فاعلية الأسئلة السابرة في تدريس النصوص الأدبية في تنمية الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل

تولين احمد جودت

محافظة كركوك – العراق

البريد الإلكتروني Email : turkuatasatas@gmail.com

الكلمات المفتاحية: الأسئلة السابرة، النصوص الأدبية، الاستدلال بالشواهد النصية، التأويل، طلبة أقسام اللغة العربية.

كيفية اقتباس البحث

جودت، تولين احمد ، فاعلية الأسئلة السابرة في تدريس النصوص الأدبية في تنمية الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، تشرين الثاني ٢٠٢٦، المجلد:١٦ ،العدد:١١ .

هذا البحث من نوع الوصول المفتوح مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي لحقوق التأليف والنشر (Creative Commons Attribution) تتيح فقط للآخرين تحميل البحث ومشاركته مع الآخرين بشرط نَسب العمل الأصلي للمؤلف، ودون القيام بأي تعديل أو استخدامه لأغراض تجارية.

مفهرسة في Indexed
IASJ

مسجلة في Registered
ROAD

The Effectiveness of Probing Questions in Teaching Literary Texts for Developing Textual-Evidence-Based Reasoning and Interpretive Construction

Tulin Ahmed Jawdat
Kirkuk Governorate - Iraq

Keywords : Probing Questions, Literary Texts, Textual-Evidence-Based Reasoning, Interpretation, Students of Arabic Language Departments.

How To Cite This Article
Jawdat, Tulin Ahmed, The Effectiveness of Probing Questions in Teaching Literary Texts for Developing Textual-Evidence-Based Reasoning and Interpretive Construction,Journal Of Babylon Center For Humanities Studies, November 2026,Volume:16,Issue 11.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Abstract

This study seeks to investigate the effectiveness of probing questions in teaching literary texts and to examine their role in developing university students' ability to reason from textual evidence and construct interpretations in Arabic language departments. It addresses the problem that some literary teaching practices may emphasize general comprehension and information recall without providing sufficient opportunities for students to support their judgments with textual evidence and formulate coherent interpretations. To achieve its objectives, the study proposes an experimental design involving two groups: an experimental group taught through probing questions and a control group taught through the conventional method. It also proposes administering pre- and post-tests to assess the students' levels in both skills, alongside a questionnaire designed to explore the experimental group's perceptions. The theoretical framework examines the concept, characteristics, and mechanisms of probing questions in literary

instruction. It also discusses textual-evidence-based reasoning, interpretation, and the criteria adopted for evaluating both skills. Furthermore, the study provides a model for presenting the results and explaining the methods used to analyze them. The significance of the study lies in proposing an instructional and assessment framework that may contribute to developing literary reading based on evidence-supported reasoning and interpretive construction.

المستخلص

يسعى البحث إلى تقصي فاعلية الأسئلة السابرة في تدريس النصوص الأدبية، وبيان دورها في تنمية قدرة طلبة أقسام اللغة العربية في الجامعة على الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل. وينطلق من إشكالية مفادها أن بعض ممارسات تدريس الأدب قد تركز على الفهم العام واسترجاع المعلومات، من دون إتاحة فرص كافية لتدريب الطلبة على دعم أحكامهم بأدلة نصية وصياغة تفسيرات مترابطة. ولتحقيق أهدافه، يقترح البحث تصميما تجريبيًا يعتمد على مجموعتين، تجريبية تتلقى التدريس باستخدام الأسئلة السابرة، وضابطة تدرس وفق الطريقة المعتادة. كما يقترح تطبيق اختبار قبلي وآخر بعدي لقياس مستوى المهارتين، إلى جانب استبيان لاستطلاع تصورات طلبة المجموعة التجريبية. ويتناول الإطار النظري مفهوم الأسئلة السابرة وخصائصها وآليات توظيفها في تدريس الأدب، فضلا عن مناقشة الاستدلال بالشواهد. النصية والتأويل والمعايير المعتمدة في تقويمهما. ويتضمن البحث نموذجا لعرض النتائج وتوضيح أساليب تحليلها. وتنبع أهمية البحث من تقديم تصور تدريسي وتقويمي مقترح بما يسهم في تصوير القراءة الأدبية القائمة على الاستدلال بالدليل وبناء التفسير.

المقدمة

يمثل تدريس النصوص الأدبية أحد المجالات التي تسهم في تطوير مهارات القراءة التحليلية والتفكير النقدي لدى الطلبة وتساعدهم على إدراك المعاني التي لا تظهر في المستوى المباشر للنص. ففهم العمل الأدبي لا يقتصر على التعرف إلى موضوعه أو استخلاص أفكاره العامة، وإنما يستلزم تحليل لغته، والكشف عن الروابط بين مكوناته والاستناد إلى شواهده في استنباط الدلالات، وصياغة تفسيرات تستند إلى أدلة واضحة. وعلى هذا الأساس، تتحدد فاعلية تدريس الأدب بقدرته على تنمية مشاركة الطالب في بناء المعنى، بدلا من الاكتفاء بتلقي التفسيرات الجاهزة التي يقدمها المدرس.

وتتأكد الحاجة إلى هذا التوجه في المرحلة الجامعية، ولا سيما لدى طلبة أقسام اللغة العربية، الذين ينتظر منهم تجاوز الفهم الأولي للنص إلى تحليل أبعاده الدلالية والفنية ومناقشة

وجوه تفسيره المختلفة، وتسويغ أحكامهم النقدية بالرجوع إلى شواهد من النص ذاته. فليس كافيا أن يحدد الطالب الفكرة الرئيسة أو يتعرف إلى صورة بلاغية، بل ينبغي أن يبين وجه الاستدلال بالشاهد الذي اختاره، ويوضح الصلة بين الصياغة اللغوية والدلالة التي يستخلصها منها. ومن ثم، يشكل الاستدلال بالشواهد النصية ركيزة للقراءة القائمة على أسس واضحة، في حين يقوم التأويل على الربط بين القرائن والسياق والدلالات بعيدًا عن الاقتصار على الانطباعات الذاتية.

وفي ضوء ذلك، تبرز الأسئلة السابرة بوصفها وسيلة تدريسية تساعد المدرس على تتبع مسار تفكير الطالب، من خلال سلسلة من الأسئلة التي تتجاوز الإجابة الأولية وتدعوه إلى توضيح أفكاره وتقديم مبرراتها والتحقق من مدى انسجام استنتاجاته مع النص. وفي هذا الإطار. يؤكد صباح جليل خليل أهمية هذه الأسئلة في التدريس الحواري، إذ يصفها بأنها العمود الفقري لأسلوب التدريس القائم على الحوار (صباح جليل خليل ٢٠١٦، ص ٣٥٠). وتتجلى قيمة هذا المدخل في تدريس الأدب في إمكانية توظيف الأسئلة للانتقال من التحقق عن استيعاب المعلومات إلى الكشف عن كيفية تشكل المعنى لدى الطالب، وذلك من خلال مطالبته باختيار الشاهد الملائم، وشرح دلالته، وتوضيح علاقته بالفكرة التي يستند إليها في تفسيره (ينظر: صباح جليل خليل ٢٠١٦، ص ٣٥٠-٣٥١).

ولا تنحصر وظيفة الأسئلة السابرة في استدعاء معلومات إضافية، وإنما تشمل أيضا الكشف عن أوجه النقص في الإجابات ومعالجة الأحكام التي لا تستند إلى تعليل واضح، ومساعدة الطالب على إعادة النظر في تفسيره عندما يتيح الحوار قرائن جديدة أو يكشف عن احتمالات أخرى للقراءة. فعندما يُطلب من الطالب تفسير صورة شعرية، ثم تحديد العبارة التي تدعم تفسيره، وشرح العلاقة بين الصورة والدلالة، وموازنة قراءته بقراءة أخرى، فإنه ينتقل من إبداء الرأي إلى بناء تفسير قابل للمناقشة والتقويم وترتبط هذه العملية بمهارتين متكاملتين؛ تتمثل الأولى في الاستدلال بالشواهد النصية، من خلال اختيار الدليل المناسب وتوضيح دلالته، بينما تتمثل الثانية في بناء التأويل، الذي يستلزم تنظيم الأدلة وربطها ضمن قراءة متماسكة تراعي طبيعة النص وسياقه.

مشكلة البحث

تنبع مشكلة البحث من أن تدريس النصوص الأدبية قد يساعد الطلبة على استيعاب موضوع النص والتعرف إلى أفكاره الأساسية، لكنه لا يؤدي بالضرورة إلى إكسابهم القدرة على توظيف شواهده في الاستدلال أو بناء تأويلات تستند إلى قرائنه اللغوية والدلالية. فقد يستطيع الطالب تحديد الفكرة الرئيسة أو تفسير صورة بلاغية، من دون أن يتمكن من انتقاء دليل نصي يدعم

قراءته، أو بيان الصلة بين هذا الدليل والنتيجة التي توصل إليها، أو تبرير تفسيره عند مقارنته بتفسيرات أخرى محتملة.

تتمحور مشكلة البحث حول التحقق من فاعلية الأسئلة السابرة في تنمية مهارتي الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل لدى طلبة أقسام اللغة العربية في الجامعة، ولا ينطلق البحث من افتراض أن زيادة المشاركة في الدرس أو تحسن التحصيل الأدبي العام يعنيان بالضرورة تطور قدرة الطلبة على بناء تفسيرات مؤيدة بالأدلة، بل يسعى إلى اختبار هذا الأثر من خلال مقارنة أداء الطلبة قبل التدريس وبعده، والموازنة بين نتائج المجموعة التجريبية التي تتعلم باستخدام الأسئلة السابرة ونتائج المجموعة الضابطة التي تتبع الطريقة المعتادة، فضلًا عن استطلاع تصورات طلبة المجموعة التجريبية بشأن دور هذه الاستراتيجية في تحليل النصوص الأدبية والاستدلال بشواهدها وتأويلها.

