنه لم يعد ينظر للكتابة الناقدة كفن أدبي بقدر ما ينظر إليها كأعداد للطلاب على تطوير قدراته ومهاراته للتواصل مع المجتمع؛ فالكتابة الناقدة من أهم المهارات اللغوية التي تتيح له اكتساب القدرة على التحليل، والتفكير المنطقي، حيث تعتمد على تنظيم الحجج، وتقديم الأدلة الصحيحة، وهو ما يتطلب معه التدريب المستمر على الكتابة، ومراجعة المقالات النقدية؛ وبذلك تُعزز قدرة الطالب على تقييم القضايا، وتنمية الفكر التحليلي، والنقدي، لذا وجب أن تمارس في التعليم ضمن سياقات واقعية فتزود من قدرته على التواصل، ونقل الأفكار، وطرحها كأفكار منطقية قادرة على الإقناع. (Smyth, 2004)

ونظراً لأهمية كل من القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية فقد برزت نظريات عديدة يمكن أن تساهم في تنمية مهارات كل منهما، ولعل من أهمها النظرية السيميائية التي نشأت مع اثنين من الرواد هما عالم اللغة السويسري فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure والفيلسوف الأمريكي تشارلز ساندز بيرس Charles Sanders Peirce، وذلك بين نهايات القرن التاسع عشر، وبدايات القرن العشرين، وهي تمثل إحدى الاتجاهات النقدية المعاصرة، والتي جاءت عقب انحسار البنيوية، والأسلوبية، والتفكيكية؛ أي إنها تعتبر إحدى الاتجاهات المعاصرة بالحقل الألسني. (حسين، ٢٠١٥، ص ٣٥٣) كما أنها من النظريات الفكرية التي

كانت موجودة في القرآن الكريم، وظهرت جذورها في الثقافة العربية التراثية، ووسعتها الثقافة الأوروبية الحديثة. (الدجيلي، ٢٠٠٤، ص. ٢٠٦)

ويمكن تقسيم السيميائية إلى السيميائية الأوروبية؛ وهي السيميائيات الغريماسية ذات التأثير السوسيري، وهي تركز على تقاليد لسانية، وبنوية ثنائية، والسيميائية الأمريكية؛ وهي السيميائية البيرسية ذات التأثير المنطقي الفلسفي، وهي التي تقوم على المنطق، والعمل، والتجريب. (شادلي، ٢٠٠٧، ص. ٢٠٣)

إلا أن هناك استعمالين لهذا المصطلح، فقد يستعمل أحياناً مصطلح السيمولوجيا Semiology للإشارة إلى التقليد السوسيري، في حين تشير السيميائية Semiotics إلى التقليد البيرسى، وقد عرف استعمال السيميائية بوصفها مصطلحاً عاماً يشمل حقول اللغة، ومنظومات التمثيل الأخرى. (كعواش، ٢٠١٥، ص. ٣٢٩)

وتحظى النظرية السيميائية بمكانة مهمة في تعليم طلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، حيث تسهم في إبراز جماليات النص الأدبي، إذ يُنظر إلى النص من منظور سيميائي على أنه كيان ديناميكي متجدد، يحمل دلالات متعددة تتغير بتعدد قرائه ومتلقيه، فهو ذو فضاء دلالي مفتوح، مما يجعله غير منفصل عن القارئ، حيث يسهم كل تأويل جديد في إضاءة جانب مختلف من معانيه، كما تتيح هذه النظرية تحليل النصوص الأدبية عبر أدوات منهجية دقيقة بعيداً عن الانطباعية السطحية؛ مما يواكب تطورات النقد الأدبي الحديث. (كعواش، ٢٠١٥، ص. ٣٤٨؛ جبالي، ٢٠١٦، ص. ١٢٣؛ شرشار، ٢٠١٨، ص. ٢٨)

كما تركز السيميائية على تحليل النظام الدلالي للنص الأدبي بوصفه وحدة متكاملة أكبر من مجموع أجزائها، إذ يتم استخلاص معانيه في كليته عبر استقراء علاقات الأنساق الرمزية المتداخلة فيه، ويعود هذا الاهتمام إلى الحاجة المتزايدة في مختلف فروع المعرفة إلى أدوات تحليلية دقيقة قادرة على الوصف والتفسير، كما أنها تكشف عن خفايا النصوص ومكوناتها، وتعتمد في ذلك على اعتبار النص منظومة علامات لا متناهية بعيداً عن سلطة المؤلف أو القصدية المباشرة؛ مما يجعل التأويل عملية مستمرة، ومتعددة المستويات. (لكحل، ٢٠١٦، ص. ١٣٥؛ جدي، ٢٠١٨، ص. ١٤٨؛ القصيري، ٢٠١٨، ص. ١٢٦-١٢٧)

إلى جانب ذلك تعزز السيميائية فهم القارئ للنص عبر حوار تفاعلي بين النص والقارئ؛ مما يسمح له بملء الفجوات الدلالية، وتفسير الإشارات الغامضة؛ فالعمل الأدبي وفق هذا المنظور يمثل رسالة مشبعة بالرموز التي تتطلب من المتلقي تفكيكها وفق ثقافته ومعارفه، كما تسهم هذه النظرية في تدريب الطلاب المعلمين على إدراك الإطار الفني واللغوي للإبداع الأدبي، وتحليل مدى ترابط عناصر النص وتكاملها في نقل الأفكار، والمعاني عبر الأجيال، وتساعد أيضاً في تحديد العلاقة المنطقية بين

مكونات النص، واستكشاف القرائن الدالة عليه من خلال تراكيبه، وصوره اللغوية. (شابي، ٢٠١٨، ص. ٢١٦؛ إبراهيم، ٢٠١٩، ص. ٤٥)

يتضح مما سبق أن هناك علاقة وثيقة بين النظرية السيميائية، والقراءة التأويلية، حيث تركز النظرية السيميائية على تأويل القارئ للنص الأدبي، وتعزيز التفاعل بين القارئ والنص عبر طرح الأسئلة، واستنباط الإجابات الكامنة في معانيه اللغوية والسياقية، وهذا يتقاطع مع القراءة التأويلية التي تهدف إلى إنتاج القارئ للدلالة الضمنية الكلية للنص، وإبراز إحياءاته، ومعانيه العميقة من خلال تحليل بنيته، وسياقاته المختلفة، كذلك ترتبط النظرية السيميائية بالكتابة الناقدة، إذ تهتم بدور القارئ واستجابته للنص، مما يشمل تحليله النقدي له، وإعادة إنتاجه وفق رؤيته الخاصة، وهذا ما تعكسه الكتابة الناقدة حيث تسعى إلى تقييم النص الأدبي في ضوء معايير محددة من خلال نقد مستوياته المختلفة، وإنتاج مقالات نقدية تستكشف أبعاده الجمالية والفكرية.

بالإضافة إلى ذلك فهناك رابط حيوي بين مهارات القراءة التأويلية، ومهارات الكتابة الناقدة، فكلاهما يُعنى بفحص النص الأدبي على مختلف المستويات؛ فالقراءة التأويلية تسعى إلى الإبحار في معاني النص، وتحليل بنيته الكلية، وربطه بسياقاته الأصلية، في حين تركز الكتابة الناقدة على تقييم النص وفق معايير نقدية محددة، وتقديم رؤى تحليلية معمقة تساعد في إنتاج قراءات نقدية تسهم في فهم النصوص الأدبية بشكل أكثر شمولاً.

وهو الأمر الذي دفع الباحثة إلى محاولة توظيف هذه العلاقة التكاملية بين النظرية السيميائية، والقراءة التأويلية، والكتابة الناقدة في إطار منهجي يهدف إلى تنمية مهارات كل منهما؛ مما قد يسهم في تحسين مهارات الطلاب في التفاعل مع النصوص الأدبية وتأويلها، وإصدار أحكام نقدية مستندة إلى معايير تحليلية دقيقة.

ثانياً - الإحساس بالمشكلة:

على الرغم من أهمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية إلا أنهم يعانون من ضعف في مهارتهما، حيث إنهم يفتقرون إلى مهارات القراءة التأويلية المتمثلة في مهارات مستوى تأويل لغة النص مثل توضيح أثر المترادفات والمتضادات في تشكيل معنى النص الأدبي، وتوضيح أثر المحسنات البديعية في تشكيل معنى النص الأدبي، وتوضيح أثر الصور البيانية في تشكيل معنى النص الأدبي، وكذلك مهارات مستوى تأويل سياق النص مثل مهارات تحديد السمات الأسلوبية لمنتج النص، وتحديد ملامح بيئة النص، والحكم على النص، بالإضافة إلى مهارات مستوى إنتاج الدلالة الضمنية المتمثلة في مهارات تحديد مظاهر الحالة الوجدانية لمنتج النص، وتمييز الأفكار الجيدة، وغير الجيدة في النص، وتحديد هدف النص، وإبراز القيم الاجتماعية والإنسانية في النص الأدبي. (ElGeddawy, 2006؛ السمان، ٢٠١٦)

كما أن هؤلاء الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية يفتقرون إلى مهارات الكتابة الناقدة، حيث يصعب عليهم كتابة مقدمة للمقال الناقد تتناول هدف النص وقضيته، كما يصعب عليهم كتابة متن للمقال الناقد في مجموعة فقرات تتناول تصنيف الفكر والحجج، والأدلة الواردة في النص وتقييمها، وكذلك تقييم أسلوب النص، وصوره، ولغته، والعاطفة المسيطرة عليه، بالإضافة إلى أنه يصعب عليهم كتابة خاتمة للمقال الناقد في فقرة تتناول الحكم على النص إيجاباً أو سلباً مع تبريره. (الشمري والهاشمي، ٢٠١٩؛ السمان، ٢٠١٩)

وقد أكدت دراسات وأبحاث عديدة ضعف مهارات القراءة التأويلية للنصوص الأدبية لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، ومنها الطلاب المعلمين؛ كدراسة العمري (2000, Elomari)، وشين (2005, Chen)، والجدوي (2006, ElGeddawy)، والديب، (٢٠١٠)، و(عباس، ٢٠١٦)، و(السمان، ٢٠١٦)، والعمري (2017, Elomari)، و(الطيب، ٢٠١٩)، وكيولو وآخرون (2019, Kulo. et al.)، وكيبيو وآخرون (2020, Kibui, et al.)، و(حمدي، ٢٠٢٢)، وعسيري وصديقي (2021, Assiri & Siddiqui)

كما أكدت دراسات وأبحاث عديدة ضعف مهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، ومنها الطلاب المعلمين معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية؛ كدراسة جرای (2000, Gray)، وشستفر (2002, Chistopher)، وزيانج (2004, Xiang)، وستورش (2005, Storch)، و(أبو الذهب، ٢٠٠٨)، وكربوني (2009, Carbone)، و(شناف، ٢٠١١)، و(ربابعة أبو جاموس، ٢٠١٢)، و(الخوري، ٢٠١٢)، وكابرينو (2015, Caprino)، وليودج (2016, Ludewig)، وبنيت (2018, Bennett)، و(السمان، ٢٠١٩)، و(الشمري والهاشمي، ٢٠١٩)، و(عتروس، ٢٠١٩)، و(أبوجبل، ٢٠٢٠)، وشيفرد (2021, Shepherd)، و(عبد الوهاب، ٢٠٢٢)، وودهوس وود (2022, Woodhouse & Wood)، و(الشريري، ٢٠٢٣)، و(معوض وآخرون، ٢٠٢٤)

بالإضافة إلى أن هناك افتقاراً لإستراتيجيات تدريسية تعتمد على نظريات نقدية مثل النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية؛ حيث أكدت دراسات وأبحاث عديدة أهمية النظرية السيميائية؛ كدراسة (أبو سكينه، ٢٠٠٩)، وسيمينيكو (2017, Semenenko)، وكادا (2018, Qada)، و(يونس، ٢٠١٨)، وبيليفا (2019, Belaifa)، و(عبد المنعم، ٢٠٢٠)، و(الجعبري والأستاذ، ٢٠٢٠)، ودايري (2020, Dairi)، و(عطا الله والهاشمي، ٢٠٢٢)، و(القبيطري، ٢٠٢٢)، وجورجكبولو وسميرنيو (2022, Georgakopoulou & Smyrniou)، و(النعانة، ٢٠٢٣)، و(الحمل، ٢٠٢٣)، و(رزق وآخرون، ٢٠٢٤)، وبيهر (2024, Behera)

كما قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة العريش بلغ عددها (١٧) طالباً وطالبة، وذلك في الفصل الدراسي الأول

للعام الجامعي ٢٠٢٤م/٢٠٢٥، هدفت إلى تعرف مدى امتلاك هؤلاء الطلاب المعلمين لمهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة؛ حيث قامت بتطبيق اختباري القراءة التأويلية والكتابة الناقدة- من إعداد الباحثة - على هؤلاء الطلاب المعلمين، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- بالنسبة لاختبار القراءة التأويلية: وجدت الباحثة قصورًا في مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب المعلمين من مجموعة الدراسة الاستطلاعية؛ حيث أظهرت النتائج أن (١٢) طالبًا وطالبة بنسبة ٧٠.٥% لم يحققوا ٥٠% من الدرجة الخاصة باختبار القراءة التأويلية.

- بالنسبة لاختبار الكتابة الناقدة: وجدت الباحثة تدني في مهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب المعلمين من مجموعة الدراسة الاستطلاعية؛ حيث أظهرت النتائج أن (١٣) طالبًا وطالبة بنسبة ٧٥.٥% لم يحققوا ٥٠% من الدرجة الخاصة باختبار الكتابة الناقدة.

ويتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية ضعف مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة؛ حيث وُجد انخفاض ملحوظ في نسب مهارات كل منهما لدى الطلاب معلمي اللغة العربية مجموعة الدراسة الاستطلاعية.

وعلى الرغم من أهمية كل من القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في كليات التربية، إلا أن هناك قصورًا في تنمية مهارتهما لدى هؤلاء الطلاب حيث يقتصر تدريس مقرر الأدب على الجانب المعرفي، المتمثل في سمات الأدب وخصائصه في كل عصر، وأبرز أدبائه، مع تقديم نماذج من أعمالهم الشعرية والنثرية دون الاهتمام بالجانب التطبيقي المتعلق بتأويل النصوص الأدبية؛ مما أدى إلى عدم الاهتمام بتدريبهم على مهارات القراءة التأويلية، وعدم تمكينهم من استكشاف الدلالات العميقة للنصوص وتحليلها بوعي نقدي، ونتيجة لذلك تراجعت قدرتهم على الكتابة الناقدة، حيث تتطلب هذه المهارة فهمًا تأويليًا عميقًا للنصوص كأساس لصياغة أحكام نقدية مستندة إلى منهجية تحليلية. (الديب، ٢٠١٠؛ السمان، ٢٠١٦)

كذلك يقتصر تدريس مقرر النقد الأدبي على الجانب النظري المعرفي، حيث يتم التركيز على تحديد مفهوم النقد الأدبي، واتجاهاته، وأبرز مدارس النقدية، دون منح الاهتمام الكافي للجانب التطبيقي والمهاري؛ مما أدى إلى عدم الاهتمام بتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على مهارات الكتابة الناقدة المتمثلة في كتابة المقالات الناقدة. (العبود، ٢٠٠٩؛ محمد، ٢٠١٣؛ المليجي، ٢٠١٤)

وقد تأكد هذا الأمر لدى الباحثة من خلال إجراء مقابلة غير مقننة مع خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في جامعة العريش، حيث أجمعوا على أن الخطة الدراسية لمقررات الأدب والنقد تعاني من قصور في تقديم الجانب التدريبي لتنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، إذ تركز هذه المقررات على الجوانب النظرية دون توفير فرص تدريبية عملية تتيح تطبيق المفاهيم النقدية، والتأويلية بشكل فعال، كما أشاروا إلى غياب الاستراتيجيات التدريسية التي من شأنها تنمية تلك المهارات لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ مما

يعكس ضعف الاهتمام بالجانب التطبيقي، ويؤدي إلى محدودية استفادتهم من هذه المقررات في تطوير مهاراتهم النقدية والتأويلية.

ويؤكد هذا القصور الحاجة الملحة إلى إعادة النظر في الاستراتيجيات التدريسية المتبعة بما يضمن تنمية المهارات التطبيقية اللازمة للقراءة التأويلية، والكتابة الناقدة، وفي حدود علم الباحثة لم يُجرَ أي بحث يتناول بناء إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على النظرية السيميائية، وقياس فاعليتها في تنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية.

ثالثاً - تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، والافتقار إلى إستراتيجيات تدريسية قائمة على نظريات حديثة لتنمية هذه المهارات مثل النظرية السيميائية.

وللتصدي لهذه المشكلة حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟
وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ١- ما مهارات القراءة التأويلية اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟
- ٢- ما مهارات الكتابة الناقدة اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟
- ٣- ما أسس بناء إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟
- ٤- ما الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟
- ٥- ما فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟
- ٦- ما فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟

رابعاً - فروض البحث:

سعى البحث إلى التحقق من صحة الفرضين التاليين:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة العريش في اختبار القراءة التأويلية لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية الرابعة بكلية التربية جامعة العريش في اختبار الكتابة الناقدة لصالح القياس البعدي.

خامساً – حدود البحث:

اقتصرت البحث الحالي على الحدود التالية:

١- الحدود الموضوعية:

- مهارات القراءة التأويلية اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة العريش، والتي توصلت إليها الدراسة بصورة إجرائية.
- مهارات الكتابة الناقدة اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة العريش، والتي توصلت إليها الدراسة بصورة إجرائية.
- الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية والتي توصل إليها البحث بصورة إجرائية.

٢- الحدود البشرية: طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة العربية عام؛ والذين يدرسون مقررات الأدب والنقد الأدبي في هذا القسم، ومن ثم تأتي أهمية تنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لديهم، علاوة على أنهم على مشارف التخرج، ومن ثم فإن تنمية تلك المهارات لديهم ينعكس على أدائهم التدريسي فيما بعد.

٣- الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة العريش؛ كونها مقر عمل الباحثة، وممثلة لمجتمع كليات التربية.

٤- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ م.

سادساً- منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي عند عرض الإطار النظري المتضمن الأدبيات، والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيراته، وهي: (النظرية السيميائية، والقراءة التأويلية، والكتابة الناقدة) كما استخدم المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي؛ وذلك لتعرف فاعلية (المتغير المستقل) الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية (على المتغير التابع) وهو مهارات القراءة التأويلية، ومهارات الكتابة الناقدة.

سابعاً - تحديد المصطلحات:

بعد دراسة الأدبيات المتصلة بمصطلحات هذا البحث، تُوصّل إلى التحديدات الإجرائية التالية:

١- الإستراتيجية التدريسية المقترحة:

ويقصد بها في هذا البحث مجموعة من الخطوات، والإجراءات، والفنيات التي استخرجت من دراسة طبيعة كل من النظرية السيميائية، والقراءة التأويلية، والكتابة الناقدة، والتي أعيد نسجها في اتساق، وانتظام، وترتيب منطقي تتتابع فيه تلك الخطوات التدريسية، وإجراءاتها، وفناتها بشكل يحقق الفاعلية في تنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية.

٢- النظرية السيميائية:

يقصد بها في هذا البحث مجموعة المبادئ، والأسس، والافتراضات التي تستند إلى طبيعة السيميائية، وأبعادها، ومستوياتها في دراسة النصوص الأدبية وتحليلها؛ لاستخلاص الدلالات، والقيم المتضمنة بها بما يسهم في إعادة إنتاج النص، والتفاعل معه تلك التي تؤلف في النهاية مجموعة من التوجهات التي يمكن الاستناد إليها في بناء الإستراتيجية التدريسية لتنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية.

٣- القراءة التأويلية:

ويقصد بها في هذا البحث قدرة الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية على تأويل لغة النصوص الأدبية، وتأويل سياقها، وإنتاج دلالاتها، وتفسير معانيها الكلية، واستنباط معانيها الخفية العميقة، وقرائنها، ودلالات الجمل، والتراكيب داخل النص.

٤- الكتابة الناقدة:

ويقصد بها في هذا البحث قدرة الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية على كتابة مقالات ناقدة تتكون من مقدمة، ومتن، وخاتمة بحيث تتضمن مقدماتها فقرة تتناول هدف النص، وقضيته الأساسية، ويتضمن متنها مجموعة فقرات تتناول تقييم فكر النص، وحججه وأدلتها، وأسلوبه، وصوره، ولغته، وعاطفته في ضوء معايير معينة، وفي النهاية تتضمن خاتماتها فقرة تتناول ملخصاً لنقد النص، وأحكاماً إيجابية أو سلبية عليه.

ثامناً - خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث في الخطوات، والإجراءات التالية:

١- تحديد مهارات القراءة التأويلية اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، وتم ذلك من خلال:

أ- الاطلاع بالبحوث، والدراسات السابقة، والكتابات، والدوريات (العربية، والأجنبية) المرتبطة بالقراءة التأويلية.

- ب- دراسة طبيعة القراءة التأويلية، ومهاراتها.
- ج- دراسة طبيعة المرحلة الجامعية، وخصائصها.
- د- دراسة طبيعة اللغة العربية، وخصائصها.
- هـ- بناء قائمة بمهارات القراءة التأويلية المناسبة للطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة العريش، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية.
- ٢- تحديد مهارات الكتابة الناقدة المناسبة للطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية، وتم ذلك من خلال:
- أ- الاطلاع بالبحوث، والدراسات السابقة، والكتابات، والدوريات (العربية، والأجنبية) المرتبطة بالكتابة الناقدة.
- ب- دراسة طبيعة الكتابة الناقدة، ومهاراتها.
- ج- دراسة طبيعة المرحلة الجامعية، وخصائصها.
- د- دراسة طبيعة اللغة العربية، وخصائصها.
- هـ- بناء قائمة بمهارات الكتابة الناقدة المناسبة للطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة العريش، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية.
- ٣- تحديد أسس بناء الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية من خلال دراسة:
- أ- ما تم التوصل إليه في الخطوات السابقة.
- ب- البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيات المرتبطة بطبيعة النظرية السيميائية.
- ج- البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيات التي تناولت بناء إستراتيجيات قائمة على النظرية السيميائية.
- د- طبيعة كل من القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة.
- ٤- بناء الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية من خلال دراسة:
- أ- تحديد أهداف الإستراتيجية التدريسية.
- ب- تحديد المحتوى المراد تدريسه.
- ج- تحديد أبعاد الإستراتيجية التدريسية، وخطواتها، وإجراءاتها.
- د- تحديد الوسائط والأنشطة التعليمية الخاصة بالإستراتيجية التدريسية.
- هـ- تحديد أساليب تقويم الإستراتيجية التدريسية.

و- بناء دليل عضو هيئة التدريس لتنفيذ الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية.

ز- بناء أوراق عمل الطلاب المعلمين المصاحبة لتنفيذ الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية.

هـ- قياس فاعلية الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية في تنمية مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية، وتم ذلك من خلال:
أ- بناء اختبار مهارات القراءة التأويلية، وضبطه.

ب- تطبيق اختبار مهارات القراءة التأويلية على مجموعة البحث قبلياً.

ج- تطبيق الإستراتيجية التدريسية المقترحة على مجموعة البحث.

د- تطبيق اختبار مهارات القراءة التأويلية على مجموعة البحث بعدياً.

هـ- استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها.

٦- قياس فاعلية الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية في تنمية مهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية، وتم ذلك من خلال:
أ- بناء اختبار مهارات الكتابة الناقدة، وضبطه.

ب- تطبيق اختبار مهارات الكتابة الناقدة على مجموعة البحث قبلياً.

ج- تطبيق الإستراتيجية التدريسية المقترحة على مجموعة البحث.

د- تطبيق اختبار مهارات الكتابة الناقدة على مجموعة البحث بعدياً.

هـ- استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها.

تاسعاً- أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث كلاً من:

أ- مخططي برامج إعداد معلمي اللغة العربية، ومطوريها: حيث يقدم هذا البحث قائمتين إحداهما بمهارات القراءة التأويلية، والأخرى بمهارات الكتابة الناقدة اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلّيات التربية؛ مما يساعدهم في تطوير مقررات الأدب، والنقد الأدبي.

ب- أعضاء هيئة التدريس بكلّيات التربية: حيث يقدم هذا البحث إستراتيجية تدريسية قائمة على النظرية السيميائية؛ مما يساعد أعضاء هيئة التدريس في تنمية القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلّيات التربية.

ج- الطلاب معلمي اللغة العربية: حيث ينمي هذا البحث مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية.

د- الباحثين: حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول النظرية السيميائية، وتدرّس فنون اللغة في مراحل تعليمية مختلفة.

