



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

بحث أكاديمي (4)

برنامج قائم على قراءة الصورة لتنمية مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء مستويات معيارية

2021 م

إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

برنامج قائم على قراءة الصورة لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء مستويات معيارية

إعداد

د/ آية معاطي محمد نصر

د/ عيسى صالح الحمادي

مدرس مادة بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة دمياط

2021 م

© جميع الحقوق العلمية والأدبية محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

اسم الكتاب: برنامج قائم على قراءة الصورة لتنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء مستويات معيارية

الرقم الدولي: 3 - 0 - 8665 - 9948 - ISBN 978

الطبعة الأولى: 1442هـ - 2021 م

نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

© جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويُمنع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كلياً أو جزئياً في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطّي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

ص.ب. 66656 - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

الهاتف: 00971 5 444 98042 - 00971 6 519 4000

البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae



[سورة يوسف: الآية 2]



المُحتَوَيَاتُ

الصفحة	الموضوع
4	المُحتَوَيَاتُ
8	تقديم
10	المقدمة
12	الإحساس بالمشكلة
14	تحديد المشكلة
15	حدود الدراسة
15	مصطلحات الدراسة
16	منهج الدراسة
16	أهداف الدراسة
17	أهمية الدراسة
17	متغيرا الدراسة
17	فروض الدراسة
18	الإطار النظري: قراءة الصورة وتنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ
18	أولاً: الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ: مفهومه، معايير، مهاراته
21	ثانياً: قراءة الصورة: مفهومها، أهميتها، مستوياتها
27	ثالثاً: قراءة الصُّور، وتنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ



الصفحة	الموضوع
32	إجراءات الدراسة
32	أولاً: اختيار عينة الدراسة
33	ثانياً: إعداد أدوات الدراسة
48	ثالثاً: الإجراءات التجريبية
49	رابعاً: المعالجات الإحصائية
50	نتائج الدراسة
50	أولاً: مستويات طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي:
56	ثانياً: الفروق بين الطلاب (الذكور والإناث) في مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي:
59	ثالثاً: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي
69	التوصيات
70	المراجع
76	ملاحق البحث
77	ملحق (1) القائمة النهائية لمهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي
82	ملحق (2) قائمة المحكمين
85	ملحق (3) اختباراً الإنتاج اللغوي الإبداعي القائم على قراءة الصورة
96	ملحق (4) برنامج تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي القائم على قراءة الصورة
104	الوحدة الأولى: عالم الطفولة
104	الموضوع الأول: طفل يناجي ربّه



الصفحة	الموضوع
108	الموضوع الثاني: الأطفال والكمبيوتر
112	الموضوع الثالث: ألعاب الأطفال
116	الوحدة الثانية: قيم إنسانية
116	الموضوع الأول: التكافل الاجتماعي ورعاية المسنين
120	الموضوع الثاني: النظام
124	الموضوع الثالث: الرفق بالحيوان
129	الموضوع الرابع: قيمة التعليم
134	الوحدة الثالثة: عالم الحيوانات والطيور
134	الموضوع الأول: الأمومة في عالم الحيوان
139	الموضوع الثاني: الطائر المعاق
143	الموضوع الثالث: الديك القائد
147	الموضوع الرابع: طائر يبني عُشّه
151	ملحق (5) دليل تدريس برنامج قراءة الصورة دليل المعلم لتدريس برنامج قراءة الصورة
153	دليل المعلم
154	(1) أهداف الدليل
154	(2) محتوى الدليل
155	(3) إستراتيجيات التعليم والتعلم المقترحة
156	(4) الوسائل والأنشطة التعليمية:
156	(5) التقويم



الصفحة	الموضوع
159	الجزء الأول: المقدمة النظرية
159	أولاً: الإنتاج اللُّغويّ الإبداعي: مفهومه، معاييرهِ، مهاراته:
161	ثانياً: قراءة الصورة: مفهومها، أهميتها، مستوياتها:
167	ثالثاً: قراءة الصُّور، وتنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعي:
170	الجزء التطبيقي
171	الوحدة الأولى: عالم الطفولة
171	الموضوع الأول: طفل يناجي ربّه
174	الموضوع الثاني: الأطفال والكمبيوتر
177	الموضوع الثالث: ألعاب الأطفال
180	الوحدة الثانية: مُعاملات إنسانية
180	الموضوع الأول: التكافل الاجتماعي ورعاية المسنين
184	الموضوع الثاني: النظام
190	الموضوع الثالث: الرفق بالحيوان
192	الموضوع الرابع: قيمة التعليم
196	الوحدة الثالثة: عالم الحيوانات والطيور
196	الموضوع الأول: الأمومة في عالم الحيوان
200	الموضوع الثاني: الدّيك القائد
203	الموضوع الثالث: الطائر المعاق
206	الموضوع الرابع: طائر يبني عُشّه



تقديم:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

تلبيةً لتوجيهات القيادات الخليجية الرشيدة بضرورة الاهتمام بالقراءة وتعميق مفهومها وأهميتها في التعليم؛ فقد اعتمد معالي وزراء التربية والتعليم - أعضاء المؤتمر العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج - برنامج «إعداد برامج أكاديمية وأنشطة وبحوث علمية تخدم اللغة العربية» ضمن برامج المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج - أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج؛ وذلك تحقيقاً لهدف المركز في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها على أسس تربوية وعلمية ومهنية متميزة؛ حيث يسعى البرنامج إلى تقديم نشاطات أكاديمية وبحوث علمية يشارك فيها باحثون أكاديميون وخبراء ومتخصصون في مجالات تعلم وتعليم اللغة العربية بمدارس التعليم العام، ويسعى البرنامج إلى تشجيع الباحثين على إثراء الميدان التربوي في الدول الأعضاء بأفضل الممارسات والتجارب والتوجهات الحديثة في هذا المجال.

ونظراً لأهمية الإنتاج اللغوي الإبداعي، وهو ثمرة تفاعل عدة عوامل لغوية وعقلية وبيئية واجتماعية وذاتية ينتج عنها لغة تتميز بالأصالة، وحلول تسم بالحدثة، وأفكار تصف بالجدة؛ أي أن صاحبها يمتلك الطلاقة اللغوية، والمرونة الفكرية، والأصالة التعبيرية، وغير ذلك من مهارات الإبداع اللغوي، كذلك الإبداع اللغوي يحتاج إلى مثيرات لفظية أو بصرية تستدعي التفكير، ومناخ إبداعي ييسر التعبير، فعلى سبيل المثال تُعدّ الصور مثيرات بصرية تحتاج إلى قراءة، وقراءة الصور عملية فكرية إبداعية يمكن توظيفها في الإنتاج اللغوي غير المألوف؛ لذا كان أحد موضوعات البحوث الأكاديمية التي تم اختيارها «برنامج قائم على قراءة الصورة لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء مستويات معيارية»، حيث يسعى البحث إلى تحديد مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، والمستويات المعيارية لهذه المهارات، بالإضافة إلى برنامج مقترح القائم على قراءة الصورة لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي وفق المستويات المعيارية.

وتأتي أهمية البحث فيما يمكن أن يُقدمه لمؤلفي الكتب المدرسية؛ حيث يقدم البحث برنامجاً حديثاً يمكن الاسترشاد به في الانتقال من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع في تأليف كتب اللغة العربية، عن طريق تقديم مجموعة من الصور، ونماذج لغوية إبداعية لقراءتها، وبالنسبة لمعلمي الصف الأول الثانوي يقدم البحث دليلاً للمعلم؛ لتنمية بعض مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي لمعلمي هذا الصف، باستخدام أنشطة قراءة الصورة وإستراتيجياتها، فضلاً



عن قائمة مهارات، واختبارين لقياس هذا الإنتاج وفق مستويات معيارية، بالإضافة إلى طلاب الصف الأول الثانوي؛ حيث يمكن الاستفادة من البرنامج ودليل المعلم في تنمية بعض مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي لدى هؤلاء الطلاب، وإكسابهم مهارات قراءة الصور، وعُرس بعض القيم الإنسانية في نفوسهم من خلال تلك الصور.

كما يهدف البحث إلى وصف الواقع الحالي لمستويات الإنتاج اللغوي الإبداعي المعياري لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، وتفسير العلاقة بين قراءة الصورة وتلك المستويات، وتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي وفق مستويات معيارية لدى هؤلاء الطلاب.

وفي الختام، يسرُّ المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج أن يتقدّم بخالص الشكر والتقدير إلى فريق العمل من الخبراء المختصين المتميزين القائمين على الدراسة، الدكتور/ عيسى صالح الحمّادي (أستاذ محاضر بجامعة الشارقة)، والدكتورة/ آية معاطي محمد نصر (مدرّس مادة بقسم المناهج وطُرق التدريس)، وكل مَنْ له بصمة في إعداد هذا البحث، وإلى السادة أعضاء مجلس أمناء المركز؛ والشكر موصول إلى كل مَنْ شارك في تحكيم أدوات البحث من الخبراء في الجامعات المحلية والإقليمية، والسادة الموجهين والمعلمين من وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء، بالإضافة إلى إدارة الضبط والجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض.

نسأل الله -تعالى- أن ينفع بهذا البحث في تعليم أبنائنا الطلبة، والله وليّ التوفيق.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

المقدمة:

يُعَدُّ إنتاج اللغة غايةً تعليمها وتعلّمها، فقدرة المتعلّم على التعبير الشفوي والتحريري وفق قواعد اللغة وأنظمتها من أهم أهداف تعليمه، والتحدّث والكتابة فَنان إنتاجيان، يعكسان قدرة المتعلّم اللغويّة، وطلاقته التعبيرية، ومدى قدرته على انتقاء ألفاظه، وصياغة معانيه، وتسلسل أفكاره، وبناء جُمّله وعباراته، وتنويع أساليبه بين الخبر والإنشاء، والحقيقة والمجاز، وترابط فقراته وتماسكها؛ أي أن الإنتاج اللغويّ -يعد مقياساً دقيقاً لمدى كفاءته اللغويّة، ومؤشراً صادقاً لأصاله فكره، وفصاحته وبلاغته، ومدى ثراء قاموسه التعبيري.

ويُعَدُّ التحدّث والكتابة من أهم الأنشطة اللغويّة في حياة الإنسان؛ حيث إنهما وسيلتاها للتعبير والتواصل، ونُقل الأفكار والخبرات، وتبادُلها مع الآخرين، فضلاً عن دورهما الكبير في التعليم، والتثقيف، والتفكير العلمي، ويُعَدُّ الضّعف فيهما مؤشراً خطيراً، يؤثّر سلّماً في المستويات التحصيلية للمُتعلّمين، وقد يؤدّي إلى إخفاقهم التعليمي. (عبد العظيم، ريم، 2015، 23)

وهما -أي التحدّث والكتابة- وسيلتان من وسائل التفكير، فالإنسان يفكر فيما يتعلّمه؛ لأنّه يفكّر وهو يتحدّث، وهو يكتب، ولكي يستمر في التعبير متدفّق الأفكار، متلاحق الرؤى، فإنّه يتحدث أو يكتب؛ وبالتالي فإن التفكير يكشف عن نفسه بوضوح في الرموز منطوقة أو مكتوبة، ومن ثمّ يصبح الإنتاج اللغويّ أسلوباً للتفكير، فمن خلاله يستطيع الفرد أن يميّز بين التفكير الغامض، والتفكير الناجح الواضح. (الناقة، محمود، 2002: 8)

ويؤثّر في الإنتاج اللغويّ عواملٌ متعددة؛ منها نوع التفكير (تقليدي أو إبداعي)، ونوعية الأفكار والحلول والمقترحات (مألوفة أو جديدة)، ونوعية الأساليب اللغويّة التي تعبّر عن هذا الفكر (أساليب حقيقية أو مجازية)، وغير ذلك من العوامل، ومن هنا يبدو الارتباط واضحاً بين اللغة والتفكير والإبداع؛ فالإنتاج اللغويّ الإبداعيّ يعني إنتاج تعبيرات لغويّة مجازية غير مألوفة؛ بحيث تعكس فكراً جديداً، أو هو تجميع لأنماط معرفية وإعادة صياغتها في تراكيب جديدة وأساليب فريدة.

والإنتاج اللغويّ الإبداعيّ هنا هو ثمرة تفاعل عدّة عوامل لغويّة وعقليّة وبيئيّة واجتماعيّة وذاتيّة، ينتج عنها لغة تميّز بالأصالة، وحلول تتسم بالحداثة، وأفكار تتصف بالجِدّة، أي أن صاحبها يمتلك الطلاقة اللغويّة، والمرونة الفكرية، والأصالة التعبيرية، وغير ذلك من مهارات الإبداع اللغويّ.

والإبداع اللغويّ يحتاج إلى مشيرات لفظيّة أو بصريّة تستدعي التفكير، ومناخ إبداعيّ يُيسّر التعبير؛ فعلى سبيل المثال: تعد الصُور مشيرات بصريّة تحتاج إلى قراءة، وقراءة الصُور عملية فكرية إبداعية يمكن توظيفها في الإنتاج اللغويّ غير المألوف.

فالتفكير في الصُّور يتجاوز حدود الواقع اللحظي المباشر إلى استدعاء الماضي ومعاشته، كما لو كان يحدث مرة أخرى، كما يمكن من التفكير في المستقبل وتصوُّره، وهكذا يتحرك المرء من خلال الصُّور عبر إطار زمني ممتد ومنفتح؛ فالصور ترتبط بالذاكرة والخيال والإبداع والاستمتاع. (الطاهر، روائية، 2007: 251)

ويمكن القول: إنَّ «لكل شيء ثلاث صور في الوجود: وجودٌ حقيقيٌّ في الأعيان، وهو الأصل والبدية التي ينبثق منها الوجودان الآخران، ووجودٌ صوريٌّ في الأذهان، ووجودٌ لفظيٌّ في اللسان... ولكل صورة عدة صُور تشير إليها، ولكل صورة انعكاسات كثيرة، وعلاقات متنوعة بتنوع أشكال الحياة وتفرعاتها، ثقافية أو اقتصادية أو سياسية». (الزبياري، عبد الكريم يحيى، 2007: 2-1)

«والصُّور تحيط بنا من كل جانب.. تتجاذبنا في جميع الاتجاهات.. تتكاثف تارة.. وتتناثر تارة أخرى.. وبين هذه وتلك تبرز العلامات، والإشارات الدالة.. والمعاني الموجهة.. والرُّموز المتباينة ما بين الوضوح والغموض، على مستويات تختلف باختلاف هدف المرسل، ونوعية الرسالة، وتأويل المتلقي... فإذا قلنا: صورة فتتبادر للأذهان الصُّورة بأنواعها؛ من ثابتة ومتحركة، من تلفزيونية، وصحفية، وإلكترونية، وتعليمية، وفوتوغرافية، وكاريكاتورية، وإشارات مرور، ولوحات فنية على اختلاف مذاهبها ومشاربها، ونُظائرها بين الحين والآخر دراسات عدة عن كثير من هذه الصُّور، تختلف نوعيتها باختلاف رؤى دارسيها؛ من أدبية، وفنية، وسياسية، واجتماعية، وثقافية». (المعمري، هيام، 2007)

والتدريب على قراءة الصُّور بأشكالها المختلفة، وصورها المتنوعة يمكن أن يسهم في تصويب المفاهيم، وإثارة التفكير، واستثارة التعبير، ويتطلب ذلك بناء برامج تقوم على قراءة الصورة؛ لإكساب المتعلمين مهارات الإنتاج اللُّغوي الإبداعي في صورة كتابة تعليقات أدبية على هذه الصُّور، أو إنتاج قصص أو حكم أو أمثال مرتبطة بها، أو وصف مواقف وأحداث أو تفاصيل وردت فيها بأسلوب أدبي...

والإنتاج اللُّغوي الإبداعي هنا يحتاج إلى تهيئة مناخ إبداعي يساعد على تنميته، منها ما يرتبط بالمتعلم نفسه، ومنها ما يرتبط بالمعلم وإستراتيجيات تدريسه، ومنها ما يرتبط بالمناخ الإبداعي الميسر لحدوثه، فالمتعلم في العملية الإبداعية:

- يجب أن يكون نشطاً وفاعلاً، يتفاعل مع ما يواجهه من خبرات تسهم في تطوُّر أبنيته المعرفية، ومخزونه الذهني من الخبرات.

- يمارس عمليات ذهنية قوامها: (الانتباه، والإدراك، والوعي، والتنظيم، والترميز، والتصنيف، والإدخال، والإدماج، والتكامل)؛ للوصول إلى تكوين شكل، أو إبداع لغة.



أما عن المناخ الميسر لحدوث الإبداع؛ فيجب أن يتوافر فيه:

- إثراء البيئة بـصور متنوعة تستثير المتعلّم، وتستحثّه على التفاعل معها.
- تنظيم البيئة التعليمية؛ لتقبّل إنتاج المتعلّم وتشجيعه.

الإحساس بالمشكلة:

بالرغم من أهمية قراءة الصُّور كمثيرات للتفكير والإبداع اللُّغوي فإنّه من الملاحظ أن هذه الإستراتيجية لم تنل اهتمامًا كافيًا، وندر استخدامها في تنمية مهارات الإنتاج اللُّغوي الإبداعيّ للمتعلّمين في المراحل التعليمية المختلفة.

فعملية تفسير الصُّور تتفاوت من فرد إلى آخر وفُقرًا للخلفيات الثقافية، ولعل القصور أو الخطأ أو العجز عن تفسير المتعلّم لبعض الصُّور يرجع إلى فجوة معرفية عنده، وأمية ثقافية للصورة؛ لذا تقلّ نسبة الأخطاء في تفسير الصُّور إذا كانت لشخصيات مشهورة، أو معالم معروفة أو كانت أحداثًا ذائعة أو فنونًا شائعة.

(Emanuel, Richard; Baker, Kim; Challons-Lipton, Siu, 2016, 215-236)

وتكشف التصورات والتفسيرات الخاطئة للصور المرئية فجوة معرفية عند الطلاب، يترتب عليها مفاهيم خاطئة عندهم، ويتطلّب ذلك تقديم الصُّور في الكتب المدرسية مع تسميات واضحة، ومعلومات وتوضيحات تساعد على دقة تفسيرها، واكتشاف المعلمين للفجوة المعرفية بين ما يعرفه الطلاب عن الصُّور، وما تحمله تلك الصُّور من معاني ودلالات؛ ممّا يسهم في تصويب المفاهيم الخاطئة عندهم.

(Lee, Hyunju; Schneider, Stephen E., 2015, 1-11)

فهناك بعض الطلاب يفتقرون إلى القدرة على التعبير عن الأفكار من خلال الصُّور، وإيجاد معنى لما يرونه، ويتطلّب ذلك تدريبهم على ملاحظة الصُّور، وتفسيرها، والتعبير عنها؛ فالصور لها أهمية كبيرة في إثارة التفكير، وتنميته، وهي تستثير الإبداع، وتسهّل العمليات الإبداعية، والإنتاج الإبداعيّ، وجوهر الإبداع هو إنتاج شيء جديد، أو فكر جديد، ويُعدّ البصر أكثر فكريّة من سائر الحواس؛ بسبب قربها من الفكر، والصورة والتفكير البصريّ عاملان مساعدان للفكر؛ أي أنهما يساعدان على توليد الأفكار، والتجريد ما هو إلا تمثيل عقلي للأشياء أو الأحداث التي ليس لها واقع ملموس، والتصور والتجريد عمليتان أساسيتان لهيكله الفكر.

(Bahia, Sara; Trindade, Jose Pedro, 2012, 89-98)

ويمكن القول: إن الصورة المرئية تؤدي دورًا بالغ الأهمية في حياة الطلاب اليومية، وفي تمكينهم من التفكير الناقد والإبداعي؛ لذلك يعتمد تطوير المناهج الدراسية للمدارس الثانوية

الجديدة في (هونج كونج) على إستراتيجيات الاتصال المرئي، ومحو الأمية البصرية كوسيلة للإصلاح والتطوير.

(Cheung, Chi-Kim; Jhaveri, Aditi Dubey, 2016, p379-389)

وتشير دراسة «صن شياهو» (Sun, Chia-Ho, 2020, 130-139) إلى أن مناخ التعلم المشجّع على قراءة الكتب المصوّرة بصوت عالٍ أتاح بيئة صفيّة إيجابية مكّنت تلاميذ الصف السابع في (تايبوان) من توظيف السياق، والمعرفة السابقة في استنتاج الدلالات في أنشطة القراءة اللاحقة، والاستمتاع في أثناء عملية التفاعل، بل أدت إلى تعلّم أفضل، وأداء قرائي أفضل.

وتتفاوت مستويات المتعلّمين في تفسير الصُّور، والتعليق عليها بإنتاج لغوي إبداعي وفقًا لخلفياتهم المعرفيّة واللغوية، وقدراتهم التفسيريّة، وطلاقتهم التعبيرية، ويتطلّب ذلك قياس مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ وتنميتها، في ضوء مستويات معيارية تعكس هذا التفاوت والتباين بين المتعلّمين.

وهناك دراسات متعددة أُجريت في مجال تنمية الإبداع اللُّغويّ، ووظفّت هذه الدراسات إستراتيجيات متعددة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية خاصة منها دراسة حمدان (السيد، 2003م)، التي أثبتت فاعلية تدريس البلاغة باستخدام إستراتيجية العصف الذهنيّ في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى عيّنة من طلاب الصف الثالث الثانوي، ودراسة (الدمرداش، نعمة، 2008م) التي أثبتت فاعلية إستراتيجية القُبُعات السّت في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى عيّنة من طلاب الصف الثاني الثانوي، ودراسة (عطوة، عبد الفتاح، 2012م) التي أثبتت فاعلية المشروعات اللغوية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى عيّنة من طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة كلّ من: (المحضر، عبير محمد، 2013م) التي أثبتت فاعلية المدوّنات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى عيّنة من طالبات الصف الأول الثانوي، وويتنجهام، جيف (Whittingham, Jeff, 2013, 53-58) التي أكّدت فاعلية دوائر الأدب عبر الإنترنت ليس في الكتابة الإبداعية فقط، بل في تعليم اللُّغة عامّة، وكذلك دراسة (شعث، رزق، 2015م) التي أكّدت فاعلية تدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد (رواية عنصرة)، باستخدام إستراتيجية دوائر الأدب، في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لدى عيّنة من طلاب الصف الأول الثانوي.

واهتمّت دراسات أخرى ببناء برامج لتنمية مهارات الإبداع اللُّغويّ، واختبرت فاعليتها في تنمية تلك المهارات؛ مثل دراسة (نصر، معاطي محمد، 2007م) التي أثبتت فاعلية برنامج قائم على الأمثال الأدبية في تحسين الأداء اللُّغويّ الإبداعيّ لطلاب الصف الحادي عشر بسلطنة عُمان، وتضمّن هذا البرنامج ثلاث وحدات: الأولى: للأمثال المرادفة، والثانية: للأمثال المتألّفة، والثالثة: للأمثال المؤلّفة، ودراسة (عبد الفتاح، مروة، 2017م) التي أثبتت فاعلية

برنامج قائم على القصص الإلكترونية وإستراتيجية التخيل الموجّه لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية، لدى عيّنة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وبالرغم من تعدّد الدراسات في مجال تنمية مهارات الإبداع اللّغويّ إلا أنّه من الملاحظ ضَعْف الطلاب -وبخاصة طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية- في مهارات الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ كما تُشير نتائج الدراسات والبحوث؛ مثل دراسة كلّ من: (عطوة، عبد الفتاح، 2012م) و (نصر، آية معاطي، 2017م) بالمرحلة الثانوية، و(عبد الفتاح، مروة، 2017م) بالمرحلة الإعدادية، كما أنّه من الملاحظ ندرة البحوث والدراسات في مجال تنمية مهارات الإبداع اللّغويّ باستخدام برامج قراءة الصورة، باستثناء دراسة واحدة -على حدّ علم الباحثين- وهي دراسة (شعلان محمد، 2011م) التي أثبتت فاعلية برنامج قائم على قراءة الصورة في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، لكنها لم تُركّز على قياس الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ وتنميته في ضوء قراءة متدرّجة للصورة من المستوى الحرفي إلى الإبداعيّ، وفي ضوء مستويات معيارية للإنتاج من المبتدئ إلى المتميز.

وقد ربطت دراسة (Wang, Hung-chun; Lin, Ming-Fang, 2019, 1-15) قراءة الكتب المصوّرة بالكتابة الإبداعية، حيث شارك مجموعة من تلاميذ الصفين السابع والثامن (من منطقة ريفية في تايوان) في قراءة الكتب المصوّرة بشكل تعاوني، وتبادّلوا الملاحظات، وتُشير نتائج الدراسة إلى أن قراءة الكتب المصوّرة قد سهّلت الكتابة الإبداعية بشكل عامّ، ومن خلال تحليل القصص الإبداعية لهؤلاء المتعلّمين تبين أنّهم أنتجوا نصوصاً متماسكة، واستطاعوا دمج بنية الحكمة والعبارة الرئيسة التي تعلموها من الكتب المصوّرة في قصصهم الخاصة.

تحديد المشكلة:

تشير الدراسات السابقة إلى أن هناك ضَعْفًا ظاهريًا وملموّسًا في مهارات الكتابة الإبداعية -كشكل من أشكال الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ- لدى طلاب المرحلة الثانوية مع تضاوت مستويات المتعلّمين في هذا الإنتاج، ويتطلّب ذلك بناء برنامج قائم على قراءة الصورة، واختبار فاعليته في تنمية مهارات الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ لطلاب هذه المرحلة في ضوء مستويات معيارية، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؟
2. ما المستويات المعيارية لهذه المهارات؟
3. ما مستويات أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ في ضوء المستويات المعيارية؟
4. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول الثانوي

- في مصر (الذكور والإناث) في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ؟
5. ما البرنامج المقترح القائم على قراءة الصورة لتنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ القائم على قراءة الصورة، لدى طلاب الصف الأول الثانوي وفق المستويات المعيارية؟
6. ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ القائم على قراءة الصورة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على ما يلي:

الحدود المكانية:

- عيّنة التقويم المبدئي: من طلاب الصف الأول الثانوي من ثلاث مدارس ثانوية في مصر (محافظة دمياط).
- عيّنة التجريب: من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرسة ثانوية في مصر (محافظة دمياط)، ومدرسة ثانوية في الإمارات (إمارة الشارقة).

الحدود الزمانية: تطبيق البرنامج خلال فصل دراسي واحد فقط في مصر والإمارات.

الحدود الموضوعية:

- انتقاء صُور حرة منتقاة بعناية خارج الكتاب المدرسي.
- قياس الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ المكتوب فقط قبلًا وبعديًا.

مصطلحات الدراسة:

قراءة الصورة: تأمُّل صورةٍ ما، وتدقيقُ النظر في محتوياتها، وتفصيلها، وإطالة التفكير في معانيها، وإعمال العقل في دلالاتها، وتفسير ذلك في ضوء خبرات القارئ، وخلفيته المعرفية، وقدراته اللغوية والفكرية، والتعبير عن ذلك بأسلوب تتدرج مستوياته من وصف الصورة حرفيًا إلى التعبير عنها بأسلوب أدبي يتَّسم بسمو الألفاظ، وعمق المعاني، وأصالة الفكر.

مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعي: قدرات لغوية خاصة تعتمد على استخدام المثيرات البصرية (الصُور) والخلفيات المعرفية، والخبرات الحياتية في التأمل والتفكير والتَّظُّم والتعبير بأسلوب أدبي؛ أي إنتاج اللُّغة وفق معايير لغوية وبلاغية وإبداعية بعد قراءة صُور قراءة متأنية عميقة، ومن هذه المهارات الإنتاجية كتابة تعليقات أدبية على صور، أو تأليف مقدِّمة لقصة أو تأليف حِكْم أو أمثال مرتبطة بها، أو وصف مواقف وأحداث وردت فيها بأسلوب أدبي، أو تفسيرها، وبشكل يعكس مهارات الإبداع اللُّغويّ (الطلاقة والمرونة والأصالة).



المستويات المعيارية: «عبارات تشيّر إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معيّن» (قاسم، مجدي، بشير، حسين، الباز، أحلام، 2011، 103)

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: «فئات متدرّجة لمستويات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ، تعكس مواصفات قياسيةً للحدود الدنيا والوسطى والعليا للأداء، وتُبرز التباين بين المتعلّمين في إنتاج اللّغة وفق معايير لغويّة وبلاغية وإبداعية».

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة ما يلي:

المنهج الوصفي: لوصف مستويات أداء طلاب الصف الأول الثانوي في اختبار مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ وفق المستويات المعيارية، وتحليلها، وتفسيرها.

المنهج شبه التجريبي: في التحقّق من فاعلية البرنامج القائم على قراءة الصورة في تنمية بعض مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ لدى عيّنة من طلاب الصف الأول الثانوي في مصر والإمارات.

أدوات الدراسة، وموادها:

استخدم الباحثان الأدوات والمواد التالية:

- استبانة تتضمّن قائمةً بمهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ.
- اختبار مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ لطلاب الصف الأول الثانوي.
- برنامجاً قائماً على قراءة الصورة، ينطلق من الوظائف التعبيرية، والتأثرية، والفنية للصورة؛ لمساعدة المتعلّم على الانتقال من مستوى إدراك الصورة وفهمها وتفسيرها إلى مستوى الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ تعليقاً عليها، وتفاعلاً معها.
- دليل المعلم في تدريس برنامج قراءة الصورة.

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية ما يلي:

- وُصف الواقع الحالي لمستويات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ المعيارية لدى عيّنة من طلاب الصف الأول الثانوي.
- تفسير العلاقة بين قراءة الصورة وتلك المستويات.
- تنمية مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ وفق مستويات معيارية لدى هؤلاء الطلاب.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- بالنسبة لمؤلفي الكتب المدرسية: تُقدّم الدراسة برنامجًا حديثًا يمكن الاسترشاد به في الانتقال من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع، في تأليف كتب اللغة العربية، عن طريق تقديم مجموعة من الصُّور، ونماذج لغويّة إبداعية لقراءتها.
- بالنسبة لمُعَلِّمي الصف الأول الثانوي: تُقدّم الدراسة برنامجًا ودليلاً للمُعَلِّم؛ لتنمية بعض مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لمُعَلِّمي هذا الصف، باستخدام أنشطة قراءة الصورة وإستراتيجياتها، فضلاً عن قائمة مهارات، واختبارين لقياس هذا الإنتاج وفق مستويات معيارية.
- بالنسبة لطلاب الصف الأول الثانوي: يمكن الاستفادة من البرنامج ودليل المعلم في تنمية بعض مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لدى هؤلاء الطلاب، وإكسابهم مهارات قراءة الصُّور، وغرس بعض القيم الإنسانية في نفوسهم من خلال تلك الصُّور.

متغيّراً الدراسة:

- المتغيّر المستقلّ: برنامج قائم على قراءة الصورة.
- المتغيّر التابع: مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ في ضوء مستويات معيارية.

فروض الدراسة:

1. تقل مستويات طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ عن (50%).
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول الثانوي في مصر (الذكور والإناث) في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ.
3. يوجد فرق دالّ إحصائيّ عند مستوى (0.05) بين متوسطات طلاب الصف الأول الثانوي في التطبيقين القبليّ والبُعديّ لاختبار مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لطلاب الصف الأول الثانوي (في مصر)، لصالح التطبيق البُعديّ.
4. يوجد فرق دالّ إحصائيّ عند مستوى (0.05) بين متوسطات طلاب الصف الأول الثانوي في التطبيقين القبليّ والبُعديّ لاختبار مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لطلاب الصف الأول الثانوي (في الإمارات)، لصالح التطبيق البُعديّ.
5. يُحقّق البرنامجُ درجةً من الفاعلية في تحسين معدلات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لطلاب الصف الأول الثانوي (في مصر).
6. يُحقّق البرنامجُ درجةً من الفاعلية في تحسين معدلات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لطلاب الصف الأول الثانوي (في الإمارات).

الإطار النظريّ

قراءة الصورة وتنمية مهارات الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ

إن قراءة الصورة فنٌّ له أصوله، ومبادئه، ومهاراته، ويتفاوت القراء في إنتاجهم اللّغويّ الإبداعيّ القائم على قراءة الصورة وفقًا للخلفية المعرفيّة لكل قارئ، وقدرته على تحديد عناصرها، وتفسير دلالاتها، والاستجابة لمثيراتها، وتخيل أحداث ومواقف ترتبط بها، وصياغة جُمَل وعبارات وفقرات تعبر عن مضمونها، ويركّز الإطارُ النظريّ للبحث على ثلاثة محاور رئيسية، أولها: الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ: (مفهومه، معايير، مهاراته)، وثانيها: قراءة الصورة: (مفهومها، أهميتها، مستوياتها)، وثالثها: قراءة الصورة والمستويات المعيارية للإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ، وفيما يلي عرض لهذه المحاور:

أولاً: الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ: مفهومه، معايير، مهاراته:

يري حنورة، مصري (2003، 102) أن المبدع يملك استعداداً للإبداع في مجال معين، فإذا تلقى تدريباً في هذا المجال تحوّل الاستعداد إلى قدرة، وباستثمار هذه القدرة في موقف أداء إبداعيّ فإنّها تتحوّل إلى خصائص في العمل أو الناتج الإبداعيّ؛ بحيث يمكن الحكم على هذا العمل، وجودة الأداء فيه من خلال تلك الخصائص.

(أ) مفهوم الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ:

الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ يعني إنتاج جُمَل وعبارات وأساليب تعبر عن أحاسيس ومشاعر إنسانية، وفكر أصيل، ومعانٍ مبتكرة، بحيث تستوفي شروط الصحة اللغويّة، ومعايير البلاغة التعبيرية، وتعكس مهارات الإبداع اللّغويّ كالطلاقة والمرونة والأصالة، سواء أكانت شعراً أم نثراً. وتدريب طلاب المرحلة الثانوية على الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ من القصص أو المسرحيات أو الطرائف أو الحكّم والأمثال الأدبيّة أو المقالات أو الشعر أو التعليقات الأدبيّة على الصُّور إنما يهدف إلى مساعدتهم على التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم، وصياغة خبراتهم وتجاربهم بأسلوب أدبيّ جميل ومؤثّر؛ بحيث يتميز بقوة الإقناع، وروعة الإمتاع، ودقة التعبير، وروعة التصوير وجمال النظم؛ أي أن غاية هذا التدريب هو تحسين الأداء اللّغويّ الإبداعيّ لهؤلاء الطلاب. (نصر، معاطي محمد، 2007)

(ب) معايير الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ:

يمكن استخدام مهامّ قراءة الصُّور والرسوم واللوحات والملصقات في تنمية مهارات الإنتاج اللّغويّ لدى طلاب المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل؛ وذلك عن طريق كتابة تعليقات على هذه الصُّور بأسلوب أدبيّ، أو تأليف أمثال أو حكّم، أو كتابة مقدمات لقصص ترتبط بمضمون

هذه الصورة، أو غير ذلك، لكن الحُكم على جودة هذا الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ ينبغي أن يتم في ضوء معايير معينة، وتنوّع تلك المعايير؛ فمنها معايير لغويّة، ومنها معايير بلاغية، ومنها معايير إبداعية، وفيما يلي توضيح لهذه المعايير:

المعايير اللغويّة: يتأثر الإنتاج اللُّغويّ بثلاثة عوامل رئيسة؛ وهي: القدرة على توليد النصوص أو إنتاجها، ودرجة التعقيد (بناء جُمَل بسيطة أو معقّدة)، ودقة الصياغة اللغويّة. (Arfé, Barbara; Dockrell, Julie E.; De Bernardi, Bianca, 2016, 501-527) ويتطلّب توليد النصوص طلاقةً لغويّةً، وتوظيف الترادف والتضاد والمشتراك اللفظي في بناء النصوص، أمّا الصياغة اللغويّة فتتطلّب التعبير بلغة عربية فصيحة، ومراعاة تطبيق القواعد الصرفية والنحويّة والإملائيّة في التعبير.