السؤال الرئيس

ما فاعلية الأسئلة السابرة في تدريس النصوص الأدبية في تنمية الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل لدى طلبة أقسام اللغة العربية في الجامعة ؟

الأسئلة الفرعية

١ .ما أثر استخدام الأسئلة السابرة في تنمية قدرة طلبة أقسام اللغة العربية على الاستدلال بالشواهد النصية ؟

٢ ما أثر استخدام الأسئلة السائرة في تطوير قدرة الطلبة على بناء تأويلات تستند إلى القرائن اللغوية والدلالية للنص الأدبي ؟

٣ .هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي المهارتي الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل ؟

٤. ما تصورات طلبة المجموعة التجريبية بشأن دور الأسئلة السابرة في تطوير قدرتهم على تحليل النصوص الأدبية والاستدلال بشواهدها، وبناء تأويلات تستند إلى أدلتها ؟

أهمية البحث

الأهمية النظرية: تتمثل في بيان الصلة بين الأسئلة السابرة وطريقة تفكير الطالب في النص الأدبي، من خلال بحث دور الانتقال من الإجابة الأولية إلى المطالبة بالدليل وتقديم التعليل ومناقشة التفسيرات البديلة في بناء المعنى

Journal Of Babylon Center For Humanities Studies 2026 Volume :16 Issue : 11
(ISSN): 2227-2895 (Print) (E-ISSN):2313-0059 (Online)

الأهمية التطبيقية تتمثل في اقتراح نموذج لتدريس النصوص الأدبية يقوم على أسئلة متدرجة توجه الطلبة إلى اختيار الشواهد وتفسيرها، ثم توظيفها في بناء الاستنتاجات، فضلا عن إعداد أدوات لقياس مستوى الاستدلال النصي وجودة التأويل.

أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١ .الكشف عن فاعلية الأسئلة السابرة في تنمية قدرة طلبة أقسام اللغة العربية على الاستدلال بالشواهد النصية عند تحليل النصوص الأدبية.

٢ .تحديد أثر توظيف الأسئلة السابرة في تطوير قدرة الطلبة على بناء تأويلات مترابطة تستند إلى القرائن اللغوية والدلالية والسياقية للنص.

٣ .المقارنة بين أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارتي الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل.

٤. التعرف إلى تصورات طلبة المجموعة التجريبية بشأن إسهام الأسئلة السابرة في تطوير ممارساتهم في قراءة النصوص الأدبية وتحليلها وتأويلها.

فرضيات البحث

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه، تُطرح الفرضيات الآتية للتحقق من فاعلية الأسئلة السابرة في تنمية مهارتي الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل لدى طلبة أقسام اللغة العربية في الجامعة:

١ .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارة الاستدلال بالشواهد النصية، لصالح الاختبار البعدي.

٢ .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارة بناء التأويل لصالح الاختبار البعدي.

٣ .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارتي الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل، لصالح المجموعة التجريبية.

٤ .تتسم تصورات طلبة المجموعة التجريبية حول دور الأسئلة السابرة في تدريس النصوص الأدبية بالإيجابية.

منهج البحث

يتبنى البحث المنهج التجريبي، نظرًا إلى ملاءمته لطبيعة المشكلة والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والمتمثلة في الكشف عن أثر استراتيجية تدريسية في تنمية مهارات محددة لدى المتعلمين. ويقوم التصميم المقترح على مجموعتين تتلقى المجموعة التجريبية تدريس النصوص الأدبية باستخدام الأسئلة السابرة، في حين تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

كما يستعين البحث بالمنهج الوصفي التحليلي لدراسة استجابات الطلبة للاستبيان، والتعرف إلى تصوراتهم بشأن دور الأسئلة السابرة في توجيه التفكير، والاستدلال بالشواهد النصية، وبناء التأويل ويساعد الجمع بين المنهجين على التمييز بين التغير الذي يطرأ على أداء الطلبة، كما تكشف عنه نتائج الاختبارين القبلي والبعدي، وبين آرائهم وتصوراتهم عن تجربتهم في التعلم باستخدام هذه الاستراتيجية.

حدود البحث

ترسم الحدود المقترحة للبحث في ضوء طبيعة موضوعه وإجراءات تطبيقه على النحو الآتي:

- الحدود الموضوعية: دراسة فاعلية الأسئلة السابرة في تنمية مهارتي الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل في تدريس النصوص الأدبية.
- الحدود البشرية: عينة من صلبة المرحلة الثالثة في أقسام اللغة العربية بإحدى الجامعات.
- الحدود المكانية: كلية الآداب أو كلية التربية في الجامعة التي سيُنفذ فيها التطبيق الميداني.
- الحدود الزمنية: مدة تطبيق تبلغ ستة أسابيع، على أن تُحدد مواعيد التنفيذ الفعلية عند إجراء الدراسة.
- الحدود التعليمية: مجموعة مختارة من النصوص الشعرية والنثرية المناسبة للمستوى الجامعي، تعتمد في التدريس والقياس وفق معايير محددة تراعي ملاءمة النصوص لأهداف البحث والمهارات المراد تنميتها.

الإطار النظري

المبحث الأول: الأسئلة السابرة في تدريس النصوص الأدبية

المطلب الأول: مفهوم الأسئلة السابرة وخصائصها

أولا: مفهوم الأسئلة السابرة

تندرج الأسئلة السابرة ضمن أساليب التدريس الحواري التي تستهدف تعميق فهم المتعلم من خلال متابعة إجابته بأسئلة إضافية تساعد على توضيح مقصده، والكشف عن مبرراته، والتحقق من الأدلة التي يستند إليها. وهي تختلف عن الأسئلة التي تقتصر على استرجاع معلومة بعينها؛ لأن

دورها لا ينتهي بالحصول على إجابة أولية، بل يتجاوز ذلك إلى دفع المتعلم نحو شرح فكرته وفحص الأسس التي يقوم عليها تفسيره.

وقد تناول صباح جليل خليل هذه الاستراتيجية في دراسة تجريبية أجريت على طلبة المرحلة الثالثة في الجامعة، بهدف التعرف إلى أثرها في تحصيل مادة الأدب، من خلال المقارنة بين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست باستخدام الأسئلة السابرة على المجموعة التي اتبعت الطريقة المعتادة (ينظر: صباح جليل خليل ٢٠١٦، ص ٣٤٦-٣٦٩). وتفيد هذه الدراسة البحث الحالي من حيث تناولها توظيف الأسئلة السابرة في تدريس الأدب الجامعي، إلا أن البحث الحالي يتجه إلى تقصي أثرها في مهارتين محددتين، هما الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل.

ولا تتحقق فاعلية الأسئلة السابرة بمجرد تكرار السؤال نفسه بصيغ متعددة، وإنما تتوقف على مدى ارتباط السؤال اللاحق بما كشفته إجابة الطالب، وعلى قدرته على توجيه التفكير نحو جانب لم يتضح بعد. فإذا استطاع الطالب اختيار شاهد مناسب، أمكن الانتقال إلى مناقشة دلالته، وإذا قدم تفسيرًا يفتقر إلى الترابط، أمكن مطالبته بتوضيح علاقته بسياق النص. أما إذا استندت إجابته إلى انطباع شخصي لا تدعمه قرائن واضحة، فيمكن توجيهه إلى البحث عن دليل يؤيد رأيه أو إعادة النظر في استنتاجه.

ثانيا: خصائص الأسئلة السابرة

تتميز الأسئلة السابرة بعدد من الخصائص التي تفرقها عن الأسئلة الصفية المعتادة من أبرزها التدرج في متابعة الإجابة والارتباط بما يقدمه المتعلم من استجابات، والاهتمام بتفسير النتائج وتعليلها بدلا من الاكتفاء بتحديدها. فالسؤال السابر لا يطرح بمعزل عن مجرى الحوار، وإنما تتحدد طبيعته وفق ما تكشفه إجابة الطالب من فهم أو غموض أو تناقض أو قصور في الأدلة.

وتتمثل إحدى خصائصها الأساسية في دفع المتعلم إلى تبرير إجاباته. فعندما يقدم الطالب تفسيرًا لنص أدبي، لا يكتفي المدرس بالحكم على مدى معقولية التفسير في ظاهره، بل يطالبه بتحديد الشواهد التي تسنده من ألفاظ النص أو تراكيبه أو سياقه. وتبرز أهمية هذا الجانب في تنمية الاستدلال بالشواهد النصية؛ لأنه يجعل الدليل جزءا من عملية بناء الإجابة، لا مجرد عنصر يضاف إليها لاستكمال صورتها. وفي هذا السياق، يمكن الإفادة مما تناوله أحمد جبار راضي في دراسته للأسئلة السابرة في تدريس النحو، مع مراعاة الاختلاف بين طبيعة المهارات النحوية ومهارات تحليل النصوص الأدبية، عند الاستفادة من إجراءات الحوار الموجه في المجالين (ينظر: أحمد جبار راضي ، ٢٩٨-٣١٤).