عاشراً- الإطار النظري للبحث (النظرية السيميائية، والقراءة التأويلية، والكتابة الناقدة):

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على النظرية السيميائية، وكذلك استخلاص مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة التي تسعى الإستراتيجية التدريسية لتنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري للمحاور الثلاثة السابقة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول - النظرية السيميائية:

يهدف هذا المحور إلى استخلاص أسس بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، وهي تلك الأسس المرتبطة بطبيعة النظرية السيميائية، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر نشأة النظرية السيميائية، ومفهومها، وأهميتها، وأسسها، ومبادئها، واتجاهاتها. وتبيان ذلك كما يلي:

١- نشأة النظرية السيميائية، وتطورها التاريخي:

شغلت فكرة العلامات، وطريقة تفسيرها عقول الفلاسفة منذ القدم، فقد ناقش أرسطو Aristotle في كتابه الخطابة العلاقة بين الرموز اللغوية، والمعاني التي تحملها، حيث رأى أن اللغة ليست مجرد وسيلة تعبير، بل نظام من العلامات ذات الدلالات المتغيرة، كما اهتم الرواقيون بفكرة "الدلالة" (semeion)، وتعني "sign" أو "semiotic sign" مؤكدين أن المعاني لا تنبع فقط من الكلمات، بل من العلاقات التي تربطها ببعضها البعض، وفي العصور الوسطى قدم أوغسطينوس Augustine مقاربة دينية للعلامات معتبراً أن العالم بأسره يمكن قراءته كنص إلهي مليء بالإشارات والرموز، وهو ما أشار إليه بقوله : "كل الأشياء هي علامات إذا نُظر إليها باعتبارها تشير إلى أشياء أخرى". (Griffin, 2012, p. 332)

وفي القرن السابع عشر كان الفيلسوف الإنجليزي جون لوك John Locke من أوائل من اقترحوا تأسيس علم مستقل لدراسة العلامات في كتابه مقال في الفهم البشري، حيث أشار إلى أن "علم العلامات هو دراسة الطبيعة العامة للعلامات، وطريقة عملها" مؤكداً أن التواصل يعتمد على ربط الرموز بالمعاني في الذهن البشري، وكان هذا تحولاً مهماً نحو رؤية العلامات بوصفها أداة تحليلية، وليست مجرد أدوات لغوية؛ مما مهد الطريق للسيميائيات الحديثة. (Berger, 2004, p.3)

وقد نشأت النظرية السيميائية مع اثنين من الرواد هما عالم اللغة السويسري فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure والفيلسوف الأمريكي تشارلز ساندرز بيرس Charles Sanders

Peirce، وهي تمثل إحدى الاتجاهات النقدية المعاصرة، والتي جاءت عقب انحسار البنيوية، والأسلوبية، والتفكيكية؛ أي إنها تعتبر إحدى الاتجاهات المعاصرة بالحقل الألسني (حسين، ٢٠١٥، ص. ٣٥٣)، كما أنها من النظريات الفكرية التي كانت موجودة في القرآن الكريم، وظهرت جذورها في الثقافة العربية التراثية، ووسعتها الثقافة الأوروبية الحديثة. (الدجيلي، ٢٠٠٤، ص. ٢٠٦)

وقد استخدم بيرس Peirce مصطلح "السيميائيات" (semiotics)، حيث أصبح هو المصطلح السائد لوصف علم العلامات، بينما أطلق سوسير Saussure عليه "السيميولوجيا" (semiology)، وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات بينهما إلا أن كليهما اهتم بدراسة العلامات وتحليلها. (Danesi, 2002, p.32)

أما سوسير Saussure فقد وضع أسس النظرية السيميائية في كتابه "دورة في اللسانيات العامة"، حيث أوضح أن العلامة اللغوية لا تربط بين الاسم والشيء، بل بين المفهوم والصورة الصوتية، وقد قسّم العلامة إلى الدال (الصورة الصوتية)، والمدلول (المفهوم) مؤكداً أن العلاقة بينهما اعتباطية؛ مما كان له تأثير جوهري في تطور علم السيميائيات، بينما قام بيرس Peirce بالعمل على تطوير نموذج أكثر تعقيداً لفهم العلامات، حيث قسم العلامات إلى ثلاثية متكاملة؛ وهي العلامة (الشكل الخارجي للرمز)، الموضوع (الشيء الذي تشير إليه العلامة)، والمفسر (المعنى الذي يتكوّن في ذهن المتلقي) كما صنّف العلامات إلى أيقونية (حيث يكون هناك تشابه مباشر بين العلامة ومرجعها، مثل صورة فوتوغرافية)، مؤشّرية (حيث تستند العلامة إلى علاقة سببية، مثل الدخان الذي يدل على النار)، ورمزية (حيث تكون العلاقة بين العلامة ومرجعها اعتباطية، مثل الكلمات في اللغة)، وكان بيرس Peirce يؤمن بأن "الكون مشبع بالعلامات، إن لم يكن مكوناً بالكامل منها" مما يعكس رؤيته العميقة

بأن العلامات ليست مجرد وسيلة تواصل، بل بنية أساسية للواقع ذاته. (Sebeok, 2001, p.23) في نفس الفترة، كان رولان بارت Roland Barthes من أبرز من طوروا السيميائيات، خاصة في تحليل الثقافة الشعبية والإعلام في كتابه الأساطير، حيث أوضح أن العلامات اليومية ليست محايدة، بل تحمل أيديولوجيات خفية تُعزز القيم المجتمعية المهيمنة، وقد قال بارت: "أن اللغة ليست مجرد وسيلة تواصل، بل أداة للسلطة"؛ مما يوضح كيف يمكن للرموز أن تُستخدم للتلاعب بالوعي الجماهيري. (Chandler, 1995, p.95)

هذا وقد وسّع أمبرتو إيكو Eco Umberto نطاق السيميائيات لتشمل جميع أشكال التواصل في كتابه نظرية السيميائيات حيث أكد أن "كل ظاهرة ثقافية يمكن أن تُدرس باعتبارها نظاماً دلاليًا"؛ مما يعني أن السيميائيات لا تقتصر على اللغة فحسب، بل تشمل الهندسة المعمارية، الأزياء، الموسيقى، وحتى السينما، وقد وظّف إيكو Eco نظرياته السيميائية في بناء قصصه معتمداً على فك الشفرات والرموز؛ مما أظهر كيف أن "العلامات يمكن أن تكذب كما يمكن أن تقول الحقيقة". (Hurwitz, 1993, p.12)

في الثمانينيات والتسعينيات بدأ عالم الأنثروبولوجيا اللغوية مايكل سيلفرستين Michael Silverstein في استكشاف كيف تؤثر العلامات على التفاعلات الاجتماعية اليومية، حيث ركّز على مفهوم المؤشّرية اللغوية، أي كيف يمكن أن تحمل الكلمات إشارات غير مباشرة إلى الهوية الاجتماعية والمكانة. على سبيل المثال، استخدام مصطلحات معينة في الحديث قد يعكس طبقة اجتماعية أو انتماءً ثقافيًا معينًا؛ مما يجعل السيميائيات أداة قوية لفهم العلاقات الاجتماعية. (Mertz, 2013, p. 2)

مع ظهور الإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي دخلت السيميائيات عصرًا جديدًا أصبحت الرموز البصرية مثل الإيموجي، والميمات، والهاشتاغات جزءًا أساسيًا من التواصل اليومي، وكما أوضح جوناثان فيرنر Jonathan Verner " الميمات ليست مجرد صور مضحكة، بل أنظمة رمزية معقدة تُعيد إنتاج المعاني الاجتماعية". على سبيل المثال، يمكن أن يحمل إيموجي "👁️" معاني مختلفة تمامًا حسب السياق؛ مما يُظهر كيف تتغير العلامات في البيئة الرقمية.

اليوم تُستخدم السيميائيات في تحليل البيانات، والذكاء الاصطناعي، حيث تم تطوير أنظمة قادرة على "قراءة" الرموز مثل البشر في أبحاثهم حول الذكاء الاصطناعي، حيث يشير فيليبو فيجيلانتي Filippo Vigilante إلى أن "القدرة على تفسير الرموز ليست مجرد مهارة لغوية، بل ضرورة لفهم كيف يتفاعل البشر مع التكنولوجيا"، وعليه فإن علم العلامات يلعب دورًا رئيسًا في تطوير أنظمة ذكاء اصطناعي قادرة على فهم السياقات الثقافية؛ مما يجعل السيميائيات أكثر أهمية من أي وقت مضى (Behera, 2024, p.77).

٢- مفهوم النظرية السيميائية:

عرف إيكو (2006) Eco النظرية السيميائية بأنها منهجًا تحليليًا يُعنى بفهم كيفية إنتاج المعنى من خلال دراسة العلامات والرموز، والأنظمة الدلالية التي تُستخدم في التواصل الإنساني، حيث تفترض أن المعاني لا تستمد من العلامات ذاتها، بل تتشكل عبر عمليات التأويل، والسياق الثقافي والاجتماعي.

وقد اعتبر بيرجر (2010) Berger النظرية السيميائية إطارًا معرفيًا يهدف إلى دراسة كيفية استخدام البشر للعلامات والرموز في تشكيل المعاني، وفهم بيئتهم، على افتراض أن العلامات لا تحمل معاني جوهرية أو متأصلة بذاتها، بل يتم إنتاجها من خلال عمليات التأويل، والسياقات الثقافية والاجتماعية. (p.78)

أما جريفين (2012) Griffin فقد عرف النظرية السيميائية بأنها آليات إنتاج المعنى داخل المجتمع من خلال الأنظمة العلاماتية المختلفة، حيث يتم تحليل العلامات، وتفسير النصوص اللغوية، والصور المرئية، والإشارات غير اللفظية، بوصفها عناصر تمثيلية ذات دلالات ثقافية وتاريخية. (p.332)

كما عرفتها كعواش (٢٠١٥) بأنها نظرية تهدف إلى البحث عن دلائل العلامات، وتأويلاتها في الكون كله، وكان لهذا التوسيع في مجالاتها، وانفتاحها الكبير أن تداخلت معها العلوم والمعارف العلمية والإنسانية؛ فالسيميائية إذن ذلك العلم الذي يدرس سائر الظواهر الثقافية بوصفها أنظمة للعلامات قائمة على فرضية مؤداها أن ظواهر الثقافة جميعها ما هي في الواقع سوي أنظمة علامات، وهذا يعني أن الثقافة في جوهرها عملية اتصال، وهذا اتفق عليه اللغويون المحدثون. (ص ٣٣٢)

بينما يعرف سولومونيك (Solomonick 2015) النظرية السيميائية بأنها منهج تحليلي، وتأويلي يهدف إلى دراسة العلامات، والأنظمة الدلالية لفهم كيفية تشكّل المعاني في النصوص، والخطابات المختلفة، ويعتمد فيها على عمليات التأويل، والتفاعل بين العلامات ومفسيها؛ مما يتيح استكشاف الأبعاد الرمزية والدلالية التي تتجاوز المعاني المباشرة، كما تُستخدم في تحليل الظواهر الثقافية، والفنية، والتواصلية، حيث تركز على بنية العلامات، وسياقاتها المختلفة لفهم آليات إنتاج المعنى وتداوله. (p.15)

كما عرفها قادة (٢٠١٧) بأنها نظرية في المعنى أو هي صيغة خاصة في تناول المعنى، ومعالجة أشكال تجلياته، وهي استناداً إلى ذلك طريقة في تحديد السبل المؤدية إلى إنتاج الدلالات وتداولها. (ص.١٣)

ورأت جدي (٢٠١٨) أنها آلية تأويلية تصور وتعين وتشير إلى المحتوى العام للنص، ولا يستجلي هذا المحتوى إلا بانتهاج هذه الآلية التي تنزع إلى عدم الوقوف عند المعاني المباشرة التي يمنحها النسق اللساني للفظ أو المفردة أو الكلمة بمفردها أو باتصالها وتراصها في الجمل، وأشباه الجمل، وإنما تحاول أن تسافر بالقارئ إلى سياقات ثقافية أبعد تملئها ثقافة المتلقي، وقدرته على التحليل، والربط، ولا يكون ذلك الربط مقبولا إلا بوجود مبررات تجيز هذه التأويلات (القراءات). (ص. ١٩٨)

وعرفها إبراهيم (٢٠١٩) علي أنها منهج علمي، وموضوعي يبتعد تماماً عن المناهج الانطباعية، والتأثيرية، والنفسية، والتأويلية، والتفكيكية في تحليل النص الأدبي ونقده، فيركّز في أثناء نقد النص الأدبي على ثلاثة أمور محددة: أولها الجانب البنيوي واللغوي للنص من ألفاظ، وتركيب، وجمل، وأفكار، وثانيها الجانب الفني، والمتعلق بتوظيف النص لعدد من جماليات البلاغة التي تلقي بظلالها على سمع المتلقي، واستحسانه للنص، وثالثها الجانب المجتمعي النفعي من معان، وقيم، ودلالات. (ص.٥٣)

وقد أشار بيهيرا (Behera 2024) إلى أن النظرية السيميائية تركز على تحليل الخطابات اللغوية، وغير اللغوية، حيث تُمكن من فهم كيفية تشكّل العلاقات بين العلامات ومفسيها؛ مما يجعلها أداة تحليلية متعددة الأبعاد تُستخدم في دراسة النصوص الأدبية، والظواهر الثقافية، والفنون، والإعلام، كما توفر السيميائية منهجاً موضوعياً لفهم الأنظمة التواصلية المختلفة من خلال دراسة كيفية تمثيل

الأفكار، والمفاهيم عبر الرموز والعلامات؛ مما يساهم في استكشاف البنية العميقة للمعاني في مختلف السياقات. (p.78)

وفي ضوء هذه التعريفات يمكن التوصل إلى مفهوم النظرية السيميائية في ضوء إجراءات هذا البحث على أنها: مجموعة المبادئ والأسس والافتراضات التي تستند إلى طبيعة السيميائية، وأبعادها، ومستوياتها في دراسة النصوص الأدبية وتحليلها لاستخلاص الدلالات، والقيم المتضمنة بها، بما يساهم في إعادة إنتاج النص والتفاعل معه تلك التي تؤلف في النهاية مجموعة من التوجهات التي يمكن الاستناد إليها في بناء الإستراتيجية التدريسية لتنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية.

٣- أهمية النظرية السيميائية:

تُعَدُّ النظرية السيميائية من أحدث التيارات النقدية المعاصرة، حيث تنتمي إلى الحقل الألسني، وتتصدر المناهج النقدية المستخدمة في تحليل النصوص، ويشير تاويريت (٢٠٠٤) إلى أن السيميائية تتميز عن التفكيكية، والبنائية في أن دلالة العلامة وفق المنظور السيميائي تقتصر على وظيفتها الاجتماعية، وتظل هذه الوظيفة مشروطة بالسياق والاستعمال، بحيث لا تتحقق إلا في إطار زمني ومكاني محدد، فضلاً عن كونها قادرة على إبراز جماليات النص، حيث يُنظر إليه كنص ديناميكي تتجدد دلالاته مع كل قراءة جديدة، مما يجعله فضاءً دلاليًا مفتوحاً يتيح إمكانية تأويل غير محدودة، إذ يتشكل ويتحقق النص من خلال قرائه، حيث تمنح كل قراءة أفقاً دلاليًا لم يكن قد تحقق من قبل. (ص.١٦٧)

وفي السياق ذاته يبرز بيرجر (2004) Berger أهمية السيميائية في قدرتها على تفكيك النصوص إلى عناصرها الأساسية؛ مما يسمح بتحديد الأنماط، والدلالات الكامنة وراء الكلمات والصور من خلال تحليل العلاقات بين العلامات التي تتكون من عنصرين رئيسين: الدال، الذي يمثل الشكل المادي أو الرمزي للعلامة، والمدلول، الذي يشير إلى المفهوم أو الفكرة المرتبطة بها، وتكمن أهمية هذا التحليل في الكشف عن كيفية اختلاف معاني العلامات تبعاً للسياقات الثقافية والاجتماعية التي تُستخدم فيها؛ مما يساهم في فهم أعمق للبنية الدلالية للنصوص، وإدراك أبعادها المختلفة. (p.5)

أما شاندلر (2007) Chandler فقد أشار إلى أهمية النظرية السيميائية كونها تساهم في تحليل البنية الأيديولوجية للنصوص من خلال الكشف عن كيفية توجيهها للمتلقين نحو معاني محددة تعكس أيديولوجيات محددة؛ فالعلامات والرموز داخل النصوص تعمل كأدوات تعبيرية تحمل دلالات تتشكل وفقاً للسياقات الفكرية والثقافية السائدة؛ مما يجعل السيميائية أداة فعالة لفهم النصوص الأدبية والإعلامية، وبهذا تساعد في تحليل الطريقة التي تُستخدم بها العلامات للتأثير على الجمهور مما يتيح الكشف عن

البنى العميقة للنصوص، ويفسح المجال لتأويل أكثر شمولاً يعكس التفاعل بين النص، والمتلقي ضمن بيئته الاجتماعية والثقافية. (p.88)

وهو ما يتوافق مع رؤية طالب (٢٠٠٧) الذي أرجع أهمية النظرية السيميائية لقدرتها على توفير أدوات تحليلية تساعد في استقراء النظام الدلالي للنص وفق وحدة الخطاب، حيث لا يُستنتج معناها من تجميع وحداتها الدلالية الصغرى، بل يتم استخلاصه في كليته كوحدة متكاملة تتألف من أنساق دلالية مختلفة. (ص. ١٠٧)

كما يشير العجيمي (٢٠٠٧) إلى الأهمية البالغة لتصنيف العلامات في السيميائية، حيث يرى أن هذه النظرية تتميز بعمقها الدلالي الذي ينطوي على درجة عالية من التجريد، بينما يحمل سطحها تعقيداً ناتجاً عن احتضانها للبنية التصورية، والأشكال التعبيرية المرتبطة بالواقع المحسوس، ويؤكد على أن فهم تصنيف العلامات يساهم في الكشف عن مستويات المعنى المختلفة داخل النصوص؛ مما يساعد في تفكيك العلاقات الرمزية والتعبيرية التي تساهم في بناء دلالة النص. (ص. ١٣٤ - ١٣٥)

وفي هذا السياق يوضح وانغ (Wang 2018) أن تصنيف العلامات وفقاً للعلاقة بين الدال والمدلول يشكل حجر الأساس في التحليل السيميائي، حيث تتنوع العلامات إلى رمزية، وأيقونية، وإشارية؛ فالعلامات الرمزية تعتمد على التقاليد، والاتفاقيات الثقافية، مثل الأعلام، واللغات المكتوبة التي لا تربطها علاقة طبيعية بمدلولاتها، بل تستند إلى التعلم والاتفاق الاجتماعي؛ مما يبرز دور السياقات الثقافية في تشكيل المعاني، أما العلامات الأيقونية فتكمن أهميتها في كونها تحاكي أو تشبه ما تمثله، مثل الصور، والرسومات التي تعكس الواقع بطريقة مباشرة؛ مما يسهل عملية الإدراك الحسي، والتفسير البصري، في حين أن العلامات الإشارية تستمد دلالتها من العلاقة السببية أو الدليلية بين الدال والمدلول، مثل الدخان الذي يدل على وجود نار، حيث تكون العلاقة بين العنصرين طبيعية أو استنتاجية؛ مما يجعلها مؤشرات مباشرة على حدوث ظاهرة معينة. (pp.35-36)

إن تصنيف العلامات وفق هذه المنهجية لا يساهم فقط في تحديد طبيعة المعاني داخل النصوص، بل يساعد أيضاً في تحليل التأثيرات الثقافية، والاجتماعية التي تعمل على تشكيل دلالات العلامات؛ مما يجعل هذا التصنيف أداة جوهرية في الدراسات السيميائية لفهم الأنظمة الرمزية المختلفة.

وترى كعواش (٢٠١٥) أن النظرية السيميائية أثبتت دورها الفعال في تحليل النصوص الأدبية، حيث تعتمد على النص باعتباره منظومة غير متناهية من العلامات متجاوزة بذلك سلطة المؤلف وقصديته؛ مما يجعل التأويل عملية لا متناهية، ومن خلال هذا المنظور تُسهم السيميائية في تجديد الوعي النقدي، حيث تنقل القراءة النقدية من مجرد وصف للوقائع النصية إلى تحليل معرفي وجمالي متكامل؛ مما يسمح بفهم أعمق لدلالات النصوص وتفاعلها مع السياقات المختلفة. (ص. ٣٤٨)

وانطلاقاً من هذا الطرح تشير شابي (٢٠١٨) إلى أن السيميائية تُعدُّ وسيلة للكشف عن الحيوية الداخلية للنصوص؛ مما يمنح القارئ دوراً محورياً في تفسير الرموز وفك شفراتها، وبهذا تسهم السيميائية في إنشاء نظام تحليلي يكشف عن أعماق النص، حيث تتفاعل ثقافة الكاتب مع ثقافة القارئ ضمن عملية متكاملة تدعم المهارات التأويلية والنقدية، كما أن الكشف عن العلامات داخل النصوص الأدبية يساعد في إعادة إنتاج النصوص عبر قراءات جديدة؛ مما يسهم في تحسين عملية تعليم القراءة وتعلّمها، ويعزز من قدرة المتلقي على إدراك البنية العميقة للنصوص، وتأويلها بطرق متعددة تتجاوز الفهم السطحي. (ص. ٢١٦)

إن الجمع بين التحليل النقدي، والتعلم من خلال السيميائية لا يعزز فقط مهارات القراءة التأويلية، بل يفتح المجال أمام القارئ لتطوير وعيه بتعددية الدلالات داخل النصوص؛ مما ينعكس إيجابياً على عملية التعلم، والتفاعل مع الخطابات الأدبية، والثقافية المتنوعة. إن النظرية السيميائية تستهدف التحليل الشامل للنص الأدبي وفق أدوات إجرائية قادرة على تحقيق الغاية التي جندت لها بعيداً عن الانطباعية، والانعكاسية، والقراءات الأولية المبسطة التي لا تسير ركب الدراسات النقدية الراجحة في الوقت الراهن. (Mendoza,2011, p.263)

كما يمكن توظيف النظرية السيميائية في بناء استراتيجيات تدريسية تُسهم في تنمية مهارات الكتابة الناقدة، وهذا ما أكدّه مركز الدعم الأكاديمي في كلية مجتمع مدينة بالتيمور (2016) Baltimore City Community College - BCCC حيث تمت الإشارة إلى أن التحليل السيميائي للنصوص يكشف عن البنى العميقة لها، وربطها بسياقاتها الاجتماعية والثقافية؛ مما يساعد في استكشاف المعاني المتعددة التي قد تحملها العلامات والرموز، ويوضح كيف تُستخدم العلامات لإيصال رسائل محددة قد تخدم أيديولوجيات معينة. (p.3)

وفي هذا الإطار يشير دانيزي (2020) Danesi إلى أن توفر السيميائية مستويات متعددة للفهم، حيث تشمل الدلالة الأولية التي تعبر عن المعنى الحرفي والمباشر للعلامة، بينما تتجاوزها الدلالة الثانوية إلى المعاني الثقافية والاجتماعية المصاحبة، والتي تتشكل وفقاً للسياقات والرموز المتداولة في المجتمع؛ وبهذا تمنح السيميائية العلامات أبعاداً تتجاوز مدلولها السطحي إلى تأويلات غنية تتفاعل مع التجارب، والخبرات الجماعية والفردية؛ مما يسهم في تعزيز قدرة المتعلم على تحليل النصوص بعمق، واستكشاف أبعادها المختلفة. (p.22)

وخلاصة القول فإن دور السيميائية لا يقتصر على الكشف عن المعاني الظاهرة والخفية في النصوص، بل يتعداه إلى تنمية المهارات الخاصة بالقراءة التأويلية، والكتابة الناقدة، حيث تتيح للطلاب فرصة تحليل النصوص بطريقة علمية تعتمد على تفكيك العلامات، وربطها بسياقاتها الثقافية والاجتماعية، وهذا ما يجعلها أداة أساسية في المقررات الأكاديمية، إذ تعزز قدرة الطلاب على التعامل مع النصوص من منظور أكثر شمولية.

وبهذا تُعد السيميائية أداة ضرورية في المقررات النقدية الحديثة، حيث توفر للدارسين، والمحللين وسائل دقيقة لفهم النصوص وتأويلها بما يتجاوز التفسيرات التقليدية المباشرة.

وفي ضوء العرض السابق يمكن الخروج بالأساس التالي عند بناء الإستراتيجية التدريسية وهو:

- التركيز على أهمية النظرية السيميائية أثناء تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة.

٤- أسس النظرية السيميائية ومبادئها:

تقوم النظرية السيميائية على مجموعة من الأسس التي تحدد كيفية تشكل المعاني داخل النصوص، والعلاقة بين العلامات والمتلقي، وتأثير السياقات الاجتماعية والثقافية على عملية التأويل، حيث تستند هذه الأسس إلى تحليل بنية العلامة، والنظم الدلالية، وتعدد القراءات، والتفاعل بين النص والسياق، ومن خلال هذه المبادئ، تسعى السيميائية إلى تجاوز الفهم التقليدي للغة باعتبارها مجرد وسيلة للتواصل لتصبح نظامًا ديناميكيًا يعكس الطريقة التي يُنتج بها المعنى، ويتغير تبعًا للعوامل الثقافية، والمعرفية المختلفة.

وقد تطورت هذه الأسس لتعكس فهمًا أعمق للعلاقة بين العلامات، والنظم الدلالية المختلفة، حيث توسعت لتشمل تحليل الأنظمة الرمزية في مجالات متعددة، مثل النصوص الأدبية، والصور البصرية، والخطابات الثقافية؛ مما جعلها أداة تحليلية مرنة تتفاعل مع تطورات المعنى في سياقات متنوعة، وفيما يلي عرض لأهم الأسس التي تعتمد عليها النظرية السيميائية كما عالجتها الأدبيات، والبحوث المختلفة:

أ- تتمثل إحدى أهم الأسس السيميائية في مفهوم العلامة بوصفها وحدة دلالية، حيث يرى سوسير Saussure أن العلامة تتكون من عنصرين مترابطين هما الدال (Signifier)، ويعني (الشكل الصوتي أو المرئي) و المدلول (Signified)، ويعني (المفهوم الذهني المرتبط به)، وهذه العلاقة بين الدال والمدلول ليست طبيعية أو فطرية، بل اعتباطية؛ فاللغة ليست انعكاسًا مباشرًا للواقع، بل نظام من العلامات تُكتسب معانيها وفقًا للعُرف والتقاليد اللغوية السائدة؛ أي إنها تعتمد على الاتفاق الثقافي بين المتحدثين مما يجعل اللغة نظامًا مستقلًا عن الواقع الخارجي (Solomonick, 2015, p. 47).

ب- على النقيض من رؤية سوسير Saussure التي اقتصرَت على الثنائية الدلالية، قدم بيرس Peirce نموذجًا ثلاثيًا أكثر تعقيدًا للعلامة، حيث قسّمها إلى :

- الأيقونة (Icon) علامة تشبه موضوعها، مثل الصور الفوتوغرافية أو الرسومات.
- المؤشر (Index) علامة ترتبط بموضوعها بعلاقة سببية، مثل الدخان الذي يدل على وجود نار.
- الرمز (Symbol) علامة تعتمد على الاتفاقيات الثقافية في تأويلها، مثل الكلمات أو إشارات المرور.