وهناك عوامل ذات أثر إيجابي، وأخرى ذات أثر سلبي في الإنتاج اللُّغويّ للطلاب، فتكرار المهام له أثر إيجابي في الإنتاج اللُّغويّ للطلاب؛ لأنّه يُتيح الفرصة للتأمل، وملاحظة نواحي القصور في الإنتاج اللُّغويّ، ويحاول بعض الطلاب الانتقال من المحتوى إلى التركيز على الشكل والصياغة اللغويّة؛ ليكتسب إنتاجهم اللُّغويّ دقّة من خلال عملية المراجعة اللغويّة. (Zaccaron, Rafael, 2018, 1401-1427) على حين نجد أن التأثيرات التفاعلية للعاطفة ذات أثر سلبي في سياق تخطيط اللّغة وإنتاجها، فقمع الانفعالات قد يعوق الطلاقة في إنتاج اللّغة، ويؤدّي إلى ارتفاع معدلات الكلام غير المستساغ؛ بسبب التشويش العاطفي في أثناء الإنتاج اللُّغويّ للجُمَل والعبارات المتنوّعة.

(Roche, Jennifer M.; Arnold, Hayley S, 2018, 2076-2083)

المعايير البلاغيّة: يتطلّب الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ استخدام الأسلوب الأدبي في الكتابة، ويتطلّب هذا الأسلوب معايير بلاغية؛ كالإيجاز: أي التعبير عن المعاني بأقل عدد من الكلمات، وتجنّب الحشو والتكرار، واستخدام ألوان البيان؛ مثل: (التشبيه والاستعارة والكناية)، والمحسنات البديعية المعنوية؛ مثل: (الطباق والمقابلة)، واللفظية؛ مثل: (السجع والجناس).

المعايير الإبداعية: تعد الطلاقة، والمرونة، والأصالة أو الجِدّة أكثر المعايير شيوعاً في قياس الإبداع، فتعدّ التعليقات على صورة (طلاقة)، وتقديم تفسيرات متنوعة لحدث ما في صورة (مرونة)، وكتابة مقدمة مبتكرة مستوحاة من صورة (أصالة)، مع مراعاة أن الجِدّة هي جوهر الإبداع.

(ج) مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ:

الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ له مستويات ومهارات مرهونة بالمرحلة النمائية التي يمر بها المتعلّم، فلكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة بها، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستويات النمو الفكريّ واللغويّ للمُتعلّمين، وطبيعة الإنتاج اللُّغويّ في كل مرحلة، وتعد عملية تنمية

مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ في المرحلة الثانوية أمرًا بالغ الأهمية؛ فالطالب بحاجة إلى التدريب على التأليف والتعبير عن أفكاره ومشاعره بطلاقة، وتوظيف ما تعلّمه من ألوان البلاغة في إنتاج لغة أدبية راقية، وهو بحاجة إلى أنشطة وبرامج وطرائق وأساليب، لتنمية مهارات إنتاج اللُّغة الإبداعية.

وتركّز طُرُقُ التدريس الحديثة في تعليم اللُّغة على انتقال الطلاب من مرحلة الاستقبال إلى مرحلة الإنتاج، وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وتحويل مهارات الاستيعاب وفهم المقروء إلى مهارات إنتاجية (إنشاء نصوص أدبية)؛ ليصبح القارئ هو الكاتب.

(Bohm, Anke; Magedera-Hofhansl, Hanna, 2020, 69-75)

ومن مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ التي يجب تنميتها عند طلاب المرحلة الثانوية طلاقة الكلمات، وطلاقة الجُمَل، واختيار الكلمات المناسبة للتعبير عن المعاني المقصودة، ووضوح الأفكار وبساطتها، وترابطها، وتسلسلها، وربط الفقرة بالفقرة، وتوليد الأفكار الجزئية من الأفكار الرئيسية، والكتابة وفق قواعد البناء اللُّغويّ، ومراعاة مقتضى الحال.

(الناقة، محمود 2000، 97، يونس، فتحي، 2001، 437، عبد الهادي، نبيل وآخرون، 2003، 198)

وبمراجعة مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ في مجموعة من الدراسات العربية في مجال الكتابة الإبداعية يمكن استخلاص ما يلي:

- أن هذه المهارات تتدرج في مستويات تبدأ من طلاقة المفردات اللغوية إلى التعبير عن النفس بجُمَل وأساليب مجازية شعراً أو نثراً.

- أن مهارات الطلاقة اللغوية، وغزارة الأفكار، وتنوعها، وأصالتها، وإضافة تفاصيل أو أحداث أو شخصيات في قصة، واستخدام الصُّور البيانية، والمحسنات البديعية في التعبير من أهم المهارات التي تميّز الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ عن غيره.

- أن الطلاقة (كمّ المفردات والأفكار)، والمرونة (تنوعها)، والأصالة (جِدَّتْها) مُكوّنات أساسية في الأداء اللُّغويّ الإبداعيّ، سواءً في قياسه، أو في برامج تنميته.

- أن هذه المهارات قد شملت عدّة مجالات؛ مثل تأليف القصص واليوميات، والمقالات، والسِّير الذاتية والغيرية، والتعليقات على الصُّور.

ومن مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ التي يمكن تنميتها من خلال قراءة الصورة:

1. كتابة تعليقات أدبية على صورة أو أكثر.
2. توليد فكر جديدة مرتبطة بصورة مرئية.
3. توليد تساؤلات متعددة لوصف صورة.

4. توليد تساؤلات متعددة لتفسير صورة.
5. تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة.
6. التعبير بأسلوب أدبي عن أحاسيس ومشاعر تستثيرها صورة مرئية.
7. تأليف أمثال أو حكم تعبر عن مضمون صورة.
8. تقديم مقترحات متعددة لمشكلة تستثيرها صورة مرئية.

ثانياً: قراءة الصورة: مفهومها، أهميتها، مستوياتها:

الصورة مصطلح مشتق من كلمة لاتينية تعني محاكاة، وهناك تنوعات وتباينات في استخدام هذا المصطلح؛ فمنها الصورة البصريّة، والصورة بوصفها تعبيراً عن التمثيل العقلي للخبرة الحسيّة، والصورة الذهنيّة، وصور الخيال، وصور التخيل (أحلام اليقظة)، والصُور الارتسامية، والصُور اللاحقة، وصور الذاكرة، والصُور الرقميّة، والصُور الفوتوغرافية والمتحركة، وصور التلفزيون، وصُور الواقع الافتراضي. (الأستاذ، محمود حسن، 2007، 3)

وهي عمل فني أنتجَه الفنان، وتنطوي على مجموعة من الرموز والدلالات التي تمثل لغة التشكيل الفني، وهي شكل ومضمون ومادة، تستدعي دلالات لمعاني الفعل الإبداعي الناشئ عن الرسم والتعبير. (عابدين، طارق، 2012، 107).

كما أنّها مادة حقيقة تختزن في داخلها المحسوسات الواقعيّة والخياليّة، المدرك منها وغير المدرك، وقد شكّلت من خبرات الإنسان على مر العصور في صيغ ثابتة ومتحولة، وفي تشكّلات تلقائية وقصدية، تؤثر في الأفكار، وتعطي للثقافات مسمياتها، وتمدّها بطاقتها الكاملة. (الغامدي، أحمد، 2007، 3).

وهي في مفهومها الكلي، ليست إلا تعبيراً إبداعياً يسلك سبيل التخيل وترجمة الأفكار بمعاني مستمدة من البيئة الثقافيّة التي يتحرك فيها مضمون الصورة، وذلك من خلال مستويين: الأول مستوى إخباري: وهو مستوى الاتصال بين المرسل والمتلقّي، والآخر رمزي: وهو مستوى الدلالة أو المعنى الإيحائي للصورة.

وتؤدّي الصورة دوراً أساسياً في تشكيل وعي الإنسان، وإثارة تفكيره، حيث يرتبط ذلك بما يُسمّى التفكير البصريّ، والتفكير بالصورة هنا يرتبط بالخيال، والخيال يرتبط بالإبداع، والإبداع يرتبط بالقدرة على إنتاج دلالات، والدلالات تعني الخروج من الواقع الضيق المحدود إلى الآفاق الرحبة الأكثر حريةً والأكثر إنسانيةً، والإنتاج اللغويّ هنا يتطلب قراءة متأنية للصورة؛ لتعرّف محتوياتها، وتفسير دلالاتها، وتخيل أبعادها، والتعبير عن مكوناتها.

(أ) مفهوم قراءة الصورة:

يمكن القول: إن قراءة الصورة حوار قائم على الرؤية بين الصورة والمتلقي عبر خطوات تبدأ بالنظرة الكلية للصورة لتعرف محتوياتها الأساسية، وتصوّر للأحداث التي ينطق بها صمت الصورة، يليها نظرة تأملية فيها قراءة تحليلية لعناصرها، وتفسير دلالات العلاقات الجمالية، واستنتاج أبعاد جمالية لهذه الصورة، وتنتهي بنظرة متأنية عميقة تهتم بأدق التفاصيل، وتصل بنا إلى ما وراء المعنى؛ وبالتالي القدرة على تأويل الصورة وتقييمها». (الدسوقي، سماح، 2017، 12) وهي تفكير بصري تتضافر فيه كافة الحواس؛ سعياً للفهم (الغامدي، أحمد، 2007، 6)، وتعبير لفظي من خلال إدراك العلاقة بين العناصر البصرية، وتحويل الشكل البصري إلي نظري (نصار، حنان، 2008، 83)، بل إنها شكل من أشكال اللغة البصرية، يبدأ من النظرة العابرة السطحية للصورة، ثم الانتقال إلى التأمل والتفكير والتوحد والمعايشة معها؛ ومن ثمّ التحدّث الفكري عنها، وقراءتها بشكل ناقد والكتابة عنها بشكل إبداعي (شعلان، محمد 2011، 33)، ويمكن تعريفها بأنّها: «تصميم يهدف إلى التوضيح وتلخيص المعلومات». (عبد الله، أسماء، 2016، 16)

وممّا سبق يمكن استخلاص ما يلي:

- للصورة أبعاد جمالية، وقراءتها تتطلب نظرة متأنية عميقة لهذه الأبعاد والتفاصيل، وهي تستثير التفكير والخيال والإبداع.
- أن قراءة الصورة تفكير بصري تُوظّف فيه الحواس، وينتج عنه تعبير لفظي قائم على استنتاج الصورة، وتأويلها، وتفسيرها باستخدام اللغة الإبداعية.
- أن قراءة الصورة حوار عقلي يتضمّن عمليات التعرف، والتصور، والتأمل، والتخيل، والتفسير، والتأويل، والتوضيح، والاستنتاج، والتحليل والنقد.
- وبناء على ما سبق يمكن القول: إن قراءة الصورة تعني تأمل صورة ما، وتدقيق النظر، وإطالة التفكير فيها، وإعمال العقل والخيال في معانيها ودلالاتها، ومحاولة تعرف محتوياتها، وتفصيلها، وتفسير ما تحوّل من معانٍ ودلالات، والتعبير عن ذلك تعبيراً أدبياً يبدأ في أدنى مستوياته؛ بوصف الصورة حرفياً، وأعلىها يسمو باللفظ، وعمق المعاني، وأصالة الفكر.

(ب) أهمية قراءة الصورة:

للصورة أهمية كبيرة في عمليات تنشيط الانتباه والإدراك والتذكر والتخيل والإبداع والرمزية، إذا ما قُدِّمت بالطريقة المناسبة؛ ذلك أن الصورة بألف كلمة، على حد تعبير المثل الصيني، وهذا ما يؤكده جيروم برونر (Bruner) بقوله: «إن الفرد يتذكّر (10 %) فقط ممّا يسمع، و(30 %) ممّا يقرأ، و(80 %) ممّا يرى أو يقوم به». (عبد الحميد، شاكر، 2005).

وتشير أدبيات قراءة الصورة إلى أهميتها في نواح متعددة؛ منها ما يلي:

- إثارة النشاط العقلي للطلاب: فقراءة الصورة تدفع المتعلم لإعمال عقله، وإثارة تفكيره، وتنشيط ذاكرته باستدعاء خبراته السابقة ومحاولة دمجها في أنشطة التعبير عن الصورة وتفسيرها.
- تفعيل مشاركة الطلاب: فالصور مادة خصبة للتشويق وجذب الانتباه، وقراءتها تُعزِّز مشاركات الطلاب، وتُحقِّق التفاعل بين المعلم والمتعلم، من خلال المناقشات التي تدور حول تفسيرها؛ مما يعمل على زيادة مساحة التواصل اللغوي بينهم.
- تنمية الذوق الفني والأدبي للطلاب: فالصور فيها لمسات جمالية ساحرة، وقراءة هذه الصور واكتشاف أسرارها ومكوناتها فيه تنمية للذوق الفني والأدبي للطلاب.
- إكساب الطلاب القيم والاتجاهات الإيجابية: فعلى سبيل المثال: قد يقرأ المتعلم صورة طفلة تسقي الورد في حديقة المنزل، ويمكن من خلال قراءة هذه الصورة تنمية قيمة الجمال، وغرس اتجاه إيجابي نحو البيئة، والعناية بها، وتجميلها وتزيينها.
- (Gattis, M, 2001؛ فضل، صلاح، 2003؛ الفرا، إسماعيل، 2007؛ بخيت، السيد، 2007؛ المرسي، محمد، 2008؛ شعلان، محمد، 2011؛ عبد الله، أسماء، 2016)
- تنمية القدرة على الإبداع اللغوي: فقراءة الصور تستثير المعجم العقلي للطلاب، وتستدعي مخزونهم اللغوي، وطلاقتهم التعبيرية، وتنمّي قدرتهم على توليد الأفكار وتنظيمها، والتعبير عنها بشكل متسلسل، وبأسلوب إبداعي خلاق.

(ج) مستويات قراءة الصور:

يعد تفسير الصور المرئية أمراً بالغ الأهمية؛ حيث ينبغي أن تقدّم المناهج الدعم الكافي للطلاب لقراءة الصور واستخلاص المعاني بشكل صحيح يتجاوز المعنى الحرفي، ويتخطى القراءة السطحية للصورة، مع الاستفادة من انتشار وسائل الإعلام المرئية على نطاق واسع، وما تنشره من صور بصريّة بالتوازي مع صور المناهج. (Ormond, Barbara, 2011, 3)

ويمكن تدريب الطلاب هنا على قراءة الصور مثل صورة الكعبة، وملابس الإحرام، وصور القمر والشمس والنجوم والجبال، والمواقف الإنسانية وغيرها؛ للإفادة منها في تنمية مهاراتهم اللغوية، وقدراتهم الإنتاجية للغة الإبداعية، ويمكن أن تتم هذه القراءة في عدة مستويات متدرّجة تبدأ بالقراءة الحرفيّة، ثم التفسيرية، ثم الإبداعية.

ويميّز نصر، معاطي، سليمان، محمود (2018، 19 - 20) بين هذه المستويات الثلاثة لقراءة الصور فيما يلي:



القراءة الحرفية للصورة: يقصد بها تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية للصورة: يقصد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تصوّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية للصورة: يقصد بها تأمل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصورات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.

وينبغي هنا إشراك المتعلمين في أنشطة هادفة، وإنجاز مهامّ تعزز إنتاج اللغة وفق هذه المستويات: الحرفية والتفسيرية والإبداعية، فقد يعرض المعلم صورة الكعبة والحجّاج يطوفون حولها، ثم يطرح سؤالاً على طلابه: ماذا ترون في الصورة التي أمامكم؟ فيقول أحد الطلاب: الكعبة، وهذا غير كافٍ في القراءة الحرفية للصورة، بل ينبغي أن يطرح المعلم أسئلة متعددة؛ لوصف محتويات الصورة؛ مثل:

- ماذا يفعل الحجّاج في الصورة؟

- أين يطوف الحجّاج؟

- صف الكعبة الشريفة في الصورة التي أمامك.

- كيف يطوف الحجّاج؟

- ماذا يرتدى الحجّاج؟

- ماذا تُسمّى هذه الملابس؟

وغير ذلك من الأسئلة.

وفي القراءة التفسيرية، لا يكفي المتعلّم بوصف ما هو كائن بالصورة، بل عليه الإجابة عن أسئلة تفسيرية ترتبط بالصورة؛ مثل:

- لماذا يذهب المسلمون إلى الكعبة؟

- هل تختلف ملابس الحجّاج عن ملابسهم العادية؟

- علّام يدل ارتداء الحجّاج لملابس واحدة في الصورة؟

- بم تُفسّر زحام المسلمين في الصورة؟

- ما علاقة صورة الحجّاج في هذا المشهد بمشاهد يوم القيامة؟

وفي القراءة الإبداعية: لا يقف المتعلم عند حدود الوصف والتفسير، بل يطلب المعلم منه استخدام لغة مجازية للتعبير عن المشاهد، ووُصف المواقف، وتخيل الأحداث؛ مثل:

الكعبة قبلة المسلمين، وملتقى المؤمنين الذين أظلمهم الإسلام بشجرة الإيمان، فجعلهم أمة واحدة، الكل فيها سواء، جاؤوا من كل فج عميق، وقد لبّوا النداء، يهرولون إلى البيت العتيق وقد ذابت نفوسهم من محبته، وهوت أفئدتهم شوقاً لرؤيته...

(د) بعض العوامل المؤثرة في قراءة الصورة:

هناك عدة عوامل تؤثر في قراءة الصورة، منها ما يتعلق بالقارئ نفسه، ومنها ما يتعلق بالصورة، ومنها ما يتعلق بالمجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده وغير ذلك من العوامل.

فمن العوامل المتعلقة بالقارئ:

الخبرات السابقة للقارئ: فكلما زادت الخبرات السابقة للقارئ وتعددت قراءاته، وتنوعت اطلاعاته ساعدت على صحة فهمه للصورة، ودقة تفسيره، وطلاقة تعبيره، فالخبرات السابقة لها دور بارز في تفسير الصورة وتحليلها؛ حيث يصعب على المتعلم تفسير صورة كائن فضائي أو مركبة فضائية، دون أن يكون لديه معلومات وخبرات سابقة عن عالم الفضاء.

ويبدو الأمر أكثر وضوحاً في تفسير الصورة الطبية (الأشعة) التي تتطلب مجموعة من المعارف والخبرات السابقة اللازمة لتفسيرها، منها معلومات بصرية مستمدة من الصورة، ومعلومات تتعلق بتقنيات التصوير الإشعاعي، ومعلومات تتعلق بنوع المرض، وحالة المريض، وغير ذلك من المعلومات والخبرات اللازمة للتفسير.

(Ravesloot, C. J.; van Schaik, J. P. J.; ten Cate, Th. J. 2014, 565-580)

تخصّص القارئ: فقراءة الصورة الواحدة تختلف من قارئ إلى آخر تبعاً لخلفيته المعرفية، وتخصّصه الدقيق، فالمثلث عند مُعلم الرياضيات لا يُمثّل إلا شكلاً من الأشكال الهندسية، وعند فنان النحت وصانع التماثيل قد يبدو هرمًا، وقد يُطلق عليه عالم التربية (مثلث التفوق)، قاعدته الاجتهاد والمثابرة، ورأسه النجاح والتفوق، وهكذا...

ويمكن القول: إن قراءة الصورة تعكس الذات المهنية للقارئ في ضوء خبراته السابقة، وثقافته، وتخصّصه الدقيق؛ فصورة القلم للطبيب تعكس أهميته في كتابة تقرير عن حالات المرضى، ووصف العلاج، وصورة القلم للأديب تعكس أهميته في نقل الأفكار، والتعبير عن المشاعر والآراء والمعتقدات، وتأليف القصص، ونظم الشعر، وصورة القلم للمهندس تعكس أهميته في تصميم الرسوم الهندسية، وتخطيط المباني والمدن والعمارات والمنشآت، وصورة القلم للمحامي تعكس أهميته في كتابة مُرافعاته عن مُوكّليه، وتدوين حُججه واستشهاداته، أما صورة القلم للطالب فهي تعكس أهميته في كتابة الواجبات والموضوعات الدراسية، وأداء الامتحانات، والتعبير عن الأفكار والمشاعر...

القدرات الخاصة للقارئ: كالذكاء والإبداع والقدرة اللغوية، فالأذكاء أكثر قدرة من غيرهم على فهم الصورة وتفسيرها، والمبدعون أكثر قدرة من غيرهم على القراءة الإبداعية والتعبير الإبداعي عن الصورة، وذوو القدرة اللغوية لديهم ثروة لغوية تجعلهم أكثر طلاقة في التعبير ودقة في التصوير.

واللغة هي أرقى منظومة رمزية يستخدمها الإنسان في التعبير عن نشاطه الفكري في أثناء قراءة الصورة مؤظفاً العلاقات الدلالية؛ كالترادف والتضاد والمشتراك اللفظي في نقل أفكاره، وإبراز معانيه، فالرموز اللغوية ما هي إلا تمثيل حسي لمعنى ذهني، والتمكن من استخدام القارئ لهذه الرموز يعكس قدرته على تمثيل المعاني، وإدراك العلاقات، وفهم الدلالات، وطلاقة التعبير، وإنتاج النص.

ومن العوامل المتعلقة بالصورة:

درجة وضوح الصورة: فكلما وضحت معالمها، وبدت ملامحها، وظهرت تفاصيلها، وتميزت ألوانها، وكبر حجمها ساعدت القارئ على القراءة والتفسير، والوصف والتعبير، وكلما اختفت معالمها، وصغر حجمها تباينت الرؤية، وتباعدت التفسيرات.

محتويات الصورة: فكلما زادت المؤثرات في الصورة أوحّت إلى القارئ بمزيد من المعاني والأخيلة والمواقف والأحداث المرتبطة بها. (نصر، معاطي، سليمان، محمود، 2018، 21)

الوسائط المتعددة: فالصوت مع الصورة والحركة وسائط متعددة لها تأثير في تفسير الصورة، فصورة الطفل الذي يحمل في يده دُبًّا، ويصدر أصواتاً تدلُّ على فرحه ومرحه تختلف عن صورة الشاب الذي يبيع مجموعة ألعاب للأطفال منها دُبٌّ، ويصيح -وقد بُحَّ صوته- مُعلِّياً أسعارها، فالدُبُّ في الصورة الأولى لعبة جميلة تحمل للطفل معاني البراءة والنعاء والسعادة والفرح، وفي الصورة الثانية يبدو الدب سلعة تُباع وتحمل للشاب معاني الاجتهاد والسعي والكد من أجل تحصيل الرزق.

(Dos Santos Costa, Giselda; Xavier, Antonio Carlos, 2016, 201-212)

ومن العوامل المتعلقة بالمجتمع وثقافته: فتفسير الصُّور يعتمد على الثقافة العامة داخل المجتمع؛ ففي ثقافة بعض المجتمعات نجد البنت تلعب بالدمية (العروسة)، والولد يلعب بالسيارة وآلات الحرب، والمرأة أكثر استهلاكاً من الرجل، ومجالات الثقافة المختلفة: اللغوية والأدبية والأفكار والخبرات تشكّل أساس رؤيتنا للأشياء وتفسيرها.

(Dos Santos Costa, Giselda; Xavier, Antonio Carlos, 2016, 201-212)

والمرأة العربية الخليجية الثرية قد تشتري كمّية كبيرة من الملابس والأحذية والمجوهرات والبخور والعطور، وفي إطار هذه الثقافة فإن مُشاهدة صورة امرأة ثرية داخل سوق تجاري

كبير يمكن تفسيرها في ضوء هذه الخبرات، وبناءً على هذه الثقافة العربية والعادات السائدة في هذا المجتمع مثل عادة استخدام البخور والعطور في المجتمعات الخليجية، يمكن تفسير الصورة.

ثالثاً: قراءة الصُّور، وتنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ:

الصُّور مثيرات حسية قد تزيد أو تُضعف التجربة الوجدانية، وتؤثر في الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ للطلاب. (Truman, Sarah E., 2016, 136-143) فعلى سبيل المثال: الصُّور التي تتضمن أعمالاً إنسانيةً مثل إنقاذ غريق، أو إسعاف مصاب في حادث تعدُّ مثيرات بصريةً قويةً للقراءة، والكتابة الإبداعية، وهي أقوى في الإثارة الجسدية، وإثارة التجربة الوجدانية من مجرد قراءة صور لأعمال تقليدية مثل تنظيف فناء المدرسة، أو أداء الطلاب للواجبات المنزلية. وهي -أي الصُّور- تُتيح الفرصة لصياغة المفاهيم المعقّدة؛ مثل التفكير في المعاني ودلالة الأحداث، وأسبابها، ونوايا الشخصيات، ووجهات نظرهم.

(Dowdall, Nicholas & Others, 2020, e383-e399)

ويمكن استخدام الصُّور والرسوم والمصنّقات في تنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ بوسائل متعددة؛ منها ما يلي:

1. تصميم منهج قائم على قراءة الصُّور: تقترح بعض الدراسات والبحوث منهجاً تعليمياً قائماً على قراءة الصُّور، وبناء المعاني؛ لتنمية مهارات إنتاج اللُّغة، من خلال أربع مراحل:

الأولى: عرض الصُّور ومُشاهدتها.

والثانية: تحليل الصُّور المرئية.

والثالثة: إشراك الطلاب في المناقشات والتعليقات.

والرابعة: الكتابة الذاتية للنصوص.

(Louie, Belinda; Sierschynski, Jarek, 2015, 103-111)

والمنهج المقترح يتضمّن مجموعة من المهامّ، منها مهامّ وصف الصُّور التي تستثير المعلومات والخبرات، وتساعد المتعلّمين على التعبير عن مشاعرهم وذكرياتهم. ويشجع هذا المنهج العمليات التفاعلية التي تجعل استخدام اللُّغة بشكل طبيعي؛ مثل: التواصّل الشفوي، ومهامّ التحدّث بطلاقة، والطلاقة تعني هنا تلقائية الحديث، وسرعة إنتاج الكلام، وإعادة الصياغة اللغوية، واستخدام الإيماءات، وطرح أسئلة للتوضيح. (Albino, Gabriel, 2017)

واتّبعت دراسة (Ramírez Ortiz & Others, 2018, 51-68) نموذجاً يمر بثلاث مراحل رئيسية؛ لإنجاز المهامّ اللغوية؛ وهي: مرحلة ما قبل المهمة، ومرحلة تنفيذ المهمة، ومرحلة إنتاج اللُّغة،

والمرحلة الأخيرة تتاح فرص للطلاب لتحليل أنماط لغويّة محدّدة، وممارستها، وقد أكّدت هذه الدراسة أهمية الصُّور في عملية الفهم اللُّغويّ، والتعبير عن الأفكار بطلاقة، كما أكّدت أهمية استخدام الأمثلة في تأييد الأفكار.

2. **مناقشات الصُّور والتعليق عليها:** يمكن إتاحة الفرصة للطلاب لمناقشة الصُّور والرسوم التوضيحية المصاحبة لمحتوى النصوص، والتعليق عليها، وهذه المناقشات التي تجري بين الطلاب يمكن أن تجذب الانتباه إلى المحتوى، تمهيداً للإنتاج اللُّغويّ، وممارسات كتابة النصوص. (Aukerman, Maren; Chambers Schuldt, Lorien, 2016, 267-287)

3. تصميم الملصقات الإبداعية، وقراءتها:

يمكن تنمية الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ للطلاب عن طريق تدريبهم على تصميم ملصقات إبداعية، وتأملها، وتحليلها، وتفسيرها، والتعبير عنها بشكل إبداعي، وتدريبهم على حل المشكلات من خلال التفاعلات مع الأقران، ويتطلّب ذلك نشر الثقافة البصريّة بوضع ملصقات في أماكن عديدة داخل الفصول الدراسية: (بالقرب من السبورة، أو على مكتب المعلم، أو في أية مساحة خالية على الحائط)؛ بحيث يستطيع الطلاب قراءتها إذا شعروا بالملل، كما يتطلب تصميمها استخدام التكنولوجيا، وتهيتها للصُّق والعرض، ومساعدة الطلاب على تطوير أفكارهم، وتوفير ارتباطات رمزية بين الصُّور، والشخصيات الإعلامية، والقيم المتعلقة بأسلوب حياتهم.

(Hasio, Cindy, 2015, 39-44)

4. **استخدام نماذج قراءة الصورة:** ومن ذلك نموذج (الإدراك، والتفسير، والتعبير) في قراءة الصورة وتنمية مهارات الإبداع اللُّغويّ؛ حيث يبدأ الطلاب بالنظر إلى الصورة، ومشاهدة تفاصيلها، وإدراك عناصرها، ثم يصفون ما يرونه، ويتناقشون مع زملائهم حولها، ويتبادّلون الملاحظات حول الصورة، ثم يستخدمون تصوراتهم وأوصافهم لبناء تفسيراتهم الخاصة، وأخيراً يُعبّرون عن وجهة نظرهم بأساليبهم الخاصة، وتعبيراتهم الذاتية.

وفي المرحلة الأولى يكون التفكير تعاونياً، فقد يطرح طالب على زميله أسئلة؛ مثل:

هل رأيت أي شيء من هذا القبيل من قبل؟

ما الذي تُدرك به هذه الصورة؟

وفي المرحلة الثانية تؤثر الخبرات والمعلومات السابقة في عملية التفسير، وتتطلب عملية التفسير تقديم حجج وبراهين، وأدلة قويّة على صحة التفسير.

وقد يطرح الطالب هنا أسئلة إبداعية تساعد على توليد الأفكار؛ مثل:

- ما الطُّرُق الأخرى المحتملة لقراءة هذه الصورة؟

- كيف أربط هذه الصورة بأفكاري الذاتية؛ لإنتاج شيء جديد؟

وهنا يحدث مزج بين ذاتيّة القارئ وتفسيره، وأفكاره ومعانيه، وما تحمله الصورة من دلالات ومعاني؛ لتبدأ مرحلة أخرى، وهي: بناء نص جديد.

(Shivers, James; Levenson, Cyra; Tan, Mei, 2017, 67-84)

5. عُرف الروايات المصوّرة: (The Graphic Novel Classroom)

تُعدُّ عُرف الروايات المصوّرة وسيلةً فعّالةً وعصريةً في تنمية المهارات اللغويّة، وقد ساعدت هذه العُرف على تنمية مهارات قراءة الصُّور، والوعي البصريّ بها، وزيادة القدرة على تفسيرها، والتعبير عنها، وحققت نتائج مذهلةً في تعليم القراءة والكتابة والتفكير النّاقِد وحل المشكلات في المدارس المتوسطة والثانوية، وفي تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين، بما في ذلك تفسير المحتوى والأشكال. (Bakis, Maureen, 2011)

6. التأمل، والتساؤل الذاتي: والتساؤل إستراتيجية معرفية، وفوق معرفية.

إستراتيجية معرفية: تتطلّب طرح تساؤلات ذاتيّة في أثناء قراءة صورة ما كوسيلة لتنشيط الخلفية المعرفيّة حول مضمونها.

وإستراتيجية فوق معرفية: تتطلّب التحقّق من الفُهم الصحيح للصورة، ودقة وصفها، وصحة تفسيرها.

ويطرح المراسي (2019م) تصوّرًا شاملاً لقراءة الصورة على النحو التالي:

- تأمّل الصورة.
- حاول التعليق عليها.
- اقرأ التعليق المُعدّ.
- أعد تأمّل الصورة.
- شجّع ذاتك على الإيجابية، وحاول الاندماج مع الصورة، والتوحد معها، ومعايشتها، والتأمل في عناصرها، وإعادة ترتيب مُكوّناتها، واستنتاجها، والتحدّث الفكريّ عنها ومعها.
- حاول النظر إلى الصورة من زوايا عديدة، وبرؤى متنامية، وصولاً إلى أفكار مبتكرة وأصيلة.
- نقّب في المخزون اللّغويّ وانتقِ الكلمات القادرة على تكثيف الخبرة، والملائمة لاستثارة المعاني المتولّدة لديك.



- اطرح تساؤلات ذاتية، ثم أجب عنها؛ مثل:
 - ماذا تقول الصورة، أو أحد عناصرها لو تحدّثت؟
 - ماذا تقول أنت للصورة إذا حدّثتها؟
 - ما الخبرات والانفعالات التي تَسْتثيرها فيك الصورة؟
 - ما المغزى البعيد الذي توحى به الصورة؟
 - ما تصوُّرك للأحداث التي ينطق بها صمّت الصورة؟
 - إلامَ ترمز الألوان والأضواء والظلال في الصورة؟
 - ما دلالات كِبَر العناصر أو صِغَرها وقُرْبها أو بُعْدها؟
 - إلى أي مدى تُعدّ الصورة مُعادلاً موضوعياً لحَدثٍ ما؟
- (المرسي، محمد حسن، 2019، 7-8)

7. التخيل الحر:

يُقصد بالتخيل الحر هنا بناء صور ذهنية عن طريق استثارة خيال المتعلّم في أثناء قراءته لصورة ما، وتأمّلاته الذاتية لشخصياتها، وأحداثها، وترجمة ذلك في صورة حوارات ذاتية أو مع الآخرين، مبنية على قراءة الصورة، ويتم ذلك بحرية تامة دون تدخّل من المعلم.

8. النُمدجة اللغوية: فالنمدجة تعني عرض مهارة ما من قِبَل المعلم، وإتاحة الفرصة للمُتعلّمين للمشاهدة وملاحظة كَيْفِيّة الأداء في أثناء إنجاز المهمة، وهي ترتبط بتقنية «التفكير بصوت عالٍ»، التي يستخدمها المعلم في الكشف عن العمليات العقلية التي تجري داخل عقله في أثناء إنجاز المهمة؛ مثل: (مهمّة وَصْف الصُّور وتفسيرها، والتعليق عليها)، والإجراءات التي يتبعها لإنشاء نصّ ما، وهي من أكثر الأدوات فاعليّة وتأثيراً في المواقف التعليميّة.

(دوجلاس، فيشر وفراي، نانسي، 2014، 190 - 193)

وتتطلب النُمدجة عرض نماذج للإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ من قِبَل المعلمين، مع توفير فُرص الممارسة اللغويّة للطلاب لمحاكاتها، وتشجيعهم وإثارة دوافعهم للكتابة.

(Arshavskaya, Ekaterina, 2015, 68-78)

فعلى سبيل المثال: يمكن لطلاب المرحلة الثانوية قراءة الصورة التالية:



ثم يطلب المعلم منهم إنتاجاً إبداعياً؛ مثل تقديم تفسيرات متعددة؛ لرغبات الوالد وفقاً لهذه الصورة:

- رُبَّما يرغب الوالد في اصطحاب طفله لطبيب؛ لعلاج بصره أو سَمعه أو أي شكوى صحيّة.
 - رُبَّما يرغب الوالد في اصطحاب طفله لنزهة في حديقة أو سفر إلى قرية أو مدينة أخرى.
 - رُبَّما يرغب الوالد في اصطحاب طفله لزيارة أحد أقاربه وهو لا يرغب.
- أو كتابة تعليقات أدبية على الصورة مثل:
- لا أريد نزهة أو أسفاراً، اتركني ألعب بالكمبيوتر طوال النهار.
 - لا أريد شراء ثياب، أنا أحب الكمبيوتر والألعاب.
 - أرجوك لا تجرّ ثيابي، الكمبيوتر هو حياتي.
 - أو تأليف أمثال أو جُكَم مثل توجيه الأب حكمةً أو مثلاً لابنه الذي امتنع عن مرافقة الأسرة في سفرها.
 - متعة في سفر، خير من ألعاب تضر الصحة والنظر.
 - يومٌ في صحبة، خيرٌ لك من ألف يوم في وحدة.
 - كُنْ في صحبة أسرتك، ولا تكن أسير وحدتك ولعبتك.