وتتمثل خاصية أخرى في إتاحة المجال أمام الطالب لمراجعة إجابته وتطويرها. فقد يبدأ بتفسير يبدو مقبولا، لكنه قد يعجز عن توضيح العلاقة بين الشاهد الذي اختاره والمعنى الذي نسبه إلى النص. وفي هذه الحالة، لا يقصد من السؤال اللاحق إحراجه أو حمله على التخلي عن رأيه، بل مساعدته على اختبار مدى اتساق تفسيره مع القرائن المتاحة، والنظر في احتمالات أخرى قد تكون أكثر انسجاما مع النص. وتتصل هذه الوظيفة بتطوير الفهم القرائي الذي يتجاوز استيعاب المعنى المباشر إلى الاستنتاج والتحليل والتفسير، وهي مستويات تناولتها دراسة مزرب خالصة وطيبة عبد السلام في سياق بناء اختبار لقياس الفهم القرائي (ينظر: مزرب خالصة وطيبة عبد السلام ٢٠٢٣، ص ٤١-٦٠).

وتتضح أهمية هذه الخصائص عند مقارنتها بالدراسات التي تناولت تنمية القراءة الأدبية من خلال التساؤل الذاتي. فقد بحث طهراوي رمضان وإسماعيل حسانين أحمد ورجاء عبد السلام العجيل أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية، وهو ما يتيح النظر في العلاقة بين الأسئلة التي يطرحها المدرس والأسئلة التي يتعلم القارئ توجيهها إلى النص بنفسه. ومع ذلك، ينبغي التمييز بين الاستراتيجيتين؛ فالتساؤل الذاتي يقوم على مشاركة المتعلم في توليد أسئلته، في حين تعتمد الأسئلة السابرة على متابعة إجاباته وتعميقها من خلال الحوار مع المدرس (ينظر: طهراوي رمضان وآخرون ، ٢٠١٧)

ثالثا: التمييز بين الأسئلة السابرة والأسئلة الصفية المباشرة

يظهر الاختلاف بين الأسئلة السابرة والأسئلة المباشرة في الغاية من السؤال وطبيعة التفكير الذي تستدعيه الإجابة. فالأسئلة المباشرة تصلح للتحقق من معرفة الطالب بمعلومة معينة أو قدرته على تحديد عنصر واضح في النص، لكنها لا تكشف بالضرورة عن مدى قدرته على تفسير ذلك العنصر أو توظيفه في بناء استنتاج. أما الأسئلة السابرة، فتنطلق من الإجابة الأولية لتتجاوز مضمونها الظاهر، وتستكشف المبررات والأدلة والعلاقات التي يستند إليها الطالب في الوصول إلى حكمه.

ويمكن توضيح هذا الفرق من خلال مثال تطبيقي: فعندما يسأل المدرس ما الفكرة الرئيسة في القصيدة؟ فإنه يستهدف التعرف إلى مدى فهم الطالب لموضوعها. لكن مطالبته بتحديد الأبيات التي تدعم إجابته، ثم توضيح إسهام الألفاظ الواردة فيها في تشكيل الدلالة، تنقله إلى ممارسة الاستدلال بالشواهد النصية، وإذا طلب منه بعد ذلك مقارنة تفسيره بتفسير بديل وبيان مدى انسجام كل منهما مع قرائن النص، اتجه الحوار إلى تنمية بناء التأويل وفحص مبرراته.

وفي هذا الإطار، تناولت دراسة طهراوي رمضان وزميليه استراتيجية التساؤل الذاتي في فهم النصوص الأدبية، كما بحثت دراسة أخرى أثر الجمع بين قبعات التفكير الست والأسئلة السابرة في الفهم القرائي، وتتيح هذه الدراسات الاستفادة من طرائق توجيه التفكير، مع ضرورة مراعاة الاختلاف بين الاستراتيجيات عند تفسير نتائجها وتحديد ما يمكن الإفادة منه في البحث الحالي (ينظر: طهراوي رمضان وآخرون، القرالة، ص ٤٢٧-٤٥٠).

المطلب الثاني: أنواع الأسئلة السايرة وإجراءات استخدامها

أولا: أنواع الأسئلة السابرة

تتعدد أنواع الأسئلة السابرة في تدريس النصوص الأدبية تبعًا للدور الذي يؤديه كل سؤال في توجيه تفكير الطالب وتعميق فهمه. ولا يلزم التعامل مع هذه الأنواع بوصفها فئات مستقلة، إذ يمكن أن تتداخل وتتكامل أثناء الحوار الصفي؛ فقد يبدأ المدرس بطلب توضيح إجابة الطالب، ثم يطالبه بتقديم شاهد يدعمها، قبل أن يناقش معه مدى انسجام تفسيره مع دلالات النص.

ويأتي في مقدمة هذه الأنواع أسئلة التوضيح والتحديد، التي تهدف إلى معرفة المقصود من إجابة الطالب وإزالة ما يشوبها من غموض، فإذا وصف الطالب إحدى الشخصيات الأدبية بالتناقض، مثلا، أمكن للمدرس أن يطلب منه تحديد التصرف أو العبارة التي استند إليها في إصدار هذا الحكم، وبهذه الطريقة، تساعد الأسئلة على الانتقال من الانطباعات العامة إلى ملاحظات دقيقة يمكن التحقق منها بالرجوع إلى النص.

أما أسئلة طلب الشواهد والتعليل، فتركز على دفع الطالب إلى الاستناد إلى أدلة نصية عند تفسير المعاني أو إصدار الأحكام النقدية. ولا يتحقق الغرض منها بمجرد مطالبة الطالب بذكر بيت شعري أو نقل عبارة من النص، وإنما يتطلب الأمر أن يوضح الصلة بين الشاهد الذي اختاره والفكرة التي يريد إثباتها، ومن هنا تبرز ضرورة التمييز بين الاستشهاد بالنصر وتوظيفه في الاستدلال ويمكن أن تتناول هذه الأسئلة العلاقة بين صورة شعرية وما يسبقها أو يتلوها، أو أثر تكرار لفظ بعينه في تشكيل المعنى. ويساعد هذا النوع الطالب على تجاوز النظر إلى الشاهد بوصفه عنصرًا مستقلا، والنظر إليه ضمن العلاقات التي تربطه ببنية النص وسياقه.

أما أسئلة المقارنة ومراجعة التأويل، فتتيح للطالب مناقشة قراءات مختلفة للنص، وموازنة ما تستند إليه كل قراءة من شواهد ومدى انسجامها مع دلالاته. ولا تستهدف هذه الأسئلة فرض تفسير واحد في جميع الحالات، بقدر ما ترمي إلى تدريب الطالب على التمييز بين التأويلات التي يمكن الدفاع عنها استنادًا إلى النص، وتلك التي لا تتوافر لها أدلة كافية. وتزداد أهمية هذا

النوع في تعليم الأدب؛ لأن تعدد الدلالات المحتملة لا يعفي القارئ من تقديم مبررات نصية تدعم تفسيره.

ويتقاطع هذا التصنيف مع مستويات الفهم القراني التي تناولتها دراسة مزرب خالصة وطيبة عبد السلام في إعداد اختبار للفهم القرائي، كما يتصل بالدراسات التي بحثت التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأدبية. وتساعد هذه الدراسات على فهم الانتقال من إدراك المعنى الظاهر إلى استخلاص النتائج وتفسير العلاقات، مع ضرورة الفصل بين قياس الفهم القرائي بوجه عام وقياس الاستدلال القائم على شواهد نصية محددة (ينظر: مزرب خالصة وطيبة عبد السلام، ٢٠٢٣، ص ٤١–٦٠؛ تأميم خلف عبد ندة الطائي وإيمان عباس علي الخفاف، ٢٠٢٢، ص ١٥٧–١٧٦).

ثانيا: إجراءات استخدام الأسئلة السابرة في الدرس الأدبي

يستلزم توظيف الأسئلة السابرة في تدريس النصوص الأدبية التخطيط المسبق، بما يضمن التوافق بين أهداف الدرس وطبيعة الأسئلة والاستجابات المتوقع صدورها عن الطلبة. وتبدأ هذه العملية بتحديد المهارة المستهدفة في النص لمختار؛ فإذا كان المقصود تنمية الاستدلال بالشواهد النصية، وجب إعداد أسئلة تدفع الطالب إلى اختيار دليل ملائم وشرحدلالته. أما إذا كان الهدف تطوير القدرة على بناء التأويل، فينبغي أن تركز الأسئلة على الربط بين القرائن المتنوعة وصياغة قراءة متماسكة للنص.

وعقب تحديد الهدف يعرض المدرس النص على الطلبة، ويمنحهم فرصة لقراءته واستيعاب معناه الأولي، ثم يطرح سؤالا صفتوحًا يشجعهم على إبداء الملاحظات أو تقديم تفسير مبدئي. وبعد تلقي الإجابة، يواصل الحوار من خلال أسئلة تتناسب صع مضمونها، بدلًا من المبادرة إلى تقديم الإجابة النموذجية. وتقتضي فاعلية هذه الإجراءات تحقيق توازن بين توجيه المدرس وإتاحة الفرصة للطالب كي يفكر بصورة مستقلة.