هذه الفكرة تجعل العلامة قابلة للتأويل اللامحدود، إذ لا تمتلك معنى جوهرياً ثابتاً بل تتغير وفقاً لاستخدامها داخل الخطاب. (Stamper, 2016, p. 82)

ج- ومن المبادئ المهمة في السيميائية تحليل الثنائيات الألسنية، حيث تقوم الدلالة على وجود علاقات تقابلية بين المفاهيم؛ مما يؤدي إلى تشكل المعاني داخل النظام اللغوي، ومن أبرز هذه الثنائيات:

- اللغة/الكلام (Langue/Parole) حيث تمثل اللغة النظام العام، بينما يمثل الكلام الاستخدام الفردي داخل السياقات المختلفة. (Baudrillard, 1994, p. 66)
- اختيار/تأليف: حيث يتم إنتاج المعنى عبر انتقاء الكلمات، وتنظيمها ضمن تراكيب نصية.
- حضور/غياب: حيث يكون للعلامة معنى ليس فقط من خلال ما هو مذكور، ولكن أيضاً مما هو مغيب أو مضمّر داخل النص. (حسين، ٢٠١٥، ص. ٣٤٥)
- هذه المتقابلات لا تعمل فقط على تحديد المعاني، بل تلعب دوراً في توجيه فهم القارئ للنصوص من خلال التفاعل بين المتضادات الدلالية.
- د- تشير النظرية السيميائية إلى أن العلامات لا يمكن تحليلها بمعزل عن الأنظمة الدلالية التي تنتمي إليها؛ فالمعاني لا تُستخلص من الكلمات فقط، بل تُبنى على التفاعل بين العلامات داخل السياق الاجتماعي والثقافي، وبذلك لا يقتصر التحليل السيميائي على النصوص المكتوبة، بل يشمل الصور، والأفلام، والإعلانات، والممارسات الثقافية؛ مما يعزز من قدرتها على كشف آليات إنتاج المعنى في مختلف الخطابات. (Behera, 2024, p. 112)
- هـ- التحليل السيميائي يتم على ثلاثة مستويات متكاملة، بحيث يوضح كل مستوى جانباً من طبيعة العلامة ودورها في إنتاج المعنى:
- النحو السيميائي (Syntactics) ويهتم بالبنية التركيبية للعلامات داخل النظام الدلالي، وكيفية تنظيمها ضمن تسلسل معين. (Chandler, 2007, p. 56)
- الدلالة السيميائية (Semantics) وهي التي تركز على المعاني التي تحملها العلامات في النصوص، وكيفية توليدها من خلال التفاعل بين العناصر النصية .
- البراجماتية السيميائية (Pragmatics) والتي تبحث في كيفية استخدام العلامات، وتأثيرها في الواقع الاجتماعي، وكيفية تفسيرها وفقاً للسياقات المختلفة. (Griffin, 2012, p. 134)
- و- لا تتعامل السيميائية مع النصوص باعتبارها كيانات مغلقة، بل تؤكد أن العلامة لا تحمل معنى ثابتاً، بل تظل مفتوحة لتعدد القراءات والتأويلات؛ فالنص السيميائي لا يمتلك دلالة واحدة، بل يتم إعادة تشكيله في كل قراءة جديدة بناءً على السياقات المختلفة للمتلقى، وهذا ما يجعل عملية التأويل السيميائي غير نهائية، حيث يمكن فهم النص بطرق متعددة وفقاً لخلفيات القراء المختلفة. (Mertz, 2013, p. 211).

ز- التشاكل هو أحد المبادئ الأساسية للسيميائية، حيث يتم الكشف عن أنماط التكرار داخل النصوص التي تمنحها ترابطاً دلاليًا قويًا يساعد في فهم كيفية تنظيم الدلالات داخل النصوص، ويتخذ شكلين رئيسيين:

- التشاكل الدلالي: حيث تتكرر المعاني داخل النص بطريقة توحى بوجود نسق دلالي موحد؛ مما يجعل النص يبدو أكثر انسجامًا. (كعواش، ٢٠١٥، ص. ٣٤٢)
- التشاكل السيميائي: الذي يهتم بكيفية تكرار العناصر الدلالية الأولية، مثل الرموز والإشارات؛ مما يخلق ترابطاً بين الدلالات المتعددة داخل النص الواحد. (Baudrillard, 1994, p. 66)
- ح- يرى بارت Barthes أن العلاقة بين النص والقارئ أكثر أهمية من العلاقة بين النص ومؤلفه؛ مما أدى إلى ظهور مفهوم "موت المؤلف"، حيث يتحول القارئ إلى منتج للمعنى بدلاً من كونه متلقيًا سلبيًا وفقًا لهذا المنظور لا يكون للنص معنى جوهرى ثابت، بل يُعاد إنتاجه باستمرار وفقًا لتأويلات القراء المختلفة؛ مما يجعل المعنى في حالة تشكل دائم بدلاً من كونه حقيقة ثابتة. (حسين، ٢٠١٥، ص. ٢٣)
- ط- تُعتبر السيميائية أداة فعالة لتحليل الثقافة، حيث تُمكن الباحثين من فهم كيفية إنتاج المعاني داخل الأنظمة الرمزية المختلفة، مثل الفنون، والإعلانات، والأفلام، وحتى العمارة، والتصميم الحضاري، يساعد التحليل السيميائي في كشف البنى الخفية التي تتحكم في تشكيل المعاني داخل المجتمعات؛ مما يجعله منهجًا ضروريًا لدراسة الظواهر الثقافية والاتصالية المعاصرة (Danesi & Perron, 1999, p. 98).

وفي ضوء العرض السابق للأسس والمبادئ التي تستند إليها النظرية السيميائية يمكن الخروج بالأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية التي:

- الاعتماد على أسس النظرية السيميائية ومبادئها السابقة، واعتبارها أسسًا لبناء الإستراتيجية التدريسية.

٥- اتجاهات النظرية السيميائية:

تعد النظرية السيميائية من أبرز النظريات التي تهتم بدراسة العلامات وأنظمة الدلالة، حيث تنوعت اتجاهاتها وفقًا للمجالات التي تناولتها، وقد انطلقت من الأسس اللسانية، وامتدت إلى الفلسفة والمنطق، ثم تطورت لتشمل التحليل الثقافي والاجتماعي إلى جانب تطبيقاتها في الفنون، والتواصل البصري، وفيما يلي عرض مختصر لأهم الاتجاهات التي أسهمت في تشكيل منهج شامل لفهم إنتاج المعاني، وتأويلها في مختلف السياقات.

أ- الاتجاه اللساني (السيميولوجيا).

يركز هذا الاتجاه على دراسة العلامات داخل اللغة كنظام مغلق، حيث قدم سوسير Saussure مفهوم الثنائية الدلالية التي تقوم على العلاقة بين الدال (signifier)، وهو الشكل المادي أو الصوتي للعلامة، والمدلول (signified)، وهو الفكرة أو المفهوم الذي تشير إليه العلامة، وقد أكد أن هذه العلاقة اعتباطية؛ أي إنها ليست طبيعية بل قائمة على الاتفاق الاجتماعي؛ مما يجعل معاني الكلمات تتحدد من خلال علاقاتها داخل البنية اللغوية، وليس استناداً إلى مرجع واقعي خارجي. (Berger, 2004, p. 4)

كما أنه شدد على مبدأ خطية الدال، حيث يرى أن العلامات اللغوية تظهر في تسلسل زمني متتابع؛ مما يعني أن وحدات اللغة تُدرك واحدة تلو الأخرى، ولا يمكن استقبالها بشكل متزامن كما هو الحال في العلامات البصرية، ويرتبط هذا المفهوم بمبدأ الآنية اللغوية، إذ يتم تحليل اللغة كما هي في لحظة معينة دون التركيز على تطورها التاريخي. (Stamper, 2001, p. 9)

هذا ويقوم التحليل السوسيري للغة على الثنائية المفاهيمية، حيث يقسمها إلى عدة تقابلات أساسية، مثل: لغة / كلام، حيث تمثل "اللغة" النظام الكلي للقواعد، بينما يشير "الكلام" إلى الاستخدام الفردي للغة، اختيار / تأليف، حيث يرتبط الأول بانتقاء الكلمات المناسبة، بينما يشير الثاني إلى تنظيمها في تراكيب داخل / خارج، حيث يمكن تحليل اللغة داخلياً كنظام مستقل أو خارجياً بناءً على العوامل الاجتماعية والثقافية، كما يشمل التقابل بين الصوت والمعنى، حيث يرتبط النظام الصوتي للدلالة بالتفسير المعنوي، وبين الواقع والخيال، إذ تعكس اللغة الواقع لكنها تمتلك أيضاً القدرة على توليد دلالات خيالية. (Berger, 2004, p. 4)

ب-الاتجاه الفلسفي المنطقي.

يرى بيرس Peirce أن السيميائية تتجاوز النطاق الذي حدده سوسير Saussure ، حيث اعتبرها علماً شاملاً للعلامات لا يقتصر على اللغة، بل يمتد ليشمل العلوم الإنسانية والطبيعية، وعلى هذا الأساس قدم نموذج الثلاثي للعلامة، الذي يتكون من الدال (Sign)، والذي يعادل الصورة أو الشكل المادي للعلامة، والمفسر (Interpretant) الذي يشبه المدلول عند سوسير، والموضوع (Object) وهو العنصر الذي تشير إليه العلامة في الواقع، ولا يوجد له مقابل في عند سوسير، كما صنف بيرس Peirce العلامات إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي الأيقونية، التي يكون فيها تشابه مباشر بين العلامة ومدلولها مثل، الصور التي ترتبط بمدلولها بعلاقة سببية أو مجاورة مكانية، والرمزية، التي تعتمد على الاتفاقات الثقافية مثل اللغة المكتوبة، والإشارية التي تستمد دلالتها من العلاقة السببية، ويرى بيرس Peirce أن دلالة العلامات تتشكل من خلال عملية التأويل المستمر داخل السياقات؛ مما يمنحها أبعاداً دلالية متعددة وفق الاستخدام والتفسير. (Chandler, 2007, pp. 29)

ج- الاتجاه الاجتماعي الثقافي.

يرى بارت Barthes أن العلامات لا تقتصر على اللغة، بل تمتد إلى الثقافة والمجتمع، حيث تؤدي دورًا في تشكيل الفهم الثقافي والإيديولوجي للنصوص، وقد استلهم بارت Barthes العديد من أفكار سوسير Saussure، حيث تبنى مفهوم الدال والمدلول والمرجع، كما طور مفهومي التعيين والتضمين، إذ يشير التعيين (Denotation) إلى المعنى المباشر أو الأساسي للعلامة، بينما يمثل التضمين (Connotation) المعاني الثقافية أو الرمزية التي ترتبط بها العلامة داخل سياقات معينة. (Behera, 2024, p. 78)

د - النظرية السيميائية لدى جوليا كريستيفا.

تري جوليا كريستيفا Julia Kristeva أن النص ليس كيانًا مغلقًا، بل هو فضاء ديناميكي يعيد توزيع اللغة عبر عمليتي الهدم والبناء، حيث تلتقي فيه نصوص متعددة تتفاعل فيما بينها؛ مما يؤدي إلى تداخل المعاني، وإعادة تشكيلها، وتعتمد نظريتها على مفاهيم أساسية، منها الممارسة الدالة (Signifying Practice) التي تمكن من إدراك الأنساق الدلالية، والإنتاجية التي تجعل النص متجددًا، إضافة إلى التدليل الذي يعزز تعدد المعاني، كما يعد التناص (intertextuality) مبدأً جوهريًا في نظريتها، حيث ترى أن كل نص يتشكل من تأثيرات نصوص أخرى؛ مما يجعل عملية الفهم، والتأويل غير ثابتة، بل متغيرة وفق السياقات الثقافية، والاجتماعية، والنفسية، كما أكدت على الفرق بين ما هو السيميائي semiotic و ما هو الرمزي symbolic.

(Mertz, 2013, p. 2)

هـ - النظرية السيميائية لدى غريماس

تركز النظرية السيميائية لدى غريماس Gremias على تحليل النصوص السردية من خلال مستويين رئيسيين: البنية السطحية، والبنية العميقة؛ ففي المستوى السطحي، يتم تحليل البناء الوظيفي، حيث تخضع العلاقات بين الفاعلين أو القوى الفاعلة لتنظيم هرمي يشمل المستوى العمودي والأفقي. أما البنية الظاهرية فتتكون من العناصر اللغوية والأسلوبية التي تشكل الشكل الأدبي للنص، إضافة إلى تحليل علاقة اللغة بالسياق الاجتماعي والثقافي، ويرى غريماس أن النص الأدبي يتبع آلية منطقية تحكمها شبكة من العلاقات، والعمليات بحيث لا يمكن استخراج المعنى إلا من خلال كشف هذه العلاقات، وربط الوحدات السردية وفق الغاية النهائية للنص.

في هذا السياق قدم غريماس Gremias نموذج السيميائي الذي يكشف عن العلاقات الاجتماعية داخل النص، حيث يتضمن ثلاث علاقات رئيسية: الرغبة (الفاعل ← الموضوع)، التواصل (المرسل ← المرسل إليه)، والصراع (المساعد ← المعارض) كما استخدم المربع السيميائي لفهم التفاعلات الدلالية داخل النصوص الأدبية، حيث يقوم بتحليل العلاقات التضادية، التناقضية، والتضمينية بين المفاهيم المختلفة.

يقسم غريماس Gremias التحليل إلى مستويين رئيسين: البنية السطحية، والبنية العميقة. تتضمن البنية السطحية المكون السردي الذي يشمل جملة العلاقات بين الشخصيات في النص، والتي تتجلى في ثلاثة أنماط: الرغبة، التواصل، والصراع. أما المكون الخطابي فيركز على تفكيك النص إلى عناصره الأساسية من خلال الدلالة الخطابية التي تتضمن التحليل المعجمي، والصوري، والتركيب الخطابي الذي يشمل تحليل الشخصيات، البنيات الزمنية، والبنيات المكانية التي تحدد الإطار الذي تتحرك فيه الأحداث، والشخصيات.

في المستوى العميق يتم تحليل الوحدات الدلالية الصغرى، والتي تشمل السيم، التشاكل، أو القطب الدلالي، بينما تتضمن البنية الأساسية للدلالة المحور الدلالي، والمربع السيميائي الذي يساعد في الكشف عن الطبقات الدلالية للنص، وفهم بنيته الداخلية. (تاويرت ٢٠٠٤، ص ص. ١٧٩ - ١٨٢) وفي ضوء اتجاهات النظرية السيميائية فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية وهو الاعتماد على دمج الاتجاهات السابق عرضها للنظرية السيميائية واعتبارها أسسًا لبناء الإستراتيجية.

٦- التطبيقات التربوية للنظرية السيميائية.

بعد استعراض المفاهيم، والتوجهات، والأسس التي تقوم عليها النظرية السيميائية ترى الباحثة أن السيميائية تمثل إطارًا تحليليًا قويًا يساعد الطلاب على تطوير مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة، حيث تتيح لهم فك شفرة النصوص، والرموز بوصفها أنظمة دلالية متعددة المستويات، وذلك من خلال دراسة كيفية تشكل المعاني داخل السياقات الاجتماعية والثقافية، حيث يصبح الطالب قادرًا على استنتاج المعاني الضمنية، وتحليلها نقديًا، والتفاعل معها بوعي أعمق، وفيما يلي أهم التطبيقات التربوية للنظرية السيميائية من وجهة نظر الباحثة:

أ- تحليل اللغة كنظام دلالي لتعزيز الفهم النقدي:

استنادًا إلى النظرية السيميائية فيمكن النظر إلى القراءة التأويلية على أنها آلية لفهم اللغة كنظام دلالي يعكس سياقات اجتماعية وثقافية محددة، ومن خلال هذا الفهم يطور الطلاب قدرتهم على تفكيك النصوص، وتحليل بنيتها الدلالية؛ مما يعزز تأويلهم العميق للخطاب، واستخلاص معانيه الخفية، ويؤدي ذلك بالتالي إلى تنمية مهارات الكتابة الناقدة، حيث يصبحون قادرين على إنتاج نصوص تحليلية تكشف تداخل الدلالات والسياقات المختلفة، مما يعمق وعيهم بدور اللغة في تشكيل الأفكار والمواقف.

ب- تنمية القدرة على قراءة، وتحليل الرموز البصرية بوعي تأويلي:

في عصر يهيمن عليه التواصل البصري يعد تحليل الصور والرموز مهارة أساسية لفهم الرسائل المحيطة بنا، وتسهم القراءة التأويلية للصور، والإعلانات، والمشاهد التمثيلية في تنمية الحس النقدي،

حيث يتعلم الطلاب كيف تعكس العناصر البصرية معاني ثقافية وأيديولوجية، ويعزز هذا الوعي مهارات الكتابة الناقدة؛ مما يمكنهم من توظيف التحليل البصري في تفسير النصوص، والتعبير عن آرائهم بأسلوب نقدي قائم على فهم عميق للدلالات البصرية وتأثيراتها.

ج- تحسين مهارات التحليل النقدي للنصوص:

تساعد أفكار النظرية السيميائية على تعرف كيفية تشكل المعاني داخل النصوص؛ مما يتيح للطلاب تحليلها من منظور تأويلي يعكس تفاعل اللغة مع السياق الاجتماعي والثقافي من خلال هذا التحليل يصبح الطالب أكثر وعياً بكيفية توظيف الخطاب لإيصال رسائل معينة؛ مما يعزز قدرته على التفكير النقدي للخطابات المختلفة، وينعكس هذا الفهم على مهارات الكتابة الناقدة، حيث يصبح الطالب قادراً على مناقشة الأفكار المطروحة في النصوص بعمق، وطرح تساؤلات نقدية، وإنتاج كتابات تتسم بالتحليل المنهجي، والاستنتاجات المدعومة بالأدلة.

د- تطوير مهارات الكتابة الناقدة من خلال الوعي بالسياق اللغوي:

إن فهم العلاقة بين اللغة والسياق يمكن الطلاب من الكتابة بأسلوب نقدي أكثر وعياً وتركيزاً؛ فالسياق ليس مجرد خلفية للنص، بل هو عنصر أساسي في تشكيل معناه، مما يجعل الطالب أكثر قدرة على إدراك أبعاد النصوص المتعددة، وتحليلها بدقة هذا الوعي ينعكس على قدرته في الكتابة الناقدة، حيث يصبح أكثر مهارة في توظيف الحجج، وإبراز التناقضات، وتقديم تفسيرات متعددة تستند إلى فهم شامل للعوامل اللغوية والبصرية التي تؤثر على المعنى.

هـ- تعزيز التأويل للنصوص الأدبية من خلال التحليل السيميائي:

توفر السيميائية أدوات فعالة لتحليل النصوص الأدبية بوصفها أنظمة دلالية غنية بالرموز، والعلامات التي تتفاعل مع السياقات الثقافية والاجتماعية. يساعد ذلك الطلاب على استكشاف طبقات المعنى المتعددة داخل النصوص؛ مما يعزز قدرتهم على قراءة النصوص الأدبية بوعي تأويلي عميق، ونتيجة لذلك تتطور مهاراتهم في الكتابة الناقدة، حيث يتمكنون من تقديم قراءات تحليلية مستفيضة تستكشف أبعاد النصوص من خلال تفكيك الرموز، وتأويلها، وربطها بالسياقات التاريخية والثقافية التي أنتجتها.

وعليه فإن دمج السيميائية في التعليم وسيلة فعالة لتنمية مهارات القراءة التأويلية، ومهارات الكتابة الناقدة، حيث تساعد الطالب على تجاوز القراءة السطحية للنصوص، والغوص في أعماق معانيها وسياقاتها، ومن خلال التحليل السيميائي للغة، والصور، والنصوص الأدبية، يصبح أكثر قدرة على التأويل، وتوظيف مهارات التفكير التحليلي، مما يجعله قادراً على إنتاج نصوص نقدية تعكس وعياً دقيقاً ببنية المعاني وأبعادها المختلفة.

المحور الثاني- القراءة التأويلية:

يهدف هذا المحور إلى تحديد مهارات القراءة التأويلية التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية من خلال إستراتيجية تدريسية قائمة على النظرية السيميائية، كما يهدف أيضاً إلى استخلاص أسس لبناء إستراتيجية تدريسية قائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية، وهي تلك الأسس المرتبطة بمفهوم القراءة التأويلية، ومستوياتها، وأسسها، ومهاراتها، وفيما يلي تبيان ذلك:

١- مفهوم القراءة التأويلية:

تعتبر القراءة التأويلية أعلى القراءات، والتأويل هو محاولة ربط النص أو إرجاع النص إلى أصله، وهو أيضاً محاولة إبحار في المعنى، ونقل اللفظ من معناه الراجح إلى معناه المرجوح. (يونس، ٢٠١٨، ص١٦٥)

إن الهدف من القراءة التأويلية هو الكشف عن تلك الدلالات العميقة في البنية الداخلية للنص، والتي لها علاقة بالبنية الخارجية، والتأويل لا يتحقق إلا من خلال التفاعل بين النص والقارئ، هذا التفاعل يعتمد على طريقة تقديم النص، وما يحتويه من إشارات وصيغ تفتح المجال للتفسير والتأويل، كما أن النص يتطلب نشاطاً قارئاً عميقاً لتحريك معانيه، واستكشاف أبعاده، لكن في الوقت ذاته هذا التفاعل يخضع لضوابط تمنع إساءة تأويل النص بعيداً عن مضمونه الأصلي؛ وبالتالي التأويل يعني فتح المجال للنصوص الأدبية لفهم أعمق وأشمل. (بوخالفة وبلقاسم، ٢٠٢١، ص٣٣٣)

ولفهم المقصود بالقراءة التأويلية يجدر بنا أن نتطرق لمفهومها من وجهات نظر متعددة فيما يلي:
عرف تشاندلر (٢٠٠٢) القراءة التأويلية بأنها نظام من الممارسات التفسيرية الضمنية يتصف نسبياً بالإنتاج والاتساع، وذلك في مقابل الشفرات (العلامات) الأكثر وضوحاً، وتحديداً من الناحية الشكلية. (ص٧٩)

وعرفها المتقن (٢٠٠٤) بأنها فعل واع يقوم فيه القارئ بتجاوز المعنى الظاهر على سطح النص إلى إخراج المعنى الخفي أو الإيحائي فيما وراء الأساليب والتراكيب داخل النص. (ص١٨٨)
أما الكردي (٢٠١٣) فعرف القراءة التأويلية بأنها القراءة التي تعنى بالبحث عن المعنى من خلال الاعتماد على علامات موجودة في النص، وعلى قرائن توجه دلالة هذه العلامات، ويطلق على ذلك التفسير، ثم الانتقال إلى مرحلة المقابلة بين المعاني والقرائن، ثم استنباط المعنى الخفي، وهو ما يطلق عليه التأويل. (ص٤٩)

بينما عرفها شميعة (٢٠١٣) بأنها إنتاج دلالة النص من خلال ثقافة القارئ ومذهبه العقدي، وطريقة تفكيره، وتكوينه النفسي، والظروف المحيطة به، وهي تركز على السياق الاجتماعي، والتاريخي للقارئ. (ص.٧٦)

أما شحاتة (٢٠١٦) فيرى أنها عملية تفاعل بين القاري والنص، يعتمد فيها الطالب على المعلومات المقدمة إليه داخل النص، وخبراته السابقة رابطاً بينهما؛ ليصل إلى معان واستنتاجات جديدة يمكن تطبيقها، وكذلك يصل إلى أفكار جديدة لم تكن موجودة. (ص.٢١٢)

وعرفها بوتشيش (٢٠١٧) بأنها مقارنة النص من خلال استجلاء المعنى المستتر وراء معناه الحرفي، وذلك من خلال استقصاء الظروف التي أنتجت النص، والمناخ البيئي الذي خرج منه (ص.٧١)

وفي ضوء التعريفات السابقة للقراءة التأويلية فإنه يمكن التوصل إلى مفهومها في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها قدرة الطلاب معلمي اللغة العربية على تأويل لغة النصوص الأدبية، وتأويل سياقها، وإنتاج دلالاتها، وتفسير معانيها الكلية، واستنباط معانيها الخفية العميقة، وقرائنها، ودلالات الجمل، والتراكيب داخل النص.

٢- أهمية القراءة التأويلية:

تُعَدُّ القراءة التأويلية من المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم، حيث تسهم في تعميق فهمه للنصوص وتحليلها من زوايا متعددة، مما يُمكنه من استخلاص المعاني الخفية، والتفسيرات المختلفة، ومن خلال ممارسة هذه القراءة يتمكن الطالب المعلم من تطوير تفكيره النقدي والتحليلي؛ مما ينعكس إيجابياً على أدائه في التدريس، والتفاعل مع النصوص التعليمية، وقد عرض (بعداش، ٢٠٢٠، ص ص.٤٦-٤٨) لأهمية القراءة التأويلية كما يلي:

أ- تساعد القراءة التأويلية الطالب المعلم على الانتقال من "تعرف معاني النص المقروء" إلى "الاندماج والتفاعل واستنتاج الدلالات الخفية"؛ مما يعزز قدرته على تحليل العميق للنص، واستكشاف مقاصد الكاتب.

ب- تُمكن الطالب المعلم من "تحويل القراءة من عملية الاستهلاك إلى عملية الإنتاج"، حيث يصبح "منتجاً يفك شفرات النص، ويحل عقده من أجل إزالة الغموض؛ مما يجعله قادراً على استكشاف الدلالات، وإعادة تفسيرها وتأويلها".

ج- تساعد على إدراك الفرق بين "القراءة السطحية"، التي تمثل استكشافاً للنص، والقراءة التأويلية أو العميقة " التي تتطلب التفاعل مع النص، واستخلاص دلالاته الضمنية، مما يُثري من العملية التدريسية للطلاب.

د- تجعل القراءة التأويلية الطالب المعلم يدرك أن "القراءة نوع من ذوبان الذات في الموضوع"، مما يطور وعيه النقدي، ويعزز قدرته على ربط النصوص بسياقاتها المختلفة؛ مما ينعكس إيجاباً على مهاراته التدريسية.

هذا وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات والأبحاث أهمية القراءة التأويلية بوصفها منتجاً لغوياً نهائياً لفعل القراءة، وأهمية إكساب الطلاب مهاراتها وعملياتها، من بينها دراسة (الديب، ٢٠١٠)، و(عباس، ٢٠١٦)، و(السمان، ٢٠١٦)، والعمرى (Elomari, 2017)، و(الطيب، ٢٠١٩)، وكيولو وآخرون (Kulo. et al., 2019)، وكيبيو وآخرون (Kibui, et al., 2020)، و(حمدي، ٢٠٢٢)، وعسيري وصديقي (Assiri & Siddiqui, 2021) حيث أكدت جميعها على الدور الفاعل للقراءة التأويلية في تعزيز الفهم العميق للنصوص، وتطوير مهارات التحليل النقدي لدى الطلاب. وفي ضوء استعراض تعريفات القراءة التأويلية وصولاً إلى المفهوم الإجرائي لها، والتعرف إلى أهميتها فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية، وهو الاهتمام بتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية على تأويل لغة النصوص الأدبية المقدمة لهم، وتأويل سياقها، وإنتاج دلالاتها، وتفسير معانيها الكلية، واستنباط معانيها الخفية.