إجراءات الدراسة

لتحديد مستويات طلاب الصف الأول الثانوي في قراءة الصورة بمستوياتها الحرفية، والتفسيرية، والإبداعية من خلال قياس إنتاجهم الإبداعي القائم على قراءة الصورة اتَّبَعَ الباحثان مجموعة من الإجراءات، على النحو التالي:

أولاً: اختيار عيّنة الدراسة:

(أ) عيّنة التقويم المبدئي:

تكوّنت عيّنة التقويم المبدئي للإنتاج الإبداعي القائم على قراءة الصورة، لطلاب الصف الأول الثانوي من (212) طالباً وطالبة، تم اختيارها بصورة عشوائية من ثلاث مدارس ثانوية تابعة لثلاث إدارات تعليمية بمحافظة دمياط في مصر، وقد روعي تمثيل المدارس لثلاث بيئات مختلفة، الأولى: بيئة صناعية (مدرسة اللوزي الثانوية للبنات بإدارة دمياط التعليمية) والثانية: بيئة زراعية (مدرسة كفر سعد الثانوية المشتركة بتفتيش كفر سعد)، والثالثة: بيئة ساحلية (مدرسة أبي بكر الصديق الثانوية المشتركة بدمياط الجديدة)، وتم الاختيار في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018/2019م) على النحو التالي:

جدول (1) عيّنة التقويم المبدئي للإنتاج الإبداعي القائم على

قراءة الصورة لطلاب الصف الأول الثانوي

م	الإدارة التعليمية	اسم المدرسة	العيّنة		المجموع
			الطلاب	الطالبات	
1	إدارة دمياط التعليمية.	اللوذي الثانوية للبنات.	-	49	49
2	إدارة كفر سعد التعليمية.	كفر سعد الثانوية المشتركة.	50	47	97
3	إدارة دمياط الجديدة التعليمية.	أبو بكر الصديق الثانوية المشتركة	44	22	66
	المجموع	المدارس الثلاث	94	118	212

(ب) عيّنة التجريب:

تم اختيار عيّنة التجريب من مدرسة أبي بكر الصديق الثانوية المشتركة، إدارة دمياط الجديدة التعليمية بمصر، وقد بلغ عدد أفراد العيّنة (22) طالباً، بعد استبعاد مَنْ تخلّف عن أحد الاختبارين، أو دراسة برنامج قراءة الصورة، كما تم التجريب في دولة الإمارات العربية المتحدة إلكترونياً على عيّنة من مدرسة «واسط النموذجية بنات»، بإدارة الشارقة التعليمية، وبلغ عددها (21) طالبة، ممّن شاركن في الاختبارين: القبلي والبعدي، ودراسة برنامج قراءة



الصورة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2) عيّنة تجريب برنامج قراءة الصورة بمصر والإمارات

الدولة	الإدارة التعليمية	اسم المدرسة	الصف	العيّنة
مصر	إدارة دمياط الجديدة التعليمية.	أبو بكر الصديق الثانوية المشتركة.	الأول الثانوي	(19) طالباً
الإمارات	إدارة الشارقة التعليمية.	واسط النموذجية بنات.	الأول الثانوي	(21) طالبة

ثانياً: إعداد أدوات الدراسة: أعدّ الباحثان الأدوات الآتية:

1. استبانة تتضمن قائمة مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ.
 2. الاختبارين (أ) و (ب) لقياس مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ.
 3. برنامج تنمية مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ، القائم على قراءة الصورة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
 4. دليل المعلم في تدريس برنامج قراءة الصورة.
- وفيما يلي وصف موجز للأدوات السابقة:

1- استبانة تتضمن قائمة مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ: (ملحق 1)

(أ) الهدف من الاستبانة: استطلاع آراء بعض خبراء مناهج اللغة العربية حول قائمة مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وصف الاستبانة: تتكوّن الاستبانة من جزأين:

الأول: بيانات عامّة: عن اسم المحكّم، والدرجة العلميّة أو الشهادة الحاصل عليها، والوظيفة، وجهة العمل.

والآخر: استطلاع آراء خبراء المحكّمين حول قائمة مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ المرتبطة بقراءة الصورة - طلاب الصف الأول الثانوي.

وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل؛ هي: (كبيرة- متوسطة- قليلة)، تعبّر عن درجة أهمية كل مهارة، وتضمّنت الاستبانة في صورتها المبدئيّة (18) مهارة، وبعد استطلاع آراء بعض المحكّمين تضمّنت في صورتها النهائيّة (15) مهارة، موزّعة وفقاً للجدول التالي:



جدول (3) مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي المرتبطة
بقراءة الصورة - طلاب الصف الأول الثانوي

العدد	المهارات	المحاور الرئيسية
2	مهارات توليد الأسئلة وأجوبتها حول محتويات الصُّور الفعلية.	مهارات ترتبط بالقراءة الحرفية للصورة
2	مهارات توليد الأسئلة وأجوبتها حول تفسير محتويات الصُّور.	مهارات ترتبط بالقراءة التفسيرية للصورة
11	مهارات ترتبط بالتأليف والتعليق وتخيل حوار حول الصُّور والطلاقة اللغوية (باستخدام المرافقات والمضادات) في بناء فقرات مرتبطة بالصور.	مهارات ترتبط بالقراءة الإبداعية للصورة
15	المجموع الكلي للمهارات	

صِدْق الاستبانة: للتأكد من صدق الاستبانة، وصلاحياتها؛ لتحديد قائمة مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي المرتبطة بقراءة الصورة - طلاب الصف الأول الثانوي، تم عرضها على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (12) محكمًا، من أساتذة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس، وموجهي اللغة العربية، ومعلميها في مصر، وقد جاءت نتائج التحكيم على النحو التالي:

- أن (10) مُحكمين من (12) بنسبة (83.33%) أشاروا إلى شمول القائمة للمهارات الأساسية للإنتاج اللغوي الإبداعي المرتبط بقراءة الصورة، وأهمية هذه المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي بدرجة كبيرة.

- أن ثلاثة مُحكمين، بنسبة (25%) اقترحوا حذف مهارتين؛ وهما:

● عرض معلومات أو خبرات ترتبط بالصورة.

● تحليل مكوّنات الصورة.

وبالفعل تم حذف هاتين مهارتين؛ لأن قائمة المهارات -من وجهة نظر المحكمين- تتضمن مهارات خاصة بطرح أسئلة حول الصورة والإجابة عنها في المستويين: الحرفي، والتفسيري للقراءة، وهذه الأسئلة والأجوبة تقوم على تحليل مكوّنات الصورة، وتستند فيها عملية التفسير إلى الخلفية المعرفية والخبرات السابقة لقارئ الصورة، واقتنع الباحثان بهذا المقترح منعًا للتكرار.



- أن أحد المحكّمين اقترح إضافة مهارة تأليف قصة حول الصورة، لكن اكتفى الباحثان بتأليف مقدمة لقصة، وتخيل حوار حول الصورة فقط؛ حرصاً على تقليص الزمن اللازم لقياس هذه المهارات في المواقف الاختبارية بالمرحلة الثانوية.

- أن أحد المحكّمين اقترح دمج مهارة (تخيّل مواقف وأحداث ترتبط بالصورة) مع مهارة (تخيّل حوار حول الصورة)؛ لأن الحوار يتضمّن هذه المواقف والأحداث، وبالفعل اكتفى الباحثان بهذه المهارة.

ولم تكن هناك أية مقترحات أخرى أو تعديلات في قائمة المهارات؛ ممّا يؤكّد صلاحيتها.

2 - إعداد الاختبارين (أ) و (ب) لقياس مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ:

(أ) هدف الاختبارين:

يهدف الاختباران (أ) إلى قياس مستويات طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ، المرتبط بقراءة الصورة في مرحلة التقويم المبدئيّ، وقياس مستويات طلاب المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، أما الاختبار (ب) فيهدف إلى قياس مستويات طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ بعد تطبيق البرنامج.

(ب) وصف الاختبارين:

يتكوّن كلُّ اختبار من أربع صُور، ومهامّ تتعلّق بقراءة كل صورة على النحو التالي:

جدول (4) المهامّ المتضمّنة في اختباريّ الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ (أ) و(ب)

عدد المهارات في كل اختبار	المهامّ	الصُور
5	طرح أسئلة متعددة حول محتويات الصورة، والإجابة عنها، وأسئلة أخرى حول تفسير محتويات الصورة، والإجابة عنها، وطرح أفكار متعددة حول الصورة.	الصورة الأولى
4	اقتراح عناوين متعدّدة، وكتابة تعليقات أدبية حول الصورة، وتأليف أمثال أو حكيم حول الصورة، وكتابة مقدمة لقصة مستوحاة من الصورة.	الصورة الثانية
3	تخيّل حوار مستوحى من قراءة الصورة، واقتراح حلول لمشكلة تستثيرها الصورة، وتقديم تفسيرات متعددة لحذث معين في الصورة.	الصورة الثالثة
3	كتابة فقرة بأسلوب أدبي للتعبير عن أحاسيس ومشاعر بعد قراءة الصورة، وكتابة فقرة معبّرة عن مضمون الصورة باستخدام المرادفات، وكتابة فقرة أخرى باستخدام المضادات.	الصورة الرابعة

(ج) الصورة المبدئية للاختبارين:

عرض الباحثان الصورة المبدئية للاختبارين على (12) محكمًا، من أساتذة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس، وموجهي اللغة العربية، ومعلميها في مصر، وقد جاءت نتائج التحكيم على النحو التالي:

- أكّد (10) من المحكمين، بنسبة (83 %) صلاحية الاختبارين، ووضوح الهدف منهما، ومناسبة المهام للمهارات المستهدف قياسها.

- طالب أحد المحكمين باستبعاد الصورة الثالثة في الاختبار (أ)، التي تعبّر عن ظاهرة الغش في الامتحانات، لكن الباحثين فضلًا الإبقاء عليها؛ لأنها تعبّر عن مشكلة حقيقية وليست وهمية، وحرصًا على مشاركة الطلاب في تحليل المشكلة، واقتراح حلول لها، وهي تتناسب مع المهارات المستهدف قياسها في هذا المحور.

- اقترح (3) مُحكمين بنسبة (25 %) استبدال الصورة الرابعة في الاختبار (أ) لرجل مُسنٍّ يتوكأ على عصا في الطريق، وبالفعل تم وضع صورة أخرى لطفل وطفلة يلعبان بسيارة صغيرة داخل حديقة؛ لاستثارة مشاعر الأخوة والمحبة والسعادة والفرح، واستخدام المرادفات والمضادات في بناء فقرتين.

- طالب أحد المحكمين بانتقاء صُور لمخترعات حديثة تتناسب مع العصر في الاختبارين، لكن الغرض من الاختبار، ونوعية المهارات المستهدفة يتطلبان صورًا تعبّر عن مواقف وأحداث حياتية، ومشكلات واقعية، وتأليف مقدمة لقصة، أو مثل أو حكمة أو تفسير ظاهرة معينة، أو التعبير عن مشاعر وأحاسيس، أو اقتراح حلول لمشكلة واقعية، وغير ذلك من المهارات، وهذا ما ركّز عليه الباحثان في الاختبارين، على حين تضمّن البرنامج بعض هذه المخترعات.

(د) التجربة الاستطلاعية للاختبارين:

أُجريت التجربة الاستطلاعية للاختبارين على عيّنة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة كفر سعد الثانوية المشتركة، فدُرّها (46) طالبًا من فصلين مختلفين، الأول (24) طالبًا: طُبّق عليه الاختبار (أ) والآخر (22) طالبًا طبق عليه الاختبار (ب)، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي (2018/2019م)، وذلك بغرض التحقق من ثبات الاختبارين عن طريق إعادة التطبيق بعد أسبوعين، وقد بلغ مُعَامِلُ الثبات للاختبار (أ) (0.72) للاختبار (ب) (0.74)، كما تمَّ ضبطُ الزمن بواقع ساعة ونصف لكل اختبار، مع تحديد الزمن المُخصَّص لكل سؤال، بحيث يتراوح بين (5) و(10) دقائق، وبذلك أصبح الاختباران صالحين للتطبيق.

3 - بناء برنامج قراءة الصورة:

استهدفت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي:

ما البرنامج المقترح القائم على قراءة الصورة؛ لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي في ضوء مستويات معيارية؟

وللإجابة عن هذا السؤال يمكن توضيح فلسفة هذا البرنامج، ومصادر بنائه، والأسس التي يستند إليها، وأهدافه، ومحتواه، وتحديد مدى صلاحيته للتطبيق.

(أ) **فلسفة البرنامج:** إن أي برنامج ينطلق من فلسفة ونظريات محددة، تُوجّه أسلوبه في العمل، وتُحدّد مكوناته وعناصره؛ لأن تلك المكونات تُعدّ شكلاً إجرائياً تستمد من خلاله الفلسفة طريقها إلى حيّز التنفيذ الفعلي في البيئة التعليمية. (اللقاني، أحمد حسين الجمل، علي، 1996، 263) والبرنامج الحالي يستند إلى النظريات الآتية:

1. نظرية التلقّي المزدوج لـ(بايفو): فالمثيرات البصريّة (الصُور) تمتاز عن المثيرات اللفظية؛ حيث يتم تشفيرها تشفيراً مزدوجاً؛ بخلق شفرة لفظية وأخرى مرئية، على حين لا تخلق المثيرات اللفظية سوى شفرة لفظية؛ لذا تنشئ الصُور على الأرجح وصفاً لفظياً.

(ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، 2019، 1)

2. نظرية سكينر: وهي تصوغ قوانين تصف العلاقات بين المثيرات والاستجابات. (سامي الختاتنة، 2013، 51)، والصُور ليست سوى مثيرات بصرية تستدعي استجابات لفظية؛ أي ألفاظاً وجُملاً وعبارات وأساليب.

3. نظرية تشومسكي: وهي تؤكد إبداعية اللُغة، فاللغة التي يُنتجها المتعلّم في مواقف قراءة الصورة تتطلّب التأمل والتفكير، واستدعاء الألفاظ من معجمه العقلي، ثم نظّمها في جُمَل وعبارات وأساليب، ومن خلال استثارة عدد محدود من الكلمات يمكن توليد عدد لا محدود من الجُمَل والعبارات والأساليب، وتلك هي إبداعية اللُغة.

4. النظرية البنائية: فالمتعلم يبني المعنى من خلال تفاعله مع المثيرات والخبرات، ويوظّف الخبرات السابقة في مواقف التعلم الجديدة؛ ومن ثمّ فإنّ الخلفية المعرفية، والمخزون الفكريّ واللغوي وما يكتسبه المتعلّم من خبرات حياتية، كلّ ذلك يُعدّ أساساً لقراءة الصُور، ودقة تفسيرها، وطلاقة التعبير عنها.

(ب) **مصادر بناء البرنامج:** استعان الباحثان في بناء البرنامج الحالي بالمصادر الآتية:

- الأدبيات والكتابات التربوية، ونتائج الدراسات السابقة في مجال قراءة الصورة.
- أهداف تعليم اللُغة العربية في المرحلة الثانوية.



● لقاءات مع بعض أساتذة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وأساتذة علم النفس التعليمي، ومعلّمي المرحلة الثانوية؛ للاسترشاد بأرائهم حول التدريبات المقترحة في البرنامج، ومدى مناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي.

(ج) **الأهداف العامة للبرنامج:** تنقسم الأهداف في هذا البرنامج إلى أهداف عامة، من المتوقع أن يحققها الطالب من خلال المرور بهذا البرنامج، وأهداف خاصة مشتقة من الأهداف العامة، وأكثر تحديداً منها، ويمكن أن تتحقق من خلال دراسة الطالب لأحد موضوعات البرنامج.

ولعل من أبرز الأهداف العامة التي يسعى البرنامج الحالي إلى تحقيقها ما يلي:

- إكساب الطلاب القدرة على قراءة الصورة، وتحليل محتوياتها، وتفسير ما تحمله من معانٍ.
- إكساب الطلاب القدرة على التعبير عن الضُّور بأسلوب أدبي.
- تنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ مثل: (كتابة فقرة بأسلوب أدبي للتعبير عن مشاعر وأحاسيس مرتبطة بقراءة إبداعية لصورة - كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبر عن مضمون صورة - تقديم حلول مُقترحة لمشكلة تعبر عنها صورة).
- استثارة المعجم العقلي للطلاب، والمخزون اللُّغويّ عن طريق مُثيرات بصريّة (صور).
- تنمية الصياغة اللُّغويّة بأسلوب أدبي، مع استخدام المترادفات والأضداد، وتوظيف ما لديهم من معارف بلاغية في كتاباتهم.
- إثارة حماس الطلاب لإنتاج لغوي إبداعي؛ كالقصص والحكم والأمثال والتعليقات الأدبية واقتراح العناوين، واقتراح حلول لمشكلات تستثيرها الضُّور.
- تبصير الطلاب ببعض المشكلات المعاصرة الخاصة بالأطفال؛ مثل إدمان الحاسوب.
- إكساب الطلاب قيماً إيجابية اجتماعية، نحو بعض الفئات وذوي الاحتياجات، والمساكين؛ كالتكافل الاجتماعي، ورعاية المسنين، وذوي الإعاقات، وقيماً حضارية كالنظام، وقيماً نفسية؛ كالترؤف عن النفس والسعادة، وغير ذلك.
- توعية الطلاب ببعض القيم في عالم الحيوانات والطيور؛ كالحُب والحنان، والقيادة، والتحدى والأمل...
- أمّا الأهداف الخاصة للبرنامج فهي عبارة عن النواتج التي يُتوقع من المتعلّم التوصل إليها بعد الانتهاء من دراسة موضوع من موضوعات البرنامج، وقد راعى الباحثان عند صياغة هذه الأهداف ما يلي:

صياغة الأهداف في عبارات واضحة محدّدة.
صياغتها في صورة نواتج تعليميّة وليس عمليات عقلية.
أن تصف أداء المتعلّم، وليس أداء المعلم.
أن يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس؛ بحيث يصاغ في صورة إجرائية.
أن يعبّر الهدف عن ناتج تعليمي واحد.

وقد تم تحديد بعض الأهداف الخاصّة للبرنامج في بداية كل موضوع من موضوعاته.

(د) محتوى البرنامج: يُقصد بالمحتوى هنا مجموعة المعارف والخبرات والتدريبات والأنشطة المقدّمة للطالب في هذا البرنامج، من أجل تنمية قدرته على قراءة الصورة قراءة حرفيّة، وتفسيرية، وإبداعية؛ بغرض تنمية مهاراته وقدرته على الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ، ويضم البرنامج ثلاث وحدات: الأولى عالم الطفولة، والثانية: قيّم إنسانية، والثالثة: عالم الحيوانات والطيور.

وقد راعى الباحثان في بناء البرنامج ما يلي:

1. تحديد أهداف كل موضوع، والزمن المقترح لتنفيذه، والوسائل المُعينة، والإجراءات المتبّعة، والأنشطة المقترحة القائمة على قراءة الصورة؛ لتحقيق تلك الأهداف.
2. تنويع موضوعات الصُّور؛ لتشمل مواقف خاصّة بالأطفال والكبار، والحيوانات والطيور مع التركيز على القِيَم الإنسانية التي يمكن استخلاصها من خلال مناقشة هذه الصُّور.
3. مُواكبة الموضوعات المتضمّنة في البرنامج لقضايا العصر؛ مثل ألعاب الأطفال، والأطفال والكمبيوتر، ورعاية المسنين، وذوي الاحتياجات الخاصّة، وغيرها من الموضوعات.
4. ألا تقلّ أنشطة كل مهارة عن ثلاثة أنشطة موزّعة على موضوعات البرنامج.
5. تقديم نماذج توضّح كيفيّة أداء بعض المهارات؛ ليسترشد بها الطالب في الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ؛ مثل التعليقات الأدبيّة على الصُّور، وتأليف أمثال أو جُكم، أو كتابة مقدمة لبعض القصص، مستوحاة من الصُّور أو غير ذلك من المهارات.
6. رَبط البلاغة بالإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ؛ من خلال استخدام الأسلوب الأدبي في الكتابة.
7. التركيز على تنمية الثروة اللغويّة للطلاب من خلال استخدام المرادفات والمضادات في بناء الفقرات، وإنتاج اللّغة بطلاقة.



وفيما يلي الوحدات والموضوعات والمهارات المقترحة تنميتها من خلال برنامج قراءة الصورة:

جدول (5) الوحدات وموضوعاتها والمهارات المستهدفة في برنامج قراءة الصورة

الوحدة	م	الموضوعات	المهارات المستهدفة		الزمن المقترح
			مهارات مشتركة	مهارات خاصة ببعض الموضوعات	
الوحدة الأولى عالم الطفولة	1	طفل يناجي ربه		- تقديم تفسيرات متعددة لحدث ما في هذه الصورة. - اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - التعليقات الأدبية على صورة بجملة أو عبارة. - التعبير عن المشاعر والأحاسيس بأسلوب أدبي بعد قراءة صورة معينة.	45 دقيقة
	2	الأطفال والكمبيوتر	- طرح تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة ما، والإجابة عنها. - طرح تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة ما والإجابة عنها.	- تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة. - اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - التعليقات الأدبية على صورة بجملة أو عبارة. - التعبير عن مشاعر شخصية أو أكثر في صورة بأسلوب أدبي. - تأليف حكمة أو مثل يعبر عن مضمون صورة معينة.	45 دقيقة
	3	ألعاب الأطفال		- توليد فكر متعددة مرتبطة بصورة مرئية. - تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة. - تأليف مثل، أو حكمة، أو أكثر، للتعبير عن مضمون صورة.	45 دقيقة



الوحدة	م	الموضوعات	المهارات المستهدفة		الزمن المقترح
			مهارات مشتركة	مهارات خاصة ببعض الموضوعات	
الوحدة الثانية قيم إنسانية	1	التكافل الاجتماعي ورعاية المسنين	- طرح تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية - لصورة ما، والإجابة عنها.	- تقديم حلول مُقترحة لمشكلة تعبر عنها صورة معينة. - كتابة موقف إنساني يرتبط بمضمون صورة معينة بأسلوب أدبي. - اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.	45 دقيقة
	2	النظام		- تقديم حلول مُقترحة لمشكلة تعبر عنها صورة معينة. - التعليقات الأدبية على صورة بجملة أو عبارة. - التعبير عن مشاعر شخصية أو أكثر في صورة بأسلوب أدبي.	45 دقيقة
	3	الرفق بالحيوان		- توليد فكر متعددة مرتبطة بصورة مرئية. - اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - التعبير عن المشاعر والأحاسيس بأسلوب أدبي بعد قراءة صورة معينة. - تخيل حوار ذاتي أو بين شخصيتين بعد قراءة صورة.	45 دقيقة
	4	قيمة التعليم		- توليد فكر متعددة مرتبطة بصورة مرئية. - اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - كتابة فقرة بعد قراءة إبداعية للصورة باستخدام المرادفات. - كتابة فقرة بعد قراءة إبداعية للصورة باستخدام المضادات.	45 دقيقة



الوحدة	م	الموضوعات	المهارات المستهدفة		الزمن المقترح
			مهارات مشتركة	مهارات خاصة ببعض الموضوعات	
الوحدة الثالثة عالم الحيوانات والطيور	1	الأمومة في عالم الحيوان		- اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - التعبير عن المشاعر الذاتية بعد قراءة الصورة باستخدام المترادفات. - التعبير عن المشاعر الذاتية بعد قراءة الصورة باستخدام المضادات. - تخيل حوار ذاتي أو بين شخصيتين بعد قراءة صورة معينة.	45 دقيقة
	2	الطائر المعاق	- طرح تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة ما، والإجابة عنها.	- تقديم حلول مقترحة لمشكلة تعبر عنها صورة معينة. - تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة. - اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - تأليف مثل أو حكمة تعبر عن مضمون الصورة. - تخيل حوار ذاتي أو بين شخصيتين بعد قراءة صورة معينة.	45 دقيقة
	3	الديك القائد	- طرح تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة ما والإجابة عنها.	- تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة. - اقتراح عناوين تعبر عن مضمون صورة. - وصف الصورة باستخدام مترادفات.	45 دقيقة
	4	طائر يبني عشه		- تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة. - تأليف مثل أو حكمة تعبر عن مضمون الصورة. - التعبير عن مضمون صورة باستخدام مضادات. - تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.	45 دقيقة

4 - دليل المعلم لتدريس برنامج قراءة الصورة: (ملحق 3)

(أ) أهداف الدليل:

- يهدف هذا الدليل إلى تزويد مُعلِّمي اللُّغة العربية للصف الأول الثانوي بما يلي:
- خلفية معرفية حول مفهوم قراءة الصورة، ومستوياتها الحرفية والتفسيرية والإبداعية، والإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ، ومهاراته، وبعض وسائل تنميتها.
 - قائمة ببعض مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، وأنشطة مُقترحة لتنميتها من خلال قراءة الصورة.
 - نماذج للإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ التي يمكن الاسترشاد بها في تنمية مهاراته لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
 - بعض إستراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة في برنامج قراءة الصورة كالتساؤل الذاتي، والنمذجة اللُّغويّة، والعُرُوض التوضيحيّة، فضلاً عن الحوار والمناقشة.
 - بعض وسائل غرس القيم الإيجابية في نفوس المتعلّمين من خلال قراءة الصُور.
 - بعض وسائل التقويم الحديثة المستخدمة في البرنامج؛ مثل التقويم في ضوء مستويات معيارية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران.
 - كيفة إثارة دافعية الطلاب للإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ، وتنمية إحساسهم بجمال اللُّغة، واتجاهاتهم الإيجابية نحو الأسلوب الأدبي في الكتابة.

(ب) محتوى الدليل: يتكوّن هذا الدليل من جزأين:

الأول: مقدمة نظرية تتكوّن من ثلاثة محاور؛ وهي:

1. الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ: (مفهومه، معايير، مهاراته).
2. قراءة الصورة: (مفهومها، أهميتها، مستوياتها).
3. قراءة الصورة والمستويات المعيارية للإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ.

والآخر: تطبيقي: ويتكوّن من ثلاث وحدات رئيسة؛ وهي:

4. عالم الطفولة. (ثلاثة موضوعات)
5. معاملات إنسانية. (أربعة موضوعات)
6. عالم الحيوانات والطيور. (أربعة موضوعات)

(ج) إستراتيجيات التعليم والتعلم المقترحة:

لعل من أبرز مؤشرات جودة البرامج التعليميّة اختيار إستراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة

لطبيعة البرنامج، والتي تُسهم في تحقيق أهدافه.

ووفقاً لطبيعة البرنامج الحالي القائم على قراءة الصورة وأهدافه، فقد تضمّن الدليل إستراتيجيات تعليم وتعلّم معرفية وفوق معرفية، ومن هذه الإستراتيجيات:

التساؤل الذاتي: إستراتيجية معرفية: تتطلّب طرح تساؤلات ذاتية في أثناء قراءة صورة ما كوسيلة لتنشيط الخلفية المعرفية حول مضمونها.

وهي - أيضاً - إستراتيجية فوق معرفية، تتطلّب التحقّق من الفهم الصحيح للصورة، ودقة وصفها وصحة تفسيرها.

التخيّل الحرّ: يُقصد بالتخيّل الحرّ هنا بناء صوّر ذهنية عن طريق استثارة خيال المتعلّم في أثناء قراءته لصورة ما، وتأمّلاته الذاتية لشخصياتها، وأحداثها، وترجمة ذلك في صورة حوارات ذاتية أو مع الآخرين مبنية على قراءة الصورة، ويتم ذلك بحرية تامة دون تدخّل من المعلم.

العروض التوضيحية: عرض المعلم لموضوع ما أو فكرة ما اعتماداً على الإلقاء ووسائل الإيضاح؛ مثل جهاز العرض (Data show)، وبرنامج العروض (Power point)، وجهاز الحاسوب، وغيرها من الوسائل والأجهزة التي تساعد على توضيح الأفكار وإبراز العلاقات.

النمذجة والممارسة اللغوية: فالنمذجة تعني عرض مهارة ما من قِبَل المعلم، وإتاحة الفرصة للمتعلّمين للمشاهدة، وملاحظة كيفية الأداء في أثناء إنجاز المهمة، وهي ترتبط بتقنية «التفكير بصوت عالٍ»، التي يستخدمها المعلم في الكشف عن العمليات العقلية التي تجري داخل عقله في أثناء إنجاز المهمة؛ مثل: (مهمّة وصف الصوّر وتفسيرها، والتعليق عليها)، والإجراءات التي يتّبعها لإنشاء نصّ ما، وهي من أكثر الأدوات فاعليّة وتأثيراً في المواقف التعليمية. (دوجلاس، فيشر وفراي، نانسي، 2014، 190-193)

وتتطلّب النمذجة عرض نماذج للإنتاج اللغويّ الإبداعيّ من قِبَل المعلمين أو المدربين مع توفير فرص الممارسة اللغوية للطلاب لمحاكاتها، وتشجيعهم على الكتابة في المجلّات، وإثارة دوافعهم للكتابة، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. (Arshavskaya, Ekaterina, 2015, 68-78)

(د) الوسائل والأنشطة التعليمية:

اعتمد البرنامج - بشكل رئيس - على استخدام الصوّر، وأجهزة العرض المتاحة؛ مثل جهاز العرض (Data show) وجهاز الحاسوب، وهي وسائل مثيرة لاهتمام الطلاب، ومناسبة لطبيعة البرنامج.

وتضمّن البرنامج أنشطة لغوية متنوعة، منها أنشطة استماع إلى نماذج لغوية إبداعية يُقدّمها المعلم أو الطلاب المتفوقون، وأنشطة تحدّث حول وصف الصوّر، وتفسيرها، وأنشطة



قراءة للصور وما تحمله من معاني ودلالات، وأنشطة كتابة؛ مثل كتابة فقرات بأسلوب أدبي، وتعليقات أدبية مناسبة تعبر عن مضمون صورة ما.

كما تنوعت أنشطة قراءة الصورة في البرنامج، فهناك:

أنشطة عامة: في كل الموضوعات؛ مثل طرح تساؤلات ذاتية متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة ما، والإجابة عنها، وطرح تساؤلات ذاتية متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة ما والإجابة عنها.

وأنشطة خاصة: بكل موضوع؛ مثل التعليقات الأدبية على الصور، وتأليف أمثال أو حكم مرتبطة بصور، وغير ذلك من المهارات.

(هـ) التقويم: يعتمد التقويم في البرنامج الحالي على التقويم الذاتي، وتقويم الأقران في ضوء مستويات معيارية، فضلاً عن تقويمات المعلم القائمة على نفس المعايير وتوجيهاته لطلابه، وتقديمه للتغذية الراجعة المناسبة.

ويتم التقويم في هذا البرنامج وفق مستويات معيارية متدرجة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (6) قياس مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي في ضوء مستويات معيارية

م	مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي	المستويات المعيارية لقياسها		
		ضعيف	متوسط	متميز
		درجة	درجتان	ثلاث درجات
1	طرح تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة.	طرح تساؤل واحد مرتبط بالقراءة الحرفية لصورة.	طرح تساولين مرتبطين بالقراءة الحرفية لصورة.	طرح ثلاثة تساؤلات فأكثر ترتبط بالقراءة الحرفية لصورة.
2	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة.	الإجابة الصحيحة عن تساؤل واحد مرتبط بالقراءة الحرفية لصورة.	الإجابة الصحيحة عن تساولين مرتبطين بالقراءة الحرفية لصورة.	الإجابة الصحيحة عن ثلاثة تساؤلات فأكثر ترتبط بالقراءة الحرفية لصورة.
3	طرح تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	طرح تساؤل واحد مرتبط بالقراءة التفسيرية لصورة.	طرح تساولين مرتبطين بالقراءة التفسيرية لصورة.	طرح ثلاثة تساؤلات فأكثر ترتبط بالقراءة التفسيرية لصورة.



م	مهارات الإنتاج اللُّغَوِيّ الإبداعِيّ	المستويات المعيارية لقياسها		
		ضعيف	متوسط	متميز
		درجة	درجتان	ثلاث درجات
4	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	الإجابة الصحيحة عن تساؤل واحد مرتبط بالقراءة التفسيرية لصورة.	الإجابة الصحيحة عن تساولين مرتبطتين بالقراءة التفسيرية لصورة.	الإجابة الصحيحة عن ثلاثة تساؤلات فأكثر ترتبط بالقراءة التفسيرية لصورة.
5	تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة.	تقديم تفسير واحد محتمل لحدث ما في صورة.	تقديم تفسيرين محتملين لحدث ما في صورة.	تقديم ثلاثة تفسيرات محتملة لحدث ما في صورة.
6	اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة.	صياغة عنوان واحد دقيق يعبر عن مضمون صورة.	صياغة عنوانين دقيقين يعبران عن مضمون صورة.	صياغة ثلاثة عناوين دقيقة فأكثر تعبر عن مضمون صورة.
7	تأليف أمثال أو حكم تعبر عن مضمون صورة.	تأليف حكمة أو مثل واحد يعبر عن مضمون صورة.	تأليف حكمتين أو مثليين يعبران عن مضمون صورة.	تأليف ثلاثة حكم أو أمثال فأكثر تعبر عن مضمون صورة.
8	كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبر عن مضمون صورة.	كتابة تعليق واحد غير أدبي يعبر عن مضمون صورة.	كتابة تعليقين أدبيين مناسبين يعبران عن مضمون صورة.	كتابة ثلاثة تعليقات أدبية مناسبة فأكثر تعبر عن مضمون صورة.
9	التعبير بأسلوب أدبي عن مشاعر وأحاسيس تستثيرها صورة مرئية.	كتابة فقرة في حدود سطين بأسلوب غير أدبي للتعبير عن مشاعر وأحاسيس بعد قراءة صورة معينة.	كتابة فقرة في حدود ثلاثة أسطر بأسلوب أدبي للتعبير عن مشاعر وأحاسيس بعد قراءة صورة معينة.	كتابة فقرة في حدود أربعة أسطر فأكثر بأسلوب أدبي للتعبير عن مشاعر وأحاسيس بعد قراءة صورة معينة.



م	مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي	المستويات المعيارية لقياسها		
		ضعيف	متوسط	متميز
		درجة	درجتان	ثلاث درجات
10	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات.	التعبير عن مضمون صورة بأسلوب أدبي باستخدام الترادف مرة واحدة.	التعبير عن مضمون صورة بأسلوب أدبي باستخدام الترادف مرتين.	التعبير عن مضمون صورة بأسلوب أدبي باستخدام الترادف ثلاث مرات فأكثر.
11	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المضادات.	يعبر عن مضمون صورة بأسلوب أدبي باستخدام التضاد مرة واحدة.	يعبر عن مضمون صورة بأسلوب أدبي باستخدام التضاد مرتين.	يعبر عن مضمون صورة بأسلوب أدبي باستخدام التضاد ثلاث مرات فأكثر.
12	توليد فكر متعددة مستوحاة من قراءة صورة معينة.	توليد فكرة واحدة بعد قراءة صورة.	توليد فكرتين بعد قراءة صورة.	توليد ثلاث فكر فأكثر بعد قراءة صورة.
13	تقديم حلول مُقترحة لمشكلة مستوحاة من صورة معينة.	تقديم حل واحد لمشكلة مُقترحة تعبّر عنها صورة.	تقديم حلين مقترحين لمشكلة تعبّر عنها صورة.	تقديم ثلاثة حلول مُقترحة أو أكثر لمشكلة تعبّر عنها صورة.
14	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة.(حوار ذاتي أو بين شخصيتين).	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة في حدود سؤال وإجابة.	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة في حدود سؤالين وإجابتين.	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة في حدود ثلاثة أسئلة فأكثر وإجاباتها.
15	تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.	تأليف مقدمة غير مكتملة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة في حدود سطرين.	تأليف مقدمة شبه مكتملة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة في حدود ثلاثة أسطر.	تأليف مقدمة مكتملة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة في حدود أربعة أسطر، فأكثر.