ثالثا: مثال تطبيقي للأسئلة السابرة في تدريس نص أدبي

يمكن بيان كيفية توظيف الأسئلة السابرة من خلال تدريس مقطع شعري تتضمن صورة دلالات توحي بالاغتراب أو الفقد وفي هذه الحالة. يبدأ المدرس بسؤال الطالب عن المعنى الذي يستخلصه من الصورة الشعرية، ثم يواصل الحوار وفق تسلسل مترابط على النحو الآتي:

- ما المعنى الذي تستخلصه من هذه الصورة ؟
- ما اللفظ أو العبارة التي اعتمدت عليها في تفسيرك ؟
- ما العلاقة بين هذا الشاهد والمعنى الذي توصلت إليه ؟

- هل يؤيد سياق المقطع تفسيرك، أم يتضمن قرائن تستدعي مراجعته ؟
- هل يمكن قراءة الصورة بطريقة أخرى؟ وما القرائن التي تجعل أحد التفسيرين أكثر قوة ؟

المطلب الثالث: توظيف الأسئلة السابرة في تدريس النصوص الأدبية

أولا: الانتقال من الفهم المباشر إلى القراءة التحليلية

لا يقتصر تدريس النصوص الأدبية على مساعدة الطالب في إدراك معانيها الظاهرة، بل يتطلب تدريبه على تحليل الكيفية التي تتشكل بها الدلالة داخل النص. فقد يتمكن الطالب من تحديد موضوع القصيدة أو الفكرة الرئيسة في نص نثري، لكنه يحتاج إلى ممارسة أعمق حتى يفسر الصور الفنية، ويربط دلالات الألفاظ بسياقاتها، ويحدد الشواهد التي تدعم استنتاجاته. وتساعد الأسئلة السابرة على تحقيق هذا الانتقال من خلال تحويل الإجابة الأولية إلى نقطة انطلاق لمناقشة أسباب التفسير والأدلة التي يستند إليها ومدى وجاهته.

وتتضح أهمية هذا التوجه عند بحث الصلة بين القراءة والفهم والتأويل فقد ناقش عبد السلام بن دياب عبد الله ونورة بن زرافة وجيلالي بن عبو وحبيب تباتي العلاقة بين النص الأدبي والقراءة والفهم في إطار تعليمي، بما يعزز النظر إلى فهم النص باعتباره عملية يتفاعل فيها القارئ مع خصائص النص، وليس مجرد استرجاع المعلومات معدة سلفا ينظر: بن دياب وآخرون ٢٠١٨، ص ٤٧٩-٤٩٧). وانطلاقا من ذلك، يمكن توظيف الأسئلة السابرة لمساعدة الطالب على الكشف عن المعنى الذي توصل إليه، ثم الانتقال إلى تفسيره وتدعيمه بأدلة نصية واضحة. ويتطلب تطبيق هذا التوجه تنظيم الأسئلة بما يتلاءم مع مراحل قراءة النص. ففي المرحلة الأولى، يمكن طرح أسئلة تساعد الطلبة على تحديد الموضوع والموقف العام، ثم الانتقال إلى مناقشة دلالات الألفاظ والصور والعلاقات بين أجزاء النص وصولا إلى أسئلة تتطلب استخلاص النتائج أو النظر في تأويلات بديلة.

ثانيا: دور الأسئلة السابرة في تنمية الاستدلال بالشواهد النصي

لا يكفي لتنمية الاستدلال بالشواهد أن يطلب من الطالب نقل اقتباس من النص، بل ينبغي أن يكون قادرا على انتقاء الدليل الملائم، وفهم دلالته، وشرح الصلة بينه وبين النتيجة التي يريد إثباتها. فقد يستشهد الطالب ببيت شعري مناسب لكنه لا يوضح وجه دلالته على موقف الشاعر أو المعنى الذي تحمله الصورة الفنية. وفي مثل هذه الحالة، لا تكمن الصعوبة بالضرورة في معرفة النص أو القدرة على نقله، وإنما في كيفية توظيف الشاهد لبناء استنتاج مبرر.

وتتيح الأسئلة السابرة تنمية هذه المهارة من خلال توجيه الطالب عبر خطوات متتابعة ومترابطة. إذ يبدأ بتحديد الفكرة أو الحكم الذي يريد إثباته، ثم يختار الشاهد المناسب، ويفسر دلالته، ويوضح كيفية استناده إليه في الوصول إلى النتيجة. ويمكن للمدرس أن يطرح سؤالا موجها عند كل خطوة بحسب حاجة الطالب، مع ترك المجال له كي يتوصل إلى الاستنتاج بنفسه. وبهذا الأسلوب يصبح الدليل جزءا جوهريا من الإجابة، وتتحول المناقشة الصفية إلى ممارسة فعلية للاستدلال، بدلا من اقتصارها على الاستماع إلى التفسيرات الجاهزة.

وتبرز أهمية تحديد مهارات الاستدلال وقياسها بصورة مستقلة في ضوء دراسة تأميم خلف عبد ندة الطائي وإيمان عباس على الخفاف، التي بحثت مستوى استخدام مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الرابع الأدبي (ينظر: الطائي والخفاف، ٢٠٢٢، ص ١٥٧-١٧٦). ويمكن الإفادة أيضا من دراسة فرات علوان وسعد علي زاير بشأن تنمية التفكير الاستدلالي في توضيح العلاقة بين الأنشطة التعليمية والمهارات العقلية المراد تطويرها، مع مراعاة الاختلاف بين الاستراتيجيات والسياقات التي تناولتها الدراسات (ينظر: علوان وزاير ،٢٠٢١، ص ٢٨٣-٢٩٢)

ثالثا: دور الأسئلة السابرة في بناء التأويل

يقوم بناء التأويل على الجمع بين القرائن النصية وتوظيفها في صياغة تفسير متماسك، مع الاعتراف بإمكان تعدد القراءات متى كانت طبيعة النص تسمح بذلك. غير أن تعدد التأويلات لا يعني التسليم بصحة كل تفسير مهما كانت مبرراته؛ إذ تتوقف قوة التأويل على قدرة صاحبه على بيان صلته بألفاظ النص وسياقه وبنيته الدلالية، فضلا عن مناقشة البدائل الممكنة بالاستناد إلى أدلة واضحة قابلة للفحص.

وتسهم الأسئلة السابرة في تنمية هذه القدرة من خلال مطالبة الطالب بتفسير صورة أو عبارة، وتحديد القرائن التي اعتمد عليها، ثم مقارنة قراءته بتفسير آخر محتمل. وقد تناول سنوسي شريط العلاقة بين القراءة والتأويل في الدراسات الأدبية. فيما بحثت مولاة والي التأويل بوصفه قراءة نقدية جمالية للنص الأدبي. ويوفر المرجعان أساسا لفهم دور القارئ في بناء المعنى، ويساعدان على التمييز بين التفسير الذي تسنده قرائن النص والانطباع الذي يفتقر إلى مبررات كافية (ينظر: شريط، ٢٠٠٨، ص ١٤٥-١٥٦ والي ٢٠١١، ص ٢٤٥-٢٥٤).

وفي السياق نفسه ناقش محمد خرماش إشكالية القراءة والتأويل، بينما تناول أمين عثمان قراءة النص الأدبي والتأويل المنفتح على النقد الثقافي. وتساعد هذه الدراسات على إدراك أن النص الأدبي قد يحتمل قراءات متعددة من دون أن يعفي ذلك القارئ من تقديم ما يبرر اختياره لتأويل معين (ينظر: حرماش ٢٠١٠، ص ١-١٠ عثمان ٢٠١٨، ص ٦٥-٧٢). كما يمكن الرجوع

إلى دراسة هدى عبد الرحمن الدريس حول القراءة الاستعمالية للنص الأدبي وإشكالية التأويل عند مناقشة حدود التفسير وعلاقته بعملية قراءة النص (ينظر الدريس، ٢٠٢٠).

ومن جهة أخرى، يتيح بحث بوقفحة محمد في رؤى النص الأدبي وتشكيل المعنى منظورًا إضافيًا لدراسة دور القراءة في إنتاج الدلالة (ينظر: بوقفحة محمد ٢٠٢٥، ص ١١٤-١٢٥).

المبحث الثاني: الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل

المطلب الأول: الاستدلال بالشواهد النصية

أولا: مفهوم الاستدلال بالشواهد النصية وأهميته في قراءة الأدب

يقوم الاستدلال بالشواهد النصية على الاستعانة بألفاظ النص وتراكيبه وصوره والقرائن المرتبطة بها لتسويغ تفسير معين أو إثبات نتيجة تتعلق بمعناه. ولا يكفي في هذا السياق أن ينقل الطالب عبارة من النص، بل يتعين عليه اختيار شاهد يتناسب مع الفكرة المطروحة، وشرح دلالته، وتوضيح وجه ارتباطه بالاستنتاج الذي يريد الوصول إليه. ومن ثم، لا يكون الشاهد مجرد إضافة إلى الإجابة، وإنما يمثل عنصرا أساسيا في بناء الحجة وتدعيمها.

ويتصل هذا المفهوم بالدراسات التي اهتمت بالتفكير الاستدلالي في تعليم اللغة العربية. فقد تناولت دراسة تأميم خلف عبد ندة الطائي وإيمان عباس علي الخفاف مستوى استخدام مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الرابع الأدبي وهو ما يبرز أهمية تقويم قدرة المتعلم على استخلاص النتائج بالاعتماد على المعطيات المتاحة بدلا من الاقتصار على قياس قدرته على حفظ المعلومات واسترجاعها (ينظر الطائي والخفاف ٢٠٢٢، ص ١٥٧-١٧٦). كما بحث فرات علوان وسعد علي زاير تنمية التفكير الاستدلالي من خلال التعلم التفارغي، الأمر الذي يتيح الاستفادة من اهتمامهما بالعمليات العقلية التي تسبق إصدار الأحكام وتوفر الأساس لتبريرها (ينظر: علوان وزائر ٢٠٢١، ص ٢٨٣-٢٩٢).

ومع ذلك، يتميز الاستدلال بالشواهد في قراءة الأدب بطبيعة خاصة؛ لأن الأدلة التي يستند إليها الطالب ليست مجرد معلومات مستقلة، وإنما عناصر لغوية وفنية تتحدد دلالاتها وفق مواضعها وصلاتها ببقية مكونات النص.