٣- مستويات القراءة لتأويلية:

تتمثل مستويات القراءة التأويلية في ثلاثة مستويات رئيسية هي: (إيكو، ٢٠٠٠، ص. ١١؛ استيتة، ٢٠٠٦، ص. ٣١؛ إيكو، ٢٠٠٦، ص. ٧٧؛ عدمان، ٢٠٠٩، ص. ٨٠؛ بوشعير، ٢٠١٠، ص. ١٧٨؛ إسكيار، ٢٠١٥، ص. ٦٥؛ الركابي، ٢٠١٦، ص. ١٦١؛ السمان، ٢٠١٦، ص. ٢٠).

أ- مستوى تأويل النص: الذي يفتح على أهم الحقول اللغوية كالقواعد النحوية، والصرفية، والبلاغية، والمعجمية، حيث إن هذه الحقول تُسهم في فهم النص من ناحية، وفي تفسير وإنتاج دلالة جديدة للمفردات النصية الواردة من ناحية أخرى، وفي هذا المستوى يلجأ الطالب إلى الحقول المعرفية، وبخاصة المعجم حيث تتفاوت الاستعمالات الدلالية للكلمة المفردة.

ب- مستوى تأويل سياق النص: ويعني أن السياق يُمثل جانباً اجتماعياً أو معنى اجتماعياً تداولياً للغة، ويندرج تحته المعطيات اللغوية الأقرب صلة بالنص بمعنى ربط النص الراهن بآخر يشبهه، ويتمثل معه في المضمون، والشكل، والخصائص، وهذا يقتضي من القاري قيامه بعمليات عقلية كالفهم، والتفسير، والشرح، والترجمة، والتطبيق على نصوص أخرى مغايرة ومتشابهة أيضاً.

ج- مستوى إنتاج الدلالة الضمنية: وهي الدلالة التي يؤول إليها تفسير النص وأبعاده من الناحية السياسية، والاجتماعية، والثقافية، والنفسية أو تلك الدلالة التي يطرحها النص بصورة غير مباشرة.

وفي ضوء مستويات القراءة التأويلية فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية، وهو الاعتماد على مستويات القراءة التأويلية عند تحديد مهاراتها التي تسعى الإستراتيجية التدريسية إلى تنميتها.

٤- أسس القراءة التأويلية:

إن النصوص الأدبية تختلف باختلاف كتابها وتوجهاتهم، فكل نص يحمل في طياته صعوبات ومشكلات جمة، وتنشأ فرضية الصعوبة في النص الشعري مثلاً عن مجموعة من الافتراضات، أولاً أن لغة الشعر صعبة في حد ذاتها، ثانياً أن ثمة رسالة مختبئة في مكان ما من هذه اللغة الصعبة، ولا يمكن رؤيتها بالعين المجردة، ولا يمكن مواجهة تلك الصعوبات والمشكلات في النص الأدبي إلا بالقراءة التأويلية تلك القراءة العميقة المنتجة، ولذلك أصبح من المقرر أن القارئ هو الذي يتم إنجاز النص، ويعطيه تحققه الفعلي، حيث إن القراءة التأويلية لا تتوقف عند حدود التلقي المباشر بل تحقق المزيد من الإنتاجية النصية لأنها تشرك معرفة القارئ - بمعرفة المبدع فتخصب العمل بطريقة حركية متجددة، ومن ثم فهي تتجاوز ما يبوح به النص، لتصل إلى ما أخفاه في ثناياه وعبر فضاءاته. (بعداش، ٢٠٢٠، ص. ٥٠)

وفيما يلي يمكن تحديد أسس القراءة التأويلية: (المتقن، ٢٠٠٤؛ اسبيته، ٢٠٠٦؛ خمري، ٢٠٠٧؛ عدمان، ٢٠٠٩؛ حمداوي، ٢٠١٢؛ بوتشيش، ٢٠١٧؛ الطيب، ٢٠١٩؛ عبد الله، ٢٠١٩)

أ- النص الأدبي مهما كانت طبيعته لا يكتفي بذاته، بل يكتسب قيمته من قابليته للانفتاح الدلالي المنضبط، وهو ما يميز النصوص الخالدة.

ب- التمييز بين التفسير والتأويل؛ فالتفسير يركز على إظهار المعنى المباشر للنص بناءً على ألفاظه الواضحة، بينما التأويل يتناول الإيماءات، والمعاني الخفية التي يحملها النص.

ج- ضوابط التأويل تتضمن سلطة المبدع في تشكيل النص، وسلطة بنية النص ولغته، وسلطة القارئ في إنتاج الدلالة، والمعاني المضمرة.

د- يتجلى نشاط القراءة التأويلية في إدارة الفهم كمشاركة في بلورة معنى مشترك تواصل.

هـ- تشتمل القراءة التأويلية على عدة عناصر؛ كالمعرفة المسبقة بالنص (الفرضية)، وإدراك نية المؤلف (المقصدية)، والنظر إلى النص كوحدة شاملة (النص الكلي) حيث لن يتمكن القارئ من تأويل النص إلا إذا نظر إليها ككل، وربط النص بسياقه المقامي، والنصي، والثقافي، وتأويل النص بموضوعية.

و- تشترط القراءة التأويلية الانتقال من القراءة السطحية للنص إلى القراءة الشاملة التي تعتمد على النظرة الكلية الفاحصة مع التقيد بقصدية النص.

ز- ربط النص بالثقافة الاجتماعية، والتاريخية التي أنتجته مما يعكس تاريخية المعرفة.

ح- تتطلب القراءة التأويلية مراعاة التحليل اللغوي في مستوياته الصوتي، والدلالي.

وفي ضوء استعراض أسس القراءة التأويلية فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية وهو الاعتماد على أسس القراءة التأويلية عند تحديد مهاراتها التي تسعى الإستراتيجية التدريسية إلى تنميتها.

هـ - مهارات القراءة التأويلية:

تم استخلاص مهارات القراءة التأويلية التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية من خلال دراسة بعض الأبحاث والدراسات مثل دراسة العمري Elomari (2000)، وشين (Chen, 2005)، والجدوي (ElGeddawy, 2006)، و(الديب، ٢٠١٠)، و(عباس، ٢٠١٦)، و(السمان، ٢٠١٦)، و(الطيب، ٢٠١٩)، و(إسماعيل، ٢٠٢٢) وهي:

أ- مهارات مستوى تأويل لغة النص:

- يوضح أثر المترادفات في تشكيل معنى النص الأدبي.
- يوضح أثر المتضادات في تشكيل معنى النص الأدبي.
- يوضح أثر المحسنات البديعية في تشكيل معنى النص الأدبي.
- يوضح أثر الصور البيانية في تشكيل معنى النص الأدبي.

ب- مهارات مستوى تأويل سياق النص:

- يوضح أثر الزمان والمكان في دلالة النص الأدبي.
- يحدد السمات الأسلوبية لمنتج النص من خلال سياق النص الأدبي.
- يحدد ملامح بيئة النص الأدبي.
- يحكم على النص الأدبي من خلال سياقه الاجتماعي والثقافي.

ج- مهارات إنتاج الدلالة الضمنية:

- يحدد مظاهر الحالة الوجدانية لمنتج النص الأدبي.
- يميز بين الأفكار الجيدة، وغير الجيدة في النص الأدبي.
- يحدد هدف النص الأدبي.
- يبرز القيم الاجتماعية، والإنسانية في النص الأدبي.

وفي ضوء استعراض مهارات القراءة التأويلية فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء الإستراتيجية التدريسية، وهو الاستناد إلى النظرية السيميائية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية.

- الاعتماد على أنشطة قائمة على النظرية السيميائية التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، وتدريبهم وتمكنهم منها.
- الاعتماد على أساليب التقويم البنائي، والختامي التي تهتم بتقويم مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية من خلال تدريبات مستمرة وختامية.

المحور الثالث – الكتابة الناقدة:

يهدف هذا العرض إلى استخلاص أسس بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وهي تلك الأسس المرتبطة بطبيعة الكتابة الناقدة، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم الكتابة الناقدة، وأهميتها، وأنواعها، ومهاراتها. وتبيان ذلك كما يلي:

١ – مفهوم الكتابة الناقدة:

تُعتبر الكتابة الناقدة مستوى كتابي متقدم يتضمن تقديم الحجج المدعومة، والتفاعل العميق مع المحتوى؛ فهي تتطلب من الكاتب تحليل المعلومات، وتقييمها، وتركيبها متجاوزاً الوصف البسيط إلى تقديم رؤى أصلية، ولا تعكس هذه العملية الفهم فحسب بل تسهم أيضاً في الخطاب الأكاديمي من خلال تحدي وجهات النظر القائمة، واقتراح أفكار جديدة.

إن الكتابة الناقدة بمثابة أداة فاعلة لتقديم وجهة نظر الكاتب مدعومة بالأدلة، والشواهد مع التركيز على الفكرة الأساسية وفقاً للمنطق السياقي للموضوع سواء تم التصريح بها بشكل مباشر أو ضمني، ويبنى تقييم الموضوع المكتوب على مدى دقة وأهمية، وجودة الآراء المطروحة حيث تُقاس قوة الحجج، والبراهين وفق معايير منطقية متسقة، ومتجانسة، ومقبولة. (John, 2009, p.43)

هذا وقد عرفت الكتابة الناقدة عدة تعريفات لعل من أهمها ما يلي:

عرفها فضل الله (٢٠٠٣) بأنها أداء منظم، ومحكم يعبر به الإنسان عن أفكاره وآرائه، ورغباته، ويعرض عن طريقه معلوماته، وأخباره، ووجهات نظره، وكل ما في مكنوناته؛ ليكون دليلاً على فكره، ورؤيته وأحاسيسه، وسبباً في تقدير المتلقي لما سطره. (ص. ٥٣)

أما زيانج (2004) Xiang فعرف الكتابة الناقدة بأنها قدرة الكاتب على تحديد هدف النص، وتصنيف المعلومات الواردة فيه، وتفسيرها، وتقييمها، وكذلك تقييم الحجج والأدلة من حيث مدى قوتها أو ضعفها، وإصدار أحكام حول النص تتعلق بالجوانب الإيجابية، والسلبية فيه. (P. 236)

وعرفها رويس (2009) Royce بأنها كتابة مقالات ناقدة حول النص تتكون من مقدمة، ومنت، وخاتمة، وتقوم على تلخيص النص في مجموعة من العناصر، وتقييمه من حيث جوانب القوة أو الضعف، وإصدار الأحكام الإيجابية أو السلبية حوله. (P. 1)

أما رابعة وأبوجاموس (٢٠١٢) فعرفا الكتابة الناقدة بأنها مستوى متقدم من الكتابة يقوم على توظيف الحجج والبراهين، وممارسة التحليل، والتفسير، والاستنتاج، والتقييم في مناقشة الأفكار، وتحليلها وصولاً إلى إحداث قناعات لدى القارئ، وتقاس بالدرجة الكلية المتحصلة على اختبار صادق، وثابت أعد لهذه الغاية في الكتابة الناقدة. (ص. ١٣٣)

كما عرفت الخوري (٢٠١٢) بأنها قدرة الطلاب على الكتابة في مواقف مسموعة أو مكتوبة بهدف التعبير عن الذات وإبراز الرأي وتحسين الموضوع المستهدف بالنقد من حيث الشكل او المضمون. (ص. ١٨)

وعرفها ماكنلي (2015) McKinley بأنها كتابة تقدم تعليقاً ناقداً حول النص من حيث تحديد النقاط المهمة فيه، ومناقشة فكره، ومعلوماته، وحججه، وبراهينه، وأدلتها، وتقييمها من حيث القوة أو الضعف. (P. 19)

وبناء على ما تم عرضه من تعريفات سابقة يمكن التوصل إلى مفهوم الكتابة الناقدة في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها قدرة الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية على كتابة مقالات ناقدة تتكون من مقدمة، و متن، وخاتمة بحيث تتضمن مقدماتها فقرة تتناول هدف النص، وقضيته الأساسية، ويتضمن متنها مجموعة فقرات تتناول تقييم فكر النص، وحججه، وأدلتها، وأسلوبه، وصوره، ولغته، وعاطفته في ضوء معايير معينة، وفي النهاية تتضمن خاتمتها فقرة تتناول ملخصاً لنقد النص، وأحكاماً إيجابية أو سلبية عليه.

وفي ضوء استعراض تعريفات الكتابة الناقدة وصولاً إلى المفهوم الإجرائي لها فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية:

- الاهتمام بتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية على كتابة مقالات ناقدة في مجموعة فقرات تشمل مقدمة، و متن، وخاتمة.

٢- أهمية الكتابة الناقدة:

تعد الكتابة الناقدة عنصراً أساسياً في إعداد الطالب الجامعي بصورة عامة، والطالب المعلم على وجه الخصوص، حيث تساهم في تطوير مهارات التفكير العليا التي تمكنه من تحليل المعلومات وتقييمها بموضوعية، فهي لا تقتصر على نقل المعرفة، بل تعزز القدرة على النقد المنطقي والاستدلالي؛ مما يساعد الطالب المعلم على التعامل مع التحديات التعليمية بفاعلية، كما أن إتقان هذه المهارة يساهم في تحسين جودة التدريس، حيث يصبح الطالب المعلم أكثر قدرة على طرح الأسئلة المناسبة، واستخدام الأدلة لدعم آرائه، والتفاعل بوعي مع الأفكار المختلفة داخل البيئة الأكاديمية والتربوية. (Richards & Rodgers, 2001, p.45)

هذا ويتطلب التحليل، والتفسير، والتقييم الناقد ممارسة مستمرة لمهارات التفكير المتقدمة؛ مما يؤدي إلى تعدد التأويلات الممكنة للعبارة اللغوية، لذا يجب على الكاتب الناقد أن يكون بارعاً في اختيار الكلمات المفتاحية المناسبة وفق السياق، وأن يمتلك القدرة على صياغة العبارات بدقة وإحكام بحيث تكون معبرة ومقنعة للقارئ (نصر، ١٩٩٩، ص. ٣٤)

وفيما يلي يمكن رصد أهمية الكتابة الناقدة للطلاب المعلم:

أ- تساعد الكتابة الناقدة الطالب المعلم على تحليل المعلومات، وتقييم الحجج بعقلانية؛ مما يُمكنه من اتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على الأدلة والبراهين العلمية. (McKinley, 2015, p. 16)

ب- تمكّن الكتابة الناقدة الطالب المعلم من التعامل مع التحديات التعليمية بشكل فعال، حيث تتيح له تقييم المشكلات من زوايا متعددة قبل اتخاذ القرار المناسب (Maiorana, 1992, p. 35)

ج- يساهم التدريب على الكتابة الناقدة في تطوير قدرة الطالب المعلم على تقديم الأفكار بوضوح ودقة؛ مما يعزز تواصله مع الطلاب، والزملاء، والمعلمين الآخرين. (عبد الوهاب، ٢٠٢٢، ص ٣٧١)

د- تساعد الكتابة الناقدة الطالب المعلم على البحث العميق في المصادر، وتحليل البيانات، وتقديم استنتاجات مدعومة بالأدلة؛ مما يعزز قدراته في إعداد الأبحاث والمقالات التربوية، (الشريري، ٢٠٢٠، ص ١٥)

هـ- تمكّن الكتابة الناقدة الطالب المعلم من تطوير وجهات نظره الخاصة بدلاً من الاعتماد فقط على المعلومات المقدمة؛ مما يزيد من ثقته في قدراته الفكرية والتدريسية. (McKinley, 2013, p. 195)

هذا وتعد الكتابة الناقدة مهارة أساسية في المسار التعليمي، حيث تتيح للطلاب التفكير بعمق، وتحليل الأفكار، وبناء حجج منطقية قائمة على الأدلة، وأكدت العديد من الدراسات والأبحاث أن الكتابة الناقدة تساهم في تطوير قدرة الطلاب على التقييم الموضوعي للمعلومات، والتعبير عن الرأي بأسلوب علمي، وتعزيز الاستقلالية الفكرية لديهم، كدراسة كابرينو (Caprino, 2015)، وليودج (Ludewig, 2016)، وبينيت (Bennett, 2018)، و(السمان، ٢٠١٩)، و(الشمري والهاشمي، ٢٠١٩)، و(عتروس، ٢٠١٩)، و(أبو جبل، ٢٠٢٠)، وشيفرد (Shepherd, 2021)، و(عبد الوهاب، ٢٠٢٢)، وود هوس وود (Woodhouse & Wood, 2022)، و (الشريري، ٢٠٢٣)، و(معوض وآخرون، ٢٠٢٤)

كما أن الكتابة الناقدة لا تقتصر على إعادة عرض المعلومات، بل تتطلب فهماً عميقاً للنصوص، وربطها بسياقات مختلفة، وإبداء الرأي بطريقة مدعومة بالحجج والأدلة، ومن هذا المنطلق فإن تنمية مهارات الكتابة الناقدة تعد ضرورة ملحة في البيئات الأكاديمية والمهنية، حيث تساعد الأفراد على التواصل بفاعلية، واتخاذ قرارات مستنيرة، والتعامل مع التحديات الفكرية بأسلوب تحليلي ومنطقي.

وفي ضوء استعراض أهمية الكتابة الناقدة فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية، وهو الاعتماد على أهمية الكتابة الناقدة عند تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية على كتابة مقالات ناقدة في مجموعة فقرات تشمل مقدمة، ومتن، وخاتمة.

٣- أنواع الكتابة الناقدة:

تتعدد أنواع الكتابة الناقدة وفقاً للأغراض التي تخدمها، والأساليب التي تعتمد عليها في تحليل المعلومات وتقديم الحجج؛ فهي لا تقتصر على النقد المجرد، بل تشمل عمليات تحليلية، وجدلية، وتفسيرية، وتقييمية تهدف إلى تطوير التفكير النقدي، وتعزيز القدرة على بناء حجج منطقية مقنعة، وتساعد الكتابة الناقدة في توجيه القارئ نحو استنتاجات مدروسة من خلال التحليل العميق، والتقييم الموضوعي للمصادر والمعلومات المتاحة؛ مما يجعلها أداة أساسية في المجالات الأكاديمية والمهنية المختلفة، ويمكن تحديد أنواع الكتابة الناقدة كما يلي (McKinley, 2015, p. 18)؛ (University of Leicester, 2009, p. 6)

أ- الكتابة الناقدة التحليلية Analytical Critical Writing

يتضمن هذا النوع من الكتابة الناقدة تحليل المفاهيم، والأفكار، والحجج من خلال تفكيك مكوناتها لتقييم بنيتها وعلاقاتها، ويتطلب هذا النوع فحص العناصر المختلفة للنص، وكيفية مساهمتها في المعنى العام.

ب- الكتابة الناقدة الجدلية Argumentative Critical Writing

تركز الكتابة الناقدة الجدلية على تقديم الادعاءات، ودعمها بالأدلة، حيث يجب على الكاتب بناء حجج منطقية، والتنبؤ بالحجج المضادة، مع استخدام أساليب الإقناع، والتفكير المنطقي القوي للدفاع عن موقفه.

ج- الكتابة الناقدة التفسيرية Expository Critical Writing

يهدف هذا النوع من الكتابة إلى توضيح وشرح الأفكار من خلال مقارنة وجهات نظر مختلفة، ويساعد هذا النوع على فهم الموضوعات المعقدة عن طريق تقييم وجهات النظر المتعددة، وتقديم تفسيرات مفصلة.

د- الكتابة الناقدة التقييمية Evaluative Critical Writing

تتضمن الكتابة التقييمية إصدار أحكام حول جودة وموثوقية، وأهمية المصادر أو الأفكار المختلفة. يتطلب هذا النوع استخدام معايير محددة مسبقاً لتقييم نقاط القوة والضعف قبل التوصل إلى استنتاج منطقي.

وفي ضوء استعراض أنواع الكتابة الناقدة فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية، وهو الاعتماد على أنواع الكتابة الناقدة عند تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية على كتابة مقالات ناقدة في مجموعة فقرات تشمل مقدمة ومتن وخاتمة.

٤ - مهارات الكتابة الناقدة:

تم استخلاص مهارات الكتابة الناقدة التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية من خلال دراسة بعض الدراسات والأدبيات؛ كدراسة جرای (Gray, 2000)، وشستفر (Chistopher, 2002)، وزيانج (Xiang, 2004)، وستورش (Storch, 2005)، و(أبو الذهب، ٢٠٠٨)، وكربوني (Carbone, 2009)، و(شناف، ٢٠١١)، و(ربابعة و أبو جاموس، ٢٠١٢)، و(الخوري، ٢٠١٢)، وكابرينو (Caprino, 2015)، وليودج (Ludewig, 2016)، وبينيت (Bennett, 2018)، و(السمان، ٢٠١٩)، و(الشمري والهاشمي، ٢٠١٩)، و(أبوجبل، ٢٠٢٠)، وشيفرد (Shepherd, 2021)، و(عبد الوهاب، ٢٠٢٢)، وودهوس وود (Woodhouse & Wood, 2022)، و(الشريري، ٢٠٢٣)، و(معوض وآخرون، ٢٠٢٤)

أ - مهارات كتابة مقدمة المقال الناقد: وتشمل:

- يكتب مقدمة المقال في فقرة.

- يكتب الهدف من النص.

- يكتب قضية النص الأساسية.

ب - مهارات كتابة متن المقال الناقد: وتشمل:

- يصنف الفكر الواردة في النص في فقرة.

- يصنف الحجج، والأدلة الواردة في النص في فقرة.

- يقيم فكر النص من حيث مدى مطابقتها للواقع في فقرة.

- يقيم حجج النص، وأدلته من حيث مدى قوتها في فقرة.

- يقيم أسلوب النص من حيث مدى سهولته ووضوحه في فقرة.

- يقيم صور النص، ومحسناته من حيث مدى إيحائها في فقرة.

- يقيم لغة النص من حيث مدى سلامتها في فقرة.

- يقيم العاطفة المسيطرة على النص من حيث مدى تأثيرها في فقرة.

ج - مهارات كتابة خاتمة المقال الناقد: وتشمل:

- يكتب خاتمة المقال في فقرة.

- يكتب ملخصًا للمقال.

- يصدر أحكامًا إيجابية أو سلبية على النص.

وفي ضوء استعراض مهارات الكتابة الناقدة فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء الإستراتيجية التدريسية، وهو الاعتماد على تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية على كتابة

مقالات ناقدة في موضوعات متنوعة بحيث تراعى مهارات كل من مقدمة المقال الناقد، ومنتنه، وخاتمته.

بعد العرض السابق لمحاور الإطار النظري الذي شمل عرضًا موجزًا لملامح النظرية السيميائية، والقراءة التأويلية، والكتابة الناقدة، تتضح العلاقة التكاملية بين هذه المتغيرات الثلاثة، حيث تتشابك في بناء فهم أكثر عمقًا للنصوص، وتحليلها وتأويلها ونقدها، إذ تسهم النظرية السيميائية في إبراز أهمية العلامات والرموز في تكوين المعنى داخل النصوص؛ مما يتيح للقارئ والكاتب القدرة على تحليل البنية الدلالية، وفهم مستويات المعنى الظاهر والخفي، وبذلك تصبح السيميائية مدخلًا مهمًا لكل من القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة، إذ يعتمد كلاهما على تفكيك النصوص، وإعادة بنائها وفق أسس منطقية ومنهجية.

فاستيعاب وتطبيق أسس النظرية السيميائية يدعم القراءة التأويلية على تجاوز القراءة السطحية إلى استكشاف الطبقات الدلالية العميقة التي يحملها النص؛ مما يعزز مهارات التفسير، والتقييم، وإعادة التأويل وفق السياقات المختلفة، كما أن فهم العلاقة بين الدال، والمدلول يمنح القارئ مرونة في استنباط المعاني المتعددة التي قد لا تكون واضحة عند القراءة المباشرة؛ مما يثري قدرته على التعامل النقدي مع النصوص.

على الجانب الآخر تعد الكتابة الناقدة امتدادًا طبيعيًا للقراءة التأويلية، حيث تعتمد على تقديم تحليل متماسك للنصوص مدعومًا بحجج منطقية وأدلة نصية؛ فكلما كان القارئ قادرًا على تأويل النصوص، وفهم دلالاتها المتعددة زادت قدرته على إنتاج نصوص نقدية دقيقة، وعميقة تستند إلى رؤية تحليلية متماسكة.

وبهذا يتضح أن السيميائية يمكن أن تشكل الإطار النظري والتطبيقي الذي يربط بين القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة؛ مما يعزز من تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، ويدفعهم نحو التعامل مع النصوص بوعي أعمق سواء أثناء عملية الفهم أو الإنتاج؛ وبناءً على ذلك فإن دمج هذه المفاهيم في العملية التعليمية يمثل خطوة ضرورية لتحقيق تعلم أكثر تفاعلاً وفاعلية؛ مما يسهم في تنمية قدرات الطلاب على التفكير النقدي، والتحليل المنهجي في مختلف المجالات الأدبية والفكرية.

• بناء أدوات البحث، ومواده التعليمية:

وتشمل ما يلي:

أولاً - قائمة مهارات القراءة التأويلية:

١- الهدف من القائمة:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات القراءة التأويلية اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية -
الفرقة الرابعة بكلية التربية، والتي تسعى الإستراتيجية التدريسية المقترحة إلى تنميتها لدى هؤلاء
الطلاب المعلمين.