(و) تحديد مدى صلاحية البرنامج والدليل للتطبيق:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج والدليل بكل مكوناتهما الرئيسة، وأهداف كل منهما، تم عرضهما في صورتهم المبدئية على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التعليمي، ومعلمي المرحلة الثانوية وموجهيها، وعددهم (12) محكمًا، بهدف تعرّف ما يلي:

- مدى ملاءمة البرنامج لتنمية مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ لطلاب الصف الأول الثانوي.
- مدى استيفاء البرنامج للمهارات المتضمنة في القائمة، ومدى تحقيقها للغرض المطلوب.
- إبداء المقترحات من إضافة، أو حذف، أو تعديل ما يرويه مناسبًا.

وقد أكد المحكمون ملاءمة البرنامج والدليل لتنمية مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ لطلاب الصف الأول الثانوي بدرجة كبيرة، واستيفاءهما للمهارات المتضمنة في القائمة، وأكد المحكمون ضرورة عرض الصّور في البرنامج بالألوان ضامًا لوضوح الصّور، ولأقل الزمن المقترح لكل موضوع في الوحدات الثلاث عن (45) دقيقة، وتم تعديل الزمن وفقًا لهذا المقترح؛ وبذلك أصبح البرنامج والدليل في صورتهم النهائية صالحين للتطبيق.

ثالثًا: الإجراءات التجريبية:

1. بدأت الإجراءات في مرحلة التقويم المبدئيّ بتطبيق الاختبار الأول (الصورة أ) على طلاب الصف الأول الثانوي، في ثلاث مدارس ثانوية تابعة لثلاث إدارات تعليمية في محافظة دمياط* في مصر، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2018/2019)، وقد بلغ عددهم (212) طالبًا وطالبة.

- تتوجه الباحثة بالشكر والتقدير لطالبات التربية العملية بالفرقة الرابعة - شعبة اللغة العربية بكلية التربية/ جامعة دمياط في العام الجامعي (2018 / 2019)؛ لمعاونتهن الباحثة في تطبيق الاختبارات في المدارس الثانوية المتعاونة.

2. تم تجريب برنامج قراءة الصورة على مرحلتين:

(أ) في مصر: تم التجريب على عيّنة من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة أبي بكر الصديق الثانوية المشتركة، بإدارة دمياط الجديدة التعليمية، من منتصف شهر مارس حتى نهاية شهر أبريل (2019م)، واستغرق التطبيق ستة أسابيع، بواقع لقاءين أسبوعيًا، ما عدا الأسبوع الأخير (لقاء واحد فقط) ومدة كل لقاء (45) دقيقة، وقد درس البرنامج أحد المعلمين بالمدرسة.



(ب) في الإمارات: تم التطبيق إلكترونياً* -نظراً لظروف جائحة «كورونا»- باستخدام برنامج (Zoom) على عيئة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة واسط النمذجية بنات، بإدارة الشارقة التعليمية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2020/2021م)، مع مراعاة أن العام الدراسي في الإمارات ثلاثة فصول دراسية، واستغرق تطبيق الودتين الثانية والثالثة من البرنامج مدة أربعة أسابيع، بواقع لقاءين أسبوعياً، ومدة كل لقاء (45) دقيقة خلال الفترة الصباحية (توقيت الدراسة بالمدرسة)، وقد درّست البرنامج إلكترونياً معلمةً بالمدرسة.

وقد راعى كلُّ باحثٍ ما يلي:

- تزويد المعلم القائم بالتجريب في مصر، والمعلمة القائمة بالتجريب في الإمارات ببرنامج قراءة الصورة، ودليل تدريسه.
- التواصل مع القائمين بالتجريب في مصر والإمارات؛ لتوضيح الهدف من البرنامج، وكيفية تنفيذ الإجراءات، والتغلب على صعوبات التطبيق، وتوضيح الاستفسارات المطروحة حول البرنامج، والدليل.

● واجه الباحث صعوبات في عملية التطبيق داخل الفصول الدراسية قبل جائحة - كورونا - وبعدها؛ لذا تم التطبيق إلكترونياً.

- تقسيم الطلاب والطالبات إلى أقران؛ حتى يتم الإنتاج اللغوي الإبداعي عن طريق الأقران، فضلاً عن التقويم الذاتي، وتقويم المعلم للطلاب في ضوء مستويات معيارية، وتخصيص وقت لمراجعة الإنتاج اللغوي الإبداعي للطلاب والطالبات، وتزويدهم بالتغذية الراجعة اللازمة.
- 3. بعد الانتهاء من تجريب البرنامج في مصر والإمارات، كل في موعده، طُبّق الباحثان الاختبار البعدي (الصورة ب) على أفراد المجموعتين التجريبيتين.

رابعاً: المعالجات الإحصائية:

1. تم تقدير درجات عيئة التقويم المبدئي من طلاب الصف الأول الثانوي في مصر، والمجموعتين التجريبيتين في مصر والإمارات وفقاً للمستويات المعيارية للإنتاج اللغوي الإبداعي. الطلاب والطالبات.
2. تم جمع درجات عيئة التقويم المبدئي في كل مهارة، وحساب المتوسط، ثم حساب



متوسط الدرجة الكلية لمهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ -مجتمعةً-، ثم استخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات الطلاب الذكور والإناث في كل مهارة من مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ، والمهارات -مجتمعةً-.

3. تم رصد درجات المجموعتين التجريبيتين في مصر والإمارات في الاختبارين (أ) و(ب) قبلياً وبعدياً، ثم استخدام اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد العيّنة في الاختبارين القبلي والبعدي، باستخدام حُرْمَة البرامج الإحصائية (SPSS).
4. تمَّ حساب مقدار الكسب الخام؛ لتحديد مقدار فاعلية البرنامج في مصر والإمارات.

نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقُّق من صحة فروضها يمكن عرض النتائج في ثلاثة مَحَاوِرٍ أساسيةٍ أولها: مستويات طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ، وثانيها: الفروق بين الطلاب: الذكور والإناث في تلك المهارات، وثالثها: فاعلية البرنامج القائم على قراءة الصورة في تنمية تلك المهارات عند طلاب الصف الأول الثانوي، وفيما يلي عرض النتائج في المحاور الثلاثة:

أولاً: مستويات طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ:

جدول (7) متوسطات درجات الطلاب (في مصر) في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ

م	مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط	%
1	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة الحَرْفِيَّة لصورة.	0.89	1.79	59.66 %
2	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة الحَرْفِيَّة لصورة.	0.95	1.59	53 %
3	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	0.89	1.24	41.33 %
4	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	0.82	1.27	42.33 %



م	مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط	%
5	توليد فكر متعددة مستوحاة من قراءة صورة معينة.	0.60	1.03	34.33 %
6	اقتراح عناوين متعددة تعبّر عن مضمون صورة.	0.44	1.03	34.33 %
7	كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبّر عن مضمون صورة.	0.49	0.87	29 %
8	تأليف أمثال أو جُكَم تعبّر عن مضمون صورة.	0.51	0.77	25.67 %
9	تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.	0.57	0.85	28.33 %
10	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة.	0.73	0.97	32.33 %
11	تقديم حلول مُقترحة لمشكلة مستوحاة من صورة معينة.	0.61	0.96	32 %
12	تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة.	0.50	0.90	30 %
13	التعبير بأسلوب أدبي عن أحاسيس ومشاعر تستثيرها صورة مرئية.	0.54	0.85	28.33 %
14	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات.	0.57	0.59	19.67 %
15	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المضادات.	0.94	0.62	20.67 %
المتوسط العام		0.38	1.02	34 %



يُضَح من الجدول السابق ما يلي:

- أن مستويات طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ ضعيفة، باستثناء مهارتين فقط من (15) مهارة؛ حيث بلغ المتوسط العام (1.02) بنسبة (34 %).
- أن النِّسَب المئوية في هذه المهارات تراوحت بين 20.67 % و 42.33 %، باستثناء مهارة توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة الحَرْفِيَّة لصورة، ومهارة الإجابة الصحيحة عن تلك التساؤلات فقد تجاوز المتوسط (50 %) فيهما: (59.66 %) للأولى و (53 %) للآخرى.

وبذلك يتحقَّق الفرضُ الأوَّل من فروض الدراسة؛ وهو:

« تقلُّ مستويات طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ عن (50 %) ».

ولتوضيح مستويات طلاب الصف الأول الثانوي بشكل أكثر معياريةً، يمكن تقسيم الطلاب إلى ثلاث فئات: (ضعيفة- متوسطة - متميزة)، وَفَقًا للإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لكل فئة في مهارات قراءة الصورة: (الحرفية- التفسيرية- الإبداعية) وعرضها في الجدول التالي:

جدول (8) النِّسَب المئوية لفئات طلاب الصف الأول الثانوي في مصر (الضعيفة والمتوسطة والمتميزة)

في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ القائم على قراءة الصورة (الحرفية والتفسيرية والإبداعية)

نوع القراءة	مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ	الفئة الضعيفة (1) فأقل	الفئة المتوسطة (2)	الفئة المتميزة (3)
قراءة حَرْفِيَّة	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة الحَرْفِيَّة لصورة.	40.57 %	33.49 %	25.94 %
	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة الحَرْفِيَّة لصورة.	48.58 %	31.13 %	20.28 %
قراءة تفسيرية	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	62.26 %	28.77 %	8.96 %
	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	63.68 %	28.77 %	7.55 %
	تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة.	92.92 %	6.60 %	0.47 %



نوع القراءة	مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي	الفئة الضعيفة (1) فأقل	الفئة المتوسطة (2)	الفئة المتميزة (3)
قراءة إبداعية	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة.	77.83 %	20.28 %	1.89 %
	تقديم حلول مُقترحة لمشكلة مستوحاة من صورة معينة.	83.96 %	15.57 %	0.47 %
	توليد فكر متعددة مستوحاة من قراءة صورة معينة.	83.96 %	14.15 %	1.89 %
	اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة.	88.68 %	11.32 %	-
	كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبر عن مضمون صورة.	94.81 %	4.72 %	0.47 %
	تأليف أمثال أو حكيم تعبر عن مضمون صورة.	95.75 %	4.25 %	-
	تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.	90.09 %	9.91 %	-
	التعبير بأسلوب أدبي عن أحاسيس ومشاعر تستثيرها صورة مرئية.	91.51 %	8.49 %	-
	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات.	96.70 %	2.83 %	0.47 %
	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المضادات.	93.87 %	6.13 %	-
المتوسط العام للدرجة الكلية				
		90.1 %	9.43 %	0.47 %

ن = 212

يُضخ من الجدول السابق وفحص استجابات الطلاب في اختبار الإنتاج اللغوي الإبداعي القائم على قراءة الصورة ما يلي:

- أن استجابات طلاب الصف الأول الثانوي في اختبار الإنتاج اللغوي الإبداعي القائم على قراءة الصورة تتباين وفقاً لنوع القراءة (حرفية - تفسيرية- إبداعية)؛ حيث تزداد نسبة الفئة الضعيفة من الطلاب في القراءة الإبداعية (77.83-96.70 %).



وتقلُّ تدريجيًّا نسبة هذه الفئة في القراءة التفسيرية (62.26 92.92 %)، كما تقلُّ بدرجة أكبر في القراءة الحرفيَّة للصورة (40.57 48.58 %) وكانت أكثر الأسئلة شيوعاً عند الفئات الثلاث: ماذا يوجد في الصورة؟ وماذا تفعل المرأة في الصورة؟ واكتفت الفئة الضعيفة من الطلاب بطرح سؤال واحد فقط، وتقديم إجابة واحدة غالباً حول الصورة.

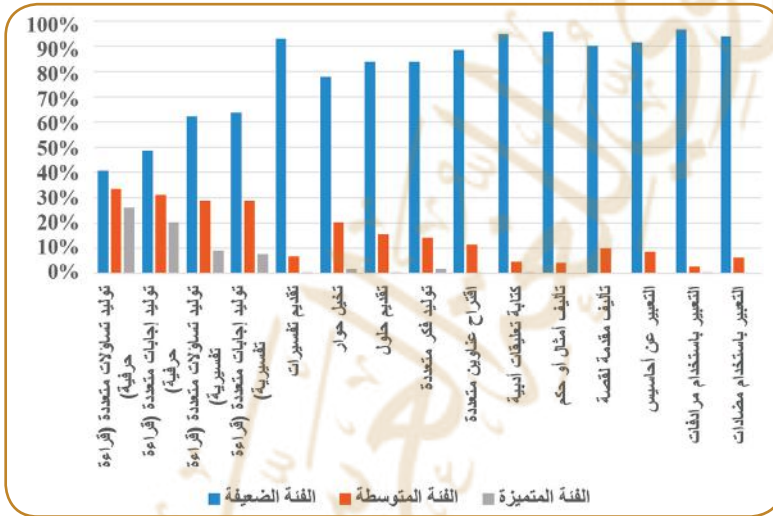
- أن نسبة الفئة الضعيفة من الطلاب بلغت أعلاها في مهارة التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات (96.70 %)؛ حيث افتقد كثير من الطلاب القدرة على توظيف المرادفات في جُمْل وعبارات تعبر عن مضمون الصُّور، وذكر بعضهم مرادفات لكن خارج السياق؛ مثل: (فرح - سرور)؛ ممَّا يعكس قصوراً واضحاً في عملية الإنشاء أو الإنتاج اللُّغوي.

- أن نسبة الفئة المتميزة من الطلاب بلغت أعلاها في مهارة توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفيَّة لصورة (25.94 %)، وأدناها في مهارات القراءة الإبداعية للصورة - وبخاصة مهارات التأليف - حيث افتقد كثير من الطلاب القدرة على عملية الإنشاء أو الإنتاج اللُّغوي، واتضح من خلال تحليل استجابات الطلاب أن بعضهم كتب استجابات محدودة للغاية، وليست متعددة (فكرة واحدة تعبر عن مضمون الصورة - عنوان واحد للصورة - تعليق واحد على الصورة - حل واحد لمشكلة مرتبطة بمضمون الصورة - سطر واحد مقدمة لقصة)، واستخدم بعضهم أسلوباً غير أدبي في التعبير عن المشاعر والأحاسيس التي تثيرها الصورة، وردَّ آخرون أمثالاً شائعة ليست من إنتاجهم، وافتقد آخرون القدرة على بناء جُمْل وعبارات وفقرات تتضمن المترادفات والمضادات؛ ممَّا يعكس قصوراً واضحاً في عملية الإنتاج اللُّغوي الإبداعي عند هؤلاء الطلاب، ويمكن تفسير ذلك بقلة تدريبات الإنتاج اللُّغوي الإبداعي، وقلة اهتمام المعلمين بالإنتاج اللُّغوي للطلاب، مع تقديم قليل من التوجيهات والإرشادات في تصحيح التعبير الكتابي، أو إهمال عملية التوجيه، ممَّا يحول دون تنمية مهارات الإنتاج اللُّغوي الإبداعي.

- أن أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الإنتاج اللُّغوي الإبداعي المرتبطة بالقراءة التفسيرية للصورة جاء ضعيفاً، وبلغ أعلى نسبة للفئة الضعيفة في مهارة تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة (92.92 %)؛ حيث كرَّر بعض الطلاب الأسئلة المرتبطة بوصف محتويات الصورة وإجاباتها دون تفسير، وهذا يعني الاكتفاء بالقراءة الحرفيَّة للصورة دون إجهاد الذهن فيما تحمله الصورة من دلالات ومعاني، وقدَّم بعض الطلاب تفسيرات بعيدة عن مضمون الصورة؛ مثل: (تفسير حمل

المرأة للكلب داخل الإناء، وهي تعوم في الماء بأنها تمارس طقوساً دينية، أو تقديم تفسيرات تتسم بالعمومية؛ مثل: (تدلُّ الصورة على أهمية التفكير) أو الاكتفاء بتقديم تفسير واحد للصورة.

– أن نسبة الفئة المتوسطة من الطلاب بلغت أعلاها في مهارة توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة (33.49 %) – أيضاً - وأدناها في مهارات القراءة الإبداعية للصورة – وبخاصة مهارات الإبداع اللغوي؛ فعلى سبيل المثال: لم تبلغ هذه الفئة (3 %) في مهارة التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات بل (2.83 %).



شكل (1) النسب المئوية لفئات طلاب الصف الأول الثانوي في مصر (الضعيفة والمتوسطة والمتميزة)

في مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي القائم على قراءة الصورة

يُضَح من الرسم البياني السابق أن التقويم في ضوء مستويات معيارية أظهر تبايناً واضحاً بين الفئات الثلاث: (الضعيفة والمتوسطة والمتميزة) في مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي القائم على قراءة الصورة، وعند قراءة هذا الشكل من اليسار إلى اليمين تظهر الفئات الثلاث في اليسار بنسب متباينة؛ أي في القراءة الحرفية والتفسيرية (في مهارات طرح تساؤلات والإجابة عنها)، وأن الفئة الضعيفة تظهر بشكل أكبر في كل المهارات، أمّا الفئة المتميزة فهي تختفي أو تكاد تختفي في المهارات القائمة على القراءة الإبداعية للصورة (مهارات التأليف وبناء الفقرات).



ثانيًا: الفروق بين الطلاب (الذكور والإناث) في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ:

جدول (9) الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول الثانوي في

مصر (الذكور والإناث) في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ

م	مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ	الانحراف المعياريّ		المتوسط		قيمة ت	مستوى الدلالة
		ذكور 94	إناث 118	ذكور 94	إناث 118		
1	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفيّة لصورة.	0.90	0.88	1.70	1.87	1.39	غير دالّة
2	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفيّة لصورة.	0.96	0.93	1.49	1.68	1.45	غير دالّة
3	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	0.95	0.81	1.06	1.42	2.91	0.05
4	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	0.82	0.81	1.18	1.36	1.63	غير دالّة
5	توليد فكر متعددة مستوحاة من قراءة صورة معينة.	0.66	0.55	0.98	1.08	1.28	غير دالّة
6	اقتراح عناوين متعددة تعبّر عن مضمون صورة.	0.45	0.43	0.99	1.07	1.29	غير دالّة
7	كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبّر عن مضمون صورة.	0.50	0.48	0.86	0.87	0.16	غير دالّة
8	تأليف أمثال أو جُكَم تعبّر عن مضمون صورة.	0.48	0.53	0.74	0.95	1.55	غير دالّة
9	تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.	0.57	0.55	0.71	0.82	2.65	0.01

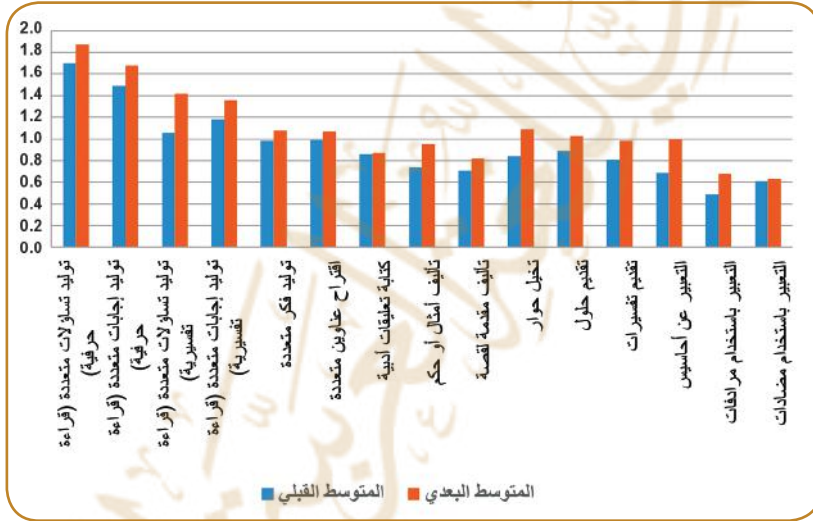
م	مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ	الانحراف المعياريّ		المتوسط		قيمة ت	مستوى الدلالة
		ذكور	إناث	ذكور	إناث		
		94	118	94	118		
10	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة.	0.71	0.74	0.84	1.09	2.52	غير دالة
11	تقديم حلول مُقترحة لمشكلة مستوحاة من صورة معينة.	0.58	0.63	0.89	1.03	1.68	غير دالة
12	تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة.	0.47	0.51	0.81	0.98	2.57	غير دالة
13	التعبير بأسلوب أدبي عن أحاسيس ومشاعر تُستثيرها صورة مرئية.	0.49	0.54	0.69	1.00	4.32	0.001
14	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات.	0.52	0.60	0.49	0.68	2.41	غير دالة
15	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المضادات.	0.59	0.61	0.61	0.63	0.25	غير دالة
	المتوسط العام	0.37	0.37	0.94	1.10	3.23	0.001

يُضخ من الجدول السابق ما يلي:

- أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول الثانوي في مصر (الذكور والإناث) في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ، لصالح الإناث، وبذلك يمكن رفض الفرض الثاني (الصفري) من فروض الدراسة؛ وهو: «لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول الثانوي في مصر (الذكور والإناث) في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ».
- أن المتوسط العام لدرجات طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ (0.94)، بنسبة (31.33 %) للذكور، مقابل (1.10) بنسبة (36.66 %) للإناث، وهذا يعني أن المستوى العام للجنسين أقل من المتوسط.

- أن تفوق الإناث على الذكور في كل مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ جاء دالاً إحصائياً عند مستوى (0.05) في مهارة (توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة)، وعند مستوى (0.01) في مهارة (تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة)، وعند مستوى (0.001) في مهارة (التعبير بأسلوب أدبي عن أحاسيس ومشاعر تستثيرها صورة مرئية)، وكانت هناك فروق لصالح الإناث في بقية المهارات لكنها غير دالّة إحصائياً، ويمكن تفسير هذه الفروق بأنها امتداداً طبيعياً للفروق اللغويّة بين الجنسين في مرحلة الطفولة وما بعدها، كما تؤكد البحوث العلميّة.

والشكل التالي يوضح التباين بين الذكور والإناث في مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ القائم على قراءة الصورة.



شكل (2) الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول الثانوي في مصر

(الذكور والإناث) في مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ

يتّضح من الرسم البياني السابق تفوق طالبات الصف الأول الثانوي (الإناث) على (الذكور)، في كل مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ، إلا أن المستوى العام للجنسين أقل من المتوسط في تلك المهارات، باستثناء مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ القائم على القراءة الحرفيّة للصورة؛ حيث تجاوز المتوسط عند الإناث (1.5)؛ أي (50 %)، ولم يبلغ المتوسط للذكور والإناث (2) أي (67 %) في أية مهارة؛ ممّا يعكس قصوراً واضحاً في عملية الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ عند طلاب هذا الصف.



ثالثاً: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ:

أ- في مصر:

جدول (10) الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في مصر

في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ في الاختبارين: القبليّ والبُعديّ

م	مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ	القبليّ		البُعديّ		قيمة ت الدلالة	مستوى
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط		
1	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفيّة لصورة.	0.96	1.42	0.66	2.11	3.98	0.001
2	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفيّة لصورة.	1.11	1.68	0.48	2.32	3.08	0.01
3	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	0.90	1.37	0.54	2.21	4.40	0.001
4	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	0.85	1.21	0.57	1.89	3.98	0.001
5	توليد فكرٍ متعددة مستوحاة من قراءة صورة معينة.	0.56	1.26	0.58	2.00	3.99	0.001
6	اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة.	0.37	1.16	0.56	1.74	3.64	0.01
7	كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبر عن مضمون صورة.	0.66	0.89	0.74	1.11	1.29	غير دالة
8	تأليف أمثال أو جُكَم تعبر عن مضمون صورة.	0.45	0.74	0.60	0.84	0.62	غير دالة
9	تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.	0.63	0.79	0.58	1.68	6.88	0.001
10	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة.	0.82	1.32	0.79	2.21	4.16	0.001



م	مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ	القَبْلِيّ		البُعْدِيّ		قيمة ت الدلالة	مستوى
		المتوسط	الانحراف المعياريّ	المتوسط	الانحراف المعياريّ		
11	تقديم حلول مُقترحة لمشكلة مستوحاة من صورة معينة.	1.05	0.78	1.84	0.60	4.37	0.001
12	تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة.	1.00	0.58	1.79	0.63	4.83	0.001
13	التعبير بأسلوب أدبي عن أحاسيس ومشاعر تُستثيرها صورة مرئية.	0.58	0.51	1.53	0.61	6.65	0.001
14	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات.	0.63	0.68	1.63	0.50	7.55	0.001
15	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المضادات.	0.84	0.69	1.53	0.61	4.44	0.001
	المتوسط العامّ	1.06	0.21	1.76	0.27	13.47	0.001

ن = 19 طالبًا

يُتَّضح من خلال قراءة الجدول السابق، وفحص استجابات الطلاب في الاختبارين: القَبْلِيّ والبُعْدِيّ ما يلي:

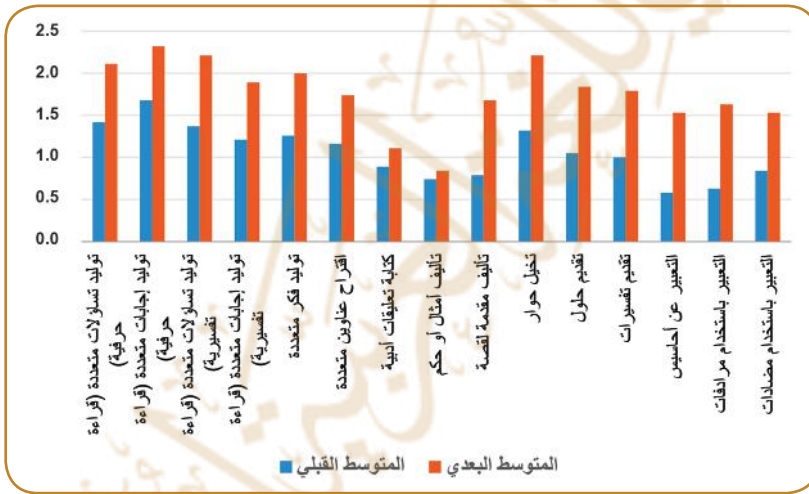
- أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (في مصر)، في التطبيقين: القَبْلِيّ والبُعْدِيّ، لصالح التطبيق البُعْدِيّ؛ وبذلك تتحقّق صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة؛ وهو:

«يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05 في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (في مصر)» في التطبيقين: القَبْلِيّ والبُعْدِيّ، لصالح التطبيق البُعْدِيّ».

- أن هناك تحسُّنًا واضحًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى يتراوح بين (0.01) و (0.001) بعد تطبيق برنامج قراءة الصورة، وقد ظهر هذا التحسُّن في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ ما عدا مهارتين، وهما: كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبر عن مضمون صورة، وتأليف أمثال أو حكَم تعبر عن مضمون صورة، ويمكن تفسير ذلك بأن هاتين المهارتين من المهارات التي تتطلب قدرات لغوية وفكرية وإبداعية مرتفعة،

وقد تحتاجان إلى مزيدٍ من الوقت والتدريب حتى يكون التحسن ملموساً، وتتوقف سرعة الاستجابة وتحسّن مستوى الطلاب على درجة توافّر هذه القدرات.

- أن الإجراءات والأنشطة المتضمنة في برنامج قراءة الصورة كان لها دورٌ فعّالٌ في تفاعل الطلاب مع الصُّور والتدريبات والمهام الإنتاجية الإبداعية، لكنّ التحسّن في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ قد ارتبط بتحسّن واضح في قراءة الصورة؛ من حيث تحديد مُكوّناتها، والتأمّل فيها، واستغراق التفكير في تلك المُكوّنات، واستخدامها كمثيرات للغة، ثم كتابة مسودات التفكير، ثم الصياغة اللُّغويّة، وإعادة الصياغة اللُّغويّة أكثر من مرة.
- أن التحسّن في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لم يكن بدرجة واحدة، بل كانت هناك فروق واضحة بين أداء الطلاب في مهارة وأخرى؛ كما يتّضح من الرسم البياني، والجدول التاليين:



شكل (3) الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في مصر

في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ في الاختبارين: القبليّ والبعديّ

يتّضح من الرسم البياني السابق تحسّن أداء طلاب (المجموعة التجريبية في مصر)، في كل مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ في الاختبار البعديّ مقارنةً بالقبليّ، وقد تجاوز المتوسط (2)؛ أي (67 %) في بعض مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ القائم على القراءة الحرفية والتفسيرية للصورة، ومهارة تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة، وهذه المهارات تعتمد على طرح أسئلة وإجابات حول الصورة، ولم يبلغ المتوسط (1.5) في الاختبارين القبليّ والبعديّ في مهارتيّ: كتابة تعليقات، وتأليف أمثال أو جُكَم تعبر عن مضمون الصُّور.



جدول (11) المتوسطات والنسب المئوية لدرجات طلاب المجموعة التدريبية (في مصر)
في مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي في الاختبار البعدي مرتبة تنازلياً

م	مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي	المتوسط	%
1	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة.	2.32	% 77.33
2	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة.	2.21	% 73.67
3	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	2.21	% 73.67
4	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة.	2.11	% 70.33
5	توليد فكر متعدد مستوحاة من قراءة صورة معينة.	2.00	% 66.67
6	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	1.89	% 63
7	تقديم حلول مقترحة لمشكلة مستوحاة من صورة معينة.	1.84	% 61.33
8	تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة.	1.79	% 59.67
9	اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة.	1.74	% 58
10	تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.	1.68	% 56
11	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات.	1.63	% 54.33
12	التعبير بأسلوب أدبي عن أحاسيس ومشاعر تستثيرها صورة مرئية.	1.53	% 51
13	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المضادات.	1.53	% 51
14	كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبر عن مضمون صورة.	1.11	% 37
15	تأليف أمثال أو حكيم تعبر عن مضمون صورة.	0.84	% 28

ن = 19

يُخضع من الجدول السابق ما يلي:

- أن أفضل أداء لطلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البُعدي في مهارة الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة؛ حيث بلغ المتوسط (2.32) بنسبة (77.33 %).

- أن أقل أداء لطلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البُعدي في مهارة تأليف أمثال أو حكم تعبر عن مضمون صورة؛ حيث بلغ المتوسط (0.84) بنسبة (28 %)، ويمكن تفسير ذلك بأن المهارة الأولى تحتاج إلى جهد عقلي أقل بكثير من مهارة التأليف، فهي لا تتجاوز القراءة الحرفية للصورة، مع مراعاة تعدد الأسئلة التي تستثيرها محتويات الصورة، على حين تُعد مهارة تأليف الأمثال والحكم مهارة ذات قدرات لغوية عُلْيَا، وتعتمد على خبرات حياتية، وقدرات لغوية ذاتية، وتحتاج إلى مزيد من التدريب والوقت حتى يظهر التحسن بشكل واضح، وقد اكتفى الطلاب هنا بترديد أمثال وحكم شائعة من الذاكرة، ليست من تأليفهم، ولا تُعد من مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي؛ لأن تلك المهارات تتطلب استخدام الأسلوب الشخصي في التأليف.

- أن المهارات الأربع الأولى اعتمدت على توليد أسئلة وأجوبة وتخيل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة، وقد تجاوزت (70 %) في الاختبار البُعدي، وهي مهارات مرتبطة بالقراءة الحرفية، والتفسيرية للصورة.

- أن المهارات الأربع الأخيرة اعتمدت على بناء جمل وعبارات، وقد تراوحت بين (28 %) و (51) في الاختبار البُعدي، وهي مهارات مرتبطة بالقراءة الإبداعية للصورة (مهارة التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات، ومهارة التعبير بأسلوب أدبي عن أحاسيس ومشاعر تستثيرها صورة مرئية، ومهارة كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبر عن مضمون صورة، ومهارة تأليف أمثال أو حكم تعبر عن مضمون صورة)، وهذا يعني أن الإنتاج اللغوي الإبداعي لطلاب المجموعة التدريبية قد زاد في القراءتين: الحرفية والتفسيرية للصورة مقارنةً بالإنتاج المرتبط بالقراءة الإبداعية لها، وأن التحسن في مهارات القراءة الإبداعية يحتاج إلى خبرات لغوية، ووقت أطول من القراءتين: الحرفية والتفسيرية للصورة.

وبحساب نسبة الكسب المعدل (مقدار الكسب الخام الذي حققه الطلاب من خلال دراسة البرنامج) وتطبيق المعادلة التالية:

درجة الاختبار النهائي - درجة الاختبار المبدئي

نسبة الكسب المعدل =

النهاية العظمى للاختبار - درجة الاختبار المبدئي



تبيّن أن هذه النسبة بلغت (36 %)، وهي نسبة جيدة تعكس فاعلية البرنامج، ومقدار التحسن في تلك المهارات في حدود الزمن المتاح للتطبيق، وبذلك يتحقّق الفرض الخامس من فروض الدراسة؛ وهو: يُحقّق البرنامجُ درجةً من الفاعلية في تحسين معدلات الإنتاج اللغوي الإبداعي لطلاب الصف الأول الثانوي (في مصر).