ثانيا: مكونات الاستدلال بالشواهد النصية

يمكن تحديد مهارة الاستدلال بالشواهد النصية، في إطار البحث الحالي، من خلال ثلاثة مكونات يكمل بعضها بعضا. يتمثل المكون الأول في اختيار الشاهد المناسب، ويعني انتقاء عبارة أو صورة أو تركيب يرتبط مباشرة بالمعنى المراد تفسيره أو الحكم المراد إثباته.

أما المكون الثاني فهو تفسير الشاهد ويقصد به توضيح الدلالة التي يحملها التعبير المختار وبيان إسهامه في تشكيل المعنى. فقد ينقل الطالب عبارة تتضمن صورة بلاغية، لكنه يكتفي بتحديد نوعها من دون أن يشرح أثرها في النص.

ويتمثل المكون الثالث في الربط بين الشاهد والاستنتاج، وهو ما يكشف عن قدرة الطالب على توضيح الكيفية التي يقود بها الدليل إلى النتيجة التي يقترحها. فقد يختار الطالب شاهدا صحيحًا ويشرح معاني مفرداته، لكنه لا يبين الصلة بينه وبين الحكم العام الذي توصل إليه. ولهذا، فإن تقويم هذه المهارة ينبغي أن يراعي الترابط بين الفكرة والدليل والتفسير، بدلا من التعامل مع كل عنصر بوصفه جانبًا مستقلا عن بقية العناصر.

ويمكن الاستفادة من الدراسات التي تناولت قياس الفهم القرائي عند إعداد أدوات تقيس هذه المكونات. فقد بحثت مزرب خالصة وطيبة عبد السلام بناء اختبار لمستويات الفهم القرائي، كما تناولت دراسة ضياء عزيز محمد الموسوي أثر استراتيجية التفكير التناظري في تنمية الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. وتساعد هذه الدراسات على إبراز أهمية الانتقال من استيعاب المعنى الأولي إلى عمليات عقلية أكثر تعقيدا، مع الحاجة إلى تحديد مؤشرات خاصة لقياس الاستدلال بالشواهد في النصوص الأدبية لدى طلبة الجامعة (ينظر: مزرب خالصة وعبد السلام، ٢٠٢٣، ص ٦٠٤١ الموسوي، ص ٤٦٦-٤٧٥).

ثالثا: معايير تقويم الاستدلال بالشواهد النصية

يستدعي تقويم الاستدلال بالشواهد وضع معايير محددة تميز بين الإجابة التي تكتفي بذكر معلومة واردة في النص والإجابة التي توظف تلك المعلومة في تفسير معنى أو اثبات نتيجة. ويمكن اعتماد أربعة معايير في البحث الحالي، هي: مدى ملاءمة الشاهد ودقة تفسيره، ووضوح العلاقة بينه وبين الاستنتاج. ومدى انسجام النتيجة مع سياق النص.

وتبرز الحاجة إلى هذه المعايير عند التمييز بين الفهم القرائي العام والاستدلال القائم على النص فدراسة نور ياس خضير وإحسان عدنان عبد الرزاق بشأن التعلم التشاركي، إلى جانب دراسة فاعلية استراتيجية حوض السمكة في تنمية الفهم القرائي، تتناولان تطوير الفهم من خلال استراتيجيات تعليمية تفاعلية غير أن النتائج المتعلقة بالفهم القرائي لا تكفي . بمفردها للحكم على قدرة الطالب على انتقاء شاهد نصي وتفسيره واستخدامه في بناء استنتاج (ينظر: خضير وعبد الرزاق. ٢٠٢٣، ص ٣٧٦-٣٩٣)

المطلب الثاني: بناء التأويل في قراءة النص الأدبي

أولا: مفهوم التأويل وعلاقته بعملية القراءة

يمثل التأويل مستوى من القراءة يتجاوز إدراك المعنى المباشر إلى الكشف عن الدلالات الناتجة عن العلاقات بين ألفاظ النص وصوره وسياقه وبنيته. فالقارئ الأدبي لا يكتفي بمعرفة ما يقوله النص، وإنما يحاول فهم الكيفية التي يتشكل بها معناه، واستكشاف الاحتمالات التفسيرية التي تتيحها عناصره المختلفة. ويتطلب ذلك الانتقال من ملاحظة جزئية إلى قراءة أوسع تربط بين الشواهد المتنوعة وتوضح أوجه الترابط بينها.

وقد بحث سنوسي شريط العلاقة بين القراءة والتأويل في الدراسات الأدبية، بينما تناولت مولاة والي التأويل بوصفه قراءة نقدية جمالية للنص، ويساعد هذان المرجعان على فهم التأويل باعتباره نشاطا تفسيريا يتجاوز المعنى الظاهر، مع التأكيد على ضرورة استناد القراءة إلى القرائن التي يوفرها النص نفسه (ينظر: شريط، ٢٠٠٨، ص ١٤٥-١٥٦ والي، ٢٠١١ ، ص ٢٥٤-٢٤٥).

ولا يترتب على تعدد التأويلات أن تكون جميع القراءات متساوية من حيث القوة والإقناع؛ إذ ينبغي أن يستند كل تفسير إلى ما يبرره من ألفاظ النص وتراكيبه وعلاقاته الدلالية، فقد يسمح النص بأكثر من قراءة، لكن بعض التأويلات قد تكون أرجحلأنها تفسر عددًا أكبر من القرائن أو تتوافق بصورة أفضل مع سياقه وبنيته. ومن هنا، تبرز مسؤولية القارئ في تقديم أسباب واضحة تدعم قراءته، مع الاستعداد لمراجعتها إذا ظهرت شواهد تعارضها أو تقتضي تعديلها. وفي هذا السياق، تناول محمد خرماش إشكالية القراءة والتأويل في النص الأدبي، كما بحثت هدى عبد الرحمن الدريس القراءة الاستعمالية للنص الأدبي وإشكالية التأويل (ينظر ،خرماش، ٢٠١٠، ص ١-١٠؛ الدريس، ٢٠٢٠).

ثانيا: مكونات بناء التأويل

يتحدد بناء التأويل في البحث الحالي من خلال أربعة مكونات مترابطة. يتمثل الأول في تحديد المعنى المقترح، أي قدرة الطالب على صياغة تفسير واضح للفكرة أو الصورة أو الموقف الذي يتناوله النص. أما المكون الثاني فهو الاستناد إلى القرائن النصية، ويعني تقديم شواهد تدعم التفسير المقترح بدلا من الاكتفاء بإبداء الرأي. ويتعلق المكون الثالث بـ الربط بين القرائن، أي توضيح كيفية تفاعل العناصر المختلفة في إنتاج المعنى، بدلا من تناول كل عنصر بمعزل عن غيره. أما المكون الرابع فهو اتساق التأويل، ويشير إلى قدرة الطالب على بناء قراءة مترابطة لا تتعارض مع القرائن الأساسية في النص ما لم يقدم تفسيرا يوضح هذا التعارض.

ويرتبط هذا التصور بما ناقشه عبد السلام بن دياب وزملاؤه حول النص الأدبي بين القراءة والفهم من منظور تعليمي، كما متصل بدراسة أمين عثمان التي تناولت قراءة النص الأدبي والتأويل في إطار مقاربة منفتحة على النقد الثقافي. وتبرز أهمية هذه الأعمال في توسيع فهم

عملية القراءة، مع ضرورة أن يوضح الطالب الصلة بين المنظور الذي يستعين به في التفسير والشواهد الفعلية التي يقدمها النص (ينظر: بن دياب وآخرون، ٢٠١٨، ص ٤٧٩–٤٩٧؛ عثمان، ٢٠١٨، ص ٦٥–٧٢). ويمكن كذلك الإفادة من دراسة بوقفحة محمد حول رؤى النص الأدبي وتشكيل المعنى لفهم دور القراءة في بناء الدلالة ومن دراسة طهراوي رمضان وزميليه في الربط بين أنشطة التساؤل ومستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية (ينظر: بوقفحة محمد، ٢٠٢٥، ص ١١٤–١٢٥– طهراوي رمضان وآخرون، ٢٠١٧).

ثالثا: تقويم قدرة الطلبة على بناء التأويل

لا ينبغي أن يقتصر تقويم التأويل على مدى تطابق إجابة الطالب مع تفسير المدرس، لأن اعتماد هذا المعيار وحده قد يحول القراءة إلى مجرد استرجاع الإجابة نموذجية، والأجدر أن يشمل التقويم وضوح التفسير، وملاءمة الأدلة التي يستند إليها، وقدرته على الربط بين القرآني، ومدى اتساق القراءة التي يقدمها. ويسمح هذا التوجه بقبول تفسيرات متعددة، شرط أن تكون مدعومة بالشواهد وقابلة للتوضيح والمناقشة. ويمكن قياس هذه الجوانب من خلال أسئلة تطلب من الطالب تفسير صورة أو موقف في النص، وتحديد الأدلة التي تدعم قراءته، وشرح العلاقة بين الشواهد المختلفة، ثم مناقشة احتمال تأويلي آخر.

المطلب الثالث: العلاقة بين الأسئلة السابرة وتنمية الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل

أولا: الأسئلة السابرة بوصفها أداة لتوجيه التفكير

تتبع الصلة بين الأسئلة السابرة والمهارتين المستهدفتين من قدرتها على إتاحة المجال للمدرس لمتابعة تفكير الطالب وتحديد أوجه النقص في إجابته، ومساعدته على معالجتها. فعندما يُطلب من الطالب تفسير معنى أدبي، ثم تحديد الشاهد الذي يستند إليه، وبعد ذلك توضيح العلاقة بين الشاهد والنتيجة، فإنه يمارس الاستدلال بصورة مباشرة. أما إذا امتد الحوار إلى مقارنة القرائن ومناقشة تفسير بديل، فإن النشاط يتجه إلى مستوى أوسع يرتبط ببناء التأويل.