٢- مصادر بناء القائمة:

اعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة مصادر منها:

- الأدبيات، والدراسات، والبحوث التي عنت بالقراءة التأويلية.
 - طبيعة القراءة التأويلية، ومهاراتها.
 - طبيعة برنامج إعداد الطالب معلم اللغة العربية، وخصائصه.
 - طبيعة المرحلة الجامعية، وخصائصها.
 - رأي المتخصصين، والخبراء في المناهج، وطرق التدريس.
- وقد تم التوصل إلى قائمة مبدئية بهذه المهارات تضم اثنتي عشرة مهارة من مهارات القراءة
التأويلية للنصوص الأدبية اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلية التربية .
(ملحق ٢)

٣- ضبط القائمة:

للتأكد من صدق هذه القائمة، وصلاحياتها لتحديد مهارات القراءة التأويلية اللازمة للطلاب معلمي
اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلية التربية، تم عرضها على مجموعة من متخصصي مناهج وطرق
تدريس اللغة العربية (ملحق ١)، وقد عُرضت القائمة على السادة المحكمين في صورة استبانة
(ملحق ٣)، وقد قُسمت الاستبانة إلى أربعة أنهر؛ حيث يمثل النهر الأول مهارات القراءة التأويلية،
ويمثل النهران الثاني والثالث، وعنوانهما (مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مدى مناسبة المهارة
للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة بكلية التربية جامعة العريش، ويمثل النهر الرابع، وعنوانه (تعديل
الصياغة) رأي المحكم في تعديل صياغة المهارة.

وقد طُلب من السادة المحكمين ما يلي:

- تحديد مدى مناسبة مهارات القراءة التأويلية للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة.
- تعديل صياغة أية مهارة يرون أنها تحتاج إلى تعديل في الصياغة.
- إضافة مهارات أخرى يرون ضرورة تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة.

- حذف المهارات التي يرون أنها غير ملائمة للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة.
- وقد رأى السادة المحكمون تعديل صياغة أربع مهارات كما يلي:
- أ- (يحكم على النص الأدبي من خلال سياقه الاجتماعي والثقافي)، وهي من مهارات تأويل سياق النص، وتعديل إلى (يصدر حكمًا على النص الأدبي في ضوء سياقه الاجتماعي والثقافي).
- ب- (يحدد مظاهر الحالة الوجدانية لمنتج النص الأدبي)، وهي من مهارات إنتاج الدلالات الضمنية، وتعديل إلى (يوضح مظاهر الحالة الوجدانية لمنتج النص الأدبي).
- ج- (يحدد هدف النص الأدبي)، من مهارات إنتاج الدلالة الضمنية، وتعديل إلى (يوضح هدف النص الأدبي).
- د- (يبرز القيم الاجتماعية والإنسانية في النص الأدبي)، وهي من مهارات إنتاج الدلالة الضمنية وتعديل إلى (يوضح القيم الاجتماعية والإنسانية في النص الأدبي).
- وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون، كما لم تتضمن التعديلات إضافة أو حذف أية مهارة من قائمة مهارات القراءة التأويلية للطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة.
- ٤ - القائمة في صورتها النهائية:
- في ضوء توجيهات السادة المحكمين، وما خلصت إليه نتائج التحليل الإحصائي، وبعد أن قامت الباحثة بإجراء التعديلات المشار إليها سلفاً، فإن البحث بذلك يكون قد انتهى إلى الصورة النهائية لمهارات القراءة التأويلية للطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة، والتي حظيت بوزن نسبي (٨٠%) فأكثر من آراء السادة المحكمين، ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية (ملحق ٤) تضم اثنتي عشرة مهارة من مهارات القراءة التأويلية تمثل أهدافاً للإستراتيجية التدريسية.
- ثانياً - قائمة مهارات الكتابة الناقدة:
- ١ - الهدف من القائمة:
- هدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة الناقدة اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلية التربية، والتي تسعى الإستراتيجية التدريسية إلى تنميتها لدى هؤلاء الطلاب المعلمين.
- ٢ - مصادر بناء القائمة:
- اعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة مصادر منها:
- الأدبيات، والدراسات، والبحوث التي عنت بالكتابة الناقدة.
 - طبيعة الكتابة الناقدة، ومهاراتها.
 - طبيعة برنامج إعداد الطالب معلم اللغة العربية، وخصائصه.
 - طبيعة المرحلة الجامعية، وخصائصها.
 - رأي المتخصصين، والخبراء في المناهج، وطرق التدريس.

وقد تم التوصل إلى قائمة مبدئية (ملحق ٥) تضم أربع عشرة مهارة من مهارات الكتابة الناقدة اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلية التربية.
٣- ضبط القائمة:

للتأكد من صدق هذه القائمة، وصلاحياتها في تحديد مهارات الكتابة الناقدة اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلية التربية، تم عرضها على مجموعة من متخصصي مناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق ١)، وقد عُرضت القائمة على السادة المحكمين في صورة استبانة (ملحق ٦) وقد قُسمت الاستبانة إلى أربعة أنهر؛ حيث يمثل النهر الأول مهارات الكتابة الناقدة، ويمثل النهران الثاني والثالث، وعنوانهما (مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مدى مناسبة المهارة للطلاب معلمي اللغة العربية، ويمثل النهر الرابع وعنوانه (تعديل الصياغة) رأي المحكم في تعديل صياغة المهارة.

وقد طُلب من السادة المحكمين ما يلي:

- تحديد مدى مناسبة مهارات الكتابة الناقدة للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة.
- تعديل صياغة أية مهارة يرون أنها تحتاج إلى تعديل في الصياغة.
- إضافة مهارات أخرى يرون ضرورة تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة.
- حذف المهارات التي يرون أنها غير ملائمة للطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة.
- وقد رأى السادة المحكمون إجراء التعديلات التالية:
 - أ- مهارات رأى المحكمون ضرورة حذفها وهي:
 - يصنف الفكر الواردة في النص في فقرة.
 - يصنف الحجج والأدلة الواردة في النص في فقرة.
 - وقد اتفقت الباحثة مع آراء السادة المحكمين في ذلك؛ حيث إن هاتين المهارتين متضمنتان في المهارتين (يقيم فكر النص من حيث مدى مطابقتها للواقع) ، و (يقيم حجج النص وأدلته من حيث مدى قوتها).

ب- مهارات رأى المحكمون ضرورة تعديلها وهي:

رأى السادة المحكمون تعديل صياغة أربع مهارات هي:

- دمج مهارة (يكتب الهدف من النص) ومهارة (يكتب قضية النص الأساسية) في مهارة واحدة لتصبح (يضمن مقدمة المقال هدف النص وقضيته الأساسية).
- دمج مهارة (يكتب ملخصًا للمقال) ومهارة (يصدر أحكامًا إيجابية أو سلبية على النص) في مهارة واحدة لتصبح (يضمن خاتمة المقال ملخصًا لنقد النص، وأحكامًا إيجابية أو سلبية عليه).

وقد وافقت الباحثة آراء المحكمين في ذلك؛ حيث إن الصياغة الجديدة دقيقة لغويًا، هذا ولم يشر السادة المحكمون لمهارات جديدة يمكن إضافتها لمهارات الكتابة الناقدة للطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة.

٤- القائمة في صورتها النهائية:

في ضوء توجيهات السادة المحكمين، وما خلصت إليه نتائج التحليل الإحصائي، حيث اعتبر البحث الحالي نسبة (٨٠%) فأكثر من مجموع آراء السادة المحكمين على كل مهارة من مهارات الكتابة الناقدة شرطاً للموافقة على هذه المهارة؛ وبعد أن قامت الباحثة بإجراء التعديلات المشار إليها سلفاً، فإن البحث بذلك يكون قد انتهى إلى الصورة النهائية لمهارات الكتابة الناقدة للطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة (ملحق ٧)، والتي تضم عشر مهارات للكتابة الناقدة، وتمثل أهدافاً للإستراتيجية التدريسية.

ثالثاً - اختبار مهارات القراءة التأويلية:

١- الهدف من الاختبار:

يهدف بناء اختبار مهارات القراءة التأويلية إلى الحكم على مدى نمو مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلّيات التربية، وقياس أدائهم فيها، والكشف عما يمتلكونه منها.

٢- مصادر بناء الاختبار:

استندت الباحثة في بناء اختبار مهارات القراءة التأويلية للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلّيات التربية إلى:

- الأدبيات، والمراجع العربية والأجنبية التي عنت بالقراءة التأويلية، ومهاراتها.
- البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بتنمية مهارات القراءة التأويلية، وتقويمها.
- قائمة مهارات القراءة التأويلية للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلّيات التربية، والتي تم التوصل إليها إجرائياً، وحظيت بنسبة ٨٠% باتفاق المحكمين.

٣- أسس بناء الاختبار، ووضع أسئلته:

أ- بناء الاختبار:

يتكون اختبار مهارات القراءة التأويلية (ملحق ٨) من أربعة وعشرين سؤالاً مقالياً قصيراً، بواقع سؤالين لكل مهارة، كما خصص لكل سؤال درجة واحدة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة التأويلية:

جدول (١) يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة التأويلية

م	مهارات القراءة التأويلية	عدد المفردات	الوزن النسبي للمفردات	توزيع المهارات على المفردات
أ	مهارات مستوى تأويل لغة النص:	----	----	----
١	يوضح أثر المترادفات في تشكيل معنى النص الأدبي.	٢	%٨.٣٣	١٣، ١
٢	يوضح أثر المتضادات في تشكيل معنى النص الأدبي.	٢	%٨.٣٣	١٤، ٢
٣	يوضح أثر المحسنات البديعية في تشكيل معنى النص الأدبي.	٢	%٨.٣٣	١٥، ٣
٤	يوضح أثر الصور البيانية في تشكيل معنى النص الأدبي.	٢	%٨.٣٣	١٦، ٤
ب	مهارات مستوى تأويل سياق النص:	-----	-----	-----
٥	يوضح أثر الزمان والمكان في دلالة النص الأدبي.	٢	%٨.٣٣	١٧، ٥
٦	يوضح السمات الأسلوبية لمنتج النص الأدبي.	٢	%٨.٣٣	١٨، ٦
٧	يحدد ملامح بيئة النص الأدبي.	٢	%٨.٣٣	٧، ١٩
٨	يصدر حكماً على النص الأدبي في ضوء سياقه الاجتماعي والثقافي.	٢	%٨.٣٣	٢٠، ٨
ج	مهارات إنتاج الدلالة الضمنية:	-----	-----	-----
٩	يوضح مظاهر الحالة الوجدانية لمنتج النص الأدبي.	٢	%٨.٣٣	٢١، ٩
١٠	يميز بين الأفكار الجيدة وغير الجيدة في النص الأدبي.	٢	%٨.٣٣	٢٢، ١٠
١١	يحدد هدف النص الأدبي.	٢	%٨.٣٣	١١، ٢٣
١٢	يوضح القيم الاجتماعية والإنسانية في النص الأدبي.	٢	%٨.٣٣	١٢، ٢٤
	المجموع = اثنتا عشرة مهارة	٢٤	%١٠٠	----

ب- صياغة تعليمات الاختبار:

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة التعليمات التالية:

- قراءة كل نص جيداً قبل الإجابة عن الأسئلة التي تليه.
- قراءة رأس السؤال جيداً حتى يفهم المطلوب منه في هذا السؤال.
- عدم ترك سؤال دون إجابة.
- الإجابة عن الأسئلة بحرية تامة.

٤- وضع مفتاح تصحيح الاختبار:

وُضِع مفتاح لتصحيح أسئلة اختبار مهارات القراءة التأويلية، وكيفية توزيع الدرجات. (ملحق ٩)

٥- ضبط الاختبار:

تم ضبط اختبار مهارات القراءة التأويلية من خلال ما يلي:

أ- صدق الاختبار:

ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (خطاب، ٢٠٠١) ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار - السابق عرضه - والوزن النسبي لكل مفردة من مفردات هذا

الاختبار، وبالنظر إلى مهارات القراءة التأويلية يتضح أن الاختبار قد قاس مهارات القراءة التأويلية التي وُضع من أجل قياسها، وللتأكد من صدق اختبار مهارات القراءة التأويلية عُرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية، وطرق تدريسها (ملحق ١)، وطُلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في:

- مدى مناسبة الاختبار للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلية التربية.
- مدى مناسبة مفردات الاختبار لمهارات القراءة التأويلية.
- مدى سلامة، ووضوح تعليمات الاختبار.
- تعديل صياغة أو حذف أو إضافة أي أسئلة من وجهة نظرهم.
- وجاءت أهم آراء، ومقترحات السادة المحكمين كما يلي:
- أجمع السادة المحكمين على مناسبة أسئلة اختبار القراءة التأويلية للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلية التربية.
- بالنسبة لصدق مفردات الاختبار في قياس مدى تحقيق الطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلية التربية لمهارات القراءة التأويلية، فقد أجمع المحكمون أن الأسئلة تقيس بالفعل تلك المهارات.
- بالنسبة للصياغة اللغوية للأسئلة، فقد أجمع المحكمون على سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار مع اقتراح بعض التعديلات.
- أجمع المحكمون على سلامة، ووضوح تعليمات الاختبار.
- وقد تلقت الباحثة آراء السادة المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم، وأجرت التعديلات التي تفضلوا بالإشارة إليها، وبذلك يصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.
- ب- التجربة الاستطلاعية:
- بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على أسئلة الاختبار، تم تطبيق الاختبار استطلاعياً بهدف:
- تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار، وصدقه.
- حساب معاملات السهولة، والصعوبة لأسئلة الاختبار.
- وقد تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عشوائية عددها (١٣) طالباً من الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية - جامعة العريش، وذلك في يوم الأحد الموافق ١٣/١٠/٢٠٢٤م، وبعد تطبيق الاختبار، وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

- الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية.
 - تحديد زمن الاختبار: حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١، ص. ٢٣٤)
- $$\text{زمن الاختبار} = \text{زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار} + \text{زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه}$$

٢

وقد تحدد زمن الاختبار، وهو ٧٥ دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول طالب أجاب عن الاختبار = ٦٥ دقيقة، وزمن آخر طالب = ٨٥ دقيقة.

٦- التحقق من الخصائص السيكمترية لاختبار القراءة التأويلية:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

تم حسابه عن طريقة إيجاد معامل الارتباط بين المهارات الفرعية، والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٢) الاتساق الداخلي لاختبار مهارات القراءة التأويلية

المهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة التأويلية
يوضح أثر المترادفات في تشكيل معنى النص الأدبي.	٠.٧٦
يوضح أثر المتضادات في تشكيل معنى النص الأدبي.	٠.٧٨
يوضح أثر المحسنات البديعية في تشكيل معنى النص الأدبي.	٠.٨٢
يوضح أثر الصور البيانية في تشكيل معنى النص الأدبي.	٠.٧٥
يوضح أثر الزمان والمكان في دلالة النص الأدبي.	٠.٨١
يوضح السمات الأسلوبية لمنتج النص الأدبي.	٠.٧٣
يحدد ملامح بيئة النص الأدبي.	٠.٧٢
يصدر حكماً على النص الأدبي في ضوء سياقه الاجتماعي والثقافي.	٠.٧٤
يوضح مظاهر الحالة الوجدانية لمنتج النص الأدبي.	٠.٧٩
يميز بين الأفكار الجيدة وغير الجيدة في النص الأدبي.	٠.٨٠
يحدد هدف النص الأدبي.	٠.٨٦
يوضح القيم الاجتماعية والإنسانية في النص الأدبي.	٠.٨٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مهارة، والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- حساب معامل ثبات الاختبار:

حيث تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية للاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون:
(خطاب، ٢٠٠١)

$$r_{\text{أأ}} = \frac{r}{1 + (n - 1)r}$$

حيث (رأأ) ترمز إلى معامل ثبات الاختبار، و(ن) عدد أجزاء الاختبار، و(ر) معامل ارتباط أي جزأين للاختبار، وقسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية، وجزء للأسئلة الزوجية، ومن ثم أصبح معامل ثبات الاختبار (رأأ) = ٠.٨٧ ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

ج- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

يهدف حساب معاملات السهولة، والصعوبة لمفردات الاختبار إلى تقدير سهولة أو صعوبة هذه المفردات؛ ومن ثم حذف المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن نسبة محددة (النسبة التي حددتها الدراسة الحالية هي ٨٠%)، وكذلك حذف المفردات التي يقل معامل سهولتها عن نسبة محددة (النسبة التي حددتها الدراسة الحالية هي ٢٠%)، ويُحسب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار بحساب المتوسط الحسابي لعدد الإجابات الصحيحة على هذه المفردة بالنسبة إلى العدد الكلي للإجابة الصحيحة والخاطئة معاً، وتعد العلاقة بين معامل السهولة، ومعامل الصعوبة علاقة عكسية، فإذا كان معامل السهولة لإحدى مفردات الاختبار يساوي (٨٠%) فإن معامل الصعوبة لهذه المفردة يساوي (٢٠%)، ولحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار تم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{عدد الإجابات الخاطئة}}$$

وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات الاختبار قد تراوحت بين (٠.٢٣١، ٠.٣٨٥)، وهي ذات معاملات سهولة مقبولة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات السهولة لمفردات اختبار مهارات القراءة التأويلية

المهارة	عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة	عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
يوضح أثر المترادفات في تشكيل معنى النص الأدبي.	١٠	١٦	٠.٣٨٥	٠.٦١٥
يوضح أثر المتضادات في تشكيل معنى النص الأدبي.	٦	٢٠	٠.٢٣١	٠.٧٦٩
يوضح أثر المحسنات البديعية في تشكيل معنى النص الأدبي.	٨	١٨	٠.٣٠٨	٠.٦٩٢
يوضح أثر الصور البيانية في تشكيل معنى النص الأدبي.	٨	١٨	٠.٣٠٨	٠.٦٩٢
يوضح أثر الزمان والمكان في دلالة النص الأدبي.	٦	٢٠	٠.٢٣١	٠.٧٦٩

٠.٦٩٢	٠.٣٠٨	١٩	٨	يوضح السمات الأسلوبية لمنتج النص الأدبي.
٠.٧٦٩	٠.٢٣١	٢٠	٦	يحدد ملامح بيئة النص الأدبي.
٠.٧٦٩	٠.٢٣١	٢٠	٦	يصدر حكماً على النص الأدبي في ضوء سياقه الاجتماعي والثقافي.
٠.٦١٥	٠.٣٨٥	١٦	١٠	يوضح مظاهر الحالة الوجدانية لمنتج النص الأدبي.
٠.٧٦٩	٠.٢٣١	٢٠	٦	يميز بين الأفكار الجيدة وغير الجيدة في النص الأدبي.
٠.٧٦٩	٠.٢٣١	٢٠	٦	يحدد هدف النص الأدبي.
٠.٦٩٢	٠.٣٠٨	١٨	٨	يوضح القيم الاجتماعية والإنسانية في النص الأدبي.

رابعاً - اختبار مهارات الكتابة الناقدة:

١- الهدف من الاختبار:

يهدف بناء اختبار مهارات الكتابة الناقدة إلى الحكم على مدى نمو مهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلية التربية، وقياس أدائهم فيها، والكشف عما يمتلكونه منها.

٢- مصادر بناء الاختبار:

استندت الباحثة في بناء اختبار مهارات الكتابة الناقدة للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلية التربية إلى:

- الأدبيات، والمراجع العربية والأجنبية التي عنت بالكتابة الناقدة، ومهاراتها.
- البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بتنمية مهارات الكتابة الناقدة، وتقويمها.
- قائمة مهارات الكتابة الناقدة للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلية التربية، والتي تم التوصل إليها إجرائياً، وحظيت بنسبة ٨٠% باتفاق المحكمين.

٣- أسس بناء الاختبار، ووضع أسئلته:

أ- بناء الاختبار:

يتكون اختبار مهارات الكتابة الناقدة من سؤالين مقالين؛ حيث يتناول كل سؤال منهما كتابة مقال ناقد لنص نثري، ويتم معالجة جميع مهارات الكتابة الناقدة في كل منهما، كما خصص لكل سؤال ثلاثون درجة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات الكتابة الناقدة:

جدول (٤) يوضح مواصفات اختبار مهارات الكتابة الناقدة

م	مهارات الكتابة الناقدة	عدد المفردات	الوزن النسبي للمفردات	توزيع المهارات على المفردات
أ	مهارات كتابة مقدمة المقال الناقد:	-----	-----	-----
١	يكتب مقدمة المقال في فقرة.	٢	١٠%	الأول والثاني
٢	يضمن مقدمة المقال هدف النص وقضيته الأساسية.	٢	١٠%	الأول والثاني
ب	مهارات كتابة متن المقال الناقد:		١٠%	
٣	يقيم فكر النص من حيث مدى مطابقتها للواقع في فقرة.	٢	١٠%	الأول والثاني
٤	يقيم حجج النص وأدلته من حيث مدى قوتها في فقرة.	٢	١٠%	الأول والثاني
٥	يقيم أسلوب النص من حيث مدى سهولته ووضوحه في فقرة.	٢	١٠%	الأول والثاني
٦	يقيم صور النص ومحسناته من حيث مدى إيجائها في فقرة.	٢	١٠%	الأول والثاني
٧	يقيم لغة النص من حيث مدى سلامتها في فقرة.	٢	١٠%	الأول والثاني
٨	يقيم العاطفة المسيطرة على النص من حيث مدى تأثيرها في فقرة.	٢	١٠%	الأول والثاني
ج	مهارات كتابة خاتمة المقال الناقد:	-----	١٠%	-----
٩	يكتب خاتمة المقال في فقرة.	٢	١٠%	الأول والثاني
١٠	يضمن خاتمة المقال ملخصاً لنقد النص وأحكاماً إيجابية أو سلبية عليه.	٢	١٠%	الأول والثاني
	المجموع = عشر مهارات	٢٠	١٠٠%	-----

ب- صياغة تعليمات الاختبار:

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للطلاب معلمي اللغة العربية مجموعة من التعليمات عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة أن يراعي الطالب المعلم: قراءة كل سؤال جيداً قبل الإجابة عنه، والإجابة عن جميع الأسئلة في المكان المخصص، والإجابة عن الأسئلة بحرية تامة.

ج- بناء بطاقة تقدير الأداء لاختبار الكتابة الناقدة للطلاب معلمي اللغة العربية:

تعد الكتابة الناقدة من المهارات التي قد تخضع عملية تقييمها لتأثير الأحكام الذاتية للمصحح، حيث تعتمد بشكل كبير على رؤية المصحح الشخصية للنص المكتوب، وغالباً ما يُفسر الالتزام بمعايير التقويم وفق اعتبارات غير موضوعية لذلك، ولضمان الدقة والموضوعية في عملية التقييم ينبغي تصميم موازين وصفية واضحة ومنظمة، بحيث تكون قادرة على تحديد مستويات الأداء المختلفة بدقة

لكل مهارة، حيث تُساعد هذه الموازين على توفير تقييم عادل ومنهجي يعكس بشكل دقيق مستوى الأداء الحقيقي للطالب، ويُقلل من التأثيرات الذاتية للمصحح.

لذا، فقد اعتمد البحث بناء بطاقة تقدير الأداء لاختبار مهارات الكتابة الناقدة للطلاب معلمي اللغة العربية لتصحيح الاختبار، وقد شملت البطاقة جميع مهارات الكتابة الناقدة المحددة مسبقاً، والبالغة (١٠) مهارات.

وحرصاً من الباحثة على صدق الأداء، فقد قامت بعدة إجراءات، جاءت كما يلي:

- توصيف مهارات الكتابة الناقدة (ملحق ١٠)، حيث تم توصيفها توصيفاً إجرائياً دقيقاً يهدف إلى توحيد المفاهيم المستخدمة عند تقدير الأداء لضمان الموضوعية والدقة في التقييم.
- توصيف مستويات تقدير الأداء لاختبار الكتابة الناقدة للطلاب معلمي اللغة العربية (ملحق ١١)، وذلك لتوفير معايير واضحة ومحددة لتقييم كل مهارة بشكل موضوعي، حيث خصصت لكل مهارة ثلاث درجات موزعة على مستويات الأداء المترج كما يلي:

- ثلاث درجات: للأداء المكتمل الذي يعكس تحقيق المهارة بشكل تام.

- درجتان: للأداء الجيد الذي يقترب من تحقيق المهارة.

- درجة واحدة: للأداء الضعيف الذي يعكس الحد الأدنى من تحقيق المهارة.

حيث تم تحديد هذه المستويات بدقة لضمان تقييم يعكس مدى تحقيق الطالب المعلم للأداء المستهدف في تنمية المهارة.

- إعداد بطاقة تقدير الأداء لاختبار الكتابة الناقدة لتكون في صورة استمارة فردية تُخصص لكل طالب معلم (ملحق ١٢)، وتُستخدم البطاقة لتسجيل درجات أداء كل طالب في كل مهارة من مهارات الكتابة الناقدة، وذلك بناءً على مواضع تكرارها في الاختبار، ويتم التقييم باستخدام مقياس ثلاثي الدرجات وفق المستويات المحددة سابقاً.

٤- ضبط الاختبار:

تم ضبط اختبار مهارات الكتابة الناقدة من خلال ما يلي:

أ- صدق الاختبار:

سبق الإشارة إلى صدق الاختبار بأنه تأكيد على أن يقيس ما وضع لقياسه، ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار - السابق عرضه - والوزن النسبي لكل مفردة، وبالنظر إلى مهارات الكتابة الناقدة العشر يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وضع من أجل قياسها، وهي مهارات الكتابة الناقدة.

وللتأكد من صدق اختبار مهارات الكتابة الناقدة عُرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (ملحق ١)، كما حرصت الباحثة على إرفاق

بطاقة تقدير الأداء لاختبار الكتابة الناقدة للطلاب معلمي اللغة العربية للتأكد من صدقها حيث طُلب منهم إبداء الرأي فيما يلي:

- مدى مناسبة الاختبار للطلاب معلمي اللغة العربية - الفرقة الرابعة بكلّيات التربية.
 - مدى مناسبة بطاقة تقدير الأداء لتقييم الاختبار.
 - الصحة اللغوية للمفردة الاختبارية، وبطاقة تقدير الاداء.
 - مدى سلامة، ووضوح تعليمات الاختبار.
 - تعديل صياغة أو حذف أو إضافة أي أسئلة من وجهة نظرهم.
- وقد استقبلت الباحثة آراء السادة المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم، وأجرت التعديلات التي تفضلوا بالإشارة إليها، وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات الكتابة الناقدة (ملحق ١٣)، وكذلك بطاقة تقدير الأداء لاختبار الكتابة الناقدة للطلاب معلمي اللغة العربية، وبذلك تحققت الباحثة من صدق الاختبار، وبطاقة التقدير، وتحقق الهدف منه.
- ب- التجربة الاستطلاعية:

- بعد إجراء التعديلات على مفردات الاختبار تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً بهدف:
- تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلّيات التربية أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.
 - تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.
 - حساب معامل ثبات الاختبار، وصدقه.
 - حساب معاملات السهولة، والصعوبة لأسئلة الاختبار.
 - التجريب الاستطلاعي لبطاقة تقدير الأداء لاختبار الكتابة الناقدة للطلاب معلمي اللغة العربية.
- وقد تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عشوائية عددها (١٣) طالباً من الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة العريش، وذلك في يوم الإثنين الموافق ١٤/١٠/٢٠٢٤م، وبعد تطبيق الاختبار، وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:
- الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة.
 - تحديد زمن الاختبار: حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١، ص. ٢٣٤)
- $$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول طالب ينهي الإجابة عن الاختبار} + \text{زمن آخر طالب ينهي الإجابة عنه}}{2}$$

وقد تحدد زمن الاختبار، وهو ٧٠ دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول طالب معلم أجاب عن الاختبار = ٦٠ دقيقة، وزمن آخر طالب معلم = ٨٠ دقيقة.