ب- في الإمارات:

جدول (12) الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في الإمارات

في مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي في الاختبارين: القبلي والبُعدي

م	مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي	القبلي		البُعدي		قيمة ت	مستوى الدالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
1	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة.	1.48	0.51	2.10	0.77	4.24	0.001
2	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة.	0.67	0.80	1.71	0.85	4.69	0.001
3	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	1.38	0.86	1.90	0.83	4.69	0.001
4	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	0.81	0.81	1.71	0.78	4.39	0.001
5	توليد فكر متعددة مستوحاة من قراءة صورة معينة.	1.24	0.94	2.14	0.73	5.40	0.001
6	اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة.	1.10	0.77	1.71	0.78	4.81	0.001
7	كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبر عن مضمون صورة.	0.76	0.62	1.43	0.60	3.84	0.001
8	تأليف أمثال أو جُكَم تعبر عن مضمون صورة.	0.48	0.51	1.14	0.65	5.29	0.001
9	تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.	1.57	0.93	1.67	0.97	0.81	غير دالة
10	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة.	1.24	0.77	2.10	0.77	4.08	0.001



م	مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي	القبلي		البُعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
11	تقديم حلول مُقترحة لمشكلة مستوحاة من صورة معينة.	0.95	0.50	1.95	0.67	5.11	0.001
12	تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة.	1.05	0.38	1.81	0.60	5.59	0.001
13	التعبير بأسلوب أدبي عن أحاسيس ومشاعر تُستثيرها صورة مرئية.	0.71	0.64	1.33	0.58	4.24	0.001
14	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات.	0.95	0.67	1.19	0.68	1.75	غير دالة
15	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المضادات.	0.81	0.60	1.48	0.75	4.18	0.001
المتوسط العام		1.01	0.30	1.70	0.37	12.19	0.001

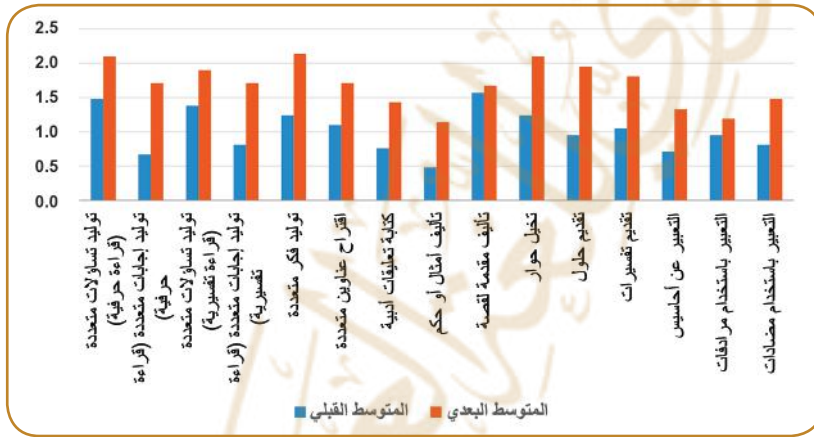
ن = 21 طالبة

يُضَح من خلال قراءة الجدول السابق، وفحص استجابات الطلاب في الاختبارين: القبلي والبُعدي ما يلي:

- أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) في مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي، بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (في الإمارات) في التطبيقين: القبلي والبُعدي، لصالح التطبيق البُعدي، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة؛ وهو: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0.05) في مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية (في الإمارات) في التطبيقين: القبلي والبُعدي، لصالح التطبيق البُعدي».
- أن هناك تحسناً واضحاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بعد تطبيق برنامج قراءة الصورة، وقد ظهر هذا التحسُّن في مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي ما عدا مهارتين، وهما: تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة، والتعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات، ويمكن تفسير ذلك بأن هاتين المهارتين من المهارات التي تتطلب قدرات لغوية وفكرية وإبداعية مرتفعة، وقد تحتاجان إلى مزيدٍ من الوقت والتدريب حتى يكون التحسُّن ملموساً، وتتوقَّف سرعة الاستجابة وتحسُّن مستوى الطالبات فيها على درجة توافق هذه القدرات.

- أن الإجراءات والأنشطة المتضمنة في برنامج قراءة الصورة كان لها دورٌ فعّالٌ في تفاعل الطالبات مع الصُّور والتدريبات والمهام الإنتاجية الإبداعية، لكنّ هناك عدة عوامل كان لها تأثير في تنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ للتفكير التأمليّ، واستغراق التفكير في مُكوّنات الصورة، واستخدامها كمثيرات للُّغة، ثم كتابة مسودات التفكير، ثم الصياغة اللغويّة، وإعادة الصياغة اللغويّة أكثر من مرة.

أن التحسُّن في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لم يكن بدرجة واحدة، بل كانت هناك فروق واضحة بين أداء الطالبات في مهارة وأخرى، كما يتّضح من الرسم البياني، والجدول التاليين:



شكل (4) الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في الإمارات في مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ في الاختبارين: القبليّ والبعديّ

يتّضح من الرسم البياني السابق تحسُّن أداء طلاب المجموعة التجريبية في الإمارات في كل مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ في الاختبار البعديّ مقارنةً بالقبليّ، وقد تجاوز المتوسط (2)؛ أي (67%) في بعض مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ المرتبطة بالقراءة الحرفيّة للصورة، ومهارة توليد فِكر متعددة، وتخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة، وبالرغم من الفروق الواضحة في مقدار التحسن، إلا أن المتوسط لم يبلغ (1.5) في الاختبارين القبليّ والبعديّ في مهارات: كتابة تعليقات، وتأليف أمثال أو حكم تعبّر عن مضمون الصُّور، والتعبير بأسلوب أدبي عن أحاسيس ومشاعر، والتعبير عن مضمون صورة باستخدام المرادفات، وجميعها مهارات تتطلّب قدرة لغويّة، وخبراتٍ حياتيّة، وتحتاج إلى وقت أطول للتدريب والتنمية اللغويّة الإبداعية.



جدول (13) المتوسطات والنسب المئوية لدرجات طلاب المجموعة التدريبية (في الإمارات)
في مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي في الاختبار البعدي مرتبة تنازلياً

م	مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي	المتوسط	%
1	توليد فكر متعددة مستوحاة من قراءة صورة معينة.	2.14	71.33 %
2	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة.	2.10	70 %
3	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة.	2.10	70 %
4	تقديم حلول مُقترحة لمشكلة مستوحاة من صورة معينة.	1.95	65 %
5	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	1.90	63.33 %
6	تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة.	1.81	60.33 %
7	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة.	1.71	57 %
8	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	1.71	57 %
9	اقترح عناوين متعددة تعبّر عن مضمون صورة.	1.71	57 %
10	تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.	1.67	55.67 %
11	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المضادات.	1.48	49.33 %
12	كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبّر عن مضمون صورة.	1.43	47.67 %
13	التعبير بأسلوب أدبي عن أحاسيس ومشاعر تستثيرها صورة مرئية.	1.33	44.33 %
14	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات.	1.19	39.67 %
15	تأليف أمثال أو جُكَم تعبّر عن مضمون صورة.	1.14	38 %

يُضَح من الجدول السابق ما يلي:

- أن أفضل أداء لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البُعدي في مهارة توليد فِكْر متعددة مستوحاة من قراءة صورة معينة؛ حيث بلغ المتوسطُ (2.14) بنسبة (71.33 %)، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المهارة تتطلب قدرةً على التأمل والاستغراق في الصورة، والملاحظة الدقيقة، وخلفية معرفية ثرية ترتبط بمحتوى الصورة؛ لتوليد الأفكار، وهو أمر ظهر بشكل واضح في استجابات الطالبات في الاختبار البُعدي.

- أن أقل أداء لطلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البُعدي في مهارة تأليف أمثال أو حكيم تعبر عن مضمون صورة؛ حيث بلغ المتوسطُ (1.14) بنسبة (38 %)، ويمكن تفسير ذلك بأن مهارة تأليف الأمثال والحكم مهارة تتطلب قدرات لغويةً عُلْيَا، وتعتمد على خبرات حياتية، وقدرات ذاتية، وتحتاج إلى مزيدٍ من التدريب والوقت.

- أن المهارات الثلاث الأولى (توليد فِكْر متعددة، وتساؤلات متعددة، وتخيُّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة) بلغت (70 %) فأكثر في الاختبار البُعدي، ومهارة توليد الأسئلة مرتبطة بالقراءة الحرفية للصورة.

- أن المهارات الخمس الأخيرة اعتمدت على بناء جُمْل وعبارات، وتطلبت استخدام المترادفات والمضادات، وأساليب أدبية معبرة، وكتابة تعليقات، وتأليف حكيم وأمثال، وقد تراوحت النسب المتوية بين (38 %) و(49.33 %) في الاختبار البُعدي، وهي مهارات مرتبطة بالقراءة الإبداعية للصورة، وتعتمد على الخلفية المعرفية، والخبرات الحياتية، والثروة اللغوية من مرادفات وأضداد، والقدرة على التَّظْم، وهذه مهارات وقدرات تتباين فيها مستويات الطالبات.

وبحساب نسبة الكسب المعدل (مقدار الكسب الخام الذي حقَّقه الطالب من خلال دراسة البرنامج) تبين أن هذه النسبة بلغت (34.67 %)، وهي نسبة جيدة تعكس فاعلية البرنامج، ومقدار التحسن في تلك المهارات في حدود الزمن المتاح للتطبيق.

وبذلك يتحقَّق الفرض السادس من فروض الدراسة؛ وهو: يُحقِّق البرنامجُ درجةً من الفاعلية في تحسين معدلات الإنتاج اللُّغوي الإبداعي لطلاب الصف الأول الثانوي (في الإمارات).

التوصيات

أولاً: تضمين مقرّر اللغة العربية للصف الأول الثانوي مهارات الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ، مع التركيز على قراءة الصورة الحرفية والتفسيرية والإبداعية؛ لتنمية تلك المهارات.

ثانياً: تضمين مقرّر اللغة العربية للصف الأول الثانوي تدريبات بناء الجُمْل والعبارات والفقرات القائمة على قراءة الصورة، وتدريبهم على قراءة محتويات الصورة، وتعرّف مكوّناتها، واستثمار مُثيراتها في توليد الأسئلة والأجوبة، وتقديم التفسيرات الدقيقة، وتدريبهم على توظيف خلفياتهم المعرفيّة، وخبراتهم الحياتيّة في تأليف الأمثال والحكم، وكتابة التعليقات على الصُّور، وتوظيف المرادفات والأضداد في بناء الجُمْل والعبارات، والصياغة اللغويّة الدقيقة، والتعبير الملائم.

ثالثاً: ضرورة تشجيع طلاب الصف الأول الثانوي على الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ القائم على قراءة الصورة، وذلك عن طريق ما يلي:

1. عمَل مجلّات حائط ومطويّات يَنشُر فيها الطلابُ صورًا متنوعةً، مع طَرَح تساؤلات والإجابة عنها، وكتابة تعليقات مُناسِبة، وكتابة حِكم وأمثال من تأليفهم تتناسب مع مضمون تلك الصُّور.
 2. تصميم مواقع إلكترونية لنشر الإنتاج الإبداعيّ للطلاب، القائم على قراءة الصُّور، وعمل مسابقات إلكترونية بين طلاب المرحلة الثانوية تحت عنوان: «أجْمَل صورة وتعليق»، «أجْمَل صورة، وحكمة أو مَثَل»، «أجْمَل تفسيرات لصورة».
 - رابعاً:** ضرورة عَقْد دورات تدريبية لمُعَلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في مجال تنمية مهارات الإنتاج اللّغويّ القائم على قراءة الصُّور، مع مراعاة ما يلي:
 1. تزويدهم بأدوات الدراسة الحالية وموادها مثل اختباريّ مهارات الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ (أ) و(ب)، والبرنامج الخاص بقراءة الصورة، ودليل المعلم في تنمية مهارات الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ القائم على قراءة الصورة.
 2. تدريبهم على كَيْفِيّة استثمار البرنامج الحالي، ودليل المعلم، والصُّور المتاحة في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات الإنتاج اللّغويّ الإبداعيّ، وكيفية القراءة الحَرْفِيّة والتفسيرية والإبداعية لهذه الصُّور.
- خامساً:** تشجيع مُعَلِّمي اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي على تطبيق البرنامج الحالي في تنمية مهارات الإنتاج اللّغويّ القائم على قراءة الصُّور إلكترونيّاً عبر الإنترنت، أو داخل الفصول الدراسيّة وَفَقًا للظروف المتاحة.

المراجع

- الأستاذ، محمود حسن، (أبريل 2007م): «سيمائية الصورة إستراتيجية مُقترحة في تنمية تجليات إبداعية وفضاءات دلالية، ورقة مقدّمة في المؤتمر العلمي الثاني عشر: ثقافة الصورة». الأردن: عمّان، كلية الآداب والفنون / جامعة فيلادلفيا.
- بخيت، السيد (2007م): «ثقافة الصورة الرقمية وجوانبها الأخلاقية والإعلامية - مؤتمر ثقافة الصورة»، مصر: جامعة القاهرة.
- حمدان، سيد السايح (يوليو 2003م): «استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة، وأثره في تنمية التفكير الإبداعي، والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية - المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطُرق التدريس»، المنعقد بدار الضيافة، جامعة عين شمس، المجلد الثاني.
- حنورة، مصري (2003م): «الإبداع وتنميته من منظور تكاملي»، ط 3 القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الختاتنة، سامي محسن (2013م): «سيكولوجية اللعب»، عمّان: دار الحامد.
- الدسوقي، سماح ماهر (2017م): «استخدام قراءة الصورة في تنمية التذوق الفني لدى طلاب شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمياط.
- الدمرداش، نعمة محمد (2008م): «إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي»، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.
- الزبياري، عبد الكريم يحيى (أبريل 2007م): «المُعادل البصري كمنهج لقراءة الصورة - مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر (ثقافة الصورة)»، الدورة الأولى (الصورة في إطار الآداب واللغات والعلوم الإنسانية).
- شعث، رزق (مارس 2015م): «فاعلية استخدام إستراتيجية دوائر الأدب في تدريس القراءة ذات الموضوع الواحد في تنمية الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي»، بحث منشور في المجلة التربوية، مجلد (29)، العدد (114) ص ص (479-528).
- شعلان، محمد علي (2011م): «فاعلية برنامج لقراءة الصورة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية»، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمياط: كلية التربية.

- الطاهر رويينية (2007م): «سيمائيات التواصل الفني»، مجلة عالم الفكر: السيمائيات، المجلد (35)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- عابدين، طارق (2012م): «قراءة الصورة التشكيلية بين الحقيقة والإيحاء قسم التلوين»، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: كلية الفنون الجميلة والتطبيقية.
- عبد الحميد، شاكر (2005م): «عصر الصورة: الإيجابيات والسلبيات»، سلسلة عالم المعرفة، العدد (311).
- عبد العظيم، ريم أحمد (2009م): «فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المُتَشعَّب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية»، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الرابع والتسعون.
- عبد الفتاح، مروى مصطفى (2017م): «برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية وإستراتيجية التخيل لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية»، رسالة دكتوراه، كلية التربية / جامعة دمياط.
- عبد الله، أسماء (2016م): «فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي»، مجلة كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.
- عبد الهادي نبيل، وأخران (2003م): «مهارات في اللغة والتفكير»، عمان: دار المسيرة.
- عطوة، عبد الفتاح (2012م): «فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية المشروعات اللغوية المتكاملة في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي»، رسالة ماجستير مُودعة بكلية التربية / جامعة دمياط.
- الغامدي (2007م): «ثقافة الصورة الفنية وأثرها الاجتماعي والتربوي» - مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر (ثقافة الصورة)، الأردن - عمان: كلية الآداب والفنون / جامعة فيلادلفيا.
- الفراء، إسماعيل صالح (2007م): «قراءة الصورة لدى الأطفال بوصفها وسيلة تعليمية تعليمية (دراسة ميدانية)»، المؤتمر الدولي الثاني عشر (ثقافة الصورة)، الأردن: عمان: كلية الآداب والفنون / جامعة فيلادلفيا.
- فضل، صلاح (2003م): «قراءة الصورة»، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.



- فيشر، دوجلاس، فراي، نانسي (2014م): «التدريس الموجّه - كيف تُنشئ متعلمين واثقين وناجحين». ترجمة: زكريا القاضي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- قاسم، مجدي، بشير، حسين، الباز، أحلام (2011م): «المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي في الألفية الثالثة»، القاهرة - دار الفكر العربي.
- اللقاني، أحمد حسين، الجمل، علي أحمد (1996م): «معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس». القاهرة: عالم الكتب.
- المحضار، عبير محمد (2013م): «أثر مدونة إلكترونية مقترحة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية»، الرياض: المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد.
- المرسى، محمد حسن (2019م): «قراءة الصورة مدخل إلى التفكير التأملّي والتعبير الإبداعي»، القاهرة: العالمية للطبع والنشر.
- المعمري، هيام (2007م): «سيمائية الصورة العالمية - (إشارات المرور أنموذجاً)»، مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر (ثقافة الصورة)، الدورة الأولى: (الصورة في إطار الآداب واللغات والعلوم الإنسانية).
- الناقة، محمود (2000م): «تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفتياته»، القاهرة: كلية التربية/ جامعة عين شمس.
- الناقة، محمود (2002م): «تعليم اللغة العربية: مداخله وفتياته»، القاهرة: كلية التربية/ جامعة عين شمس.
- نصّار، حنان محمد (2008م): «اللون والصّور في تعلّم الأطفال»، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- نصر، آية معاطي (2017م): «برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي»، رسالة دكتوراه، كلية التربية/ جامعة دمياط.
- نصر، معاطي محمد (2007م): «أثر برنامج قائم على الأمثال الأدبية في تحسين الأداء اللغوي الإبداعي لطلاب الصف الحادي عشر بسلطنة عُمان». دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (127)، أغسطس.
- نصر، معاطي محمد، سليمان، محمود جلال (2018م): «تكنولوجيا تعليم اللغة العربية وتعلّوها للعاديين وغير العاديين». دمياط: مكتبة نانسي.



- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة (2019م): «تأثير الأفضلية للصور»، متاح على الموقع الإلكتروني:

https://ar.wikipedia.org/wiki/تأثير_الأفضلية_للصور

- يونس، فتحي علي (2001م): «إستراتيجيات تعليم اللُّغة العربية في المرحلة الثانوية»، القاهرة: كلية التربية/ جامعة عين شمس.

- Albino, Gabriel (Apr 2017). Improving Speaking Fluency in a Task-Based Language Teaching Approach: The Case of EFL Learners at PUNIV-Cazenga. SAGE Open, V.7 N.2
- Arfé, Barbara; Dockrell, Julie E.; De Bernardi, Bianca (Mar 2016). The Effect of Language Specific Factors on Early Written Composition: The Role of Spelling, Oral Language and Text Generation Skills in a Shallow Orthography. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, V.29 N.3 pp501-527
- Arshavskaya, Ekaterina, (2015): Creative Writing Assignments in a Second Language Course: A Way to Engage Less Motivated Students. A Journal of Scholarly Teaching. Volume (10).
- Aukerman, Maren; Chambers Schuldt, Lorie (Jul-Sep 2016). "The Pictures Can Say More Things": Change across Time in Young Children's References to Images and Words during Text Discussion. Reading Research Quarterly, V.51 N.3 pp267-287
- Bahia, Sara; Trindade, Jose Pedro (Feb 2012) Entwining Psychology and Visual Arts: A Classroom Experience. Online Submission, Psychology Research. V.2 N.2 pp 89-98.
- Bakis, Maureen (Nov.2011) The Graphic Novel Classroom: Powerful Teaching and Learning with Images. [https://us.corwin.com/en-us/nam/the-graphic-novel-classroom/ book236107](https://us.corwin.com/en-us/nam/the-graphic-novel-classroom/book236107).
- Bohm, Anke; Magedera-Hofhansl, Hanna, (2020). When the Reader Becomes the Writer; Creative Writing Approaches in the Foreign Language Classroom. Research-publishing.net. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608131.pdf>
- Cheung, Chi-Kim; Jhaveri, Aditi Dubey (2016): Developing Students' Critical Thinking Skills through Visual Literacy in the New Secondary School Curriculum in Hong Kong. Asia Pacific Journal of Education, V.36 N.3 pp379-389.
- Dos Santos Costa, Giselda; Xavier, Antonio Carlos (2016): Critical Visual Literacy: The New Phase of Applied Linguistics in the Era of Mobile Technology. <https://eric.ed.gov/?q=Visual+literacy&ft=on&id=ED565810>.



- Dowdall, Nicholas& Others (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. Child Development, V.91 N.2 e383-e399.
- Emanuel, Richard; Baker, Kim; Challons-Lipton, Siu(2016): mages Every American Should Know: Developing the "Cultural Image Literacy Assessment-USA". Journal of Visual Literacy, V.35 N.4 pp 215-236.
- Gattis, M. (2001). Reading picture constraints on mapping conceptual and spatial schemas. In M. Gattis (Ed.). Spatial schemas and abstract thought (pp. 223-245). New York, US: Cambridge University Press
- Hasio, Cindy(2015). Visual Inspirations: The Pedagogical and Cultural Significance of Creative Posters in the Art Classroom. Journal of College Teaching & Learning, V.12 N.1 pp39-44.
- Lee, Hyunju; Schneider, Stephen E.(Jul-Dec 2015): Using Astronomical Photographs to Investigate Misconceptions about Galaxies and Spectra: Question Development for Clicker Use. Grantee Submission, Physical Review Special Topics - Physics Education Research V.11 N.2 pp 020101-1-020101-11
- Louie, Belinda; Sierschynski, Jarek(Jul-Aug 2015). Enhancing English Learners' Language Development Using Wordless Picture Books Reading Teacher, V.69 N.1 pp103-111.
- Ormond, Barbara(Mar 2011) Pedagogy and Pictorial Evidence: Interpreting Post-Reformation English Prints in Context. Curriculum Journal, V.22 N.1 pp3-27.
- Ramírez Ortiz & Others (Jan-Jun 2018). Authentic Tasks to Foster Oral Production among English as a Foreign Language Learners. HOW, V.25 N.1 pp51-68
- Ravesloot, C. J.; van Schaik, J. P. J.; ten Cate, Th. J.(Oct 2014) nterpretation of Radiological Images: Towards a Framework of Knowledge and Skills. Advances in Health Sciences Education,V.19 N.4 pp565-580
- Roche, Jennifer M.; Arnold, Hayley S.(Aug 2018). The Effects of Emotion Suppression during Language Planning and Production. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, V.61 N.8 pp2076-2083.
- Shivers, James; Levenson, Cyra; Tan, Mei (2017) Visual Literacy, Creativity and the Teaching of Argument. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, V.15 N.1 pp67-84.
- Sun, Chia-Ho(2020). Using Interactive Picture-Book Read-Alouds with Middle School EFL Students. English Language Teaching. , V.13 N.7 pp130-139.
- Truman, Sarah E., (2016): Becoming More than It Never (Actually) Was: Expressive Writing as Research-Creation. Journal of Curriculum and Pedagogy,



V.13 N.2

- Wang, Hung-chun; Lin, Ming-Fang,(2019). Linking Reading and Writing with Picture Books: A Literacy Buddy Approach in Rural Taiwan. Wang, Hung-chun; Lin, Ming-Fang. TESOL Journal, V.10 N.3 pp1-15.
-
- Whittingham, Jeff (May 2013): Literature Circles: A Perfect Match for Online Instruction.Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning, V. 57 N.4 pp53-58.
- Zaccaron, Rafael(Jul-Sep 2018). Again and Again: An Immediate Repetition Oral Task Viewed in Light of Swain's Output Hypothesis Online Submission, Domínios de Lingu@gem V.12 N.3 pp1401-1427

مَلاحق البحث



ملحق (1)

القائمة النهائية لمهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي

إعداد الباحثين:

د/ آية معاطي محمد نصر

د/ عيسى صالح الحمادي

مدرس مادة بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة دميّاط



السيد الأستاذ الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يُجري الباحثان دراسةً بعنوان: «برنامج قائم على قراءة الصورة لتنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء مستويات معيارية»، وتستلزم الدراسة تحديدَ مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ، التي يمكن تنميتها عند طلاب الصف الأول الثانوي، ويرغب الباحثان في تعرّف وجهة نظرکم، والإفادة منها في تحديد تلك المهارات. والمرجو من سيادتکم الاطلاع على هذا الاختبار، وإبداء الرأي فيما يلي:

- تحديد درجة أهمية كل مهارة من المهارات.
- دقة وتصنيف المهارات.
- وضوح العبارات ودقة الصياغة اللغوية.
- مدى ملائمة المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي.

ولکم الحرية في الحذف أو التعديل أو إضافة ما ترونه مناسباً.

مع وافر الشكر والتقدير

الباحثان



استبانة لاستطلاع آراء المحكِّمين حول قائمة مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي

بيانات عامة

اسم المحكِّم:

الدرجة العلمية:

الوظيفة:

جهة العمل:

م	مهارات فهم المقروء	درجة الأهمية		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
1	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفيّة لصورة.			
2	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفيّة لصورة.			
3	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.			
4	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.			
5	تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة.			
6	اقتراح عناوين متعددة تعبّر عن مضمون صورة.			
7	تأليف أمثال أو حكّم تعبّر عن مضمون صورة.			
8	كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبّر عن مضمون صورة.			



م	مهارات فهم المقروء	درجة الأهمية		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
9	التعبير بأسلوب أدبي عن أحاسيس ومشاعر تستثيرها صورة مرئية.			
10	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات.			
11	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المضادات.			
12	توليد فكر متعددة مستوحاة من قراءة صورة معينة.			
13	تقديم حلول مقترحة لمشكلة مستوحاة من صورة معينة.			
14	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة. (حوار ذاتي أو بين شخصيتين).			
15	تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.			



آراء المحكمين بالحذف أو التعديل أو الإضافة:

Blank lines for judges' comments.



ملحق (2) قائمة المحكّمين



أسماء المحكمين الأفاضل أساتذة الجامعة *

م	الاسم	الوظيفة
1	أ.د. إبراهيم محمد علي.	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية / جامعة المنصورة.
2	أ.م.د. عصام الدين الدسوقي الجبة.	أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية / جامعة دمياط.
3	أ.د. محمد حسن المرسي.	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية / جامعة دمياط، وعضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة.
4	أ.د. محمود جلال الدين سليمان.	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - ووكيل كلية التربية للدراسات العليا والبحوث / جامعة دمياط.
5	أ.د. معاطي محمد نصر	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - والعميد الأسبق لكلية التربية / جامعة دمياط.

أسماء المحكمين الأفاضل من مُوجهي اللغة العربية *

م	الاسم	الوظيفة
1	أ. شوقي البخومي.	مُوجه لغة عربية / إدارة كفر سعد التعليمية.
2	أ. صبري الغضبان.	مُوجه لغة عربية / إدارة دمياط التعليمية.
3	أ. عنايات محمد علي.	مُوجهة لغة عربية / إدارة دمياط الجديدة التعليمية.
4	أ. مروى مصطفى عبد الفتاح.	مُوجهة لغة عربية / إدارة بورفؤاد التعليمية.

* الأسماء مرتبة أبجدياً.



أسماء المحكمين الأفاضل مُعلّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية *

م	الاسم	الوظيفة
1	محمد أمين المزاحي.	معلّم لغة عربية / إدارة دمياط التعليمية.
2	محمد الوثي.	معلّم لغة عربية / إدارة دمياط الجديدة التعليمية.
3	وفاء الشربيني.	معلّمة لغة عربية / إدارة دمياط الجديدة التعليمية.

* الأسماء مرتبة أبجدياً.



ملحق (3) اختباراً الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ القائم على قراءة الصورة

الاختبار (أ)
الاختبار (ب)



اختبار مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي القائم على قراءة الصُّور (أ)

الزمن: ساعة ونصف

بيانات عامة

الإدارة التعليمية:

اسم المدرسة:

اسم الطالب / الطالبة:

الصف الدراسي:

تاريخ إجراء الاختبار:

تعليمات الاختبار:

1. اقرأ الصُّور، ودقّق في تفاصيلها ومحتوياتها، وتأملُ تفسيرها، ودلالاتها.
2. عبّر عن مضمون كلِّ صورةٍ وفقًا لما هو مطلوبٌ منك.
3. حاول إثبات قدرتك وتفوقك في مجال الإبداع اللغوي.
4. التزم بالزمن المُخصَّص لكل سؤال.
5. لا تترك سؤالاً دون إجابة.



اطرح تساؤلات متعددة؛ لوصف الصورة السابقة، ثم أجب عنها. (5 دقائق)

اطرح تساؤلات متعددة؛ لتفسير الصورة السابقة، ثم أجب عنها. (5 دقائق)

اكتب أكبر عدد من الأفكار التي دارت في ذهنك أثناء قراءة الصورة السابقة. (5 دقائق)

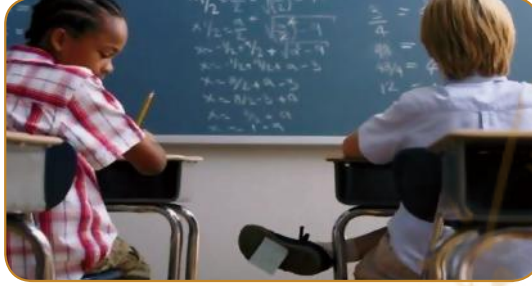


اقترح عناوين متعددة تعبر عن مضمون الصورة السابقة. (5 دقائق)

اكتب تعليقات أدبية على الصورة السابقة. (5 دقائق)

أفّ أمثالا أو حكما تعبر عن مضمون الصورة السابقة. (5 دقائق)

أفّ مقدمة لقصة مستوحاة من الصورة السابقة. (10 دقائق)



تخيّل حوارًا مستوحى من قراءة الصورة السابقة. (10 دقائق)

اقترح حلولاً متعددة لمشكلة تستثيرها الصورة السابقة. (5 دقائق)

قدّم تفسيرات متعددة لوجود الورقة الصغيرة الملتصقة بالحاء في الصورة السابقة. (5 دقائق)



اكتب فقرة بأسلوب أدبي معبراً عن أحاسيسك ومشاعرك بعد قراءة الصورة السابقة. (10 دقائق)

اكتب فقرة معبراً عن مضمون الصورة السابقة باستخدام المترادفات. (10 دقائق)

اكتب فقرة معبراً عن مضمون الصورة السابقة باستخدام المضادات. (10 دقائق)



اختبار مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي القائم على قراءة الصُّور (ب)

الزمن: ساعة ونصف

بيانات عامة

الإدارة التعليمية:

اسم المدرسة:

اسم الطالب/ الطالبة:

الصف الدراسي:

تاريخ إجراء الاختبار:

تعليمات الاختبار:

1. اقرأ الصُّور، ودقِّق في تفاصيلها ومحتوياتها، وتأمل تفسيرها، ودلالاتها.
2. عبّر عن مضمون كل صورة وفقاً لما هو مطلوب منك.
3. حاول إثبات قدرتك وتفوقك في مجال الإبداع اللغوي.
4. التزم بالزمن المُخصَّص لكل سؤال.
5. لا تترك سؤالاً دون إجابة.



اطرح تساؤلات متعددة؛ لوصف الصورة السابقة، ثم أجب عنها. (5) دقائق

اطرح تساؤلات متعددة؛ لتفسير الصورة السابقة، ثم أجب عنها. (5) دقائق

اكتب أكبر عدد من الأفكار التي دارت في ذهنك أثناء قراءة الصورة السابقة. (5) دقائق



اقتَرخْ عناوين متعددة تعبرُ عن مضمون الصورة السابقة. (5 دقائق)

اكتب تعليقات أدبية على الصورة السابقة. (5 دقائق)

ألّف أمثالا أو حِكْمًا تعبرُ عن مضمون الصورة السابقة. (5 دقائق)

ألّف مقدمة لقصة مستوحاة من الصورة السابقة. (10 دقائق)



تخيّل حوارًا مستوحى من قراءة الصورة السابقة. (10) دقائق

اقترح حلولًا متعددة لمشكلة تستثيرها الصورة السابقة. (5) دقائق

قدّم تفسيرات متعددة للزحام في الصورة السابقة. (5) دقائق



اكتب فقرة بأسلوب أدبي معبراً عن أحاسيسك ومشاعرك بعد قراءة الصورة السابقة. (10 دقائق)

اكتب فقرة مُعبراً عن مضمون الصورة السابقة باستخدام المترادفات. (10 دقائق)

اكتب فقرة مُعبراً عن مضمون الصورة السابقة باستخدام المضادات. (10 دقائق)



ملحق (٤)

برنامج تنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ القائم على قراءة الصورة

برنامج قراءة الصورة لتنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء مستويات معيارية

إعداد:

د/ آية معاطي محمد نصر

د/ عيسى صالح الحمادي

مدرس مادة بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة دمياط



عزيزي: طالب/ة الصف الأول الثانوي:

بين يديك برنامج قائم على قراءة الصورة؛ لتنمية بعض مهاراتك وقدرتك على الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ.

وقد حرصَ الباحثون في هذا البرنامج على توضيح مفهوم الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ، ومهاراته، مع التركيز على توظيف قراءة الصورة في تنمية مهارات هذا الإنتاج، وتحديد مفهوم قراءة الصورة، ومستوياتها.

واعلم -عزيزي الطالب/ة- أن نجاحك في قراءة الصورة يعتمد -بدرجة كبيرة- على مجموعة من الأسس، من أهمّها الوعي بمفهوم قراءة الصورة، والعوامل المؤثرة فيها، ومهاراتها، ومستوياتها، وكيفية توظيف هذه القراءة التأملية في تنمية بعض مهاراتك اللغوية. والبرنامج الذي بين يديك يقدم نماذج لغوية توضّح كيفية توظيف قراءة الصورة في تنمية بعض هذه المهارات؛ مثل: مهارة التعليق على صورة، أو تأليف قصة أو مثل أو حكمة، ترتبط بصورة، أو طرح تساؤلات ترتبط بتفسير صورة، أو غير ذلك من المهارات.

ويتكوّن البرنامج من ثلاث وحدات، الأولى بعنوان: (عالم الطفولة)، والثانية: (قيم إنسانية)، والثالثة: (عالم الحيوانات والطيور)، وفي كل وحدة مجموعة من الصور المتنوعة، وأنشطة للتأمل والتفكير، والقراءة والتعبير، وإنتاج اللغة بشكل إبداعي.

ونسأل الله -عز وجل- أن ينفع بهذا البرنامج طلاب المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل، وأن يكون له أثر إيجابي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

والله من وراء القصد

الباحثان

مُكوّنات البرنامج

(1) الأهداف العامة للبرنامج:

تنقسم الأهداف في هذا البرنامج إلى أهداف عامّة، من المتوقّع أن يُحقّقها الطالب؛ من خلال المرور بهذا البرنامج، وأهداف خاصة مشتقّة من الأهداف العامّة، وأكثر تحديداً منها، ويمكن أن تتحقّق من خلال دراسة الطالب لأحد موضوعات البرنامج.

ولعل من أبرز الأهداف العامّة التي يسعى البرنامج الحالي إلى تحقيقها ما يلي:

- إكساب الطلاب القدرة على قراءة الصورة، وتحليل محتوياتها، وتفسير ما تحمله من معاني.

- إكساب الطلاب القدرة على التعبير عن الصُّور بأسلوب أدبي.

- تنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ مثل: كتابة فقرة بأسلوب أدبي للتعبير عن مشاعر وأحاسيس مرتبطة بقراءة إبداعية لصورة - كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبّر عن مضمون صورة - تقديم حلول مُقترحة لمشكلة تعبّر عنها صورة).

- استثارة المعجم العقليّ للطلاب، والمخزون اللُّغويّ عن طريق مُثيرات بصريّة(الصُّور).

- تنمية الصياغة اللغويّة بأسلوب أدبيّ، مع استخدام المترادفات والأضداد، وتوظيف ما لديهم من معارف بلاغية في كتاباتهم.

- إثارة حماس الطلاب لإنتاج لغوي إبداعي؛ كالقصص والحكم والأمثال والتعليقات الأدبيّة واقتراح العناوين، واقتراح حلول لمشكلات تَسْتثيرها الصُّور.

- تبصير الطلاب ببعض المشكلات المعاصرة الخاصّة بالأطفال؛ مثل إدمان الحاسوب.

- إكساب الطلاب قيماً إيجابية اجتماعيّة نحو بعض الفئات وذوي الاحتياجات، والمساكين؛ كالتكافل الاجتماعيّ، ورعاية المسنين، وذوي الإعاقات، وقيّم حضاريّة؛ كالنظام، وقيّم نفسية؛ كالترّويح عن النفس والسعادة، وغير ذلك.

- توعية الطلاب ببعض القيّم في عالم الحيوانات والطيور كالحُبّ والحنان، والقيادة، والتّحدي والأمل...

- أمّا الأهداف الخاصّة للبرنامج فهي عبارة عن النواتج التي يُتوقّع من المتعلّم التوصل إليها بعد الانتهاء من دراسة موضوع من موضوعات البرنامج، وقد راعى الباحثان عند صياغة هذه الأهداف ما يلي:

- صياغة الأهداف في عبارات واضحة محدّدة.
 - صياغتها في صورة نواتج تعليميّة وليس عمليات عقلية.
 - أن تصف أداء المتعلّم، وليس أداء المعلّم.
 - أن يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس، بحيث يصاغ في صورة إجرائية.
 - أن يعبر الهدف عن ناتج تعليمي واحد.
- وقد تم تحديد بعض الأهداف الخاصّة للبرنامج في بداية كل موضوع من موضوعاته.