وتنسجم هذه الوظيفة مع التوجهات التعليمية التي تسعى إلى تنمية التفكير من خلال الحوار والأنشطة الصفية، فقد درست صباح جليل خليل أثر الأسئلة السابرة في تحصيل مادة الأدب لدى طلبة جامعيين، في حين تناول أحمد جبار راضي توظيفها في تدريس النحو وتوفر الدراستان أساسا للاستفادة من الأسئلة السابرة في تنظيم التفاعل داخل الصف، مع ضرورة التمييز بين التحصيل العام في الأدب أو النحو وبين تنمية مهارات الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل (ينظر: خليل ٢٠١٦، ص ٣٤٦–٣٦٩ راضي، ص ٢٩٨–٣١٤).

كما يمكن أن تسهم الدراسات التي تناولت استراتيجيات تعليمية أخرى، مثل التعلم التشاركي والتفكير التناظري واستراتيجية حوض السمكة، في توضيح دور النشاط والتفاعل في عملية التعلم. غير أن نتائج هذه الدراسات لا تعد دليلا مباشرا على فاعلية الأسئلة السابرة في تنمية المهارتين محل البحث، ما لم تكن قد قاست هاتين المهارتين بصورة صريحة (ينظر: خضير وعبد الرزاق ٢٠٢٣، ص ٣٧٦-٣٩٣).

ثانيا: التكامل بين الاستدلال والتأويل

توجد علاقة تكامل بين الاستدلال بالشواهد وبناء التأويل: إذ يوفر الاستدلال الأدلة التي يقوم عليها التفسير، بينما يجمع التأويل هذه الأدلة وينظمها في قراءة أوسع للنص. فلا يمكن الوصول إلى قراءة أدبية مقنعة من دون الاستناد إلى شواهد مناسبة، كما أن مجرد جمع الشواهد لا يضمن بناء تفسير متماسك ما لم توضح العلاقات التي تربط بينها.

وبناء على ذلك، ينبغي أن تنتقل الأسئلة السائرة تدريجيا من المهارات الجزئية إلى عمليات التفكير الأكثر تركيبا. فيبدأ الحوار بتحديد الدلالة المقصودة، ثم اختيار الشاهد وتفسير علاقته بالمعنى، وبعدها الربط بين الشواهد المختلفة، وصولا إلى فحص مدى انسجام التأويل المقترح مع النص. ويساعد هذا التدرج الطالب على ممارسة الاستدلال والتأويل ضمن نشاط تعليمي واحد مع الاحتفاظ بإمكانية قياس كل مهارة بصورة مستقلة.

وتسهم الدراسات التي بحثت القراءة والتأويل في توضيح دور القارئ في بناء المعنى، في حين توفر دراسات التفكير الاستدلالي والفهم القرائي أساسا لتحديد العمليات العقلية التي يمكن ملاحظتها وتقويمها. ومن ثم، يجمع البحث الحالي بين هذين المنظورين، من خلال اتخاذ الشاهد النصي نقطة انطلاق للتفسير، واعتماد مدى اتساق التفسير مع مجموع القرآني معيارا للحكم على جودة التأويل (ينظر: شريط، ٢٠٠٨، ص ١٤٥-١٥٦، والي ٢٠١١، ص ٢٤٥-٢٥٤: الطائي والخفاف،٢٠٢٢، ١٥٧-١٧٦)

المبحث الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة التطبيقية

المطلب الأول: مجتمع البحث وعينته

أولا: مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث طلبة أقسام اللغة العربية في كليات الآداب أو التربية بالجامعة التي ستنفذ فيها الدراسة. وقد وقع الاختيار على هذه الفئة لارتباط النصوص الأدبية بمقررات تخصصهم، ولما يفترض أن يمتلكوه من معارف أولية تتيح لهم تحليل النصوص ومناقشة دلالاتها، بما يساعد على الكشف عن مستوى قدرتهم على الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل.

ثانيا: عينة البحث

تم اختيار عينة تتألف من ٦٠ طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية توزع على مجموعتين متكافئتين: تضم المجموعة التجريبية ٣٠ طالبا وطالبة، وتضم المجموعة الضابطة العدد نفسه. وتتلقى المجموعة التجريبية تدريسا قائم على استخدام الأسئلة السابرة، بينما تدرس المجموعة الضابطة النصوص ذاتها وفق الطريقة المعتادة.

المطلب الثاني: أدوات البحث

أولا: الاختبار التحصيلي الأدائي

يعتمد اختبار قبلي وبعدي لقياس قدرة الطلبة على الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل. ويُعد الاختبار بحيث يشتمل على نصوص أدبية وأسئلة تستدعي التحليل والتفسير، بدلا من الاقتصار على استرجاع المعلومات أو التعرف إلى المصطلحات النقدية.

ويقترح تخصيص ٤٠ درجة للاختبار، توزع بالتساوي بين المهارتين المستهدفتين

ثانيا: استبيان تصورات الطلبة

بعد استبيان يطبق على طلبة المجموعة التجريبية بعد انتهاء التدريس، بهدف التعرف إلى آرائهم بشأن إسهام الأسئلة السابرة في قراءة النصوص الأدبية. ويتضمن الاستبيان المقترح ١٦ فقرة موزعة على أربعة محاور، بواقع أربع فقرات لكل محور:

١ .وضوح الأسئلة ودورها في تنظيم التفكير.

٢ .المساعدة على اختيار الشواهد النصية وتفسيرها.

٣ .الإسهام في بناء التأويل والربط بين القرائن.

٤. تعزيز الحوار والمشاركة في مناقشة النصوص الأدبية.

وتقاس الاستجابات باستخدام مقياس خماسي متدرج يبدأ بالموافقة الشديدة وينتهي بعدم الموافقة الشديدة.

ثالثا: صدق الأدوات وثباتها

يتحقق من صدق الاختبار والاستبيان بعرضهما على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية والأدب والقياس والتقويم للتأكد من وضوح الفقرات، وارتباطها بأهداف البحث، ومدى تغطيتها للمهارات المراد قياسها. وتراجع الفقرات أو تحذف في ضوء ملاحظات المحكمين، مع التأكد من أن أسئلة الاختبار تقيس الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل، لا مجرد معرفة المعاني أو المصطلحات الأدبية.

المبحث الرابع: عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

يعرض هذا المبحث نموذجا لنتائج دراسة تجريبية مقترحة على عينة تضم ٦٠ طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة في قسم اللغة العربية، موزعين بالتساوي على مجموعتين: تجريبية تضم ٣٠ طالبا وطالبة، وضابطة تضم ٣٠ طالبا وطالبة.

المطلب الأول: نتائج الاختبارات القبلية والبعدية

أولا: النتائج الوصفية للاختبارين القبلي والبعدي

لقياس أثر الأسئلة السابرة في تنمية مهارتي الاستدلال بالشواهد النصية وبناء التأويل، خصص للاختبار المقترح ٤٠ درجة موزعة بالتساوي بين المهارتين بواقع ٢٠ درجة لكل منهما. ويعرض الجدول الآتي نموذجا لمتوسطات درجات المجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي.

جدول (1):المتوسطات لدرجات المجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط القبلي من 20	المتوسط البعدي من 20	مقدار التحسن
الاستدلال بالشواهد النصية	التجريبية	30	10.2	16.1	5.9
الاستدلال بالشواهد النصية	الضابطة	30	10.4	12.3	1.9
بناء التأويل	التجريبية	30	9.1	15.4	6.3
بناء التأويل	الضابطة	30	9.3	11.5	2.2

تشير المتوسطات إلى وجود تقارب بين المجموعتين في القياس القبلي؛ فقد بلغ متوسط الاستدلال بالشواهد النصية لدى المجموعة التجريبية ١٠.٢ درجات مقابل ١٠.٤ درجات لدى المجموعة الضابطة. أما في مهارة بناء التأويل، فقد سجلت المجموعة التجريبية متوسطا قدره ٩.١ درجات، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة ٩.٣ درجات. ويعكس هذا التقارب في النتائج الوصفية تشابها أوليًا في مستوى أداء المجموعتين ضمن النموذج المعروض.

وفي القياس البعدي، ارتفع متوسط الاستدلال بالشواهد النصية لدى المجموعة التجريبية إلى ١٦.١ درجة، مقارنة بـ ١٢.٣ درجة لدى المجموعة الضابطة. كذلك ارتفع متوسط بناء التأويل لدى المجموعة التجريبية إلى ١٥.٤ درجة، مقابل ١١.٥ درجة لدى المجموعة الضابطة. وتشير هذه الفروق إلى أن مقدار التحسن في المجموعة التي تعلمت باستخدام الأسئلة السابرة كان أكبر مما حققته المجموعة التي اتبعت الطريقة المعتادة.

ويبلغ الفرق بين مقدار التحسن لدى المجموعتين ٤ درجات في مهارة الاستدلال بالشواهد النصية إذ ارتفع متوسط . المجموعة التجريبية بمقدار ٥.٩ درجات، في حين بلغ التحسن لدى المجموعة الضابطة ١.٩ درجة. أما في مهارة بناء التأويل فقد وصل الفرق بين مقدار التحسن إلى ٤.١ درجات نتيجة ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية بمقدار ٦.٣ درجات مقابل ٢.٢ درجة لدى المجموعة الضابطة.