٥- التحقق من الخصائص السيكمترية لاختبار مهارات الكتابة الناقدة:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

تم حسابه عن طريقة إيجاد معامل الارتباط بين المهارات الفرعية، والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٥) الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الكتابة الناقدة

المهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة الناقدة
يكتب مقدمة المقال في فقرة.	٠.٨١
يضمن مقدمة المقال هدف النص وقضيته الأساسية.	٠.٧٣
يقيم فكر النص من حيث مدى مطابقتها للواقع في فقرة.	٠.٨٢
يقيم حجج النص وأدلته من حيث مدى قوتها في فقرة.	٠.٧٥
يقيم أسلوب النص من حيث مدى سهولته ووضوحه في فقرة.	٠.٨٠
يقيم صور النص ومحسناته من حيث مدى إيجائها في فقرة.	٠.٨٦
يقيم لغة النص من حيث مدى سلامتها في فقرة.	٠.٧٢
يقيم العاطفة المسيطرة على النص من حيث مدى تأثيرها في فقرة.	٠.٧٤
يكتب خاتمة المقال في فقرة.	٠.٧٩
يضمن خاتمة المقال ملخصا لنقد النص وأحكاما إيجابية أو سلبية عليه.	٠.٧٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مهارة، والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- حساب معامل ثبات الاختبار:

ونظراً لطبيعة اختبار مهارات الكتابة الناقدة فقد اعتمدت الباحثة طريقة إعادة الاختبار لحساب معامل ثبات الاختبار، وذلك بتطبيقه على نفس عينة التجربة الاستطلاعية، وذلك بفواصل زمني (١٥) يوماً، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين الأول، والثاني باستخدام معامل الارتباط لبيرسون من خلال المعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١، ص. ١٩٧)

$$r = \frac{N \text{ مـ ج س ص} - \text{مـ ج س ص} \times \text{مـ ج س ص}}{N \text{ مـ ج س ص} - 2 \text{ مـ ج س ص} - 2 \text{ مـ ج س ص}}$$

حيث إن: N = عدد الطلاب المعلمين (١٣) طالباً معلماً، S = درجات الطلاب المعلمين في التطبيق الأول للاختبار، S = درجات الطلاب المعلمين في التطبيق الثاني للاختبار، وبالتعويض في المعادلة اتضح أن معامل ثبات الاختبار = ٠.٨٤٦، ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

ج- حساب معامل ثبات بطاقة تقدير الأداء لاختبار الكتابة الناقدة للطلاب معلمي اللغة العربية:
قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة تقدير الأداء لاختبار الكتابة الناقدة للطلاب معلمي اللغة العربية
من خلال تصحيح اختبار العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول مرتين بفارق زمني مقداره (أسبوع)،
وتم حساب معامل الثبات وفق معادلة (كوبر) بناءً على المعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١، ص. ٢١٣)

$$\text{معامل الثبات أو (الاتفاق)} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

جدول (٦) نتائج حساب الثبات بطريقة إعادة التصحيح

عناصر التحليل	عدد مرات التحليل	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الثبات
يكتب مقدمة المقال في فقرة.	٥٢	٤٧	٥	٨٧%
يضمن مقدمة المقال هدف النص وقضيته الأساسية.	٥٢	٤٦	٦	٨٥%
يقيم فكر النص من حيث مدى مطابقتها للواقع في فقرة.	٥٢	٤٨	٤	٨٨%
يقيم حجج النص وأدلته من حيث مدى قوتها في فقرة.	٥٢	٤٧	٥	٨٦%
يقيم أسلوب النص من حيث مدى سهولته ووضوحه في فقرة.	٥٢	٤٦	٦	٨٥%
يقيم صور النص ومحسناته من حيث مدى إيحائها في فقرة.	٥٢	٤٥	٧	٨٢%
يقيم لغة النص من حيث مدى سلامتها في فقرة.	٥٢	٤٨	٤	٨٩%
يقيم العاطفة المسيطرة على النص من حيث مدى تأثيرها في فقرة.	٥٢	٤٦	٦	٨٤%
يكتب خاتمة المقال في فقرة.	٥٢	٤٧	٥	٨٦%
يضمن خاتمة المقال ملخصاً لنقد النص وأحكاماً إيجابية أو سلبية عليه.	٥٢	٤٨	٤	٨٨%
المجموع	٥٢٠	٤٦٨	٥٢	٩٠%

من الجدول (٦) يتضح أن معامل الثبات وفق معادلة كوبر بلغ (٩٠%) وهذا يعني أن هناك اتفاقاً قوياً بين نتائج التقييم في المرتين المصححين، وهي نسبة عالية يمكن الوثوق بها مما يؤكد على صلاحية أداة البحث للتطبيق الميداني.

د- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

يحسب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار بحساب المتوسط الحسابي لعدد الإجابات الصحيحة على هذه المفردة بالنسبة إلى العدد الكلي للإجابة الصحيحة والخاطئة معاً، وتعد العلاقة بين معامل السهولة، ومعامل الصعوبة علاقة عكسية فإذا كان معامل السهولة لإحدى مفردات الاختبار يساوي ٨٠% فإن معامل الصعوبة لهذه المفردة يساوي ٢٠%، ولحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار تم استخدام المعادلة التالية: (البهي، ٢٠٠٦، ص. ٤٤٩)

عدد الإجابات الصحيحة

معامل السهولة لمفردة من مفردات الاختبار = $\frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{عدد الإجابات الخاطئة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}$
وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات سهولة مفردات اختبار الكتابة الناقدة قد تراوحت بين (٠.٢٣١ ، ٠.٣٨٥) كما في جدول (٧) ، وهي ذات معاملات سهولة مقبولة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) معاملات السهولة لمفردات اختبار مهارات الكتابة الناقدة

المهارة	عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة	عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
يكتب مقدمة المقال في فقرة.	٨	١٨	٠.٣٠٨	٠.٦٩٢
يضمن مقدمة المقال هدف النص وقضيته الأساسية.	٦	٢٠	٠.٢٣١	٠.٧٦٩
يقيم فكر النص من حيث مدى مطابقتها للواقع في فقرة.	٨	١٨	٠.٣٠٨	٠.٦٩٢
يقيم حجج النص وأدلته من حيث مدى قوتها في فقرة.	٩	١٧	٠.٣٤٦	٠.٦٥٤
يقيم أسلوب النص من حيث مدى سهولته ووضوحه في فقرة.	٦	٢٠	٠.٢٣١	٠.٧٦٩
يقيم صور النص ومحسناته من حيث مدى إيجائها في فقرة.	٨	١٩	٠.٣٠٨	٠.٦٩٢
يقيم لغة النص من حيث مدى سلامتها في فقرة.	١٠	١٦	٠.٣٨٥	٠.٦١٥
يقيم العاطفة المسيطرة على النص من حيث مدى تأثيرها في فقرة.	٦	٢٠	٠.٢٣١	٠.٧٦٩
يكتب خاتمة المقال في فقرة.	٩	١٧	٠.٣٤٦	٠.٦٥٤
يضمن خاتمة المقال ملخصا لنقد النص وأحكاما إيجابية أو سلبية عليه.	٦	٢٠	٠.٢٣١	٠.٧٦٩

خامساً - بناء الإستراتيجية التدريسية المقترحة:

ويتناول هذا المحور العناصر التالية:

١- تحديد أهداف الإستراتيجية التدريسية:

تهدف الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية إلى تنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية. وتهدف هذه الإستراتيجية التدريسية إلى تنمية مهارات القراءة التأويلية الآتية:

- أ- مهارات مستوى تأويل لغة النص:
- يوضح أثر المترادفات في تشكيل معنى النص الأدبي.
- يوضح أثر المتضادات في تشكيل معنى النص الأدبي.
- يوضح أثر المحسنات البديعية في تشكيل معنى النص الأدبي.
- يوضح أثر الصور البيانية في تشكيل معنى النص الأدبي.

ب-مهارات مستوى تأويل سياق النص:

- يوضح أثر الزمان والمكان في دلالة النص الأدبي.
- يوضح السمات الأسلوبية لمنتج النص الأدبي.
- يحدد ملامح بيئة النص الأدبي.
- يصدر حكمًا على النص الأدبي في ضوء سياقه الاجتماعي والثقافي.

ج-مهارات إنتاج الدلالة الضمنية:

- يوضح مظاهر الحالة الوجدانية لمنتج النص الأدبي.
- يميز بين الأفكار الجيدة، وغير الجيدة في النص الأدبي.
- يحدد هدف النص الأدبي.
- يوضح القيم الاجتماعية، والإنسانية في النص الأدبي.
- كما تهدف هذه الإستراتيجية التدريسية إلى تنمية مهارات الكتابة الناقدة الآتية:
 - أ- مهارات كتابة مقدمة المقال الناقد: وتشمل:

- يكتب مقدمة المقال في فقرة.

- يضمن مقدمة المقال هدف النص، وقضيته الأساسية.

ب-مهارات كتابة متن المقال الناقد: وتشمل:

- يقيم فكر النص من حيث مدى مطابقتها للواقع في فقرة.
- يقيم حجج النص وأدلته من حيث مدى قوتها في فقرة.
- يقيم أسلوب النص من حيث مدى سهولته، ووضوحه في فقرة.
- يقيم صور النص، ومحسناته من حيث مدى إحائها في فقرة.
- يقيم لغة النص من حيث مدى سلامتها في فقرة.
- يقيم العاطفة المسيطرة على النص من حيث مدى تأثيرها في فقرة.

ج-مهارات كتابة خاتمة المقال الناقد: وتشمل:

- يكتب خاتمة المقال في فقرة.

- يضمن خاتمة المقال ملخصًا لنقد النص، وأحكامًا إيجابية أو سلبية عليه.

٢-مصادر بناء الإستراتيجية التدريسية المقترحة:

اعتمد هذا البحث في بناء الإستراتيجية التدريسية على المصادر الآتية:

- أ- الكتابات، والأدبيات، والدراسات التي تناولت القراءة التأويلية.
- ب-الكتابات، والأدبيات، والدراسات التي تناولت الكتابة الناقدة.
- ج-الكتابات، والأدبيات، والدراسات التي تناولت النظرية السيميائية.
- د- آراء الخبراء، والمتخصصين في تعليم اللغة العربية.

٣- المحتوى التدريسي:

يتكون المحتوى التدريسي من النصوص الأدبية، والمقالات الناقدة حولها الآتية:

- أ- مدح للبحثري، وكتابة مقال ناقد حوله.
 - ب- غزل لأبي العلاء المعري، وكتابة مقال ناقد حوله.
 - ج- وصف لأبي تمام، وكتابة مقال ناقد حوله.
 - د- حكم للطغرائي، وكتابة مقال ناقد حوله.
 - هـ- عتاب لأبي فراس الحمداني، وكتابة مقال ناقد حوله.
 - و- حب لأبي نواس، وكتابة مقال ناقد حوله.
- بحيث يهدف كل نص أدبي من هذه النصوص الستة إلى تنمية مهارتين من مهارات القراءة التأويلية، ومهارتين من مهارات الكتابة الناقدة.
- ٤- خطوات وإجراءات الإستراتيجية التدريسية المقترحة:
- تتحدد خطوات وإجراءات الإستراتيجية التدريسية القائمة على النظرية السيميائية فيما يلي:
- المرحلة الأولى: مرحلة القراءة الأولية الاستكشافية (الأفقية) للنص: ويتم فيها ما يلي:
- تقسيم النص إلى عدة وحدات، بحيث تحمل كل وحدة بعداً دلاليّاً؛ حيث وحدة الصوت، فالكلمة، فالجمله.
 - تحديد المعاني المعجمية لهذه الوحدات.
 - تقسيم النص إلى مجموعة من الفكر الأساسية؛ حيث يتم وصف هذه الفكر نثريّاً في ضوء الترتيب الذي اتبعه منتج النص.
 - تحديد الشخصيات الأساسية والثانوية الواردة في النص؛ حيث يتم تجسيد كل شخصية وفقاً لما جاء بأفكاره.
 - عرض العلاقات التي يتضمنها النص، وتتمثل في علاقة الرغبة بين الذات الفاعلة والموضوع، وعلاقة التواصل بين المرسل والمستقبل، وعلاقة الصراع بين المساعد والمعارض.
 - استعراض الصور، والمعاني المتضمنة بالنص من خلال تحليل النص لتحديد البنيات الزمانية والمكانية، والأحداث، والشخصيات، والأزمنة الخاصة بالنص.
- المرحلة الثانية: مرحلة القراءة الاسترجاعية (العمودية) للنص: ويتم فيها تحديد:
- المعني المعجمي لمفردات عنوان النص.
 - دلالة البنية اللفظية لعنوان النص، وإيحاءاتها.
 - دلالة البنية النحوية أو التركيبية لعنوان النص.
 - علاقة عنوان النص بفكره، ومدى ارتباطه بها.
 - السمات السياقية التي يتضمنها العنوان.

- المحاور الأساسية التي وظفها الشاعر في النص (الطبيعة - الحياة - المحبوب - إلخ)
- الحقول الدلالية التي وظفها الشاعر في نصه عبر محاوره الأساسية.
- دلالة تكرار أصوات معينة في النص.
- دلالة استخدام أدوات الربط في النص.
- دلالة تكرار حروف المد في النص.
- دلالة تكرار بعض المفردات في النص.
- دلالة تكرار بعض التراكيب في النص.
- دلالة الإيقاع المستخدم في النص.
- دلالة التفعيلة التي اختارها الشاعر لقصيدته.
- دلالة الوزن المستخدم في النص.
- دلالة القافية المستخدمة في النص.
- علاقة الوزن، والقافية بحالة الشاعر النفسية.
- المرحلة الثالثة: مرحلة استخلاص الاستنتاجات من النص: ويتم فيها ما يلي:
 - تحديد السمات الأسلوبية الخاصة بالمؤلف.
 - تحديد فلسفة المؤلف وثقافته.
 - تحديد مدى الاتفاق أو الاختلاف مع المؤلف فيما طرح من فكر ورؤى.
 - إبراز علاقة النص بغيره من النصوص (التأثير والتأثر) من حيث النقد أو التلخيص أو الشرح أو التعليق أو الاقتباس.
 - إنتاج نص مشابه للنص ذاته يدور حول فكرته أو موضوعه.
- المرحلة الرابعة: التخطيط لكتابة المقال الناقد: ويتم فيها ما يلي:
 - قراءة النص الذي يطلب إليهم كتابة مقال ناقد له.
 - تحديد هدف هذا النص، وأهميته.
 - استخلاص الفكرة العامة لهذا النص، وفكره الجزئية.
 - استخلاص الحجج والأدلة الواردة في هذا النص.
 - تقييم هذا النص فكرياً، وحججاً، وأسلوباً، وصوراً، ولغة، وعاطفة.
 - تحديد شكل المقال الناقد، وإعداد مخطط له.
- المرحلة الخامسة: كتابة المقال الناقد: وفيها يتم ما يلي:
 - كتابة المقال الناقد في شكل مقدمة، ومتن، وخاتمة.
 - كتابة مقدمة المقال الناقد في فقرة بحيث تكون موجزة، ومتراصة، وتحدد هدف النص، وتبرز أهميته، وقضيته الأساسية.

- كتابة متن المقال الناقد في مجموعة فقرات بحيث تعالج كل فقرة فكرة معينة من خلال تقييم النص فكرياً، وحججاً، وأسلوباً، وصوراً، ولغة، وعاطفة.
- كتابة خاتمة المقال الناقد في فقرة بحيث تتضمن ملخصاً لنقد النص، وأحكاماً إيجابية أو سلبية عليه.

المرحلة السادسة: مراجعة المقال الناقد، وتعديله: وفيها يتم ما يلي:

- مراجعة التنظيم العام للمقال الناقد.
 - مراجعة التنظيم الداخلي للمقال الناقد من حيث تسلسل الفكر، وترابطها، ووضوحها، وعناصر نقد النص.
 - مراجعة المقال الناقد لغوياً، ونحوياً، وإملائياً.
 - إجراء التعديلات المطلوبة على المقال الناقد.
- ٥- تحديد الأنشطة المستخدمة في الإستراتيجية التدريسية المقترحة:

تحدد الأنشطة التعليمية المستخدمة في الإستراتيجية التدريسية المقترحة فيما يلي:

- أ- تكليف الطلاب معلمي اللغة العربية ببعض الأبحاث حول تأويل النص الأدبي ونقده.
- ب- تكليف الطلاب معلمي اللغة العربية بقراءة بعض الكتب المتخصصة في الأدب العباسي، والنقد الأدبي، وتلخيصها، وعرضها على الزملاء.
- ج- تكليف الطلاب معلمي اللغة العربية بكتابة تقارير حول بعض النصوص الأدبية التي تتضمن أغراض متنوعة للشعر في العصر العباسي، ونقدها.
- د- استخدام مجلة الكلية لنشر تقارير الطلاب المعلمين المتميزة.
- ٦- تحديد الوسائط التعليمية المستخدمة في الإستراتيجية التدريسية المقترحة:
تحدد الوسائط التعليمية المستخدمة في الإستراتيجية التدريسية المقترحة فيما يلي:
- أ- السبورة الذكية لعرض النصوص، والمقالات الناقدة على الطلاب المعلمين.
- ب- جهاز كمبيوتر متصل بالإنترنت، ومتصل بجهاز عرض المعلومات (Data Show) للبحث عن المعلومات، والكتب، والمراجع.

٧- أساليب التقويم المستخدمة في الإستراتيجية التدريسية المقترحة:

تم تقويم الإستراتيجية التدريسية المقترحة من خلال:

- التقويم القبلي: وفيه تم تقويم أداء الطلاب المعلمين قبل التدريس من خلال الإستراتيجية المقترحة، وذلك لتحديد مستواهم المبدئي من خلال اختباري القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة.
- التقويم التكويني: وهو تقويم مصاحب للتدريس من خلال الإستراتيجية المقترحة في مراحلها المختلفة، حيث تم تقويم أداء الطلاب المعلمين أثناء التدريس من خلال الإستراتيجية المقترحة، وتمت الاستفادة من نتائجه في تقديم التغذية الراجعة اللازمة للطلاب المعلمين.

- التقويم البعدي: وهو تقويم نهائي يتم بعد الانتهاء من التدريس من خلال الإستراتيجية المقترحة، وتفيد نتائجه في تحديد مدى التحسن الذي طرأ على أداء الطلاب المعلمين، نتيجة التدريس من خلال الإستراتيجية المقترحة ومروهم بخبراته؛ وبالتالي يمكن الحكم على مدى فاعلية الإستراتيجية التدريسية المقترحة في تنمية مهارات القراءة التأويلية والكتابة الناقدة.
- اختبار مهارات القراءة التأويلية الذي قامت الباحثة ببنائه.
- اختبار مهارات الكتابة الناقدة الذي قامت الباحثة ببنائه.
- ٨- بناء دليل عضو هيئة التدريس لتنفيذ الإستراتيجية التدريسية المقترحة:
هدف هذا الدليل إلى تقديم إرشادات وتوجيهات لعضو هيئة التدريس لتنفيذ الإستراتيجية القائمة على النظرية السيميائية في تنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، وقد روعي عند إعداد هذا الدليل ما يلي:
- تحديد الأهداف بصورة إجرائية.
- تحديد إجراءات الإستراتيجية التدريسية.
- تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب أثناء التدريس.
- تحديد الوسائط التعليمية المناسبة.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة.
- وقد تضمن هذا الدليل (ملحق ١٣):
- مقدمة نظرية حول النظرية السيميائية، والقراءة التأويلية، والكتابة الناقدة.
- أهداف الإستراتيجية المقترحة: وتتضمن مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة.
- المحتوى المراد تدريسه: ويتضمن النصوص الأدبية المختارة، وكتابة مقالات ناقدة حولها، مع بيان عدد الساعات المخصصة لكل نص على حدة.
- خطوات تدريس الإستراتيجية التدريسية، وإجراءاتها باستخدام النظرية السيميائية.
- الوسائط والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المستخدمة في التدريس باستخدام الإستراتيجية المقترحة.
- تخطيط تدريس النصوص باستخدام الإستراتيجية المقترحة.
- ٩- بناء أوراق عمل الطلاب المعلمين المصاحبة لتنفيذ الإستراتيجية التدريسية المقترحة:
هدفت أوراق عمل الطلاب المعلمين إلى مساعدتهم في تنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لديهم، وقد رُوعي عند إعدادها الأسس التالية (ملحق ١٤):
- تحديد الأهداف بصورة إجرائية.
- تحديد محتوى النصوص.
- تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب المعلمون.

- تحديد التدريبات المناسبة.
- وطلب فيها من الطلاب المعلمين:
- قراءة أهداف كل نص.
- قراءة محتوى النص.
- الإجابة عن الأنشطة التعليمية، والتدريبات الموجودة في كل نص بدقة مع عضو هيئة التدريس.

• تطبيق الإستراتيجية التدريسية المقترحة:

ويتناول هذا المحور العناصر التالية:

أولاً- التصميم التجريبي المستخدم في البحث:

استخدم البحث الحالي تصميمًا تجريبيًا قائمًا على المجموعة الواحدة لتطبيق الإستراتيجية التدريسية المقترحة، وقد تم تحديد فاعلية الإستراتيجية من خلال مقارنة القياسات القبليّة والبعدية لمجموعة البحث التي درست باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة إلى النظرية السيميائية، كما تم تطبيق اختبار مهارات القراءة التأويلية، واختبار مهارات الكتابة الناقدة، قبل تطبيق الإستراتيجية وبعدها، وذلك لقياس مدى نمو تلك المهارات (المتغير التابع) نتيجة لتطبيق الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية (المتغير المستقل).

ثانياً- اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة العريش، وكان عددهم بعد استبعاد الطلاب الذين أجريت عليهم التجربة الاستطلاعية (٤٠) طالبًا وطالبة.

ثالثاً- ضبط متغيرات تجربة البحث:

للتأكد من فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة إلى النظرية السيميائية التي قدمها البحث الحالي لتنمية مهارات مهارات القراءة التأويلية، ومهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية كان لابد من ضبط المتغيرات الدخيلة للتجربة، والتأكد من تجانس مجموعة البحث، وقد كان هناك قيدًا وحيدًا هو ألا يكون ضمن العينة طلاب متكرري الرسوب، وبضبط هذا المتغير يتحقق تكافؤ مجموعة البحث.

رابعاً - التطبيق القبلي لاختباري مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة:

تم تطبيق اختباري مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة قبليًا على مجموعة البحث في يومي الثلاثاء والأربعاء الموافق ٢٩، ٣٠/١٠/٢٠٢٤م على التوالي؛ للتأكد من مدى تحقق مهارات كل من القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة العريش قبل تطبيق الإستراتيجية التدريسية المقترحة، أي تحديد نقطة البداية عند مجموعة البحث.

خامساً - تنفيذ الإستراتيجية التدريسية المقترحة:

تم تنفيذ الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية من خلال تدريس النصوص المقترحة التي تضمنتها تلك الإستراتيجية لمجموعة البحث*، واستغرق تنفيذها ستة أسابيع بواقع أربع ساعات كل أسبوع، وبلغ عددها أربعاً وعشرين ساعة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م خلال الفترة من يوم الأحد الموافق ٢٠٢٤/١١/٣م، وحتى يوم الإثنين الموافق ٢٠٢٤/١٢/١٦م، والجدول التالي يوضح الزمن المخصص لتنفيذ الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية:

جدول (٨) يوضح الجدول الزمني لتنفيذ الإستراتيجية التدريسية المقترحة

عدد الساعات	مهارات القراءة التأويلية والكتابة الناقدة	النصوص الأدبية
أربع ساعات	- يوضح أثر المترادفات في تشكيل معنى النص الأدبي. - يوضح أثر المتضادات في تشكيل معنى النص الأدبي. - يكتب مقدمة المقال في فقرة. - يضمن مقدمة المقال هدف النص وقضيته الأساسية.	مدح للبحثري
أربع ساعات	- يوضح أثر المحسنات البديعية في تشكيل معنى النص الأدبي. - يوضح أثر الصور البيانية في تشكيل معنى النص الأدبي. - يقيم فكر النص من حيث مدى مطابقتها للواقع في فقرة. - يقيم حجج النص وأدلته من حيث مدى قوتها في فقرة.	غزل لأبي العلاء المعري
أربع ساعات	- يوضح أثر الزمان والمكان في دلالة النص الأدبي. - يوضح السمات الأسلوبية لمنتج النص الأدبي. - يقيم أسلوب النص من حيث مدى سهولته ووضوحه في فقرة. - يقيم صور النص ومحسناته من حيث مدى إيحائها في فقرة.	وصف لأبي تمام
أربع ساعات	- يحدد ملامح بيئة النص الأدبي. - يحكم على النص الأدبي من خلال سياقه الاجتماعي والثقافي. - يقيم لغة النص من حيث مدى سلامتها في فقرة.	حكم للطغرائي

* قام بالتطبيق د. كمال طاهر ناصف أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية جامعة العريش

	- يقيم العاطفة المسيطرة على النص من حيث مدى تأثيرها في فقرة.	
أربع ساعات	- يحدد مظاهر الحالة الوجدانية لمنتج النص الأدبي. - يميز بين الأفكار الجيدة وغير الجيدة في النص الأدبي. - يكتب خاتمة المقال في فقرة.	عتاب لأبي فراس الحمداني
أربع ساعات	- حدد هدف النص الأدبي. - يوضح القيم الاجتماعية والإنسانية في النص الأدبي. - يضمن خاتمة المقال ملخصاً لنقد النص وأحكاماً إيجابية أو سلبية عليه.	حب لأبي نواس
أربع وعشرون ساعة	اثنتان وعشرون مهارة مقسمة إلى اثنتي عشرة مهارة للقراءة التأويلية وعشر مهارات للكتابة الناقدة.	المجموع

سادساً – التطبيق البعدي لاختباري مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة:

تم تطبيق اختباري مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة تطبيقاً بعدياً على مجموعة البحث في يومي الثلاثاء والأربعاء الموافق ١٧، ١٨ / ١٢ / ٢٠٢٤م على التوالي، وذلك لتحديد مدى النمو في مهارات الكتابة التأويلية، والكتابة الناقدة؛ ومن ثم قياس فاعلية الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية في تنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية.