(2) محتوى البرنامج:

يُقصّد بالمحتوى هنا مجموعة المعارف والخبرات والمهارات المقدّمة للطالب في هذا البرنامج في صورة مجموعة من الموضوعات، ويضم البرنامج ثلاث وحدات: الأولى: عالم الطفولة، والثانية: قيم إنسانية، والثالثة: عالم الحيوانات والطيور، ويضم البرنامج (11) موضوعاً، وتتضمّن هذه الموضوعات مجموعة أنشطة؛ لتنمية مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ، وفي كل موضوع ما لا يقل عن ثلاث مهارات، وفيما يلي قائمة مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ:

قائمة مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ

م	مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ
1	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفيّة لصورة.
2	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفيّة لصورة.
3	توليد تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.
4	الإجابة الصحيحة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.
5	تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة.
6	اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة.
7	تأليف أمثال أو حكّم تعبر عن مضمون صورة.
8	كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبر عن مضمون صورة.



م	مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي
9	التعبير بأسلوب أدبي عن أحاسيس ومشاعر تستثيرها صورة مرئية.
10	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المترادفات.
11	التعبير عن مضمون صورة ودلالاتها باستخدام المضادات.
12	توليد فكر متعددة مستوحاة من قراءة صورة معينة.
13	تقديم حلول مُقترحة لمشكلة مستوحاة من صورة معينة.
14	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة معينة. (حوار ذاتي أو بين شخصيتين)
15	تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.

وقد راعى الباحثان في بناء البرنامج ما يلي:

1. تحديد أهداف كل موضوع، والزمن المقترح لتنفيذه، والوسائل المهيئة، والإجراءات المتبعة، والأنشطة المقترحة القائمة على قراءة الصورة؛ لتحقيق تلك الأهداف.
 2. تنوع موضوعات الصُّور؛ لتشمل مواقف خاصة بالأطفال والكبار، والحيوانات والطيور مع التركيز على القيم الإنسانية التي يمكن استخلاصها من خلال مناقشة هذه الصُّور.
 3. مواكبة الموضوعات المتضمنة في البرنامج لقضايا العصر مثل ألعاب الأطفال، والأطفال والكمبيوتر، ورعاية المسنين، وذوي الاحتياجات الخاصة وغيرها من الموضوعات.
 4. ألا تقل أنشطة كل مهارة عن ثلاثة أنشطة موزعة على موضوعات البرنامج.
 5. تقديم نماذج توضّح كيفية أداء بعض المهارات؛ ليسترشد بها الطالب في الإنتاج اللغوي الإبداعي مثل التعليقات الأدبية على الصُّور، وتأليف أمثال أو حكيم، أو كتابة مقدمة لبعض القصص مستوحاة من الصُّور أو غير ذلك من المهارات.
 6. ربط البلاغة بالإنتاج اللغوي الإبداعي؛ من خلال استخدام الأسلوب الأدبي في الكتابة.
 7. التركيز على تنمية الثروة اللغوية للطلاب من خلال استخدام المرادفات والمضادات في بناء الفقرات، وإنتاج اللغة بطلاقة.
- وفيما يلي الوحدات والموضوعات والمهارات المقترحة لتنميتها من خلال برنامج قراءة الصورة:



جدول (1) الوحدات وموضوعاتها والمهارات المستهدفة في برنامج قراءة الصورة

الزمن المقترح	المهارات المستهدفة		الموضوعات	م	الوحدة
	مهارات خاصة ببعض الموضوعات	مهارات مشتركة			
45 دقيقة	- تقديم تفسيرات متعددة لحدث ما في هذه الصورة. - اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - التعليقات الأدبية على صورة بجملة أو عبارة. - التعبير عن المشاعر والأحاسيس بأسلوب أدبي بعد قراءة صورة معينة.	- طرّح تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفيّة لصورة ما، والإجابة عنها. - طرّح تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة ما والإجابة عنها.	طفل يناجي ربّه	1	الوحدة الأولى عالم الطفولة
45 دقيقة	- تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة. - اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - التعليقات الأدبية على صورة بجملة أو عبارة. - التعبير عن مشاعر شخصية أو أكثر في صورة بأسلوب أدبي. - تأليف حكمة أو مثل يعبر عن مضمون صورة معينة.		الأطفال والكمبيوتر	2	
45 دقيقة	- توليد فكر متعددة مرتبطة بصورة مرئية. - تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة. - تأليف مثل أو حكمة أو أكثر، للتعبير عن مضمون صورة.		ألعاب الأطفال	3	



الوحدة م	الموضوعات	المهارات المستهدفة		الزمن المقترح
		مهارات مشتركة	مهارات خاصة ببعض الموضوعات	
1	التكافل الاجتماعي ورعاية المسنين	- طرّح تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة ما والإجابة عنها.	- تقديم حلول مُقترحة لمشكلة تعبر عنها صورة معينة. - كتابة موقف إنساني يرتبط بمضمون صورة معينة بأسلوب أدبي. - اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.	45 دقيقة
2	النظام		- تقديم حلول مُقترحة لمشكلة تعبر عنها صورة معينة. - التعليقات الأدبية على صورة بجملة أو عبارة. - التعبير عن مشاعر شخصية أو أكثر في صورة بأسلوب أدبي.	45 دقيقة
3	الرفق بالحيوان		- توليد فكر متعددة مرتبطة بصورة مرئية. - اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - التعبير عن المشاعر والأحاسيس بأسلوب أدبي بعد قراءة صورة معينة. - تخيل حوار ذاتي أو بين شخصيتين بعد قراءة صورة معينة.	45 دقيقة
4	قيمة التعليم		- توليد فكر متعددة مرتبطة بصورة مرئية. - اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - كتابة فقرة بعد قراءة إبداعية للصورة باستخدام المرادفات. - كتابة فقرة بعد قراءة إبداعية للصورة باستخدام المضادات.	45 دقيقة



الوحدة م	الموضوعات	المهارات المستهدفة		الزمن المقترح
		مهارات مشتركة	مهارات خاصة ببعض الموضوعات	
1	الأمومة في عالم الحيوان	- طرح تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة ما والإجابة عنها.	- اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - التعبير عن المشاعر الذاتية بعد قراءة الصورة باستخدام المترادفات. - التعبير عن المشاعر الذاتية بعد قراءة الصورة باستخدام المضادات. - تخيل حوار ذاتي أو بين شخصيتين بعد قراءة صورة معينة.	45 دقيقة
2	الطائر المعاق		- تقديم حلول مقترحة لمشكلة تعبر عنها صورة معينة. - تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة. - اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة. - تأليف مثل أو حكمة تعبر عن مضمون الصورة. - تخيل حوار ذاتي أو بين شخصيتين بعد قراءة صورة معينة.	45 دقيقة
3	الدّيك القائد		- تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة. - اقتراح عناوين تعبر عن مضمون صورة. - وصف الصورة باستخدام مترادفات.	45 دقيقة
4	طائر يبني عُشّه		- تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة. - تأليف مثل أو حكمة تعبر عن مضمون الصورة. - التعبير عن مضمون صورة باستخدام مضادات. - تأليف مقدمة لقصة مستوحاة من مضمون صورة معينة.	45 دقيقة

الوحدة الأولى عالم الطفولة

الموضوع الأول طفل يناجي ربه

الأهداف الإجرائية: من المتوقع بعد دراستك لهذا الموضوع أن تكون قادراً على أن:

1. تطرح تساؤلات متعددة لوصف صورة.
2. تجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفية والتفسيرية لصورة معينة.
3. تقرأ صورة طفل يناجي ربه معبراً عن مشاعرك وأحاسيسك بأسلوب أدبي.
4. تقدم تفسيرات متعددة لحدث ما في هذه الصورة.
5. تقترح عناوين متعددة تعبر عن مضمون هذه الصورة.
6. تعلق على هذه الصورة بجملة أو عبارة مناسبة لمضمونها.
7. تقدّر قيمة الدعاء والمناجاة في عالم الطفولة.

فكر

- ما الأدعية التي يمكن أن يرددتها الأطفال الصغار؟
- هل يعرف الأطفال قيمة الدعاء؟
- ماذا يطلبون من الله؟

اقرأ وتأمل





اطرح أسئلة

الأسئلة الوصفية:

1. ماذا يفعل الطفل في الصورة؟

- 2.
- 3.
- 4.

إجابات مقترحة:

1. يجلس الطفل في المسجد ويدعو ربّه، ويبتهل إليه بالدعاء.

- 2.
- 3.
- 4.

الأسئلة التفسيرية:

1. قدّم تفسيرات متعددة لبكاء الطفل في الصورة.

- 2.
- 3.
- 4.

إجابات مقترحة:

1. ربما يبكي الطفل تضرّعاً إلى الله تعالى، ورُبّما فقد أباه، أو أمّه، ويدعو له أو لها بالرحمة، أو ربما مرتّ أسرته بضائقة مالية، أو أزمة إنسانية، ويدعو الله أن يفرّج كربّها.

- 2.
- 3.
- 4.

تذكر أن:

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصّد بها تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصّد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تصوّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

يُقصّد بها تأمل الصورة، والنوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصورات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.



اقترح عناوين

.....
.....
طفل يناجي ربّه



علّق

.....
.....
يا رب يا رحمن، اغفر لأبي، وأسكنه فسيح الجنان.





اقرأ وعبر

1. اقرأ الصورة السابقة، ثم عبر عن مشاعرك وأحاسيسك بأسلوب أدبي.

قوّم نفسك

- كم سؤالاً طرحته بعد القراءة الحرفيّة للصورة؟
 - كم سؤالاً طرحته بعد القراءة التفسيرية للصورة؟
 - كم عنواناً اقترحتّه للصورة؟
 - كم تعليقاً أدبيّاً كتبته؟
 - كم سطرًا كتبته بأسلوب أدبي معبرًا عن مشاعرك وأحاسيسك؟
- راجع المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي، وضع درجةً لنفسك في الإجابة الخاصة بكل سؤال من الأسئلة السابقة.

الموضوع الثاني الأطفال والكمبيوتر

الأهداف الإجرائية: من المتوقع بعد دراستك لهذا الموضوع أن تكون قادراً على أن:

1. تطرح تساؤلات متعددة لوصف صورة والد يجرُّ طفله من يده مُحاولاً إدخاله السيارة وهو متمسك بالبقاء مع الكمبيوتر.
2. تُجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفية والتفسيرية لصورة الطفل ووالده.
3. تصف انفعالات الطفل ومشاعره في الصورة.
4. تقدّم تفسيرات متعددة لرغبات الأب المحتملة من خلال فهم الصورة.
5. تعلّق على الصورة بجملة أو عبارة مناسبة لمضمونها.
6. تؤلّف حكمةً أو مثلاً يعبر عن مضمون صورة الرجل وولده.
7. تستخلص قيمةً تعبر عنها صورة الرجل وولده.
8. تقترح عناوين متعددة تعبر عن مضمون الصورة.
9. تُقدّر قيمة الترويح عن النفس عند الأطفال.

فكّر

1. أي الألعاب تجذب الأطفال في عصر التكنولوجيا؟
2. لماذا يحب الأطفال اللعب؟
3. ماذا يحدث لو تعارضت رغبات الأطفال مع رغبات الآباء؟

اقرأ وتأمل





اطرح أسئلة

الأسئلة الوصفية:

1. ماذا يفعل الرجل في الصورة؟

2.
3.
4.

إجابات مقترحة:

1. سحب الطفل من يده محاولاً إدخاله السيارة.

2.
3.
4.

الأسئلة التفسيرية:

1. لماذا يجذب الرجل الطفل من يديه؟

2.
3.
4.

إجابات مقترحة:

1. يجذب الطفل من يده محاولاً إدخاله السيارة ؛
ليسافراً معاً.

2.
3.
4.

تذكر أن:

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصَد بها تعرُّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية، أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصَد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقدير تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تُصوِّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

يُقصَد بها تأمل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصوُّرات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.

علّق على الصورة



.....

.....

.....

اقترح عناوين

1. إدمان اللعب بالكمبيوتر.

2.

3.





حكمة أو مثل

وجّه حكمةً أو مثلاً من الأب لابنه الذي امتنع عن مرافقة الأسرة في سفرها.

– متعةً في سفرٍ خيرٌ من ألعاب تضرُّ الصحة والنظر.

.....

.....

.....

.....

قوم نفسك

– كم سؤالاً طرحته بعد القراءة الحرفيّة للصورة؟

– كم سؤالاً طرحته بعد القراءة التفسيرية للصورة؟

– كم عنواناً اقترحتَه للصورة؟

– كم تعليقاً أدبياً كتبته؟

– كم حكمة أو مثلاً ألفته؟

راجع المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي، وضع درجةً لنفسك في الإجابة الخاصة بكل سؤال من الأسئلة السابقة.

الموضوع الثالث

ألعاب الأطفال

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن تكون قادرًا على أن:

1. تطرح تساؤلات متعددة لوصف صورة أطفال يلعبون في منزل قديم وهم سعداء.
2. تجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفية والتفسيرية للصورة.
3. تؤلف مثلاً أو حكمة، أو أكثر، للتعبير عن مضمون الصورة.
4. تولد أفكاراً متعددة مرتبطة بالصورة.
5. تكتب مقدمة قصّة ترتبط بالصورة مع استخدام المرادفات.
6. تستخلص قيمة تعبّر عنها صورة الأطفال الذين يلعبون في مرح.
7. تقدّر قيمة السعادة والمرح في عالم الأطفال.

فكر

1. أي الألعاب يفضلها الإنانث في مجتمعا؟
2. أي الجنسين يميل إلى اللعب داخل المنزل غالباً؟
3. هل المنازل القديمة تحوّل دون لعب الأطفال؟
4. بمّ تفسّر ولع الأطفال باللعب؟

اقرأ وتأمل



اطرح أسئلة

الأسئلة الوصفية:

1. ماذا تفعل الفتيات في الصورة؟

.....

.....

.....

إجابات مقترحة:

1. تلعب الفتيات بعضهن مع بعض، حيث تقف

فتاة صغيرة وراء الجدار، بينما تختبئ الفتيات

الأخريات وراء الجدار المقابل لها

.....

.....

.....

الأسئلة التفسيرية:

1. خمن العلاقة التي تربط بين هذه الفتيات.

.....

.....

.....

إجابات مقترحة:

1. العلاقة التي تربط بين هذه الفتيات قد تكون

قريبة أو جيرة، أو صداقة.

.....

.....

.....

استخلص قيمة

– ما أهم قيمة تعبر عنها هذه الصورة؟

.....

تذكران:

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصَد بها تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصَد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تصوره من وقائع في ضوء خبرات الفرد وأطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

يُقصَد بها تأمل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصوّرات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.

في العقل من أخيلة وتصوّرات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.

ألف حكمةً أو مثلاً

ألف مثلاً، أو حكمة للتعبير عن مضمون الصورة.



— للسعادة أسرار مهما افتقرت الديار.

.....

.....

.....

ولّد أفكاراً

عبّر عن أية فكرة وردت في ذهنك عند مشاهدة هذه الصورة.

— الألعاب الجماعية.

— سر السعادة.

.....

.....

اكتب مقدمة قصة

اكتب مقدمة قصة ترتبط بالصورة التالية مستخدماً المردفات.



.....

.....

.....

.....

قوّم نفسك

- كم سؤالاً طرحته بعد القراءة الحرفيّة للصورة؟
 - كم سؤالاً طرحته بعد القراءة التفسيرية للصورة؟
 - كم فكرة دارت في ذهنك عند مشاهدة الصورة؟
 - كم حكمة أو مثلاً ألّفته؟
 - هل اكتملت مقدمة قصتك المستوحاة من الصورة؟
 - كم سطراً كتبته في مقدمة قصتك؟
- رأى المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي، وضع درجة لنفسك في الإجابة الخاصة بكل سؤال من الأسئلة السابقة.



الوحدة الثانية قيم إنسانية

الموضوع الأول التكافل الاجتماعي ورعاية المسنين

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن تكون قادراً على أن:

1. تطرح تساؤلات متعددة حول صورة رجل عجوز في يده خبز، وقد غلبه النعاس.
2. تجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفية للصورة.
3. تجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة التفسيرية للصورة.
4. تقترح عناوين متعددة تعبر عن مضمون هذه الصورة.
5. تقدم حلولاً مقترحة لمشكلة تعبر عنها هذه الصورة.
6. تؤلف مقدمة لقصة تعبر عن مضمون الصورة.
7. تكتب بأسلوب أدبي موقفاً إنسانياً يرتبط بمضمون هذه الصورة.
8. تستخلص قيمتين على الأقل تعبران عن مضمون الصورة.
9. تقدر قيمتي التكافل الاجتماعي، ورعاية المسنين داخل المجتمع.

فكر

1. لماذا يحتاج كبار السن إلى رعاية وعناية أكثر من غيرهم؟
2. ما الخدمات التي تقدمها بعض المجتمعات لكبار السن؟
3. ماذا يحدث لو تخلّى المجتمع عن مساعدة كبار السن الفقراء؟
4. ما واجبنا نحو كبار السن؟

اقرأ وتأمل

تذكران:

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصد بها تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحملها من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تصوّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

يُقصد بها تأمل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصوّرات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.



اطرح أسئلة

الأسئلة الوصفية:

1. ماذا ترى خلف صورة الرجل؟

.....

.....

.....

إجابات مُقترحة:

1. أرى بناءً غير مكتمل التشطيب، حيث إنّه مطلي

بطبقة أسمنتية.

.....

.....

.....

الأسئلة التفسيرية:

1. خمن علاقة الرجل العجوز بالبناء خلفه.

.....

.....

.....



إجابات مُقترحة:

1. هذا البناء الذي لم يكتمل تشطيبه، ولم يسكنه أحد ربما اتخذته الرجل العجوز مأوى له، يعود إليه بعد رحلة السعي للقمّة العيش.
.....
2.
3.
4.

استخلص قيمةً

– ما أهمُّ قيمة تعبرُ عنها هذه الصورة؟

–

اقترح عناوين

.....
.....

الخبز يكفي لحياة مسكين.



موقف إنساني

اكتب بأسلوب أدبي موقفًا إنسانيًا يرتبط بمضمون الصورة السابقة.

.....
.....
.....



ألف مقدمة لقصة

ألف مقدمة لقصة بأسلوب أدبي تعبّر عن مضمون الصورة السابقة.

اقترح حلولاً

اقترح حلولاً لمشكلة تعبّر عنها الصورة السابقة في دولة فقيرة.

الإجابة:

1. أن تصرّف الدولة الفقيرة معاشات استثنائية كافية من أجل حياة كريمة للمسنين.
- 2.
- 3.
- 4.

قوم زميلك

- كم سؤالاً طرحه زميلك بعد القراءة الحرفيّة للصورة؟
 - كم سؤالاً طرحه زميلك بعد القراءة التفسيرية للصورة؟
 - كم عنواناً معبراً عن مضمون الصورة طرحه زميلك؟
 - هل اكتملت مقدمة القصة التي كتبها زميلك؟
 - كم سطراً كتب زميلك في مقدمة قصته؟
 - كم حلاً اقترحه زميلك للمشكلة التي تعبّر عنها الصورة السابقة في دولة فقيرة؟
- زاجع المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي، وضع درجة لزميلك في الإجابة عن كل سؤال من الأسئلة السابقة.

الموضوع الثاني النظام

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن تكون قادرًا على أن:

1. تطرح تساؤلات متعددة لوصف صورتين إحداهما لقطيع من الثيران تسير بانتظام، والأخرى لمجموعة سيارات تسير بطريقة عشوائية.
2. تميز بين أنواع الأسئلة في القراءة الحرفية والتفسيرية والإبداعية للصورتين.
3. تجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفية والتفسيرية للصورتين.
4. تكتب فقرة بأسلوب أدبي معبرًا عن أحاسيسك ومشاعرك وانطباعاتك تجاه الصورتين.
5. تكتب تعليقًا أدبيًا أو أكثر؛ للتعبير عن مضمون الصورتين.
6. تقترح حلولاً لمشكلة مرتبطة بصورة السيارات التي تسير بطريقة عشوائية.
7. تقدر أهمية النظام.
8. تتصف بصفة النظام في تدبير شئون حياتك.

فكر

1. ماذا يحدث لو اختل النظام في أية مؤسسة؟
2. ما الذي ينظم حياة العاملين في أية مؤسسة؟
3. ما الذي يضبط حركة المرور في الشوارع والميادين؟
4. ماذا يحدث لو لم يطبق أفراد المجتمع قواعد المرور؟
5. ماذا نستفيد من تطبيق قواعد المرور في الشوارع والميادين؟

اقرأ وتأمل





اطرح أسئلة

الأسئلة الوصفية:

1. ماذا تشاهد في الصورة الأولى؟

.....

.....

.....

إجابات مقترحة:

1. أشاهد قطيعاً من الثيران يسير بانتظام على

يسار الطريق.

.....

.....

.....

الأسئلة التفسيرية:

1. قارن بين حركتي الثيران والسيارات.

.....

.....

.....

إجابات مقترحة:

1. بعض الحيوانات أكثر نظاماً من البشر، فبينما

تسير الثيران في صف بنظام، تسير السيارات

في تخبط وعشوائية دون أي نظام أو التزام

بقواعد المرور.

.....

.....

.....

تذكران:

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصد بها تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تُصوِّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

يُقصد بها تأمل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصورات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.

اكتب تعليقًا

النظام في عالم الحيوان فاق الإنسان.



اقرأ وعبر

اقرأ الصورتين ثم عبّر عن أحاسيسك ومشاعرك وانطباعاتك في فقرة مع استخدام أسلوب أدبي.

الإجابة:

أرى مشهداً يعبر عن غياب عقل الإنسان، فإذا غاب عقله، ونفد صبره، وفقد النظام في حياته، سادت العشوائية، وتعطلت سبل الحياة، فترى السيارات تتصادم، والطرق تتعطل، وشريان الحياة يصاب بشلل تام.



اقتِرْ حُلُولًا

اقتِرْ حُلُولًا لمشكلة مخالفة بعض السيارات لقواعد المرور، والإخلال بنظامه في الصورة الثانية.

1. وُضِعَ كاميرات مراقبة في الشوارع والميادين؛ لضبط المخالفات المرورية.

2. تفعيل قوانين المرور، ومحاسبة المخالفين دون تهاؤن.

3.

4.

5.

قَوِّم زميلك

– كم سؤالاً طرَحَه زميلُك بعد القراءة الحَرْفِيَّة للصورة؟

– كم سؤالاً طرَحَه زميلُك بعد القراءة التفسيرية للصورة؟

– كم تعليقاً أدبياً على الصورتين كَتَبَه زميلُك؟

– كم سطرًا كَتَبَه زميلُك معبرًا عن أحاسيسه ومشاعره وانطباعاته؟

– كم حلًّا اقترَحَه زميلُك للمشكلة التي تعبَّر عنها الصورة السابقة؟

زَاجِع المستويات المعيارية للإنتاج اللُّغوي، وضع درجة لزميلك في الإجابة الخاصة بكل سؤال من الأسئلة السابقة.

الموضوع الثالث

الرفق بالحيوان

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن تكون قادراً على أن:

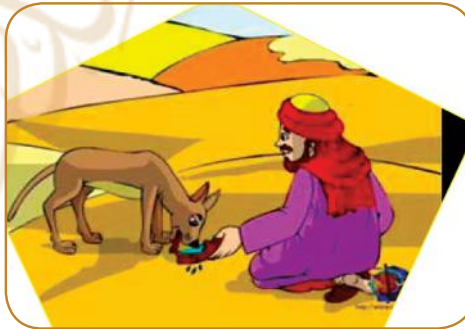
1. تُميِّز بين أنواع قراءة الصورة (الحرفية والتفسيرية والإبداعية).
2. تذكّر أربع مهارات على الأقل ترتبط بوصف الصُّور، وتفسيرها.
3. تطرّح تساؤلات متعددة بعد قراءة حُرْفِيَّة لصورة.
4. تطرّح تساؤلات متعددة بعد قراءة تفسيرية لصورة.
5. تصوغ عناوين متعددة تعبّر عن مضمون صورة.
6. تكتب فقرة بعد قراءة إبداعية لصورة بأسلوب أدبي مُعبّر عن أحاسيسك ومشاعرك.
7. تتخيّل حواراً دار بين شخصيتين في الصورة.
8. تُقدّر أهمية قراءة الصورة.
9. تتّصف بالرفق في معاملة الحيوان.

فكّر

1. أي حاجات الحيوان تتشابه مع حاجات الإنسان؟
2. ماذا يحدث لحيوان ظمآن عجز عن الوصول إلى ماء بئر أو نهر؟
3. ماذا تفعل لو وجدت حيواناً ظمآن عجز عن الوصول إلى ماء بئر أو نهر؟
4. علام يدلُّ رفق الإنسان بالحيوان؟

اقرأ وتأمل

اقرأ وتأمل الصورة التالية:





تذكران:

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصد بها تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تصوّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

يُقصد بها تأمّل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصوّرات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.

اطرح أسئلة

الأسئلة الوصفية:

1. ماذا يحمل الرجل في يده؟

.....

.....

.....

إجابات مقترحة:

1. يحمل الرجل في يده خُفّاً ملأه ماءً.

.....

.....

.....

الأسئلة التفسيرية:

لماذا استخدم الرجل خُفّه كإناء للماء؟

.....

.....

.....

إجابات مقترحة:

- يبدو أن الرجل لم يجد إناءً يملؤه من بئر

فاستخدم خُفّه كإناء

.....

.....

.....

اقتِرِحْ عناوين



— يد الرحمة أنقذت كلبًا.

— رَقَّ القلبُ فَأَنْقَذَ الكلبُ.

تخَيَّلْ حوارًا

تخيَّلْ حوارًا دار بين الكلب والرجل الصالح، فماذا يقول الكلب؟ وبِمَ يردُّ الرجلُ الصالحُ؟

حوارات مُقترحة:

1. شكرًا لك أيها الرجل الصالح، أطفأتَ ظمئي، وشفيتَ غلتي.
2. يا لك من رجل صالح.. أرسلَكَ الرحمنُ لـكَلْبٍ ظمآن.
3. ما زالت الدنيا بخير... هنيئًا لك أيها الرجلُ الطيبُ.
4. من أجل هذا سيظل وفائي لك أيها الرجلُ الصالحُ ما دمتُ حيًّا.

ردود الرجل الصالح:

1.
2.
3.
4.

اقرأ وعبر

اقرأ الصورة ثم عبر عن أحاسيسك ومشاعرك وانطباعاتك في فقرة مع استخدام أسلوب أدبي.

إجابة مقترحة:

تعبّر هذه الصورة عن مشهد رائع تتجلّى فيه أجمل معاني الرحمة، وأسمى آيات الرفق بالحيوان، أرى يد الرحمة قد امتدّت لكلب جفّ حلقه، وتدلّى لسانه، يعاني الظمأ، ويأكل الثرى من شدة العطش، فبادر رجل رفق قلبه، وتحركت مشاعره

ولد فكرًا



- صفات الكلاب.
- كلب أهل الكهف.
- التعامل مع الحيوان من منظور إسلامي.



قوّم زميلك

- كم سؤالاً طرّحه زميلك بعد القراءة الحرفيّة للصورة؟
 - كم سؤالاً طرّحه زميلك بعد القراءة التفسيرية للصورة؟
 - كم عنواناً اقترحه زميلك للتعبير عن مضمون الصورة السابقة؟
 - كم فكرة أنتجها زميلك ترتبط بالصورة؟
 - كم تعليقاً أدبياً على الصورة كتبه زميلك؟
 - كم سطراً كتبه زميلك مُعبِّراً عن أحاسيسه ومشاعره وانطباعاته؟
 - كم سؤالاً وجواباً في الحوار الذي كتبه زميلك بعد قراءة الصورة السابقة؟
- راجع المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي، وضمّ درجة لزميلك في الإجابة الخاصّة بكل سؤال من الأسئلة السابقة.

الموضوع الرابع

قيمة التعليم

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن تكون قادراً على أن:

1. تميّز بين أنواع قراءة الصورة: (الحرفية والتفسيرية والإبداعية).
2. تطرّح تساؤلات متعددة بعد قراءة حَرْفِيَّة لصورة معلم يشرح لطالبات داخل فصل دراسي.
3. تطرّح تساؤلات متعددة بعد قراءة تفسيرية للصورة.
4. تصوغ عناوين متعددة تعبّر عن مضمون الصورة.
5. تكتب فقرَةً بعد قراءة إبداعية للصورة باستخدام المرادفات.
6. تكتب فقرَةً بعد قراءة إبداعية للصورة بأسلوب أدبي باستخدام المضادات.
7. تتحمّس لتحصيل العلم مراعيًا آدابَه.

فكّر

1. دلّل على أهمية طلب العلم والتعليم.
2. اذكر أربعة آداب لتحصيل العلم.
3. ماذا يحدث لو لم يلتزم الطلاب بآداب تحصيل العلم؟
4. ما صفات المعلم الناجح من وجهة نظرك؟

اقرأ وتأمل

اقرأ وتأمل الصورة التالية:





تذكر أن:

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصد بها تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تُصوّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

يُقصد بها تأمُّل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تُستثيره في العقل من أخيلة وتصوّرات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.

اطرح أسئلة

الأسئلة الوصفية:

1. ماذا ترى في الصورة؟

2.

3.

4.

إجابات مُقترحة:

1. أرى معلماً يشرح لطالبات داخل فصل دراسي.

2.

3.

4.

الأسئلة التفسيرية:

1. علّام يدلّ استماع الطالبات للمعلّم؟

2.

3.

4.

5.

إجابات مُقترحة:

1. استماع الطالبات للمعلّم يدلّ على احترامهنّ له،

ورغبتهنّ في المعرفة، وتحصيل العلم.

2.

3.

4.

اقترح عناوين

1. عطاء المعلم بلا حدود.

2. سخاء علمي.

3.

4.



علّق على الصورة



1. التعليم زادنا الفضل.

2. التعليم غاييتنا.

3. احترام المعلم قيمة حضارية.

4.



اقرأ وعبر

1. اكتب فقرة تُعلّق فيها على هذه الصورة بأسلوب أدبي، مُعبّرًا عن قيمة العلم والتعليم والاحترام المتبادل بين المعلم وطالباته، مع استخدام المترادفات.

إجابة مُقترحة:

هذه الصورة تعكس أهمية العلم والتعليم، وقيمة الاحترام المتبادل بين المعلم وطالباته، فاستماع الطالبات إلى المعلم، وإنصاتهن إلى شرحه، وتفاعلهن معه طوال الحصة، كلّ ذلك من أهم وسائل تحصيل العلم، واكتساب المعارف والمعلومات، والمعلمون مصابيح تضيء طريق العلم لآلاف البشر،

2. اكتب فقرة تُعلّق فيها على هذه الصورة بأسلوب أدبي مُعبّرًا عن قيمة العلم والتعليم والاحترام المتبادل بين المعلم وطالباته مع استخدام المضادات.

إجابة مُقترحة:

هذه الصورة تعكس أهمية العلم والتعليم وقيمة الاحترام المتبادل بين المعلم وطالباته، فشتان ما بين طالبات تنظر إلى التعليم على أنّه زادها المفضّل، وغذاؤها الأمثل، وتنظر إلى المعلم نظرة توقير واحترام، تلتزم الهدوء في الحصة كما يبدو في الصورة، وأخرى تستهين بالعلم والتعليم، وتحقّر المعلم، وتقلّل من شأنه، وتثير الشغب والضوضاء

وُلِدَ فِكْرًا



- آداب تحصيل العلم.
- دور المعلم في غرس القيم الخُلُقِيَّة.
- الأدوار الجديدة للمعلم في عصر التكنولوجيا.

.....

.....

قَوْمَ زَمِيلِكَ

- كم سؤالاً طرَّحَ زَمِيلُكَ بعد القراءة الحَرْفِيَّة للصورة؟
 - كم سؤالاً طرَّحَ زَمِيلُكَ بعد القراءة التفسيرية للصورة؟
 - كم عنواناً اقترحَه زَمِيلُكَ للتعبير عن مضمون الصورة السابقة؟
 - كم فكرة أُنتجَهَا زَمِيلُكَ ترتبط بالصورة؟
 - كم تعليقاً أديباً على الصورة كتَبَه زَمِيلُكَ؟
 - كم مرة استخدمَ زَمِيلُكَ الترادفَ في التعبير عن قيمة العلم والتعليم؟
 - كم مرة استخدمَ زَمِيلُكَ التضادَّ في التعبير عن قيمة العلم والتعليم؟
- زَاجِعَ المستويات المعيارية للإنتاج اللُّغَوِيَّ، وضع درجةً لزَمِيلِكَ في الإجابة الخاصة بكل سؤال من الأسئلة السابقة.



الوحدة الثالثة

عالم الحيوانات والطيور

الموضوع الأول

الأمومة في عالم الحيوان

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن تكون قادرًا على أن:

1. تطرح تساؤلات متعددة لوصف صورة قطة وابنتها الصغيرة التي تعانقها، وتقبل رأسها.
2. تجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفية والتفسيرية للصورة.
3. تعبّر عن مشاعرك الذاتية بعد قراءة الصورة باستخدام المترادفات.
4. تعبّر عن مشاعرك الذاتية بعد قراءة الصورة باستخدام المضادات.
5. تتخيّل حوارًا دار بين القطة وابنتها في الصورة.
6. تقترح عناوين متعددة تعبّر عن مضمون هذه الصورة.
7. تستخلص قيمتين على الأقل تُعبّران عن مضمون الصورة.
8. تُقدّر قيمتي الحب والحنان بين الأم وصغارها.
9. تُصنّف بالرفق في معاملة الحيوان.

فكر

1. كيف تعبّر الأم عن مشاعرها تجاه طفلها الصغير؟
2. هل مظاهر الحب والحنان مقصورة على الإنسان دون الحيوان؟
3. كيف تتعامل الحيوانات مع صغارها؟
4. الأمومة غريزة في الإنسان والحيوان على حدّ سواء. دُلّل على ذلك.

اقرأ وتأمل

اقرأ وتأمل الصورة التالية:



تذكران:

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصد بها تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تُصوّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

يُقصد بها تأمّل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصورات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويُعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.

اطرح أسئلة

الأسئلة الوصفية:

1. ماذا تفعل القطّة الصغيرة في الصورة؟

2.

3.

4.

إجابات مُقترحة:

1. تُقبّل القطّة الصغيرة رأس أمّها.

2.

3.

4.

الأسئلة التفسيرية:

1. لماذا تُقبّل القطّة الصغيرة رأس أمّها.

2.

3.

4.

إجابات مُقترحة:

1. تُقبّل القطّة رأس أمّها تعبيراً عن حبّها لها.

2.

3.

4.

اقترح عناوين

1. حنانُ أمّ.

2. الأمومة الحقّة.

3.

4.



تخيّل حواراً

تخيّل حواراً دار بين الأم وابنتها، فماذا تقول الأم؟ وبِمَ تردُّ الابنة؟

حوارات مُقترحة:

1. أحبك يا فلذة كبدي، ومهجة فؤادي، ونور عيني.

2.

3. دمت لي يا قرة عيني.

4.

5.



ردود القطة الصغيرة :

1. وأنا أحبك يا أمي، أحب حضنك الدافئ، وقلبك النابض بحبي.
2.
3. وأنتِ أطلال الله عمركِ يا أمي، ومنعكِ بدوام الصحة والعافية.
4.
5.