ثانيا: تحليل التحسن في الاستدلال بالشواهد النصية

توضح النتائج ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية في الاستدلال بالشواهد النصية من ١٠.٢ درجات في القياس القبلي إلى ١٦.١ درجة في القياس البعدي، بزيادة قدرها ٥.٩ درجات من أصل ٢٠ درجة. وفي المقابل، ارتفع متوسط المجموعة الضابطة من ١٠.٤ درجات إلى ١٢.٣ درجة، أي بزيادة بلغت ١.٩ درجة. ويشير هذا التفاوت إلى تحسن أكبر في أداء الطلبة الذين تلقوا التدريس باستخدام الأسئلة السابرة.

ويمكن تفسير هذا الاتجاه، في حدود النموذج المقترح، بأن تسلسل الأسئلة أتاح للطلبة فرصا متكررة للتدرب على انتقاء الشواهد النصية، وشرح دلالاتها، وبيان صلتها بالاستنتاجات التي يتوصلون إليها. فعندما يتجاوز المدرس الإجابة الأولية إلى مطالبة الطالب بتحديد العبارة التي يستند إليها، ثم توضيح معناها وعلاقتها بالفكرة المطروحة يصبح الطالب أكثر ممارسة للعمليات التي يستهدف اختبار البحث قياسها.

ثالثا: تحليل التحسن في بناء التأويل

تظهر البيانات ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية في مهارة بناء التأويل من ٩.١ درجات في الاختبار القبلي إلى ١٥.٤ درجة في الاختبار البعدي، بينما ارتفع متوسط المجموعة الضابطة من ٩.٣ درجات إلى ١١.٥ درجة. وبذلك بلغ مقدار التحسن لدى المجموعة التجريبية ٦.٣ درجات، مقابل ٢.٢ درجة لدى المجموعة الضابطة. ويمكن أن يُعزى هذا الاتجاه إلى طبيعة الحوار التعليمي الذي يدفع الطلبة إلى شرح تفسيراتهم، وربط القرائن النصية بعضها ببعض، وإعادة النظر في قراءاتهم في ضوء السياق.

المطلب الثاني: نتائج استبيان تصورات الطلبة

أولا: متوسطات محاور الاستبيان.

تم تطبيق الاستبيان على أفراد المجموعة التجريبية وحدهم، والبالغ عددهم ٣٠ طالبا وطالبة، بعد استكمال التدريس ويتكون الاستبيان من ١٦ فقرة موزعة على أربعة محاور، وتقاس الاستجابات

باستخدام مقياس خماسي تتراوح درجاته بين ١ و ٥. ويعرض الجدول الآتي نموذجا لمتوسطات المحاور:

جدول (٢): المتوسطات لتصورات طلبة المجموعة التجريبية عن الأسئلة السابرة

المحور	عدد الفقرات	المتوسط من 5
وضوح الأسئلة وتنظيم التفكير	4	4.10
الاستدلال بالشواهد النصية	4	4.24
بناء التأويل وربط القرائن	4	4.02
الحوار والمشاركة الأدبية	4	4.18
المتوسط الكلي	16	4.14

توضح المتوسطات أن محور الاستدلال بالشواهد النصية حقق أعلى متوسط، بلغ ٤.٢٤ من ٥ تلاه محور الحوار والمشاركة الأدبية بمتوسط ٤.١٨، ثم محور وضوح الأسئلة وتنظيم التفكير بمتوسط ٤.١٠. في حين سجل محور بناء التأويل وربط القرائن متوسطا قدره ٤.٠٢ وبلغ المتوسط العام للاستبيان ٤.١٤ من ٥

أو المشاركة في الحوار، وهو ما قد يستدعي وقتا أطول للتدريب وأسئلة تتدرج في مستوى تعقيدها.

المطلب الثالث: مناقشة النتائج في ضوء أهداف البحث

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالاستدلال بالشواهد النصية

وفق النموذج المقترح، أحرزت المجموعة التجريبية تحسنا وصفيًا أكبر من المجموعة الضابطة في مهارة الاستدلال بالشواهد النصية. ويمكن فهم هذا الاتجاه في ضوء طبيعة الأسئلة السابرة التي تربط الإجابة بالدليل، وتدفع الطالب إلى بيان الأساس الذي بنى عليه استنتاجه بدلا من الاكتفاء بطرح رأيه وتبرز أهمية هذه الممارسة في تدريس الأدب على المستوى الجامعي؛ لأن التحليل الأدبي يستلزم إسناد الأحكام النقدية إلى شواهد واضحة من النص.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة ببناء التأويل

يشير النموذج كذلك إلى تحسن وصفي أكبر لدى المجموعة التجريبية في مهارة بناء التأويل. ويمكن تفسير ذلك بأن مطالبة الطالب بتوضيح تفسيره، والاستناد إلى الشواهد في دعمه، ومقارنته بتفسيرات أخرى، قد تساعده على تنظيم عملية التأويل ومراجعة أحكامه في ضوء الأدلة المتاحة.

وتبرز المقارنة بين المهارتين ضرورة تقويم كل منهما بصورة مستقلة، بدلا من جمعهما في درجة واحدة؛ فقد يتمكن الطالب من اختيار شاهد مناسب، لكنه لا ينجح في توظيفه لبناء تأويل شامل،

كما قد يقدم تفسيرًا مقنعا من دون أن يوضح علاقته بالشواهد النصية. ويساعد الفصل بين المهارتين في تحديد جوانب القوة والقصور، ومن ثم توجيه الدعم التعليمي وفق احتياجات الطلبة.

ثالثا: مناقشة تصورات الطلبة

تعكس متوسطات الاستبيان تصورات إيجابية تجاه الأسئلة السابرة، ولا سيما فيما يتعلق بالاستدلال بالشواهد والمشاركة في الحوار. ويدل ذلك على أن الطلبة ينظرون إلى الأسئلة المتتابعة بوصفها وسيلة تساعدهم على تنظيم قراءاتهم، وتوضيح مبرراتهم، ومناقشة تفسيراتهم مع زملائهم.

الاستنتاجات والتوصيات

أولا: الاستنتاجات

استنادا إلى الإطار النظري والتصميم التطبيقي المقترح، يمكن استخلاص النقاط الآتية بوصفها استنتاجات أولية مستمدة من التصور البحثي، وليست نتائج ميدانية جرى التحقق منها.

١. تتيح الأسئلة السابرة إمكانية الانتقال بتدريس النصوص الأدبية من مستوى الفهم المباشر إلى تحليل الدلالات وتدعيم الأحكام بالشواهد النصية.

٢. تتطلب تنمية الاستدلال بالشواهد تدريب الطلبة على انتقاء الدليل الملائم، وشرح دلالته، وبيان صلته بالاستنتاج، بدلا من الاكتفاء بنقل العبارات الواردة في النص.

٣. يستلزم بناء التأويل جمع القرائن النصية وتنظيمها في تفسير مترابط، مع مراعاة السياق ومناقشة القراءات البديلة بالاستناد إلى أدلة واضحة.

٤. يساعد الجمع بين الاختبار الأدائي والاستبيان على التمييز بين مستوى التحسن في المهارات المستهدفة وتصورات الطلبة بشأن أسلوب التدريس المستخدم.

ثانيا: التوصيات

١. الإفادة من الأسئلة السايرة في تدريس النصوص الأدبية الجامعية، من خلال ترتيبها في مراحل تبدأ بتوضيح المعنى، ثم تحديد الشاهد وتفسيره، وصولا إلى مناقشة التأويلات المختلفة.

٢ تنمية قدرة طلبة أقسام اللغة العربية على التمييز بين التعبير عن الرأي وتقديم تفسير يستند إلى الشواهد، مع تدريبهم على توضيح العلاقة بين الدليل والاستنتاج.

٣ تصميم أدوات تقويم تحليلية تقيس مهارتي الاستدلال بالشواهد وبناء التأويل كلا على حدة، وفق معايير محددة وواضحة للتصحيح.

٤. تشجيع مدرسي الأدب على إتاحة الفرصة أمام الطلبة لعرض قراءاتهم ومناقشة اختلافها، مع اشتراط دعم التأويلات بقرائن مستمدة من النص.

٥ .تعزيز برامج تدريب مدرسي اللغة العربية على بناء الأسئلة المتدرجة وإدارة الحوار الصفي، بما يوازن بين توجيه تفكير الطلبة وإتاحة المجال أمامهم لبناء تفسيرات مستقلة.

الخاتمة

بحثت هذه الدراسة فاعلية الأسئلة السابرة في تدريس النصوص الأدبية، مع التركيز على تنمية مهارتي الاستدلال بالشواهد. النصية وبناء التأويل لدى طلبة أقسام اللغة العربية في الجامعة. وانطلقت من أن التعامل مع النص الأدبي لا يتوقف عند تحديد موضوعه أو استرجاع معانيه، بل يشمل تحليل قرائنه، وتبرير الاستنتاجات وترتيب الأدلة ضمن قراءة متماسكة.

وأظهر الإطار النظري أن الأسئلة السابرة قد تهيئ بيئة تعليمية تدفع الطلبة إلى توضيح إجاباتهم، والاستشهاد بالنصوص وشرح دلالاتها، ومراجعة قراءاتهم بالاستناد إلى السباق والقرائن الأخرى. كما بين أن الاستدلال بالشواهد وبناء التأويل مهارتان متكاملتان، إلا أن تقويمهما يستلزم اعتماد مؤشرات مستقلة: إذ تتعلق المهارة الأولى باختيار الدليل وتحديد علاقته. بالاستنتاج، بينما تركز الثانية على تنظيم القرآني وصياغة تفسير مترابط.