سابعاً – المعالجة الإحصائية للنتائج:

اعتمد هذا البحث في معالجة النتائج على الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعته، وهي:

- ١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- ٢- معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات البحث.
- ٣- معامل كوبر لحساب ثبات بطاقة التصحيح.
- ٤- اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples Statistics) بهدف تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات مجموعة البحث بالنسبة للتطبيق القبلي والبعدي لأداة البحث.
- ٥- معادلة مربع إيتا (η^2) (Eta Squared) لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (لدى عينة البحث وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معادلة حجم الأثر (مربع إيتا)} = \frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجات الحرية}}$$

فإذا كانت قيمة مربع إيتا تساوي (٠.٠١) أو أقل فذلك حجم أثر صغير، أقل من (٠.٠٦) فذلك حجم أثر متوسط، وإذا كانت (٠.١٤) فأكثر فذلك حجم أثر كبير، كما في الجدول الآتي: (كامل، ٢٠٢٢، ص ٨).

جدول (٩) تفسير قيم معامل إيتا لحجم الأثر للمعالجة التجريبية

القيمة مربع إيتا (η^2)	التفسير
≤ 0.01	حجم أثر صغير
< 0.06	حجم أثر متوسط
> 0.14	حجم أثر كبير

٦- معادلة بلاك (Black) لحساب فاعلية الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية.

وقد استخدم في ذلك كله حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

• نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها:

يتضمن هذا القسم تفصيل النتائج التي توصل إليها البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات كما يلي:

أولاً - نتائج البحث:

يعرض هذا البحث نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته كما يلي:

١- الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه:

ما مهارات القراءة التأويلية اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات القراءة التأويلية اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقاً.

٢- الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه:

ما مهارات الكتابة الناقدة اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الكتابة الناقدة اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقاً.

٣- الإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه:

ما أسس بناء إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس بناء الإستراتيجية التدريسية المقترحة من خلال دراسة طبيعة كل من النظرية السيميائية، والقراءة التأويلية، ومهاراتها، والكتابة الناقدة، ومهاراتها، وقد تم تناول هذه الأسس بالتفصيل أثناء عرض الإطار النظري للبحث.

٤- الإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه:

ما الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم عرض مكونات الإستراتيجية التدريسية المقترحة، وهي: أهداف الإستراتيجية التدريسية المقترحة، ومحتواها، وخطوات وإجراءات تدريسها، والأنشطة، والوسائط التعليمية، وأدوات تقويمه، وقد تم عرض ذلك تفصيلاً أثناء عرض بناء الإستراتيجية التدريسية المقترحة.

٥- الإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه:

ما فاعلية الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض التالي، والتأكد من صحته كما يلي:

الفرض الأول ونصه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة العريش في اختبار القراءة التأويلية لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لنمو كل مهارة من مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وعددها اثنتا عشرة مهارة، وكذلك مدى نمو مهارات القراءة التأويلية ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات القراءة التأويلية، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأويلية البحث في كل مهارة من مهارات القراءة التأويلية على حده، وكذلك لمهارات القراءة التأويلية ككل:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) وقيم حجم التأثير بدلالة (مربع إيتا) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار

مهارات القراءة التأويلية

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	نوع القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة عند ٠.٠٥	قيمة مربع إيتا
مهارات تأويل لغة النص	يوضح أثر المترادفات في تشكيل معنى النص الأدبي.	القبلي	٠.٤٢	٠.٣٧٥	٢٣.١٦١	دالة	٠.٨٧٣
		البعدي	١.٨٣٤	٠.٠٦٩			
	يوضح أثر المتضادات في تشكيل معنى النص الأدبي.	القبلي	٠.٤٧	٠.٣٨٦	٢١.٣٢١	دالة	٠.٨٥٤
		البعدي	١.٨١٦	٠.٠٠٨			
	يوضح أثر المحسنات البديعية	القبلي	٠.٥٣٢	٠.٤١٨	١٩.٢١٦	دالة	٠.٨٢٦

			٠.٠٦٧	١.٨٣٤	البعدي	في تشكيل معنى النص الأدبي.	
٠.٨٤	دالة	٢٠.٢٣٧	٠.٣٩٣	٠.٥٢٦	القبلي	يوضح أثر الصور البيانية في	
			٠.٠٧٣	١.٨٢	البعدي	تشكيل معنى النص الأدبي.	
٠.٨٢٣	دالة	١٩.٠٦٥	٠.٤٢٢	٠.٥١٤	القبلي	يوضح أثر الزمان والمكان في	
			٠.٠٧١	١.٨٢٢	البعدي	دلالة النص الأدبي.	
٠.٨٦٥	دالة	٢٢.٣١٤	٠.٣٧٧	٠.٤٤٨	القبلي	يوضح السمات الأسلوبية لمنتج	
			٠.٠٦٧	١.٨١٦	البعدي	النص الأدبي.	
٠.٨٠٦	دالة	١٨.٠	٠.٤١٢	٠.٦٢٣	القبلي	يحدد ملامح بيئة النص الأدبي.	
			٠.٠٨٧	١.٨٣٦	البعدي		
٠.٨٢٨	دالة	١٩.٣٧٢	٠.٤١٤	٠.٥٢٦	القبلي	يصدر حكما على النص الأدبي	
			٠.٠٦٨	١.٨٢٦	البعدي	في ضوء سياقه الاجتماعي والثقافي.	
٠.٨٢٣	دالة	١٩.٠٦٥	٠.٤٢٢	٠.٥١٤	القبلي	يوضح أثر الزمان والمكان في	
			٠.٠٧١	١.٨٢٢	البعدي	دلالة النص الأدبي.	
٠.٨٦٥	دالة	٢٢.٣١٤	٠.٣٧٧	٠.٤٤٨	القبلي	يوضح السمات الأسلوبية لمنتج	
			٠.٠٦٧	١.٨١٦	البعدي	النص الأدبي.	
٠.٨٠٦	دالة	١٨.٠	٠.٤١٢	٠.٦٢٣	القبلي	يحدد ملامح بيئة النص الأدبي.	
			٠.٠٨٧	١.٨٣٦	البعدي		
٠.٨٢٨	دالة	١٩.٣٧٢	٠.٤١٤	٠.٥٢٦	القبلي	يصدر حكما على النص الأدبي	
			٠.٠٦٨	١.٨٢٦	البعدي	في ضوء سياقه الاجتماعي والثقافي.	
٠.٧٨٦	دالة	١٦.٩٣٧	٠.٤٢١	٠.٦٣٩	القبلي	يوضح مظاهر الحالة الوجدانية	
			٠.٠٨٢	١.٨٠١	البعدي	لمنتج النص الأدبي.	
٠.٨٤٧	دالة	٢٠.٧٩٥	٠.٣٩٣	٠.٤٩١	القبلي	يميز بين الأفكار الجيدة وغير	
			٠.٠٦٢	١.٨١٧	البعدي	الجيدة في النص الأدبي.	
٠.٨٥٢	دالة	٢١.١٨٦	٠.٣٩٤	٠.٤٤٦	القبلي	يحدد هدف النص الأدبي.	
			٠.٠٧٥	١.٨٠٧	البعدي		
٠.٨٤٦	دالة	٢٠.٧١٩	٠.٣٩٤	٠.٥٠٤	القبلي	يوضح القيم الاجتماعية	
			٠.٠٦٩	١.٨٣٥	البعدي	والإنسانية في النص الأدبي.	
٠.٩٦٣	دالة	٤٥.١٠٦	٢.١٦٤	٦.١٤	القبلي	المجموع = مهارات القراءة التأويلية ككل	
			٠.٢٤٢	٢١.٨٦٤	البعدي		

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة البحث في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التأويلية قد ارتفع في كل مهارة على حدة، كذلك الحال بالنسبة للمتوسط الحسابي لمهارات القراءة التأويلية ككل، حيث توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي، والبعدي لنمو كل مهارة من مهارات القراءة التأويلية على حدة، ومهارات القراءة التأويلية ككل، كما يتضح أن جميع قيم حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا أكبر

من (٠,١٤)، وهذه القيم تشير إلى حجم تأثير كبير، وهذا يدل على أن استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لها أثر كبير في تنمية مهارات القراءة التأويلية بصورة كلية، وعلى مستوى كل مهارة من مهاراتها على حدة لدى مجموعة البحث.

ويبين الجدول التالي حساب فاعلية الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية من خلال حساب حجم التأثير الكلي استناداً لمعايير كوهين Cohen فإذا كان حجم التأثير أقل من (٠,٢) فهذا يعني أن حجم التأثير صغير جداً، أما إذا كانت القيمة بين (٠,٢ و ٠,٥) فحجم التأثير صغير، وإذا كانت القيمة بين (٠,٥ و ٠,٨) فحجم التأثير متوسط، أما إذا كانت قيمة حجم التأثير أكبر من (٠,٨) فإن حجم التأثير يكون كبيراً.

وكذلك حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake) التي تشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر، والواحد الصحيح فإنه يمكن الحكم بعدم فاعلية الإستراتيجية المقترحة في التدريس نهائياً؛ مما يعني أن الطلاب لم يتمكنوا من بلوغ نسبة (٥٠%) من الكسب المتوقع، أما إذا زادت نسبة الكسب على الواحد الصحيح، ولم تتعد (١,٢) فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدل على أن التدريس بالإستراتيجية المقترحة قد حقق فاعلية مقبولة، ولكن إذا تعدت نسبة الكسب (١,٢) فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية.

جدول (١١) حساب فاعلية الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية في تنمية مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية بواسطة حساب حجم التأثير، والكسب المعدل لبلاك

اختبار القراءة التأويلية	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل لبلاك
قبلي	٤٠	٦,١٤	٢,١٦٤	٧٨	٤٥,١٠٦	دالة	١١,٠٨٩	١,٢١١
بعدي	٤٠	٢١,٨٦٤	٠,٢٤٢					

يتضح من الجدول (١١) أن حجم التأثير يبلغ (١١,٠٨٩)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تأثير كبير للإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية في تنمية مهارات القراءة التأويلية ، كما أن نسبة الكسب المعدل للمهارات ككل بلغت (١,٢١١)، وهي قيمة أكبر من النسبة التي حددها بلاك، وهي (١,٢) مما يدل على أن التدريس باستخدام الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية له فاعلية كبيرة في تنمية جميع مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة

العربية بكلية التربية؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الأول الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات القراءة التأويلية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة العريش في اختبار القراءة التأويلية لصالح القياس البعدي".

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى المراحل الثلاث الأولى من الإستراتيجية المقترحة، حيث أسهم التدرج المنهجي في كل مرحلة في تحقيق تكامل فعال بين التحليل السطحي، والتحليل العميق للنصوص الأدبية؛ ففي المرحلة الأولى (القراءة الأولية الاستكشافية) ركزت الإستراتيجية على تحليل النصوص من الداخل وفقاً لمبادئ السيميائية التي تركز على الثنائيات الالسانية؛ مما ساعد الطلاب على تقسيم النصوص إلى وحدات دلالية، مثل الكلمات، والجمل وتحليلها، ومن ثم مكنهم من فهم البنية السطحية للنصوص، واستيعاب المعاني الظاهرة لها، كذلك ساعد تحليل العلاقات بين الشخصيات والأحداث في النصوص على تنمية مهارة "تحديد ملامح بيئة النص الأدبي"، و"توضيح أثر الزمان والمكان في دلالة النص" مع ملاحظة تركيز هذه المرحلة على استعراض الصور والمعاني المتضمنة في النصوص؛ مما أسهم في تنمية مهارات تأويل لغة النص، مثل "توضيح أثر الصور البيانية والمحسنات البديعية في تشكيل المعاني".

في المرحلة الثانية (القراءة الاسترجاعية) انتقل التركيز إلى تحليل البنية العميقة للنصوص، حيث تم تدريب الطلاب على دراسة العلاقات الدلالية المعقدة بين عناصر النصوص، ووفقاً لمبادئ السيميائية التي تهتم بتحليل الدال والمدلول، والربط بين المستويات السطحية والعميقة للنص، تدرب الطلاب على استكشاف الحقول الدلالية والمحاور الأساسية التي استخدمها المؤلفون، مثل المحاور المرتبطة بالطبيعة أو الحياة، وهذا التحليل ساعد في تنمية مهارة "توضيح القيم الاجتماعية والإنسانية في النصوص الأدبية"، حيث تمكن الطلاب من الربط بين النصوص، وسياقاتها الثقافية والاجتماعية.

في المرحلة الثالثة (استخلاص الاستنتاجات)، تم تطبيق مبدأ إنتاج الدلالات الضمنية، الذي يُعتبر محورياً أساسياً في النظرية السيميائية، حيث عمل الطلاب على استنتاج الأفكار الضمنية، والكشف عن الرموز والمعاني الخفية التي تنبثق من العلاقات بين وحدات النص؛ مما أدى إلى تعزيز مهارات مثل "تمييز الأفكار الجيدة، وغير الجيدة" و"توضيح مظاهر الحالة الوجدانية لمنتج النص"، حيث أصبح الطلاب قادرين على التفاعل مع النصوص بعمق، وتحديد أبعادها الفكرية والعاطفية.

هذا التدرج في المراحل الثلاث الأولى للإستراتيجية، والمستندة إلى أسس النظرية السيميائية مكن الطلاب من بناء فهم شامل للنصوص الأدبية، وتحقيق تكامل بين التحليل السطحي والعميق للنصوص؛ مما يعكس فاعليتها في تنمية مهارات الطلاب في القراءة التأويلية.

بعد التأكد من صحة الفرض الأول يكون البحث قد أجاب عن السؤال الخامس الذي يستهدف فاعلية الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات القراءة التأويلية

لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية، حيث أثبت البحث فاعلية الاستراتيجية المقترحة بما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية البرامج والوحدات القائمة على السيميائية في تنمية المهارات المستهدفة في كل دراسة؛ ومنها دراسة (أبو سكينه، ٢٠٠٩)، وسيمينكو (Semenenko, 2017)، وكادا (Qada, 2018)، و(يونس، ٢٠١٨)، وبيليفا (Belaifa, 2019)، و(عبد المنعم، ٢٠٢٠)، و(الجعبري والأستاذ، ٢٠٢٠)، ودائري (Dairi, 2020)، و(عطا الله والهاشمي، ٢٠٢٢)، و(القبيطري، ٢٠٢٢)، وجورجكبولو وسميرنيو (Georgakopoulou & Smyrniou, 2022)، و(النعانة، ٢٠٢٣)، و(الحمل، ٢٠٢٣)، و(رزق وآخرون، ٢٠٢٤)، وبهرا (Behera, 2024)

٦ - الإجابة عن السؤال السادس، والذي نصه:

ما فاعلية الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض التالي، والتأكد من صحته كما يلي:

الفرض الثاني: ونصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية الرابعة بكلية التربية جامعة العريش في اختبار الكتابة الناقدة لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لنمو كل مهارة من مهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وعددها عشر مهارات، وكذلك مدى نمو مهارات الكتابة الناقدة ككل من خلال درجاتهم في اختبار مهارات الكتابة الناقدة، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الناقدة في كل مهارة من مهارات الكتابة الناقدة على حده وكذلك لمهارات الكتابة الناقدة ككل:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) وقيم حجم التأثير بدلالة (مربع إيتا) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الناقدة

المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	نوع القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة عند ٠.٠٥	قيمة مربع إيتا
مهارات كتابة مقدمة المقال	يكتب مقدمة المقال في فقرة.	القبلي	١.١٨٥	٠.٠٥٢	١٥.٨٣٩	دالة	٠.٩٩١
		البعدي	٥.٤٩	٠.٠٠٨			
مقدمة المقال الناقد	يضمن مقدمة المقال هدف النص وقضيته الأساسية.	القبلي	١.١٨٢	٠.٠٥٥	١٨.٣٦٧	دالة	٠.٩٩١
		البعدي	٥.٤٦٣	٠.٠٧٩			
	يقيم فكر النص من حيث مدى مطابقتها للواقع في فقرة.	القبلي	١.٢٣٦	٠.٠٥٤	١٦.٣٨٨	دالة	٠.٩٩٢
		البعدي	٥.٥٠٨	٠.٠٧٤			
	يقيم حجج النص وأدلته من حيث مدى قوتها في فقرة.	القبلي	١.١٦٧	٠.٠٦١	١٩.٨٤٢	دالة	٠.٩٩٢
		البعدي	٥.٤٧٥	٠.٠٠٧			
مهارات كتابة متن المقال الناقد	يقيم أسلوب النص من حيث مدى سهولته ووضوحه في فقرة.	القبلي	١.١٥٨	٠.٠٥٥	١٧.٨٢٢	دالة	٠.٩٩٣
		البعدي	٥.٤٩	٠.٠٠٧			
	يقيم صور النص ومحسناته من حيث مدى إيحائها في فقرة.	القبلي	١.٢٠٦	٠.٠٥٧	١٨.٨٤٤	دالة	٠.٩٩٢
		البعدي	٥.٤٧٨	٠.٠٦٩			
	يقيم لغة النص من حيث مدى سلامتها في فقرة.	القبلي	١.٢١٨	٠.٠٦١	١٨.٨٦٩	دالة	٠.٩٩١
		البعدي	٥.٤٧٥	٠.٠٧٦			
	يقيم العاطفة المسيطرة على النص من حيث مدى تأثيرها في فقرة.	القبلي	١.٢٠	٠.٠٥٦	١٥.٢٨٦	دالة	٠.٩٩١
		البعدي	٥.٤٨٤	٠.٠٧٨			
مهارات كتابة خاتمة المقال الناقد	يكتب خاتمة المقال في فقرة.	القبلي	١.١٦١	٠.٠٥٧	١٩.٢٠٧	دالة	٠.٩٩٣
		البعدي	٥.٥٤٤	٠.٠٦٨			
	يضمن خاتمة المقال ملخصاً لنقد النص وأحكاماً إيجابية أو سلبية عليه.	القبلي	١.١٦٧	٠.٠٤٨	١٨.٩٩٣	دالة	٠.٩٩٣
		البعدي	٥.٤٤٥	٠.٠٦٩			
	المجموع = مهارات الكتابة الناقدة ككل	القبلي	١١.٨٧٧	٠.١٧٢	٤٥.٠٨٤	دالة	٠.٩٩٩
		البعدي	٥٤.٨٥٢	٠.٢٠١			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة البحث في الاختبار البعدي لمهارات الكتابة الناقدة كل مهارة على حدة قد ارتفع في التطبيق البعدي، كذلك الحال بالنسبة للمتوسط الحسابي لمهارات الكتابة الناقدة ككل، حيث توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين

متوسطات درجات المجموعة البحثية في القياسين القبلي والبعدي لنمو كل مهارة من مهارات الكتابة الناقدة على حدة، ومهارات الكتابة الناقدة ككل، كما يتضح أن جميع قيم حجم التأثير المعبر عنه بمربع إيتا أكبر من (٠,١٤)، وهذه القيم تشير إلى حجم تأثير كبير، وهذا يدل على أن استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية له أثر كبير في تنمية مهارات الكتابة الناقدة بصورة كلية، وعلى مستوى كل مهارة من مهارات الكتابة الناقدة على حدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية الرابعة بكلية التربية جامعة العريش.

ويبين الجدول التالي حساب فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية في تنمية جميع مهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية الرابعة بكلية التربية جامعة العريش من خلال حساب حجم التأثير الكلي، وكذلك حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake) جدول (١٣) حساب فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية في تنمية جميع مهارات الكتابة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بواسطة حساب حجم التأثير، ومعادلة الكسب المعدل لبلاك

اختبار الكتابة الناقدة	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدالة عند مستوى ٠.٠٥	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل لبلاك
قبلي	٤٠	١١.٨٧٧	٠.١٧٢	٧٨	٤٥.٠٨٤	دالة	٧٦.٥٢٦	١.٢٠١
بعدي	٤٠	٥٤.٨٥٢	٠.٢٠١					

يتضح من الجدول (١٣) أن حجم التأثير يبلغ (٧٦.٥٢٦)، وهي قيمة مرتفعة تدل على تأثير كبير للإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية في تنمية مهارات الكتابة الناقدة، كما أن نسبة الكسب المعدل لتلك المهارات ككل بلغت (١.٢٠١)، وهي قيمة أكبر من النسبة التي حدّدها بلاك، وهي (١.٢)؛ مما يدل على أن التدريس باستخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية له فاعلية كبيرة في تنمية جميع مهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية الرابعة بكلية التربية جامعة العريش، وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من القياسين القبلي، والبعدي لمدى نمو مهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية الرابعة بكلية التربية جامعة العريش في اختبار الكتابة الناقدة لصالح القياس البعدي".

ويمكن عزو هذه النتائج إلى تكامل المرحلتين الأخيرتين من الإستراتيجية (التخطيط لكتابة المقال الناقد، وكتابة المقال الناقد) واللّتين ترتبطان بشكل مباشر بمبادئ السيميائية التي تركز على تحليل النصوص وتفكيكها، وإعادة بنائها في سياق نقدي وإبداعي.

ففي مرحلة (التخطيط لكتابة المقال الناقد) تم تدريب الطلاب على قراءة النصوص بعناية لتحديد الأفكار الأساسية والفرعية، وتحليل الحجج والأدلة، وتقييم الأسلوب، والصور والعاطفة التي يقدمها النص، وهذا التدريب يعتمد على أسس ومبادئ السيميائية في تحليل البنية الدلالية للنصوص، واستكشاف العلاقات الدلالية بين عناصرها؛ مما ساعد الطلاب على اكتساب مهارة بناء مخطط نقدي واضح ومنظم، كما أن هذه المرحلة دعمت نمو مهارات مثل "تحديد هدف النص وقضيته الأساسية"، و"تقييم الأفكار والحجج من حيث القوة والتماسك"، وهو ما وفر للطلاب أدوات نقدية فعالة لتحليل النصوص بعمق.

أما في مرحلة (كتابة المقال الناقد) فقد تم توجيه الطلاب إلى صياغة أفكارهم بشكل منهجي ومنظم في شكل مقال يتضمن مقدمة، متن، وخاتمة، حيث عززت هذه المرحلة مهارات الطلاب على التعبير عن رؤيتهم النقدية، وتحليل النصوص من زوايا متعددة، ووفقاً لمبادئ السيميائية ركز الطلاب على إنتاج نصوص نقدية تعكس فهماً عميقاً للنصوص الأصلية، وإعادة توزيع المعاني المكتسبة من النصوص عبر إنتاج كتابي ناقد، وقد أسهم هذا في تنمية مهارات مثل "كتابة مقدمة توضح هدف النص وقضيته"، و"صياغة متن يقيم الأفكار والصور والأسلوب بشكل متكامل"، و"كتابة خاتمة تلخص الأحكام النقدية بوضوح".

إن الفروق الإحصائية بين القياسين القبلي والبعدي يعكس مدى نجاح الإستراتيجية المقترحة في تحقيق أهدافها من خلال تطبيق مبادئ السيميائية بشكل عملي، حيث ساعدت المرحلتان الأخيرتان الطلاب على الانتقال من التحليل النظري للنصوص إلى إنتاج كتابي نقدي يعكس وعياً نقدياً عميقاً، وقدرة على التعامل مع النصوص بشكل متكامل.

وبعد التأكد من صحة الفرض الثاني يكون البحث قد أجاب عن السؤال السادس الذي يستهدف فاعلية الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات الكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية، حيث أثبت البحث فاعلية الاستراتيجية المقترحة بما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية البرامج والوحدات القائمة على السيميائية في تنمية المهارات المستهدفة في كل دراسة؛ ومنها دراسة (أبو سكينه، ٢٠٠٩)، وسيمينيكو (Semenenko, 2017)، وكادا (Qada, 2018)، و(يونس، ٢٠١٨)، وبيليفا (Belaifa, 2019)، و(عبد المنعم، ٢٠٢٠)، و(الجعبري والأستاذ، ٢٠٢٠)، ودايري (Dairi, 2020)، و(عطا الله والهاشمي، ٢٠٢٢)، و(القبيطري، ٢٠٢٢)، وجورجكبولو وسميرنيو (Georgakopoulou & Smyrniou, 2022)، و(النعانة، ٢٠٢٣)، و(الحمل، ٢٠٢٣)، و(رزق وآخرون، ٢٠٢٤)، وبهيرا (Behera, 2024).

ثانياً- تعليق عام على مناقشة النتائج وتفسيرها:

أثبتت الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية فاعليتها في تنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية حيث أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبليّة والبعديّة لكل المهارات المدروسة، ويمكن عزو ذلك لما يلي:

١- ساعدت الاستراتيجية في مراحلها الثلاث الأولى على تحليل النصوص منهجياً إلى وحدات دلالية متكاملة؛ مما مكّن الطلاب من فهم البنية الظاهرة للنصوص، واستخلاص المعاني الصريحة والضمنية، بينما ركزت المرحلتان الأخيرتان على تحويل هذا التحليل إلى إنتاج نصوص نقدية تعكس وعياً نقدياً متقدماً وتنظيماً للأفكار، وهو ما يعكس أحد المبادئ السيميائية في تفكيك النصوص، وإعادة بنائها وفقاً للأنساق الدلالية.