اقرأ وعبرْ

1. اقرأ الصورة ثم عبرْ عن أحاسيسك ومشاعرك وانطباعاتك في فقرة باستخدام المترادفات.

إجابة مُقترحة:

هذا المشهد يعكس جمالَ الفطرة الإلهية، وروعة الغريزة الربانية في مخلوقاته، حيث يتجسّد الحنانُ في أسمى صُورهِ عندما تُبادِلُ الأمُّ صغيرتها مشاعرَ المحبة والمودة، والعطف والحنان، وتداعب صغيرتها بلطف، وتدللها برقة

2. اقرأ الصورة ثم عبرْ عن أحاسيسك ومشاعرك وانطباعاتك مع استخدام المضادات.

إجابة مُقترحة:

هذه الصورة تُثير داخلي تناقضات عجيبة، فأرى فيها فيض الحنان في عالم الحيوان، وأتذكّر جفاف العواطف في عالم الإنسان



قوّم زميلك

- كم سؤالاً طرّحه زميلك بعد القراءة الحرفيّة للصورة؟
 - كم سؤالاً طرّحه زميلك بعد القراءة التفسيرية للصورة؟
 - كم عنواناً اقترحه زميلك للتعبير عن مضمون الصورة السابقة؟
 - كم سؤالاً وجواباً في الحوار الذي تخيّلته زميلك؟
 - كم مرة استخدم زميلك الترادف في التعبير عن مشاعره وأحاسيسه؟
 - كم مرة استخدم زميلك التضاد في التعبير عن مشاعره وأحاسيسه؟
- رَاجِع المستويات المعيارية للإنتاج اللّغويّ، وضع درجة لزميلك في الإجابة الخاصّة بكل سؤال من الأسئلة السابقة.

الموضوع الثاني

الطائر المعاق

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن تكون قادرًا على أن:

1. تطرح تساؤلات متعددة لوصف صورة طائر فقد ساقه، ويقف على ساق واحدة بمفرده.
2. تجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفية والتفسيرية للصورة.
3. تصوغ عناوين متعددة تعبر عن مضمون الصورة.
4. تؤلف مثلًا أو حكمة تعبر عن مضمون الصورة.
5. تتخيل حوارًا ذاتيًا بين الطائر ونفسه في الصورة.
6. تفسر أشياء أو أحداثًا داخل الصورة بتفسيرات متعددة.
7. تحترم ذوي الإعاقات على ضوء فهمه العميق لمضمون الصورة.
8. تستخلص ثلاث قيم تعبر عنها هذه الصورة.

فكر

1. كيف يمارس الإنسان المعاق حركيًا حياته اليومية؟
2. أي صعوبات يواجهها الإنسان المعاق حركيًا؟
3. هل تختلف احتياجاته عن الإنسان العادي؟
4. كيف يواجه طائرٌ معاقٌ حركيًا حياته؟
5. كيف يتغلب على هذا القصور؟

اقرأ وتأمل

اقرأ وتأمل الصورة التالية:





اطرح أسئلة

الأسئلة الوصفية:

1. كيف يقف الطائر؟

2.

3.

4.

إجابات مقترحة:

1. يقف الطائر على ساق واحدة بمفرده.

2.

3.

4.

الأسئلة التفسيرية:

1. فسّر وقوف الطائر وحيداً على ساق واحدة

بتفسيرات متعددة.

2.

3.

4.

إجابات مقترحة:

1. ربما خلّق معاقاً، وكان في سرب الطيور، لكنه سقط

في هذا المكان وحيداً، ورُبّما أصابت قدمه طلقة

رصاص، فسقط في هذا المكان وحيداً بلا ساق،

ورُبّما يؤثّر الحياة بمفرده بعيداً عن نظرات

العطف والشفقة.

2.

3.

4.

تذكر أن:

القراءة الحرفية للصورة:

يَقْصِدُ بِهَا تَعْرِفُ مَا هُوَ
كَائِنٌ بِالصُّورَةِ، وَوُصِفَ
مَحْتَوَاتُهَا بِالْفِعْلِ دُونَ إِطْلَاقِ
الْخِيَالِ، أَوْ إِضْفَاءِ مَعَانٍ،
أَوْ إِضَافَةِ تَفَاصِيلٍ، وَيُمْكِنُ
تَسْمِيئُهَا الْقِرَاءَةَ الْوَصْفِيَّةَ أَوْ
الْحَرْفِيَّةَ لِلصُّورَةِ.

القراءة التفسيرية:

يَقْصِدُ بِهَا قِرَاءَةُ دَلَالَاتِ
الصُّورَةِ، وَمَا تَحْمِلُهُ مِنْ مَعَانٍ،
وَتَقْدِيمِ تَفْسِيرَاتٍ لِمَا تَعَكَّسَ
مِنْ أَحْدَاثٍ، وَمَا تُصَوِّرُهُ مِنْ
وَقَائِعٍ فِي ضَوْءِ خِبَرَاتِ الْفَرْدِ
وَاطْلَاعَاتِهِ.

القراءة الإبداعية:

يَقْصِدُ بِهَا تَأْمُلُ الصُّورَةِ،
وَالْفُحُوصِ فِي أَعْمَاقِهَا، وَالتَّعْبِيرِ
عَنْ مَكْنُونَاتِهَا، وَمَا تَسْتَثِيرُهُ
فِي الْعَقْلِ مِنْ أُخْيَلَةٍ وَتَصَوُّرَاتٍ،
وَمَا تَبْعُثُهُ فِي النَّفْسِ مِنْ
أَحَاسِيْسٍ وَإِشْرَاقَاتٍ، فَيَرَى
فِيهَا الْقَارِئُ الْمُبْدِعَ مَا لَا يَرَاهُ
غَيْرُهُ، وَيَعْبُرُ عَنْهَا بِطَلَاقَةِ
تَعْبِيرٍ جَمِيلٍ مُؤَثِّرٍ.

اقترح عناوين

1. صلابة طائر.
2. ساق قوية.
3. قَهْر الصعاب.
4. الأمل والطموح.
5.
6.



حكمة أو مثل



1. رحمة بالمعاق، إن بُتِرَتْ له ساق.
2. إعاقاة الأجساد خير من ضمائر أصابها الفساد.
3.
4.



تخيّل حوارًا

تخيّل حوارًا ذاتيًا دار في ذهن الطائر.... فبِمَ يُحدّث نفسه؟

اقترح حلولًا

اقترح حلولًا لمشكلة الصيد الجائر للطيور، وإصابة بعضها.

- توعية المواطنين بخطورة الصيد الجائر للطيور الذي يهدّد بانقراض بعض أنواعها.
- (عن طريق وسائل الإعلام المختلفة- لوحات تحذيرية وإرشادية في أماكن صيدها....).
- تفعيل قوانين عقوبة الصيد الجائر، والأخذ على أيدي المخالفين.
- ضرورة توعية المواطنين بالإبلاغ عن أية مخالفات خاصة بالصيد الجائر.
- الحد من إصدار ترخيص لأسلحة صيد الطيور.

قوّم زميلك

- كم سؤالاً طرحه زميلك بعد القراءة الحرفيّة للصورة؟
 - كم سؤالاً طرحه زميلك بعد القراءة التفسيرية للصورة؟
 - كم عنوانًا اقترحه زميلك للتعبير عن مضمون الصورة السابقة؟
 - كم سؤالاً وجوابًا في الحوار الذي تخيّلته زميلك؟
 - كم حلًا اقترحه زميلك لمشكلة الصيد الجائر للطيور؟
 - كم حكمة أو مثلًا ألّفه زميلك؟
- راجع المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي، وضّع درجةً لزميلك في الإجابة الخاصة بكل سؤال من الأسئلة السابقة.

الموضوع الثالث

الدّيك القائد

الأهداف الإجرائيّة: من المتوقّع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن تكون قادراً على أن:

1. تَطْرُح تساؤلات متعددة لوصف صورة ديك يتقدّم لعبور جسر فوق الماء، والدجاج وراءه يتردّد.
2. تُميِّز بين أنواع الأسئلة في القراءة الحرفيّة والتفسيرية والإبداعية للصورة.
3. تجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفيّة والتفسيرية للصورة.
4. تفسّر أشياء أو أحداثاً داخل صورة الدّيك الذي يتقدّم لعبور الجسر.
5. تصوغ عناوين متعددة تعبّر عن مضمون صورة.
6. تصف الصورة باستخدام مترادفات متعددة.
7. تُقدّر أهمية القيادة أو الزعامة.

فكّر

1. إلّا أنّ الإنسان عند أداء أعمال خطرة؟
2. بم يشعر الإنسان عندما يؤدي أعمالاً خطرة؟
3. للقائد دورٌ مهمٌّ في إنجاز المهام، ونجاح الأعمال الجماعيّة. دُلّ على ذلك.
4. هل هناك قيادة في عالم الطيور؟
5. كيف يقود الطائرُ جماعته؟

اقرأ وتأمل

اقرأ وتأمل الصورة التالية:





تذكر أن:

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصد بها تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمّله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تصوّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

يُقصد بها تأمّل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصوّرات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.

اطرح أسئلة

الأسئلة الوصفية:

1. أين يسير الديك؟

2.

3.

4.

إجابات مقترحة:

1. فوق الجسر الفاصل بين ضفتي النهر.

2.

3.

4.

الأسئلة التفسيرية:

1. فسّر وقوف معظم الدجاج في المزرعة، وتأخّره

عن العبور.

2.

3.

4.

إجابات مقترحة:

1. يمكن تفسير وقوف معظم الدجاج في المزرعة،

وتأخّره عن العبور بالخوف من السقوط في الماء،

أو وقوفه متعجباً ومندهشاً من شجاعة الديك

وعبوره دون خوف من السقوط في الماء.

2.

3.

4.

اقتِرْ عناوين

1. الزعيم.
2. قيادة في عالم الطيور.
3.
4.



تخَيَّل حوارًا

الدجاج: أيها القائد. كيف نُعبِّر؟ نحن نخشى السقوط في الماء.
 الديك: الطريق آمنٌ، والجسر ممهّدٌ جيّدًا... هيا عبرنَ أيتها الدجاجات.
 الدجاج: إلى الأمام أيها القائد، نحن نحاول العبور.
 الديك: لا تتردّدن... لا تَحْفَنَنَّ.... هيا هيا.



اقرأ وعبر

عبر عن مضمون الصورة السابقة باستخدام مترادفات متعددة.

إجابة مقترحة:

الدَّيْكَ قائد الدجاج، يتقدَّم للعبور بجرأة وشجاعة، لا يخشى الوقوع، ولا يهاب السقوط، يمضي في ثبات وطمأنينة، لم يرتعد خوفاً، ولم تهتزَّ قدماه رُعْباً، والدجاج خلفه يقتدي بشجاعته، ويهتدي بخطوته وجرأته.

قوِّم نفسك

ارجع إلى المستويات المعيارية، وقوِّم نفسك في ضوءها.

الموضوع الرابع

طائر يبني عُشه

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن يكون الطالب قادرًا على أن:

1. يطرح تساؤلات متعددة لوصف صورة طائر يقف وحيدًا وفي فمه قشة.
2. يجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفية والتفسيرية للصورة.
3. يؤلف مثلًا أو حكمة تعبر عن مضمون الصورة.
4. يفسر أشياء أو أحداثًا داخل الصورة بتفسيرات متعددة.
5. يعبر عن مضمون صورة بأسلوب أدبي مُستخدمًا المضادات.
6. يستخلص قيمًا تعبر عنها صورة الطائر الذي يقف وحيدًا وفي فمه قشة.
7. يتحمس للسعي والعمل.

فكر

1. ماذا يحدث لإنسان لم ينعم بسكنٍ يُؤويه؟
2. كم يستغرق الإنسان في بناء بيته؟
3. كيف يختار الطائر عُشه؟
4. ماذا يفعل الطائر ليبني عُسا؟

اقرأ وتأمل

اقرأ وتأمل الصورة التالية:





اطرح أسئلة

الأسئلة الوصفية:

1. ماذا يحمل الطائر في منقاره؟

2.

3.

4.

إجابات مقترحة:

1. يحمل الطائر في منقاره قشة كبيرة.

2.

3.

4.

الأسئلة التفسيرية:

1. فسّر بتفسيرات متعددة وقوف الطائر وحيداً وفي

منقاره قشة.

2.

3.

4.

إجابات مقترحة:

1. ربما يبحث الطائر عن مكان آمن حوله؛ ليعيش

فيه عيشه، وربما يترقب الطائر شريكه حياته

التي تجمع معه القش؛ ليبني معاً عش الزوجية،

وربما يشعر الطائر بالخطر، فوقف وحيداً بعيداً

يترقب زوال الخطر.

2.

3.

4.

تذكر أن:

القراءة الحرفية للصورة:

يَقْصِدُ بِهَا تَعْرِفُ مَا
هُوَ كَائِنٌ بِالصُّورَةِ، وَوَصَفَ
مَحْتَوَاتِهَا بِالْفِعْلِ دُونَ إِطْلَاقِ
الْخِيَالِ، أَوْ إِضْفَاءِ مَعَانٍ،
أَوْ إِضَافَةِ تَفَاصِيلٍ، وَيُمْكِنُ
تَسْمِيئُهَا الْقِرَاءَةَ الْوَصْفِيَّةَ أَوْ
الْحَرْفِيَّةَ لِلصُّورَةِ.

القراءة التفسيرية:

يَقْصِدُ بِهَا قِرَاءَةَ دَلَالَاتِ
الصُّورَةِ، وَمَا تَحْمِلُهُ مِنْ مَعَانٍ،
وَتَقْدِيمِ تَفْسِيرَاتٍ لِمَا تَعَكَّسَ
مِنْ أَحْدَاثٍ، وَمَا تُصَوِّرُهُ مِنْ
وَقَائِعٍ فِي ضَوْءِ خِبَرَاتِ الْفَرْدِ
وَاطْلَاعَاتِهِ.

القراءة الإبداعية:

يَقْصِدُ بِهَا تَأْمُلُ الصُّورَةِ،
وَالْغَوْصُ فِي أَعْمَاقِهَا، وَالتَّعْبِيرُ
عَنْ مَكْنُونَاتِهَا، وَمَا تُسْتَشِيرُهُ
فِي الْعَقْلِ مِنْ أُخْيَلَةٍ وَتَصَوُّرَاتٍ،
وَمَا تَبْعُثُهُ فِي النَّفْسِ مِنْ
أَحَاسِيْسٍ وَإِشْرَاقَاتٍ، فَيَرَى
فِيهَا الْقَارِئُ الْمَبْدُوعَ مَا لَا يَرَاهُ
غَيْرُهُ، وَيَعْبُرُ عَنْهَا بِطَلَاقَةٍ
تُعْبِرُ جَمِيعاً مُؤَثَّرًا.



علّق على الصورة



1. هذه أول لَبِنَة في عُسِّي.

2. أين الملاذُ الأمنُ؟

3.

4.

تخيّل حوارًا

تخيّل حوارًا ذاتيًا دار في ذهن الطائر.... فِيمَ يُحدِّث نفسه؟

اقرأ وعبّر

أعدّ قراءة الصورة، ثم عبّر عن مضمونها باستخدام المضادات.

إجابة مُقترحة:

هذا طائر يبحث عن مأوى، ويفكر في بناء مسكن يشعر فيه بدفء أحبابه، وينعم فيه بالطمأنينة من هجوم أعدائه، يجمع القش؛ ليبني العش.



اكتب مقدمةً لقصة

أعدّ قراءة الصورة، ثم استوح منها مقدمة لقصة مع استخدام أسلوب أدبي.

إجابة مُقترحة:

لم يفكر الطائر يوماً أن يترك البستان الذي مكث فيه طويلاً، يتنقّل بين أشجاره، ويأكل من ثماره، ينعم فيه بالأمن، ويشعر فيه بالأمان، لكنّ صاحب البستان تراكمت عليه الديون، وطاردته الهموم، وفكّر في بيع البستان، وذات صباح رأى تاجرًا ثريًا اشترى البستان من صاحبه، وأخذ يحصد زروعه وثماره، ويقتلع نخيله وأشجاره، وهنا فقد الطائر عشه، فسيطر عليه الحزن والأسى، وبدأ رحلة البحث عن عش جديد...

إجابة أخرى مُقترحة:

قوّم نفسك

ارجع إلى المستويات المعيارية، وقوّم نفسك في ضوءها.



ملحق (5) دليل تدريس برنامج قراءة الصورة



دليل المعلم لتدريس برنامج قراءة الصورة؛ لتنمية مهارات الإنتاج اللغويّ الإبداعيّ لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء مستويات معيارية

إعداد

د/ آية معاطي محمد نصر

مدرس مادة بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة دمياط

د/ عيسى صالح الحمادي

دليل المعلم

عزيزي/ معلم اللغة العربية:

بين يديك دليل يمكنك الاسترشاد به في تدريس التعبير لطلاب الصف الأول الثانوي باستخدام قراءة الصورة، بغرض تنمية بعض مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ لدى طلاب هذا الصف.

وقد حرصَ الباحثون في هذا الدليل على توضيح مفهوم الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ، ومهاراته، وبعض وسائل تنميته، مع التركيز على قراءة الصورة، وتحديد مفهومها، ومستوياتها، وقياس المستويات المعيارية للإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ القائم على قراءة الصورة وتنميتها.

واعلم -عزيزي المعلم- أن نجاحك في تفعيل إستراتيجية قراءة الصورة يعتمد -بدرجة كبيرة- على مجموعة من الأسُس، من أهمّها الوعي بمفهوم قراءة الصورة، والعوامل المؤثرة فيها، ومهاراتها، ومستوياتها، وكيفية توظيف هذه القراءة التأملية في تنمية بعض مهارات الأداء اللُّغويّ الإبداعيّ.

والدليل الذي بين يديك يقدّم نماذج لغويّة توضح كيفية توظيف قراءة الصورة في تنمية بعض هذه المهارات؛ مثل: (مهارة التعليق على صورة، أو تأليف قصة أو مثل أو حكمة ترتبط بصورة، أو طرح تساؤلات ترتبط بتفسير صورة)، أو غير ذلك من المهارات.

ونسأل الله -عز وجل- أن ينفع بهذا الدليل مُعلِّمي اللغة العربية، وأن يكون له أثرٌ إيجابيٌّ في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها لطلاب المرحلة الثانوية.

والله من وراء القصد

الباحثون

(1) أهداف الدليل:

يهدف هذا الدليل إلى تزويد مُعلِّمي اللغة العربية للصف الأول الثانوي بما يلي:

- خلفية معرفية حول مفهوم قراءة الصورة، ومستوياتها الحرفية والتفسيرية والإبداعية، والإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ، ومهاراته، وبعض وسائل تنميتها.
- قائمة ببعض مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، وأنشطة مُقترحة لتنميتها من خلال قراءة الصورة.
- نماذج للإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ التي يمكن الاسترشاد بها في تنمية مهاراته لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- بعض إستراتيجيات التعليم والتعلُّم المستخدمة في برنامج قراءة الصورة كالتساؤل الذاتي، والنمذجة اللُّغوية، والعُرُوض التوضيحية، فضلاً عن الحوار والمناقشة.
- بعض وسائل غرس القيم الإيجابية في نفوس المتعلِّمين من خلال قراءة الصُّور.
- بعض وسائل التقويم الحديثة المستخدمة في البرنامج مثل التقويم في ضوء مستويات معيارية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران.
- كيفية إثارة دافعية الطلاب للإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ، وتنمية إحساسهم بجمال اللُّغة، واتجاهاتهم الإيجابية نحو الأسلوب الأدبي في الكتابة.

(2) محتوى الدليل:

يتكوّن هذا الدليلُ من جزأين:

الأول: مقدمة نظرية تتكوّن من ثلاثة محاور، وهي:

أ. الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ: مفهومه، معايير، مهاراته.

ب. قراءة الصورة: مفهومها، أهميتها، مستوياتها.

ج. قراءة الصورة والمستويات المعيارية للإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ.

والآخر: تطبيقيّ: ويتكوّن من ثلاث وحدات رئيسية، وهي:

أ. عالم الطفولة. (ثلاثة موضوعات)

ب. معاملات إنسانية. (أربعة موضوعات)

ج. عالم الحيوانات والطيور. (أربعة موضوعات)

(3) إستراتيجيات التعليم والتعلم المقترحة:

لعلّ من أبرز مؤشرات جودة البرامج التعليمية اختيار إستراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة لطبيعة البرنامج، والتي تُسهم في تحقيق أهدافه.

ووفقاً لطبيعة البرنامج الحالي القائم على قراءة الصورة، وأهدافه فقد تضمّن دليلُ تدريسه إستراتيجيات تعليم وتعلّم معرفية وفوق معرفية، ومن هذه الإستراتيجيات:

التساؤل الذاتي: كإستراتيجية معرفية: تتطلب طرح تساؤلات ذاتية في أثناء قراءة صورة ما كوسيلة لتنشيط الخلفية المعرفية حول مضمونها.

وكإستراتيجية فوق معرفية: تتطلب التحقق من الفهم الصحيح للصورة، ودقة وصفها، وصحة تفسيرها.

التخيّل الحر: يُقصد به هنا بناء صور ذهنية عن طريق استثارة خيال المتعلّم في أثناء قراءته

لصورة ما، وتأمّلاته الذاتية لشخصياتها، وأحداثها، وترجمة ذلك في صورة حوارات ذاتية أو مع الآخرين مبنية على قراءة الصورة، ويتم ذلك بحرية تامّة دون تدخل من المعلم.

العروض التوضيحية: عرض المعلم لموضوع ما أو فكرة ما اعتماداً على الإلقاء ووسائل الإيضاح؛ مثل جهاز العرض (Data show) وبرنامج العروض (Power point) وجهاز الحاسوب وغيرها من الوسائل والأجهزة التي تساعد على توضيح الأفكار وإبراز العلاقات.

النمذجة والممارسة اللغوية: فالنمذجة تعني عرض مهارة ما من قبل المعلّم، وإتاحة الفرصة للمُتعلّمين للمشاهدة، وملاحظة كفاءة الأداء في أثناء إنجاز المهمة، وهي ترتبط بتقنية "التفكير بصوت عالٍ" التي يستخدمها المعلّم في الكشف عن العمليات العقلية التي تجري داخل عقله في أثناء إنجاز المهمة؛ مثل: (مهمّة وصف الصُور وتفسيرها، والتعليق عليها) والإجراءات التي يتبعها لإنشاء نصّ ما، وهي من أكثر الأدوات فاعلية وتأثيراً في المواقف التعليمية. (دوجلاس، فيشر وفراي، نانسي، (193 - 190، 2014)

وتتطلب النمذجة عرض نماذج للإنتاج اللغويّ الإبداعيّ من قبل المعلمين أو المدربين مع توفير فُرص الممارسة اللغوية للطلاب لمحاكاتها، وتشجيعهم على الكتابة في المجالات، وإثارة دوافعهم للكتابة، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. (Arshavskaya, Ekaterina, 2015, 68 - 78)

(4) الوسائل والأنشطة التعليمية:

اعتمد البرنامج -بشكلي رئيسي- على استخدام الصُّور، وأجهزة العرض المتاحة: مثل جهاز العرض (Data show) وجهاز الحاسوب، وهي وسائل مثيرة لاهتمام الطلاب، ومناسبة لطبيعة البرنامج. وتضمن البرنامج أنشطة لغويّة متنوعة، منها أنشطة استماع إلى نماذج لغويّة إبداعية يُقدِّمها المعلم أو الطلاب المتفوقون، وأنشطة تحدّث حول وصف الصُّور، وتفسيرها، وأنشطة قراءة للصور وما تحمله من معاني ودلالات، وأنشطة كتابية: مثل كتابة فقرات بأسلوب أدبي، وتعليقات أدبية مناسبة تعبر عن مضمون صورة ما.

كما تنوّعت أنشطة قراءة الصورة في البرنامج، فهناك:

أنشطة عامة: في كل الموضوعات؛ مثل طرح تساؤلات ذاتية متعددة بعد القراءة الحرفيّة لصورة ما، والإجابة عنها، وطرح تساؤلات ذاتية متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة ما والإجابة عنها.

أنشطة خاصة: بكل موضوع؛ مثل التعليقات الأدبيّة على الصُّور، وتأليف أمثال أو حكم مرتبطة بصور وغير ذلك من المهارات.

(5) التقويم:

يعتمد التقويم في دليل تدريس البرنامج الحالي على التقويم الذاتي، وتقويم الأقران في ضوء مستويات معيارية، فضلاً عن تقويمات المعلم القائمة على المعايير، وتوجيهاته لطلابه، وتقديمه للتغذية الراجعة المناسبة.

ويتم التقويم في هذا البرنامج وفق مستويات معيارية متدرّجة، كما يتضح من الجدول التالي:



جدول (1) المستويات المعيارية لقياس مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي

م	المستويات المعيارية لقياسها		
	مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي	ضعيف	متوسط
		درجة	درجتان
1	طُرِحَ تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة.	طُرِحَ تساؤل واحد مرتبط بالقراءة الحرفية لصورة.	طُرِحَ تساؤلين مرتبطين بالقراءة الحرفية لصورة.
2	الإجابة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة الحرفية لصورة.	الإجابة عن تساؤل واحد مرتبط بالقراءة الحرفية لصورة.	الإجابة عن تساؤلين مرتبطين بالقراءة الحرفية لصورة.
3	طُرِحَ تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	طُرِحَ تساؤل واحد مرتبط بالقراءة التفسيرية لصورة.	طُرِحَ ثلاثة تساؤلات فأكثر ترتبط بالقراءة التفسيرية لصورة.
4	الإجابة عن تساؤلات متعددة بعد القراءة التفسيرية لصورة.	الإجابة عن تساؤل واحد مرتبط بالقراءة التفسيرية لصورة.	الإجابة عن تساؤلات فأكثر ترتبط بالقراءة التفسيرية لصورة.
5	توليد فكر متعددة بعد قراءة صورة.	يُولد فكرة واحدة بعد قراءة صورة.	يُولد ثلاث فِكر مبتكرة فأكثر بعد قراءة صورة.
6	اقتراح عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة.	اقتراح عنوان واحد دقيق يعبر عن مضمون صورة.	اقتراح عناوين دقيقين يعبران عن مضمون صورة.
7	كتابة تعليقات أدبية مناسبة تعبر عن مضمون صورة.	كتابة تعليق واحد غير أدبي يعبر عن مضمون صورة.	كتابة تعليقات أدبيين مناسبين يعبران عن مضمون صورة.
8	تأليف أمثال أو حِكَم تعبر عن مضمون صورة.	تأليف حكمة أو مثل واحد يعبر عن مضمون صورة.	تأليف حكمتين أو مثَلين يعبران عن مضمون صورة.



م	مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي	المستويات المعيارية لقياسها		
		ضعيف	متوسط	متميز
		درجة	درجتان	ثلاث درجات
9	تأليف مقدمة مبتكرة لقصة مستوحاة من صورة.	كتابة مقدمة لقصة مستوحاة من صورة في حدود سطرين بأسلوب غير أدبي.	كتابة مقدمة لقصة مستوحاة من صورة في حدود ثلاثة أسطر بأسلوب أدبي.	كتابة مقدمة لقصة مبتكرة مستوحاة من صورة في حدود أربعة أسطر بأسلوب أدبي.
10	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة.	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة يُعبّر عن موقف أو حدث.	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة يعبر عن موقفين أو حدثين.	تخيّل حوار مستوحى من قراءة صورة يُعبّر عن ثلاثة مواقف أو أحداث أو أكثر.
11	اقتراح حلول مُقترحة لمشكلة تُعبّر عنها صورة.	تقديم حل واحد لمشكلة مُقترحة تُعبّر عنها صورة.	تقديم حلين مقترحين لمشكلة تُعبّر عنها صورة.	تقديم ثلاثة حلول مُقترحة أو أكثر لمشكلة تُعبّر عنها صورة.
12	تقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة.	تقديم تفسير واحد محتمل لحدث ما في صورة.	تقديم تفسيرين محتملين لحدث ما في صورة.	تقديم ثلاثة تفسيرات محتملة لحدث ما في صورة.
13	كتابة فقرة بأسلوب أدبي للتعبير عن مشاعر وأحاسيس مرتبطة بقراءة إبداعية لصورة.	كتابة فقرة في حدود سطرين بأسلوب غير أدبي للتعبير عن مشاعر وأحاسيس مرتبطة بقراءة إبداعية لصورة.	كتابة فقرة في حدود ثلاثة أسطر بأسلوب أدبي للتعبير عن مشاعر وأحاسيس مرتبطة بقراءة إبداعية لصورة.	كتابة فقرة في حدود أربعة أسطر فأكثر بأسلوب أدبي للتعبير عن مشاعر وأحاسيس مرتبطة بقراءة إبداعية لصورة.
14	التعبير عن مضمون صورة بأسلوب أدبي مستخدماً مترادفات متعددة.	يعبّر عن مضمون صورة بأسلوب أدبي مستخدماً الترادف مرة واحدة.	يعبّر عن مضمون صورة بأسلوب أدبي مستخدماً الترادف مرتين.	يعبّر عن مضمون صورة بأسلوب أدبي مستخدماً الترادف ثلاث مرات فأكثر.
15	التعبير عن مضمون صورة بأسلوب أدبي مستخدماً مضادات متعددة.	يعبّر عن مضمون صورة بأسلوب أدبي مستخدماً التضاد مرة واحدة.	يعبّر عن مضمون صورة بأسلوب أدبي مستخدماً التضاد مرتين.	يعبّر عن مضمون صورة بأسلوب أدبي مستخدماً التضاد ثلاث مرات فأكثر.

الجزء الأول

المقدمة النظرية

أولاً: الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ: مفهومه، معايير، مهاراته:

(أ) مفهوم الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ:

الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ يعني إنتاج جُمَل وعبارات وأساليب تعبّر عن أحاسيس ومشاعر إنسانية، وفكر أصيل، ومعانٍ مبتكرة، بحيث تستوفي شروط الصحة اللغويّة، ومعايير البلاغة التعبيرية، وتعكس مهارات الإبداع اللُّغويّ؛ كالطلاقة والمرونة والأصالة، سواء أكانت شعراً أم نثراً. وتدريب طلاب المرحلة الثانوية على الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ من القصص أو المسرحيات أو الطرائف أو الحكم والأمثال الأدبيّة أو المقالات أو الشُّعر أو التعليقات الأدبيّة على الصُّور، إنما يهدف إلى مساعدتهم على التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم، وصياغة خبراتهم وتجاربهم بأسلوب أدبي جميل ومؤثّر، بحيث يتميَّز بقوة الإقناع، وروعة الإمتاع، ودقة التعبير، وروعة التصوير وجَمال النُّظْم؛ أي أن غاية هذا التدريب هو تحسين الأداء اللُّغويّ الإبداعيّ لهؤلاء الطلاب. (نصر، معاطي، 2007)

(ب) معايير الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ:

يمكن استخدام مهامّ قراءة الصُّور والرسوم واللوحات والملصقات في تنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ لدى طلاب المرحلة الثانوية وغيرها من المراحل؛ وذلك عن طريق كتابة تعليقات على هذه الصُّور بأسلوب أدبي، أو تأليف أمثال أو حكم، أو كتابة مقدمات لقصص ترتبط بمضمون هذه الصورة، أو غير ذلك، لكن الحكم على جودة هذا الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ ينبغي أن يتم في ضوء معايير معينة، وتتّوَع تلك المعايير؛ فمنها معايير لغويّة، ومنها معايير بلاغية، ومنها معايير إبداعية، وفيما يلي توضيح لهذه المعايير:

المعايير اللغويّة: تُشير نتائج إحدى الدراسات إلى أن الإنتاج اللُّغويّ يتأثّر بثلاثة عوامل رئيسة وهي: القدرة على توليد النصوص أو إنتاجها، ودرجة التعقيد (بناء جُمَل بسيطة أو معقّدة) ودقة الصياغة اللغويّة. (Arfé, Barbara; Dockrell, Julie E.; De Bernardi, Bianca, 2016, 501-527) أمّا توليد النصوص فيتطلب الطلاقة اللغويّة وتوظيف الترادف والتضاد والمشتراك اللفظي في بناء النصوص، وأمّا الصياغة اللغويّة فتتطلّب التعبير بلغة عربية فصيحة، ومراعاة تطبيق القواعد الصرفية والنحويّة والإملائيّة في التعبير.

وهناك عوامل ذات تأثير إيجابي، وأخرى ذات أثر سلبي في الإنتاج اللُّغويّ للطلاب، فتكرار المهام له أثر إيجابي في الإنتاج اللُّغويّ للطلاب؛ لأنّه يُتيح الفرصة للتأمّل، وملاحظة

نواحي القصور في الإنتاج اللغوي، ويحاول بعض الطلاب الانتقال من المحتوى إلى التركيز على الشكل والصياغة اللغوية؛ ليكتسب إنتاجهم اللغوي دقةً من خلال عملية المراجعة اللغوية. (Zaccaron, Rafael, 2018, 1401-1427) أما التأثيرات التفاعلية للعاطفة فلها تأثير سلبي في سياق تخطيط اللغة وإنتاجها، فقمع الانفعالات قد يُعوق الطلاقة في إنتاج اللغة، ويؤدي إلى ارتفاع معدلات الكلام غير المستساغ؛ بسبب التشويش العاطفي في أثناء الإنتاج اللغوي للجمل والعبارات المتنوعة. (Roche, Jennifer M.; Arnold, Hayley S, 2018, 2076-2083)

المعايير البلاغية: يتطلب الإنتاج اللغوي الإبداعي استخدام الأسلوب الأدبي في الكتابة، ويتطلب هذا الأسلوب معايير بلاغية؛ كالإيجاز: أي التعبير عن المعاني بأقل عدد من الكلمات، وتجنب الحشو والتكرار، واستخدام ألوان البيان؛ مثل: (التشبيه والاستعارة والكناية)، والمحسنات البديعية المعنوية؛ مثل: (الطباق والمقابلة)، واللفظية؛ مثل: (السجع والجناس).

المعايير الإبداعية: تُعد الطلاقة، والمرونة، والأصالة أو الجدة أكثر المعايير شيوعاً في قياس الإبداع، فتعد التعليقات على صورة (طلاقة)، وتقديم تفسيرات متنوعة لحدث ما في صورة (مرونة)، وكتابة مقدمة مبتكرة مستوحاة من صورة (أصالة) مع مراعاة أن الجدة هي جوهر الإبداع.

(ج) مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي:

الإنتاج اللغوي الإبداعي له مستويات ومهارات مرهونة بالمرحلة النمائية التي يمر بها المتعلم، فلكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة بها، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستويات النمو الفكري واللغوي للمتعلمين، وطبيعة الإنتاج اللغوي في كل مرحلة، وتعد عملية تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي في المرحلة الثانوية أمراً بالغ الأهمية، فالطالب بحاجة إلى التدريب على التأليف والتعبير عن أفكاره ومشاعره بطلاقة، وتوظيف ما تعلمه من ألوان البلاغة في إنتاج لغة أدبية راقية، وهو بحاجة إلى أنشطة وبرامج وطرائق وأساليب؛ لتنمية مهارات إنتاج اللغة الإبداعية.