أما في الجانب التطبيقي، فقد اقترح البحث تصميما تجريبيًا يقوم على مجموعتين، مع إجراء اختبار قبلي وآخر بعدي. والاستعانة باستبيان لرصد تصورات الطلبة. كما قدم نموذج للنتائج بهدف توضيح آليات تنظيم البيانات وتحليلها باعتباره إثباتا الفاعلية الاستراتيجية. وتكمن القيمة التطبيقية المتوقعة للبحث في تقديم تصور لتدريس الأدب يوظف الحوار في بناء المعنى وفحص الأدلة، بدلاً من الاقتصار على تقديم التفسيرات الجاهزة للطلبة.

المراجع

١.بوقفحة، محمد. (٢٠٢٥). "رؤى النص الأدبي وتشكيل المعنى: قراءة في التأويل ."مجلة لغة–كلام، المجلد ١١، العدد ١، ص ١١٤–١٢٥.

٢.بن دياب، عبد السلام بن دياب عبد الله، نورة بن زرافة، جيلالي بن عبو، وحبيب تباتي. (٢٠١٨). "النص الأدبي بين القراءة والفهم من منظور تعليمي ."مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ١١، العدد ٢٢، ص ٤٧٩–٤٩٧.

٣.الدريس، هدى عبد الرحمن. (٢٠٢٠). "القراءة الاستعمالية للنص الأدبي، وإشكالية التأويل ."المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، المجلد ٢١، العدد ٢.

٤.راضي، أحمد جبار. "استعمال الأسئلة السابرة في تدريس مادة النحو وأثره في التحصيل لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية الآداب ."مجلة أهل البيت عليهم السلام، العدد ٨، ص ٢٩٨–٣١٤.

٥.شريط، سنوسي. (٢٠٠٨). "القراءة والتأويل في ضوء الدراسات الأدبية ."مجلة قراءات، المجلد ١، العدد ١، ص ١٤٥–١٥٦.

٦.الطائي، تأميم خلف عبد ندة، والخفاف، إيمان عباس علي. (٢٠٢٢). "مستوى استعمال مهارات التفكير الاستدلالي عند طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة اللغة العربية ."مجلة كلية التربية الأساسية، ص ١٥٧–١٧٦.

٧.طهراوي، رمضان، إسماعيل حسانين أحمد، ورجاء عبد السلام العجيل. (٢٠١٧). "أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية ."مجلة كلية الآداب، جامعة مصراتة.

٨.علوان، فرات، وزاير، سعد علي. (٢٠٢١). "أثر التعلم التفارغي في تنمية التفكير الاستدلالي ."مجلة الآداب، المجلد ٣، العدد ١٣٧، ص ٢٨٣–٢٩٢.

٩.عثمان، أمين. (٢٠١٨). "قراءة في النص الأدبي والنقد في ضوء مقاربة تأويلية منفتحة على النقد الثقافي ." مجلة مقاليد، المجلد ٦، العدد ٦، ص ٦٥–٧٢.

١٠.خضير، نور ياس، وعبد الرزاق، إحسان عدنان. (٢٠٢٣). "أثر التعلم التشاركي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي ."مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد ٢٩، العدد ١٢٠، ص ٣٧٦–٣٩٣.

١١.خليل، صباح جليل. (٢٠١٦). "أثر الأسئلة السابرة في تحصيل مادة الأدب لدى طلبة قسم اللغة الكردية في كلية التربية/ ابن رشد للعلوم الإنسانية ."مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد ١٣، العدد ٤٨، ص ٣٤٦–٣٦٩.

١٢.خرماش، محمد. (٢٠١٠). "النص الأدبي وإشكالية القراءة والتأويل ."مجلة قراءات، المجلد ٢، العدد ١، ص ١–١٠.

١٣.والي، مولاة. (٢٠١١). "التأويل قراءة نقدية جمالية للنص الأدبي ."مجلة التعليمية، المجلد ١، العدد ٢، ص ٢٤٥–٢٥٤.

١٤.الموسوي، ضياء عزيز محمد. "أثر استراتيجية التفكير التناظري في الفهم القرائي عند طلاب المرحلة المتوسطة ."مجلة أهل البيت عليهم السلام، العدد ٢٩، ص ٤٦٦–٤٧٥.

١٥.مزرب، خالصة، وعبد السلام، طيبة. (٢٠٢٣). "محاولة بناء اختبار لقياس مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ."مجلة الروائز، المجلد ٧، العدد ١، ص ٤١–٦٠.

١٦.القرالة، رغدة. "أثر التدريس باستخدام استراتيجيتي قبعات التفكير الست والأسئلة السابرة في تنمية الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في قصبة الكرك". (٢٠٢٤)، ص ٤٢٧–٤٥٠.

١٧.جاسم، سلوان. "فاعلية استراتيجية الفهم في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة المطالعة .(2024) ."مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، المجلد ١٤، العدد ٣.

١٨.حسين، ابتسام. فاعلية استعمال استراتيجية حوض السمكة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي .(2022) ."مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، المجلد ٣، العدد ٩١، ص ٤٩٩–٥٣٢.

References

1.Boukafha, Mohamed. (2025). "Perspectives on the Literary Text and the Formation of Meaning: A Reading in Interpretation." *Lugha-Kalam Journal*, Vol. 11, No. 1, pp. 114–125.

2.Ben Diab, Abdelsalam Ben Diab Abdullah; Ben Zarafah, Noura; Ben Abbou, Djilali; and Tabati, Habib. (2018). "The Literary Text: Between Reading and

Comprehension from an Educational Perspective." *Journal of the Faculty of Arts, Humanities, and Social Sciences*, Vol. 11, No. 22, pp. 479–497.
3.Al-Drais, Huda Abdul Rahman. (2020). "The Functional Reading of the Literary Text and the Problematic of Interpretation." *Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences*, Vol. 21, No. 2.
4.Radi, Ahmed Jabbar. "The Use of Probing Questions in Teaching Grammar and Its Impact on the Achievement of Arabic Language Students in the Faculty of Arts." *Ahl al-Bayt (PBUH) Journal*, No. 8, pp. 298–314.
5.Sharit, Senoussi. (2008). "Reading and Interpretation in Light of Literary Studies." *Qira'at (Readings) Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 145–156.
6.Al-Ta'i, Ta'mim Khalaf Abd Nadda, and Al-Khafaf, Iman Abbas Ali. (2022). "The Level of Use of Inferential Thinking Skills Among Fourth-Year Literary-Stream Students in the Arabic Language Subject." *Journal of the College of Basic Education*, pp. 157–176.
7.Tahraoui, Ramadan; Hassanin Ahmed, Ismail; and Al-Ajail, Raja Abdul Salam. (2017). "The Effect of Using a Self-Questioning Strategy on Developing Levels of Reading Comprehension for Literary Texts." Journal of the Faculty of Arts, Misrata University.
8.Alwan, Furat, and Zayer, Saad Ali. (2021). "The Effect of Asynchronous Learning on Developing Inferential Thinking." Journal of Arts, Vol. 3, No. 137, pp. 283–292.
9.Othman, Amin. (2018). "A Reading of Literary Texts and Criticism in Light of an Interpretive Approach Open to Cultural Criticism." Maqalid Journal, Vol. 6, No. 6, pp. 65–72.
10.Khudair, Noor Yas, and Abdul Razzaq, Ihsan Adnan. (2023). "The Effect of Collaborative Learning on Developing Reading Comprehension Skills Among Fourth-Year Literary Stream Female Students." Journal of the College of Basic Education, Vol. 29, No. 120, pp. 376–393.
11.Khalil, Sabah Jalil. (2016). "The Effect of Probing Questions on Achievement in Literature Among Students of the Kurdish Language Department at the College of Education/Ibn Rushd for Humanities." Journal of Educational and Psychological Research, Vol. 13, No. 48, pp. 346–369.
12.Kharmash, Mohamed. (2010). "The Literary Text and the Problematic of Reading and Interpretation." Qira'at (Readings) Journal, Vol. 2, No. 1, pp. 1–10.
13.Wali, Mawlah. (2011). "Interpretation: A Critical, Aesthetic Reading of the Literary Text." Al-Ta’limiyyah Journal, Vol. 1, No. 2, pp. 245–254.
14.Al-Musawi, Diaa Aziz Muhammad. "The Effect of the Analogical Thinking Strategy on Reading Comprehension among Intermediate School Students." Ahl al-Bayt (peace be upon them) Journal, No. 29, pp. 466–475.
15.Mezreb, Khalisa, and Abd al-Salam, Taiba. (2023). "An Attempt to Construct a Test to Measure Reading Comprehension Levels among Fourth-Grade Primary Students." Al-Rawa’iz Journal, Vol. 7, No. 1, pp. 41–60.
16.Al-Qaralah, Raghda. "The Effect of Teaching Using the 'Six Thinking Hats' and 'Probing Questions' Strategies on Developing Reading Comprehension in the Arabic Language Subject among Third-Grade Basic Education Students in Al-Karak District." (2024), pp. 427–450.
17.Jasim, Salwan. "The Effectiveness of a Comprehension Strategy in Developing Reading Comprehension among Second-Year Intermediate Students in the Subject of Reading." (2024). Journal of the Babylon Center for Humanities Studies, Vol. 14, No. 3.
18.Hussein, Ibtisam. "The Effectiveness of Using the 'Fishbowl' Strategy in Developing Reading Comprehension Skills among Fifth-Grade Primary School Girls." (2022). Diyala Journal for Humanities Research, Vol. 3, No. 91, pp. 499–532.