٢- انطلقت الاستراتيجية من مفهوم الدلالة السيميائية، حيث ساعدت الطلاب على استكشاف العلاقات بين العناصر النصية؛ مما عزز تفكيرهم النقدي، وقدرتهم على التحليل، كما ساعدتهم على إدراك أثر السياقات الاجتماعية والثقافية في تشكيل المعاني؛ مما أضاف بعداً تأويلياً نقدياً متكاملاً في تفسير النصوص.

٣- وفّرت الاستراتيجية مناخاً تفاعلياً قائماً على النقاشات الجماعية، وتحليل النصوص من منظور سيميائي، حيث ساعدت على تفكيك النصوص إلى رموز ودلالات ضمن سياقاتها المتعددة، هذا التفاعل عزز تبادل وجهات النظر النقدية، وتنمية مهارات التحليل، وتعزيز القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة؛ مما ينسجم مع مبادئ السيميائية في دراسة المعنى كظاهرة ديناميكية تتأثر بالتفاعل الاجتماعي والثقافي.

٤- تضمنت الاستراتيجية المقترحة أنشطة تعليمية مثل تحليل الحقول الدلالية، وتأويل النصوص، وإعداد التقارير النقدية؛ مما مكّن الطلاب من تطوير استقلاليتهم الفكرية، كما زودتهم بأدوات تحفيزية للإبداع والتأويل السيميائي؛ مما ساعدهم على استيعاب النصوص الأدبية بطرق نقدية مبتكرة.

٥- أتاحت الاستراتيجية فرصة للطلاب لكتابة مقالات نقدية منظمة تتضمن مقدمة، متناً، وخاتمة؛ مما ساعدهم على صياغة رؤية نقدية متماسكة، وتحليلات دقيقة للأفكار والصور، حيث يعكس هذا التطبيق أحد المفاهيم الأساسية في السيميائية، حيث يتم إعادة تركيب النص وتأويله وفقاً لأنساقه الدلالية المتنوعة.

٦- ركزت الاستراتيجية على استكشاف الرموز النصية، وتحليل بنيتها السيميائية؛ مما عزز تفاعل الطلاب فكرياً وعاطفياً مع النصوص، وساعدهم على تقييم الأساليب النقدية، وربطها بسياقاتها

الاجتماعية والثقافية، وهو ما يعد أمرًا جوهريًا في القراءة التأويلية التي تعتمد على فهم أبعاد النص الظاهرة والمضمرة.

٧- وضعت الاستراتيجية الطلاب في مركز العملية التعليمية؛ مما دفعهم إلى تحليل النصوص بشكل مستقل، واستنتاج الأفكار عبر نهج سيميائي نقدي، مما عزز استقلاليتهم الفكرية، وأسهم في تنمية قدراتهم التأويلية بشكل متوازن، فأصبحوا قادرين على استنتاج التشابكات الدلالية في النصوص، وإعادة تشكيل معانيها نقديًا.

٨- كشفت النتائج عن تكامل واقعي بين مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة، حيث مكنت الاستراتيجية الطلاب من فهم الأفكار والرموز النصية بعمق، وإنتاج استجابات نقدية تعكس معالجة تأويلية ممنهجة، كما أدى ذلك إلى زيادة وعيهم النقدي، حيث أصبحوا قادرين على إعادة تأويل النصوص وربطها ببنائها الرمزية والثقافية؛ مما يعكس أحد المبادئ الجوهرية للسيميائية في دراسة المعنى كنظام متغير ومتعدد الأبعاد.

ثالثًا- توصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة ما أسفر عنه البحث من نتائج فإنه يوصي بما يلي:

١- إعادة النظر في أهداف تدريس الأدب، والنقد، والكتابة، والمهارات القرائية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية بما يتماشى مع قائمتي مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لضمان تحقيق تعلم متكامل.

٢- إعادة النظر في أساليب تدريس الأدب، والنقد، والكتابة، والمهارات القرائية الحالية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية، في ضوء الإستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على النظرية السيميائية، بهدف تنمية مهارات القراءة التأويلية والكتابة الناقدة بشكل فعال.

٣- عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس بأقسام اللغة العربية بكلّيات التربية لتأهيلهم على تدريس الأدب، والنقد، والكتابة، والمهارات القرائية باستخدام الإستراتيجية التدريسية المقترحة، مع التركيز على تنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة لدى الطلاب.

٤- إعادة النظر في أدوات تقويم مهارات القراءة، والكتابة، والأدب، والنقد، لتكون متوافقة مع اختباري مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة اللذين يقدمهما البحث؛ مما يضمن قياسًا أكثر دقة لتطور مهارات الطلاب.

٥- تصميم وحدات تعليمية تخصصية تستند إلى مبادئ النظرية السيميائية تركز على تحليل النصوص بطرق تعزز التفكير النقدي، واستكشاف الرموز والدلالات؛ مما يدعم تنمية مهارات القراءة التأويلية، والكتابة الناقدة.

- ٦- توفير بيئة تعليمية تفاعلية تشجع النقاشات الجماعية، وتحليل النصوص، مع دمج أنشطة تفاعلية تُحفز التفكير التأويلي والنقدي؛ مما يسهم في تعزيز استقلالية الطلاب الفكرية.
- ٧- تصميم أدوات تقييم دقيقة ومبتكرة لقياس نمو مهارات الطلاب، مثل استكشاف قدرتهم على استنباط الأفكار، وفهم العلاقات الدلالية، وتحليل النصوص بشكل منهجي.
- ٨- توجيه الطلاب لاستخدام النظرية السيميائية في تحليل النصوص الأدبية بأنواعها المختلفة من خلال تقديم نصوص غنية ومعقدة تعزز التفكير التأويلي والنقدي.
- ٩- إعداد أدلة إرشادية مبسطة، وموجهة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب توضح خطوات تطبيق الإستراتيجية التدريسية، مع توفير أمثلة عملية لتحليل النصوص، واستنباط معانيها.
- ١٠- تحفيز الطلاب على إجراء أبحاث مكتوبة تركز على استكشاف تأثير النظرية السيميائية في تطوير مهاراتهم التأويلية والنقدية؛ مما يدعم ممارسات التدريس الحديثة.

رابعاً - بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، والتوصيات السابقة يقترح هذا البحث إجراء عدة بحوث منها:

- ١- إستراتيجية تدريسية قائمة على النظرية السيميائية لتنمية مهارات التحليل الأدبي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية.
- ٢- نموذج تدريسي قائم على النظرية السيميائية لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية.
- ٣- برنامج قائم على النظرية السيميائية لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية.
- ٤- تنمية مهارات القراءة التأويلية والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلّيات التربية في ضوء نظريات أخرى.

المراجع

- إبراهيم، سيد رجب. (٢٠١٩). إستراتيجية قائمة على المنهج السيميائي - الإشاري لتنمية مهارات نقد النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢١١)، ٤١ - ١٠٩.
- أبو جبل، منيرة محمد. (٢٠٢٠). أثر توظيف الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات الكتابة الناقدة والجدلية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- أبو الذهب، البدرى علي. (٢٠٠٨، يوليو). فعالية استخدام الرسوم الكاريكاتورية في تدريس التعبير في تنمية الكتابة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي العشرون - مناهج التعليم والهوية الثقافية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.
- أبو سكين، نادية علي. (٢٠٠٩). فاعلية السيميائية كإستراتيجية مقترحة في تنمية الإبداع اللغوي من خلال قراءة النص الرمزي (نصف كلمة لأحمد رجب) لدى طلاب كلية التربية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (١٤٣)، ٦٠ - ١٢١.
- استيتة، سمير شريف. (٢٠٠٦). ثلاثية اللسانيات التواصلية. *عالم الفكر*، ٣٤ (٣)، ٤١-٧.
- إسماعيل، بليغ حمدي. (٢٠٢٢). تطوير تدريس القصة باستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة التأويلية وأبعاد المرونة المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٧ (٤)، ١ - ٨٢.
- أسيكار، إبراهيم. (٢٠١٥). أسس التأويل في شرح الخطيب التبريزي لنصوص المفضليات. *مجلة علامات في النقد*، ٨٤، ٢٥٥ - ٢٧٧.
- إيكو، إمبرتو. (٢٠٠٠). *التأويل بين السيميائيات والتفكيكية* (سعيد بنكراد، مترجم). المركز الثقافي العربي.
- إيكو، إمبرتو. (٢٠٠٦). *حكايات عن إساءة الفهم* (ياسر شعبان، مترجم). الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- البطينة، عفاف. (٢٠٠٢). النصوص وسياقاتها: دراسة في الأدبية، الأيديولوجيا والخطاب. *مجلة فصول*، (٥٨)، ٥٧-٧٥.
- بعداش، ناصر. (٢٠٢٠). التأويل والقراءة التأويلية. *مجلة Exprofesso*، ٥ (١)، ٤٥-٥١.
- بوتشيش، إبراهيم القادري. (٢٠١٧). النص التاريخي بين القراءة التأويلية والهرمنيوطيقا. *دورية كان التاريخية*، (٣٦)، ٧٠-٧٧.
- بوخالفة، سهام، وبلقاسم، مالكية. (2021). النص التراثي والقراءة التأويلية. *مجلة ربحان للنشر العلمي*، (8)، ٣٢٩-٣٤٩. مركز فكر للدراسات والتطوير.

- البهي، فؤاد. (٢٠١٤). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري (ط. ٤). دار الفكر العربي.
- تاويريت، البشير. (٢٠٠٤). السيميائية في الخطاب النقدي المعاصر. مجلة علامات في النقد، ١٤ (٥٤)، ١٧٥ - ٢٠١.
- تشاندلر، دانيال. (٢٠٠٢). معجم المصطلحات الأساسية في علم العلامات (السيميوطيقا) (شاعر عبد الحميد، مترجم). أكاديمية الفنون، وحدة الإصدارات.
- جبايلي، سمراء. (٢٠١٦). الخلفية الإبستمولوجية للفكر السيميائي وعلاقته بالبناء المفاهيمي في التصورات العربية. مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، (٢١)، ١٢٣ - ١٣٤.
- جدي، نعيمة. (٢٠١٨). العنوان ولعبة التأويل في رواية باب الشمس لإلياس خوري. مجلة منتدى الأستاذ، ١٤ (٢١)، ١٤٦ - ١٦٠.
- الجعبري، محمود، والأستاذ، محمود. (٢٠٢٠). فاعلية السيميائية بصفاتها إستراتيجية تدريس للنص القرآني في تنمية الإبداعية والنقدية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، ٦ (٢)، ١٢٠ - ١٥٢.
- حسين، مسلم حسب. (٢٠١٥). السيميائية وتحليل النص الشعري إشكاليات النظرية والمنهج - تشريح النص للغذامي أنموذجاً. مجلة اللغة العربية وآدابها، (٢٢)، ٣٥٣ - ٣٩٢.
- حمداوي، جميل. (٢٠١٢). المقاربة التداولية في الأدب والنقد. مجلة العربية والترجمة، ٤ (٩)، ٦٣ - ١١٤.
- الحمل، إيناس علي. (٢٠٢٣). إستراتيجية مقترحة قائمة على التحليل السيميائي لتنمية مهارات القراءة الموسعة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية، ٣١ (٢)، ١٩ - ٥٨.
- خطاب، علي ماهر. (٢٠٠١). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. الأنجلو المصرية.
- خمرى، حسين. (٢٠٠٧). نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال. الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الخوري، ليلي شفيق. (٢٠١٢). أثر استخدام إستراتيجية حلقة النقاش في تحسين مهارات التحدث الناقد والكتابة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- الدجيلي، حسن عبد الهادي. (٢٠٠٤). فاعلية النظرية السيميائية في النص القرآني. مجلة جامعة بابل - العلوم الإنسانية، ٩ (١)، ٢٠٦ - ٢١٤.
- الدريس، هدى عبدالرحمن. (٢٠٢٠). إشكالية التأويل والقراءة الاستعمالية للنص الأدبي. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، ٢١ (٢)، ١٣٩ - ١٦٠.

الديب، أمل إبراهيم. (٢٠١٠). برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس النصوص الأدبية في ضوء التكامل لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ١ (٧٤)، ١٢٠-١٥٠.

ربابعة، إسماعيل مجلي، وأبو جاموس، عبد الكريم محمود. (٢٠١٢). أثر برنامج تعليمي في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية*، ٢٦ (٥)، ١٠٢٧-١٠٥٨.

رزق، عبد الوهاب، إبراهيم، السيد، البحيري، عطاء، وأبو النجا، عبد الله. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج قائم على النظرية السيميائية في تنمية بعض مهارات التفسير التحليلي للنصوص القرآنية والذائقة البلاغية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأزهرى. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٦٧)، ٢٤٧ - ٢٩٨.

الزهراني، موسى درياش. (٢٠١٨). اللغة والقراءة التأويلية. *مجلة جنود*، (٤٩)، ١١٩ - ١٤٦.

السمان، مروان أحمد. (٢٠١٦). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي النقدية في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتأويلية للنصوص الأدبية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس*، ٤٠ (٤)، ١٣ - ٩٢.

السمان، مروان أحمد. (٢٠١٩). برنامج قائم على نظرية التماسك النصي لتنمية مهارات الكتابة التحليلية والكتابة الناقدة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٢ (١٠٨)، ٣٥-١.

سيمنكو، أليكسي. (٢٠١٧). الثقافة بوصفها نصا: مدخل إلى النظرية السيميائية عند يوري لوتمان (سمير طلبة، مترجم). *مجلة فصول*، (٩٩)، ٢٧٩ - ٣٠٢.

شابي، سعاد. (٢٠١٨). قراءة سيميائية في القصة القرآنية: قصة سيدنا صالح عليه السلام مع قومه. *مجلة الدراسات التاريخية والاجتماعية*، (٢٦)، ٢١٥ - ٢٢٨.

شحاتة، حسن سيد. (٢٠١٦). المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد. دار العالم العربي. الشرايري، دنيا. (٢٠٢٠). أثر برنامج تعليمي قائم على القراءة في مهارات الكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

شرشار، عبد القادر. (٢٠١٨). مدخل إلى السيميائيات السردية (نماذج وتطبيقات). المكتبة العصرية. الشمري، وليد، والهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠١٩). أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على أنموذج جنسن للتعلم المستند إلى الدماغ في تحسين الكتابة الناقدة لدى الطلاب في السعودية. *دراسات: العلوم التربوية*، ٤٦ (٢)، ٤٥٤-٤٦٨.

شميعة، مصطفى. (٢٠١٣). القراءة التأويلية للنص الشعري القديم بين أفق التعارض وأفق الاندماج. عالم الكتب الحديث.

- شناف، شراف. (٢٠١١). الكتابة النقدية والتأويل السيكلوجي للذات. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، ١٢ (٢٤)، ١٦٣-١٧٨.
- طالب، أحمد. (٢٠٠٧). السيميائية من نظرية المحاكاة إلى النظرية الشكلية. *مجلة الفصيل الأدبية*، ٣ (١، ٢)، ١٠٥-١١٣.
- الطيب، بدوي أحمد. (٢٠١٩). تقويم منهج تعليم النصوص الأدبية في ضوء معايير القراءة التأويلية للنص الشعري بالمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٧ (٣)، ٨٩-٣٠.
- عباس، محمد بهاء. (٢٠١٦، يونيو ٢٠-٢١). *معايير القراءة التأويلية للنص الشعري ومؤشراتها وتقويم طلاب الصف الثاني الثانوي في ضوءه [عرض ورقة]*. المؤتمر العلمي السادس عشر - معايير تعليم القراءة بمراحل التعليم المختلفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، مصر.
- عبد المنعم، علي. (٢٠٢٠). فاعلية نموذج تدريس قائم على النظرية السيميائية في تنمية مهارات القراءة التناسية للنصوص الأدبية لدى طلبة كلية التربية شعبة اللغة العربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢١)، ٤٨٧-٥٦٩.
- عبد الوهاب، عمرو فتحي. (٢٠٢٢). توظيف المدخل البنائي الاجتماعي عبر بيانات التعلم عبر الإنترنت لتنمية مهارات الكتابة الناقدة لدى طلاب شعبة اللغة الإنجليزية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٣٢ (١٠)، ٣٧١-٣٧٣.
- العبود، أحمد محمد. (٢٠٠٩). بناء برنامج لتدريس النقد الأدبي على وفق المنهج التكاملي لطلبة المرحلة الجامعية [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة المستنصرية.
- العجمي، محمد ناصر. (٢٠٠٧). في الأسس النظرية للاتجاه السيميائي. *مجلة الفكر العربي المعاصر*، ٢٨ (١٣٨، ١٣٩)، ١٣٤-١٤٣.
- عتروس، نبيل. (٢٠١٩). مقومات الكتابة الأكاديمية الناقدة في البحث العلمي لدى طلبة الجامعة. *دراسات في علوم الإنسان والمجتمع*، ٢ (١)، ١٩٦-٢١٦.
- عدمان، عزيز محمد. (٢٠٠٩). حدود الإنفتاح الدلالي في قراءة النص الأدبي. *مجلة عالم الفكر*، ٣٧ (٣)، ٧٥-١٠٥.
- عطا الله، أسماء سليمان، والهاشمي، عبد الرحمن عبد. (٢٠٢٢). أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية السيميائية في تحسين مهارات استيعاب النص القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن. *المجلة التربوية الأردنية*، ٧ (٤)، ٢٤٩-٢٧٣.
- علي، إبراهيم محمد. (٢٠١٧). مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب ماجستير المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية وتقويم خططهم البحثية في ضوءها. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، ٦٧ (٣)، ٣٩٥-٤٣١.

- قادة، عقاق. (٢٠١٧). سيميائية السرد التراثي العربي في النقد المغاربي المعاصر. مجلة دراسات معاصرة، ١ (٢)، ١٠-١٧.
- القبيطري، نعمة محمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على نظريتي السيميائية والنظم في تنمية مهارات التدوق الأدبي والفهم النحوي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة حلوان.
- القصيري، فيصل صالح. (٢٠١٨). سيمياء القصيدة الحزن علامة شعرية دالة. مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية، ٣ (٩)، ١٢٣-١٤٨.
- كامل، أحمد عبد البديع. (٢٠٢٢). حجم التأثير والفاعلية في البحوث التجريبية. المجلة الدولية لبحوث الإعلام والاتصالات، ٢ (٣)، ١-٣٠.
- الكردي، عبد الرحيم. (٢٠١٣). قراءة النص تأصيل نظري وقراءات تطبيقية. الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- كعواش، آمال. (٢٠١٥). السيميائية منهج أسني نقدي. مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، (٣٤)، ٣٣٩-٣٤٨.
- لكحل، لعجال، ومدقن هاجر. (٢٠١٦). الرؤية السيميائية عند رشيد بن مالك. مجلة الأثر، (٢٦)، ١٣٣-١٤٤.
- المتقن، محمد. (٢٠٠٤). في مفهومي القراءة والتأويل. مجلة عالم الفكر، ٢ (٣٣)، ٧-٤٧.
- محمد، خلف حسن. (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١ (٤٣)، ١٠٥-١٣٩.
- معوض، شيرين، عبد المنعم، صابر، الهواري، أمير، وعويس، محمد. (٢٠٢٤). برنامج مقترح قائم على الرحلات المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي العام. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٦ (١٨)، ٦٢٥-٦٥٨.
- المليجي، علاء أحمد. (٢٠١٤). فاعلية إستراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات النقد الأدبي التطبيقي والاتجاه نحوه لدى طلاب الدبلوم العامة في التربية. مجلة القراءة والمعرفة، (٤٩)، ٢٤٩-٢٨٩.
- النعانة، إبراهيم علي. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام الاستراتيجية السيميائية في تنمية القيم الشخصية لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهن نحو الاستراتيجية. دراسات: العلوم التربوية، ٥٠ (١)، ٢٩٩-٣١٢.

يونس، نهى محمد. (٢٠١٨). أثر برنامج قائم على التحليل السيميائي في تنمية الفهم القرائي للنصوص الأدبية ومهارات التدقيق النقدي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الفيوم.

Assiri, A. I., & Siddiqui, A. (2021). Interpretive reading as a strategy to construct meaning in EFL reading comprehension: A case study at King Khalid University. *Arab World English Journal*, 11(2), 411–419.

Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. University of Michigan Press.

Behera, P. (2024). Framework of semiotics theory to understand the signs and their meaning in society. *International Journal of Arts, Architecture & Design*, 2(1).

Belaifa, R. (2019). Factor structure and the production of narration: A semiotic reading in the novel *Ras al-Shaitan* by Najib al-Kilani. *Contemporary Studies, Alonschressi Tissemsilt University Center - Laboratory of Contemporary Literary and Critical Studies*, 5, 201–213.

Benveniste, É. (2014). The semiology of language. In Innis (Ed.), [Book Title] (pp. 228–246).

Bennett, L. Y. (2018). An exploration of Japanese students' concept and application of critical thinking in academic writing. In R. Ruegg, & C. Williams (Eds.), *Teaching English for Academic Purposes (EAP) in Japan* (pp. 123–139). Springer, Singapore.

Berger, A. A. (2004). Semiotic analysis. In *Media analysis techniques* (3rd ed., pp. 3–42). SAGE Publications.

Bernard, M., Mills, M., Peterson, M., & Storrer, K. (2001). A comparison of popular online fonts: Which is best and when? *Usability News*, 3(2). Retrieved from <http://psychology.wichita.edu/surl/usabilitynews/3S/font.htm>

Caprino, K. (2015). Investigating an online study group as a path to critical digital writing for four middle grades English teachers: A qualitative study (Ph.D. dissertation). *The University of North Carolina at Chapel Hill*.

Carbone, P. (2009). Investigating a critical writing pedagogy: Implications for classroom practice (Ph.D. dissertation). *University of California, Los Angeles*.

Chandler, D. (1995). *The act of writing: A media theory approach*. Aberystwyth: University of Wales, Aberystwyth.

Chandler, D. (2007). *Semiotics: The basics* (2nd ed.). Routledge.

Chen, Y. (2005). On the rhetoric of defining Confucianism as a religiosity: A hermeneutic reading of the controversy on Confucian religiosity and its significance to the understanding of Chinese trading and modernity (Ph.D. dissertation). *Vanderbilt University, United States*.

- Chistopher, K. (2002). Why we should teach critical writing. *The English Teacher*, 5(3).33-49
- Crow, D. (2013). *Visible signs: An introduction to semiotics*. AVA.
- Danesi, M., & Perron, P. (1999). *Analyzing cultures: An introduction and handbook*. Indiana University Press.
- Danesi, M. (2020). *Semiotics in artificial intelligence and digital media*. Springer.
- Eco, U. (2006). *The language of fashion* (A. Stafford, Trans.). Oxford: Berg.
- ElGeddawy, M. (2006). The post-process movement in rhetoric and composition: A philosophical hermeneutic reading of being in the world with others (Ph.D. dissertation). *Indiana University of Pennsylvania, United States*.
- El Omari, L. (2000). Discovering a discipline: A philosophical hermeneutic reading of composition studies (Ph.D. dissertation). *Indiana University of Pennsylvania, United States*.
- El Omari, L. M. (2017). Composition studies and literary criticism: A hermeneutic transaction. *Journal of English Language and Literature*, 7(2), 509–518.
- Gray, P. (2000). Reconceiving poetics for critical writing instruction (Ph.D. dissertation). *State University of New York at Albany*.
- Griffin, E. (2012). *A first look at communication theory* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2018). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- John, C. (2009). *Critical thinking, thoughtful writing: A rhetoric with readings*. University of New York.
- Kibui, A., Odundo, P., & Kulo, S. (2020). Utilization of interpretive reading for achievement in reading skills in secondary schools in Kenya. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 3.
- Kükürt, R. O. (2016). Semiology and a semiological reading of power myths in education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 2167–2191.
- Leeds-Hurwitz, W. (1993). *Semiotics and communication: Signs, codes, cultures*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ludewig, J. (2016). Academic writing as genre: A case study of new critical writing practices (Ph.D. dissertation). *State University of New York at Binghamton*.
- Maiorana, V. (1992). *Critical thinking across the curriculum: Building the analytical classroom*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.

- McGee, R., & Warms, R. L. (2013). *Theory in social and cultural anthropology: An encyclopedia*. SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781452276311>
- McKinley, J. (2013). Displaying critical thinking in EFL academic writing: A discussion of Japanese to English contrastive rhetoric. *RELC Journal*, 44(2), 195–208.
- McKinley, J. (2015). Critical writing as a social activity: Enhancing students' reasoning abilities through interaction. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(3), 15–38.
- Mertz, E. E. (2013). Semiotics. In R. J. McGee & R. L. Warms (Eds.), *Theory in social and cultural anthropology: An encyclopedia* (pp. 763–768). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miskeen, D. (2020). The semiotic project and structural connotations: An openness to interpretation. *Afaq Journal of Science - Zayan Ashour University, Al-Gelfa*, 5(2), 103–108.
- Prevails, S. (2014). *Critical reading and writing (CRW) course guidelines*. Faculty of Arts Council.
- Qada, A. (2017). The semiotics of the Arab heritage narration in contemporary Maghreb criticism. *Alonschressi Tissemsilt University Center - Laboratory of Contemporary Literary and Critical Studies*, 2, 10–17.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Royce, T. (2009). Language for reading and writing critically. *Critical Writing Workshop, Higher Education Language & Presentation Support, ELSSA Centre, UTS*.
- Sebeok, T. A. (2001). *Signs: An introduction to semiotics* (2nd ed.). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Sharairi, D. M., & Bani Abdulrahman, A. A. (2023). The effect of a reading instructional program on tenth-grade students' critical writing skills in Jordan. *The Jordanian Educational Journal*, 8(1), 1–17.
- Shepherd, G. (2021). Leveraging digital and cloud-based tools for contextualized assessment of critical writing. In J. Keengwe (Ed.), *Handbook of research on digital-based assessment and innovative practices in education* (pp. 44–60). IGI Global.
- Smyth, P. (2004). Critical writing instruction and its impact on students' analytical skills. *Journal of Educational Studies*, 32(4), 45–60.
- Stamper, R. (2016). *A semiotic theory of information and information systems*. University of Twente.
- Storch, Z. (2005). *Collaborative critical writing in the classroom*. Boston: Free Press.

- Wang, J. (2018). Applied research on semiotics in interior design (Doctoral dissertation). University of Pecs, Faculty of Engineering and Information Technology, Breuer Marcel Doctoral School.**
- Xiang, W. (2004). Encouraging self-monitoring in critical writing by students. *TEFL Journal*, 48(3).**