ومن مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي التي يجب تنميتها عند طلاب المرحلة الثانوية طلاقة الكلمات، وطلاقة الجمل، واختيار الكلمات المناسبة للتعبير عن المعاني المقصودة، ووضوح الأفكار وبساطتها، وترابطها، وتسلسلها، وربط الفقرة بالفقرة، وتوليد الأفكار الجزئية من الأفكار الرئيسية، والكتابة وفق قواعد البناء اللغوي، ومراعاة مقتضى الحال. (الناقة، محمود 2000، 97، يونس، فتحى، 2001، 437، عبد الهادي، نبيل وآخرون، 2003، 198)

وبمراجعة مهارات الإنتاج اللغوي الإبداعي في مجموعة من الدراسات العربية في مجال الكتابة الإبداعية يمكن استخلاص ما يلي:

- أن هذه المهارات تتدرج في مستويات تبدأ من طلاقة المفردات اللغوية إلى التعبير عن النفس بجمل وأساليب مجازية شِعْراً أو نثراً.

- أن مهارات الطلاقة اللغوية، وغزارة الفكر، وتنوعها، وأصالتها، وإضافة تفاصيل أو أحداث أو شخصيات في قصة، واستخدام الصُّور البيانية، والمُحسِّنات البديعية في التعبير من أهم المهارات التي تميِّز الإنتاج اللُّغويَّ الإبداعيَّ عن غيره.
- أن الطلاقة (كمّ المفردات والأفكار) والمرونة (تنوعها) والأصالة (جِدَّتْها) مُكوِّنات أساسية في الأداء اللُّغويَّ الإبداعيَّ سواء في قياسه، أو في برامج تنميته.
- أن هذه المهارات قد شملت عدّة مجالات؛ مثل: تأليف القصص واليوميات، والمقالات، والسَّير الذاتية والغيرية، والتعليقات على الصُّور).

ومن مهارات الإنتاج اللُّغويَّ الإبداعيَّ التي يمكن تنميتها من خلال قراءة الصورة كتابة تعليقات أدبية على صورة أو أكثر، وتوليد أفكارٍ جديدةٍ مرتبطة بصورة مرئية، واقتراح عناوين متعددة تعبّر عن مضمون صورة، وتقديم تفسيرات متعددة محتملة لحدث ما في صورة، وتأليف أمثال أو حِكَم تعبّر عن مضمون صورة.

ثانياً: قراءة الصورة: مفهومها، أهميتها، مستوياتها:

الصورة مصطلحٌ مشتقٌّ من كلمة لاتينية تعني (المحاكاة)، وهناك تنوعات وتباينات في استخدام هذا المصطلح، فمنها الصورة البصريّة، والصورة بوصفها تعبيراً عن التمثيل العقلي للخبرة الحسيّة، والصورة الذهنيّة، وصُور الخيال، وصور التخيل (أحلام اليقظة)، والصُور الارتسامية، والصُور اللاحقة، وصُور الذاكرة، والصُور الرقميّة، والصُور الفوتوغرافية والمتحركة، وصُور التلفزيون، وصُور الواقع الافتراضي. (الأستاذ، محمود حسن، 2007، 3).

وهي عملٌ فنيٌّ أنتجَه الفنان، وتنطوي على مجموعة من الرموز والدلالات التي تمثّل لغة التشكيل الفني، وهي شكّل ومضمون ومادة، تستدعي دلالاتٍ لمعاني الفعل الإبداعيّ الناشئ عن الرسم والتعبير. (عابدين، طارق، 2012، 107).

كما أنّها مادة حقيقية تختزن في داخلها المحسوسات الواقعيّة والخياليّة، المُدرَك منها وغير المُدرَك، وقد شكّلت من خبرات الإنسان على مر العصور في صيغ ثابتة ومتحولة، وفي تشكّلات تلقائية وقصدية تؤثّر في الأفكار، وتعطي للثقافات مسمياتها، وتمدّها بطاقتها الكاملة. (الغامدي، أحمد، 2007، 3).

وهي -في مفهومها الكلي- ليست إلا تعبيراً إبداعياً يسلك سبيلَ التخيل وترجمة الأفكار بمعاني مستمدّة من البيئة الثقافيّة التي يتحرك فيها مضمون الصورة، وذلك من خلال مستويين، الأول مستوى إخباري: وهو مستوى الاتصال بين المرسل والمتلقّي، والآخر رمزي: وهو مستوى الدلالة أو المعنى الإيحائي للصورة.

وتؤدّي الصورة دورًا أساسيًا في تشكيل وعي الإنسان، وإثارة تفكيره، حيث يرتبط ذلك بما يُسمّى التفكير البصريّ، والتفكير بالصورة هنا يرتبط بالخيال، والخيال يرتبط بالإبداع، والإبداع يرتبط بالقدرة على إنتاج دلالات، والدلالات تعني الخروج من الواقع الضيق المحدود إلى الأفاق الرحبة الأكثر حريةً والأكثر إنسانيةً، والإنتاج اللُّغويّ هنا يتطلب قراءةً متأنيةً للصورة؛ لتعرّف محتوياتها، وتفسير دلالاتها، وتخيّل أبعادها، والتعبير عن مكنوناتها.

(أ) مفهوم قراءة الصورة:

يمكن القول: إن قراءة الصورة حوار قائم على الرؤية بين الصورة والمُتلقي عبر خطوات تبدأ بالنظرة الكلية للصورة لتعرّف محتوياتها الأساسية، وتصوّر للأحداث التي ينطق بها صمت الصورة، يليها نظرة تأملية فيها قراءة تحليلية لعناصرها، وتفسير دلالات العلاقات الجمالية، واستنتاج أبعادٍ جماليةٍ لهذه الصورة، وتنتهي بنظرة متأنية عميقة تهتم بأدق التفاصيل، وتصل بنا إلى ما وراء المعنى؛ وبالتالي القدرة على تأويل الصورة وتقييمها". (الدسوقي، سماح، 2017، 12) وهي تفكير بصريّ تتضافر فيه كافة الحواس؛ سعيًا للفهم (الغامدي، أحمد، 2007، 6)، وتعبير لفظي من خلال إدراك العلاقة بين العناصر البصريّة، وتحويل الشكل البصريّ إلى نظري (نصار، حنان، 2008، 83)، بل إنّها شكل من أشكال اللغة البصريّة يبدأ من النظرة العابرة السطحية للصورة، ثم الانتقال إلى التأمل والتفكير والتوحد والمعايشة معها؛ ومن ثمّ التحدّث الفكريّ عنها، وقراءتها بشكل ناقد، والكتابة عنها بشكل إبداعيّ (شعلان، محمد، 2011، 33)، ويمكن تعريفها بأنّها: "تصميم يهدف إلى التوضيح وتلخيص المعلومات". (عبد الله، أسماء، 2016، 16)

وممّا سبق يمكن استخلاص ما يلي:

- للصورة أبعاد جمالية، وقراءتها تتطلب نظرةً متأنيةً عميقةً لهذه الأبعاد والتفاصيل، وهي تستثير التفكير والخيال والإبداع.
- أن قراءة الصورة تفكير بصريّ توظّف فيه الحواس، وينتج عنه تعبير لفظي قائم على استنطاق الصورة، وتأويلها، وتفسيرها باستخدام اللغة الإبداعية.
- أن قراءة الصورة حوار عقلي يتضمّن عمليات التعرّف، والتصور، والتأمل، والتخيّل، والتفسير، والتأويل، والتوضيح، والاستنتاج، والتحليل والنقد.
- وبناءً على ما سبق يمكن القول: إن قراءة الصورة تعني تأمل صورة ما، وتدقيق النظر، وإطالة التفكير فيها، وإعمال العقل والخيال في معانيها ودلالاتها، ومحاولة تعرّف محتوياتها، وتفصيلها، وتفسير ما تحمله من معانٍ ودلالاتٍ، والتعبير عن ذلك تعبيراً أدبياً يبدأ في أدنى مستوياته بوصف الصورة حرفياً، وأعلىها يسمو باللفظ، وعمق المعاني، وأصالة الفكر.

(ب) أهمية قراءة الصورة:

للصورة أهمية كبيرة في عمليات تنشيط الانتباه والإدراك والتذكر والتخيل والإبداع والرمزية، إذا ما قُدمت بالطريقة المناسبة؛ ذلك أن الصورة بألف كلمة -على حد تعبير المثل الصيني-، وهذا ما يؤكده جيروم برونر (Bruner) بقوله: إن الفرد يتذكر (10%) فقط ممّا يسمع، و(30%) ممّا يقرأ، و(80%) ممّا يرى أو يقوم به. (عبد الحميد، شاكر، 2005).

وتشير أدبيات قراءة الصورة إلى أهميتها في نواحٍ متعددة؛ منها ما يلي:

- **إثارة النشاط العقلي للطلاب:** فقراءة الصورة تدفع المتعلّم لإعمال عقله، وإثارة تفكيره، وتنشيط ذاكرته باستدعاء خبراته السابقة ومحاولة دمجها في أنشطة التعبير عن الصورة وتفسيرها.

- **تفعيل مشاركة الطلاب:** فالصور مادة خصبة للتشويق وجذب الانتباه، وقراءتها تُعزّز مشاركات الطلاب، وتُحقّق التفاعل بين المعلم والمتعلم؛ من خلال المناقشات التي تدور حول تفسيرها؛ ممّا يعمل على زيادة مساحة التواصل اللغويّ بينهم.

- **تنمية الذوق الفني والأدبي للطلاب:** فالصور فيها لمسات جمالية ساحرة، وقراءة هذه الصور واكتشاف أسرارها ومكوناتها فيه تنمية للذوق الفني والأدبي للطلاب.

- **إكساب الطلاب القيم والاتجاهات الإيجابية:** فعلى سبيل المثال: قد يقرأ المتعلّم صورة طفلة تسقى الورد في حديقة المنزل، ويمكن من خلال قراءة هذه الصورة تنمية قيمة الجمال، وعُرس اتجاه إيجابي نحو البيئة، والعناية بها، وتجميلها وتزيينها.

(Gattis, M, 2001؛ فضل، صلاح، 2003؛ الفرا، إسماعيل، 2007؛ بخيت، السيد، 2007؛ محمد المرسي، 2008؛ محمد شعلان، 2011؛ عبد الله، أسماء، 2016)

- **تنمية القدرة على الإبداع اللغوي:** فقراءة الصور تستثير المعجم العقلي للطلاب، وتستدعي مخزونهم اللغوي، وطلاقتهم التعبيرية، وتنمّي قدرتهم على توليد الأفكار وتنظيمها، والتعبير عنها بشكل متسلسل، وبأسلوب إبداعي خلاق.

(ج) مستويات قراءة الصور:

يُعدّ تفسير الصور المرئية أمرًا بالغ الأهمية؛ حيث ينبغي أن تُقدّم المناهج الدعم الكافي للطلاب لقراءة الصور واستخلاص المعاني بشكل صحيح يتجاوز المعنى الحرفي، ويخطئ القراءة السطحية للصورة، مع الاستفادة من انتشار وسائل الإعلام المرئية على نطاق واسع، وما تنشره من صور بصرية بالتوازي مع صور المناهج. (Ormond, Barbara, 2011, 3-27)

ويمكن تدريب الطلاب هنا على قراءة الصور؛ مثل صورة الكعبة وملابس الإحرام، وصور



القمر والشمس والنجوم والجبال، والمواقف الإنسانية وغيرها؛ للإفادة منها في تنمية مهاراتهم اللغوية، وقدراتهم الإنتاجية للغة الإبداعية، ويمكن أن تتم هذه القراءة في عدة مستويات متدرجة، تبدأ بالقراءة الحرفية، ثم التفسيرية، ثم الإبداعية.

ويُبيّن نصر، معاطي؛ سليمان، محمود (2018، 19-20) بين هذه المستويات الثلاثة لقراءة الصُّور فيما يلي:

القراءة الحرفية للصورة: يُقصد بها تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية للصورة: يُقصد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تُصوّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد وإطلاعاته.

القراءة الإبداعية للصورة: يُقصد بها تأمُّل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصوّرات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً. وينبغي هنا إشراك المتعلمين في أنشطة هادفة، وإنجاز مهام تُعزّز إنتاج اللغة وفق هذه المستويات: الحرفية والتفسيرية والإبداعية، فقد يعرض المعلم صورة الكعبة والحجّاج يطوفون حولها، ثم يطرح سؤالاً على تلاميذه: ماذا ترون في الصورة التي أمامكم؟ فيقول أحد التلاميذ: الكعبة، وهذا غير كافٍ في القراءة الحرفية للصورة، بل ينبغي أن يطرح المعلم أسئلة متعددة لوصف محتويات الصورة؛ مثل:

- ماذا يفعل الحجّاج في الصورة؟

- أين يطوف الحجّاج؟

- صف الكعبة الشريفة في الصورة التي أمامك.

- كيف يطوف الحجّاج؟

- ماذا يرتدى الحجّاج؟

- ماذا تُسمّى هذه الملابس؟

وغير ذلك من الأسئلة.

وفي القراءة التفسيرية، لا يكفي المتعلم بوصف ما هو كائن بالصورة، بل عليه الإجابة عن أسئلة تفسيرية ترتبط بالصورة؛ مثل:

- لماذا يذهب المسلمون إلى الكعبة؟

- هل تختلف ملابس الحُجَّاج عن ملابسهم العادية؟

- عَلَامَ يدلُّ ارتداء الحُجَّاج لملابس واحدة في الصورة؟

- بِمَ تفسَّر زحام المسلمين في الصورة؟

- ما علاقة صورة الحُجَّاج في هذا المشهد بمشاهد يوم القيامة؟

وفي القراءة الإبداعية: لا يقف المتعلِّم عند حدود الوصف والتفسير، بل يطلب المعلم منه استخدام لغة مجازية للتعبير عن المشاهد، ووصف المواقف، وتخيل الأحداث؛ مثل:

الكعبة قبلة المسلمين، وملتقى المؤمنين الذين أظلمهم الإسلام بشجرة الإيمان، فجعلهم أمة واحدة، الكلُّ فيها سواء، جاءوا من كل فج عميق، وقد لبَّوا النداء، يهرولون إلى البيت العتيق، وقد ذابت نفوسهم من محبته، وهوت أفئدتهم شوقاً لرؤيته...

(د) بعض العوامل المؤثرة في قراءة الصورة:

هناك عدة عوامل تؤثر في قراءة الصورة، منها ما يتعلَّق بالقارئ نفسه، ومنها ما يتعلَّق بالصورة، ومنها ما يتعلَّق بالمجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده، وغير ذلك من العوامل.

فمن العوامل المتعلِّقة بالقارئ:

الخبرات السابقة للقارئ: فكلما زادت الخبرات السابقة للقارئ وتعددت قراءاته، وتنوعت أطلاعاته ساعدت على صحة فهمه للصورة، ودقة تفسيره، وطلاقة تعبيره؛ فالخبرات السابقة لها دور بارز في تفسير الصورة وتحليلها، حيث يصعب على المتعلِّم تفسير صورة كائن فضائي أو مركبة فضائية دون أن يكون لديه معلومات وخبرات سابقة عن عالم الفضاء.

ويبدو الأمر أكثر وضوحاً في تفسير الصورة الطبية (الأشعة) التي تتطلب مجموعة من المعارف والخبرات السابقة اللازمة لتفسيرها، منها معلومات بصرية مستمدة من الصورة، ومعلومات تتعلَّق بتقنيات التصوير الإشعاعي، ومعلومات تتعلَّق بنوع المرض، وحالة المريض، وغير ذلك من المعلومات والخبرات اللازمة للتفسير.

(Ravesloot, C. J.; van Schaik, J. P. J.; ten Cate, Th. J. 2014,565-580)

تخصُّص القارئ: فقراءة الصورة الواحدة تختلف من قارئ إلى آخر تبعاً لخلفيته المعرفية، وتخصُّصه الدقيق، فالمثلث عند معلم الرياضيات لا يُمثَّل إلا شكلاً من الأشكال الهندسية، وعند فنان النحت وصانع التماثيل قد يبدو هرمًا، وقد يُطلق عليه عالم التربية مثلث التفوق، قاعدته الاجتهاد والمتابرة، ورأسه النجاح والتفوق، وهكذا...

ويمكن القول: إن قراءة الصورة تعكس الذات المهنية للقارئ في ضوء خبراته السابقة، وثقافته، وتخصّصه الدقيق، فصورة القلم للطبيب تعكس أهميته في كتابة تقرير عن حالات المرضى، ووصف العلاج، وصورة القلم للأديب تعكس أهميته في نقل الأفكار، والتعبير عن المشاعر والآراء والمعتقدات، وتأليف القصص، ونظم الشُّعر، وصورة القلم للمهندس تعكس أهميته في تصميم الرسوم الهندسية، وتخطيط المباني والمدن والعمارات والمنشآت، وصورة القلم للمحامي تعكس أهميته في كتابة مرافعاته عن موكله، وتدوين حججه واستشهاداته، أما صورة القلم للطالب فهي تعكس أهميته في كتابة الواجبات والموضوعات الدراسية، وأداء الامتحانات، والتعبير عن الأفكار والمشاعر...

القدرات الخاصة للقارئ: كالذكاء والإبداع والقدرة اللغوية، فالأذكاء أكثر قدرة من غيرهم على فهم الصورة وتفسيرها، والمبدعون أكثر قدرة من غيرهم على القراءة الإبداعية والتعبير الإبداعي عن الصورة، وذوو القدرة اللغوية لديهم ثروة لغوية تجعلهم أكثر طلاقة في التعبير ودقة في التصوير.

واللغة هي أرقى منظومة رمزية يستخدمها الإنسان في التعبير عن نشاطه الفكري في أثناء قراءة الصورة مؤظفًا العلاقات الدلالية؛ كالترادف والتضاد والمشتراك اللفظي في نقل أفكاره، وإبراز معانيه، فالرموز اللغوية ما هي إلا تمثيل حسي لمعنى ذهني، والتمكّن من استخدام القارئ لهذه الرموز يعكس قدرته على تمثيل المعاني، وإدراك العلاقات، وفهم الدلالات، وطلاقة التعبير، وإنتاج النص.

ومن العوامل المتعلقة بالصورة:

درجة وضوح الصورة: فكلما وضحت معالمها، وبدت ملامحها، وظهرت تفاصيلها، وتميّزت ألوانها، وكبّر حجمها ساعدت القارئ على القراءة والتفسير، والوصف والتعبير، وكلما اختفت معالمها، وصغّر حجمها تباينت الرؤية، وتباعدت التفسيرات.

محتويات الصورة: فكلما زادت المثيرات في الصورة أوجت إلى القارئ بمزيد من المعاني والأخيلة والمواقف والأحداث المرتبطة بها. (نصر، معاطي، سليمان، محمود، 2018، 21)

الوسائط المتعددة: فالصوت مع الصورة والحركة وسائط متعددة لها تأثير في تفسير الصورة، فصورة الطفل الذي يحمل في يده دُبًّا، ويصدر أصواتًا تدل على فرحه ومرحه تختلف عن صورة الشاب الذي يبيع مجموعة ألعاب للأطفال منها دُب، ويصيح -وقد بُعْ صوته- مُعلِّيًا أسعارها، فالدُبُّ في الصورة الأولى لعبة جميلة تحمّل للطفل معاني البراءة والنقاء والسعادة والفرح، وفي الصورة الثانية يبدو الدُبُّ سلعة تُباع وتحمّل للشاب معاني الاجتهاد والسعي والكد من أجل تحصيل الرزق.

(Dos Santos Costa, Giselda; Xavier, Antonio Carlos, 2016, 201-212)

ومن العوامل المتعلقة بالمجتمع: ثقافته: فتفسير الصُّور يعتمد على الثقافة العامة داخل المجتمع، ففي ثقافة بعض المجتمعات نجد البنت تلعب بالدمية (العروسة)، والولد يلعب بالسيارة وآلات الحرب، والمرأة أكثر استهلاكاً من الرجل، ومجالات الثقافة المختلفة: اللغوية والأدبية والأفكار والخبرات تشكل أساس رؤيتنا للأشياء وتفسيرها.

(Dos Santos Costa, Giselda; Xavier, Antonio Carlos, 2016, 201-212)

والمرأة العربية الخليجية الثرية قد تشتري كمّية كبيرة من الملابس والأحذية والمجوهرات والبخور والعطور، وفي إطار هذه الثقافة فإن مشاهدة صورة امرأة ثرية داخل سوق تجاري كبير يمكن تفسيرها في ضوء هذه الخبرات، وبناءً على هذه الثقافة العربية والعادات السائدة في هذا المجتمع مثل عادة استخدام البخور والعطور في المجتمعات الخليجية، يمكن تفسير الصورة.

ثالثاً: قراءة الصُّور، وتنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ:

الصُّور مثيرات حسية قد تزيد أو تُضعف التجربة الوجدانية، وتؤثر في الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ للطلاب. (Truman, Sarah E., 2016, 136-143) فعلى سبيل المثال: الصُّور التي تتضمن أعمالاً إنسانية مثل إنقاذ غريق، أو إسعاف مصاب في حادث تُعدُّ مثيرات بصرية قوية للقراءة، والكتابة الإبداعية، وهي أقوى في الإثارة الحسّية، وإثارة التجربة الوجدانية من مجرد قراءة صُّور لأعمال تقليدية؛ مثل تنظيف فناء المدرسة، أو أداء التلاميذ للواجبات المنزلية. ويمكن استخدام الصُّور والرسوم والملصقات في تنمية مهارات الإنتاج اللُّغويّ الإبداعيّ بوسائل متعددة، منها ما يلي:

1. **تصميم منهج قائم على قراءة الصُّور:** تقترح بعض الدراسات والبحوث منهجاً تعليمياً قائماً على قراءة الصُّور، وبناء المعاني؛ لتنمية مهارات إنتاج اللُّغة، من خلال أربع مراحل:

الأولى: عرض الصُّور ومشاهدتها.

الثانية: تحليل الصُّور المرئية.

الثالثة: إشراك الطلاب في المناقشات والتعليقات.

الرابعة: الكتابة الذاتية للنصوص.

(Louie, Belinda; Sierschynski, Jarek, 2015, 103-111)

والمنهج المقترح يتضمّن مجموعة من المهام، منها مهام وصف الصُّور التي تستثير المعلومات والخبرات، وتُساعد المتعلّمين على التعبير عن مشاعرهم وذكرياتهم، ويُشجّع هذا المنهج العمليات التفاعلية التي تجعل استخدام اللُّغة بشكل طبيعي مثل التواصل الشفوي،



ومهام التحدُّث بطلاقة، والطلاقة تعني هنا تلقائية الحديث، وسرعة إنتاج الكلام، وإعادة الصياغة اللغوية، واستخدام الإيماءات، وطرح أسئلة للتوضيح.

(Albino, Gabriel, 2017)

واتبعت دراسة (Ramírez Ortiz & Others , 2018, 51-68) نموذجًا يمر بثلاث مراحل رئيسية: لإنجاز المهام اللغوية؛ وهي: مرحلة ما قبل المهمة، ومرحلة تنفيذ المهمة، ومرحلة إنتاج اللغة، والمرحلة الأخيرة تتاح فُرص للطلاب لتحليل أنماط لغوية محدَّدة، وممارستها، وقد أكَّدت هذه الدراسة أهمية الصُّور في عملية الفهم اللُّغوي، والتعبير عن الأفكار بطلاقة، كما أكَّدت أهمية استخدام الأمثلة في تأييد الأفكار.

2. **مناقشات الصُّور والتعليق عليها:** يمكن إتاحة الفرصة للطلاب لمناقشة الصُّور والرسوم التوضيحية المُصاحبة لمحتوى النصوص، والتعليق عليها، وهذه المُناقشات التي تجري بين الطلاب يمكن أن تجذب الانتباه إلى المحتوى، تمهيدًا للإنتاج اللُّغوي، وممارسات كتابة النصوص.

(Aukerman, Maren; Chambers Schuldt, Lorien, 2016, 267-287)

3. **تصميم الملصقات الإبداعية، وقراءتها:** يمكن تنمية الإنتاج اللُّغوي الإبداعي للطلاب عن طريق تدريبهم على تصميم ملصقات إبداعية، وتأملها، وتحليلها، وتفسيرها والتعبير عنها بشكل إبداعي، وتدريبهم على حل المشكلات من خلال التفاعلات مع الأقران، ويتطلَّب ذلك نشر الثقافة البصريَّة بوضع ملصقات في أماكن عديدة داخل الفصول الدراسية (بالقرب من السبورة، أو على مكتب المعلم، أو في أية مساحة خالية على الحائط)؛ بحيث يستطيع الطلاب قراءتها إذا شعروا بالملل، كما يتطلب تصميمها استخدام التكنولوجيا، وتهيئتها للصُّق والعرض، ومُساعدة الطلاب على تطوير أفكارهم، وتوفير ارتباطات رمزية بين الصُّور، والشخصيات الإعلامية، والقيم المتعلِّقة بأسلوب حياتهم.

(Hasio, Cindy, 2015, 39-44)

4. **استخدام نماذج قراءة الصورة:** ومن ذلك نموذج (الإدراك، والتفسير، والتعبير) في قراءة الصورة وتنمية مهارات الإبداع اللُّغوي؛ حيث يبدأ الطلاب بالنظر إلى الصورة، ومُشاهدة تفاصيلها، وإدراك عناصرها، ثم يصفون ما يرونه، ويتناقشون مع زملائهم حولها، ويتبادلون الملاحظات حول الصورة، ثم يستخدمون تصوراتهم وأوصافهم لبناء تفسيراتهم الخاصَّة، وأخيرًا يُعبِّرون عن وجهة نظرهم بأساليبهم الخاصَّة، وتعبيراتهم الذاتية.

وفي المرحلة الأولى يكون التفكير تعاونيًا، فقد يطرح طالب على زميله أسئلة؛ مثل:

- هل رأيت أي شيء من هذا القبيل من قبل؟
- ما الذي تُذكرُك به هذه الصورة؟

وفي المرحلة الثانية تؤثر الخبرات والمعلومات السابقة في عملية التفسير، وتتطلب عملية التفسير تقديم حجج وبراهين، وأدلة قوية على صحة التفسير.

وقد يطرح الطالب هنا أسئلة إبداعية تساعد على توليد الأفكار؛ مثل:

- ما الطرق الأخرى المحتملة لقراءة هذه الصورة؟
- كيف أربط هذه الصورة بأفكاري الذاتية؛ لإنتاج شيء جديد؟

وهنا يحدث مزج بين ذاتية القارئ وتفسيره، وأفكاره ومعانيه، وما تحمله الصورة من دلالات ومعاني؛ لتبدأ مرحلة أخرى، وهي: بناء نص جديد.

(Shivers, James; Levenson, Cyra; Tan, Mei, 2017, 67-84)

5. عُرف الروايات المصورة: (The Graphic Novel Classroom)

تعد عُرف الروايات المصورة وسيلة فعّالة وعصرية في تنمية المهارات اللغوية، وقد ساعدت هذه العُرف على تنمية مهارات قراءة الصور، والوعي البصري بها، وزيادة القدرة على تفسيرها، والتعبير عنها، وحقت نتائج مذهلة في تعليم القراءة والكتابة والتفكير الناقد وحل المشكلات في المدارس المتوسطة والثانوية، وفي تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين، بما في ذلك تفسير المحتوى والأشكال. (Bakis, Maureen, 2011)

6. النمذجة والممارسات اللغوية: فالنمذجة تعني عرض مهارة ما من قبل المعلم، وإتاحة الفرصة للمُتعلمين للمشاهدة، وملاحظة كيفية الأداء في أثناء إنجاز المهمة، وهي ترتبط بتقنية "التفكير بصوت عالٍ" التي يستخدمها المعلم في الكشف عن العمليات العقلية التي تجري داخل عقله في أثناء إنجاز المهمة؛ مثل: (مهمة وصف الصور وتفسيرها، والتعليق عليها)، والإجراءات التي يتبعها لإنشاء نص ما، وهي من أكثر الأدوات فاعلية وتأثيرًا في المواقف التعليمية.

(دوجلاس، فيشر وفراي، نانسي، 2014، -190 193)

وتتطلب النمذجة عرض نماذج للإنتاج اللغوي الإبداعي من قبل المعلمين، مع توفير فرص الممارسة اللغوية للطلاب لمحاكاتها، وتشجيعهم وإثارة دوافعهم للكتابة.

(Arshavskaya, Ekaterina, 2015, 68-78)



الجزء التطبيقي

الوحدة الأولى: عالم الطفولة.

الوحدة الثانية: مُعاملات إنسانية.

الوحدة الثالثة: عالم الحيوانات والطيور.

الوحدة الأولى: عالم الطفولة

الموضوع الأول

طفل يناجي ربّه

الأهداف الإجرائيّة: من المتوقّع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن يكون الطالب قادراً على أن:

1. يطرّح تساؤلات متعددة لوصف صورة طفل يرفع يديه مبتهلاً إلى الله -عز وجل- بالدعاء.
 2. يُجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفيّة والتفسيرية للصورة.
 3. يُعبّر عن مشاعره وأحاسيسه تجاه هذه الصورة بأسلوب أدبي.
 4. يقدّم تفسيرات متعددة لبكاء الطفل في الصورة.
 5. يقترح عناوين متعددة تعبّر عن مضمون هذه الصورة.
 6. يُعلّق على هذه الصورة بجملة أو عبارة مُناسبة لمضمونها.
 7. يُقدّر قيمة السعادة والمرح في عالم الأطفال.
- مدة التعيين:** حصة كاملة (45) دقيقة.

إستراتيجيات التعليم والتعلم: التساؤل الذاتي - المُدجّة اللغويّة - العروض التوضيحيّة - الحوار والمناقشة.

الوسائل المُعيّنة: صورة طفل يرفع يديه مبتهلاً إلى الله -عز وجل- بالدعاء- الحاسوب - جهاز العرض (Data show).

مكان النشاط : غرفة المناهل.

الإجراءات: يتّبع المعلمُ الإجراءاتِ التالية:

1. **التهيئة لعرض الصورة:** يقول المعلم: الدعاءُ معُ العبادة، ويلجأ الإنسانُ إلى ربه في السراء والضراء، ويستغيث به في كل أزمة أو محنة، ولكن هل يَعْرِفُ الأطفالُ قيمة الدعاء؟ وماذا يَطْلُبُون من الله؟ تعالَوْا بنا نقرأ الصورة التالية، ونُفسّرها، ونتعرّف ما تحمله من معانٍ ودلالات.
2. **عَرْضُ الصورة:** يعرض المعلمُ صورةَ طفل يرفع يديه مبتهلاً إلى الله -عز وجل- بالدعاء، ويحدّد المطلوب منهم؛ وهو: قراءة الصورة حرفيّاً، وتفسيريّاً، وإبداعيّاً.

القراءة الحرفية للصورة:

تعني تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

تعني قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تصوره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

تعني تأمّل الصورة، والفوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصورات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويُعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.



3. إنجاز مهام القراءة: يقرأ الطلاب الصورة قراءة حرفيّة وتفسيرية وإبداعية، مع صياغة تساؤلات ذاتيّة خاصة بكل نوع، والإجابة عنها.
4. عروض الطلاب: يطلب المعلم من ثلاثة طلاب -على الأقل- عرض ما توصّلوا إليه من أسئلة وإجابات.
5. العروض التوضيحية: يعرض المعلم على طلابه -باستخدام الحاسوب وجهاز العرض (Data show) - نماذج للأسئلة الخاصة بالقراءة الحرفيّة والتفسيرية والإبداعية للصورة والإجابات المقترحة لها على النحو التالي:

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة الحرفيّة	ماذا يفعل الطفل في الصورة؟	يجلس الطفل في المسجد ويدعو ربه، ويبتهل إليه بالدعاء.
	أين يجلس هذا الطفل؟	في المسجد النبوي الشريف.
	ماذا يرتدى الطفل؟	يرتدى الطفل قميصاً وسروالاً.
	كيف تبدو ملامح الطفل؟	تظهر على وجه الطفل ملامح الانكسار والتذلل لله تعالى، والإلحاح في الدعاء، وعيناه تغرورقان بالدموع.

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة التفسيرية	لماذا يرفع الطفل يديه؟	يبتهل إلى الله بالدعاء ويناجيه.
	صف حالة الطفل كما تفهم من الصورة.	يبدو هذا الطفل خاشعاً، داعياً ربّه مُوقِناً بإجابته للدعاء.
	قدّم تفسيرات متعددة لبكاء الطفل في الصورة.	ربما يبكي الطفل تضرُّعاً لله تعالى. ربما يكون الطفل قد فقد أباه، أو أمّه ويدعو له أو لها بالرحمة. ورُبّما تكون أسرته في ضائقة مالية، أو أزمة إنسانية، ويدعو الله أن يُسرِّح كربتها.
	إلام ترمز هذه الصورة؟	ترمز هذه الصورة إلى أهمية الدعاء الخالص لله رب العالمين، الذي يصدر عن طفل بريء لم يجر عليه قلم، لكنّه يبتهل إلى الله، ويلجئ في الدعاء.
القراءة الإبداعية	عبّر عن مشاعرك وأحاسيسك تجاه هذه الصورة بأسلوب أدبي.	إن هذه الصورة تُعبّر عن مشهد روحاني تتجلّى فيه أسمى معاني الإيمان، والخشوع والخضوع لربّ العالمين، هذه الصورة تستثير مشاعري، وتُقوّي رغبتني في الدعاء واللجوء إلى الله، وتولّد لديّ إحساساً عميقاً بالإيمان الصادق الذي أراه في تضرُّع الطفل إلى الله، وأمسّه في براءة طفولته، ونقاء سريرته، ونور وجهه، وصِدْق إخلاصه في الدعاء، وقوة صلته بربه، وحُسن ظنّه بالله تعالى.
	اقترح عناوين متعددة تعبّر عن مضمون هذه الصورة.	• دعاء الأبرياء. • دعاء طفل. • طفل يناجي ربّه.
	علّق على هذه الصورة تعليقاً أدبيّاً مناسباً لمضمونها.	يا رب يا رحمن، ارحم أبي، وأسكِّه فسيح الجنان. يا رب يا رحمن، ارزقني الصبر والسلوان. يا رب يا منان، ارزق طفلك مروان.

6. **التقويم:** يطالب المعلم من الطلاب تقويم ذواتهم في ضوء المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي الإبداعي، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب.



الموضوع الثاني الأطفال والكمبيوتر

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن يكون الطالب قادرًا على أن:

1. يطرح تساؤلات متعددة لوصف صورة والد يجزّ طفله من يده مُحاولًا إدخاله السيارة وهو متمسك بالبقاء مع الكمبيوتر.
 2. يُجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفيّة والتفسيرية للصورة.
 3. يصف انفعالات ومشاعر الطفل من خلال الصورة.
 4. يقدّم تفسيرات متعددة لرغبات الأب المحتملة من خلال فهم الصورة.
 5. يعلّق على هذه الصورة بجملة أو عبارة مناسبة لمضمونها.
 6. يؤلّف حكمة أو مثلاً يعبر عن مضمون صورة الرجل وولده.
 7. يستخلص قيمة تعبّر عنها صورة الرجل وولده.
 8. يقترح عناوين متعددة تعبّر عن مضمون هذه الصورة.
 9. يُقدّر قيمة الترويح عن النفس عند الأطفال.
- مدة التعيين:** حصة كاملة (45) دقيقة.

إستراتيجيات التعليم والتعلم: التساؤل الذاتي - النمذجة اللغوية - العروض التوضيحية - الحوار والمناقشة.

الوسائل المُعينة: صورة والد يجزّ طفله من يده مُحاولًا إدخاله السيارة، وهو متمسك بالبقاء مع الحاسوب- جهاز العرض (Data show).

مكان النشاط: غرفة المناهل.

الإجراءات: يتبع المعلم الإجراءات التالية:

1. التهيئة لعرض الصورة: يقول المعلم: للترويح عن النفس أهمية عظيمة من حياتنا، فهو يجدد نشاطنا، ويمنحنا المتعة والبهجة والسعادة، ولكن كيف يُروّج الأطفال عن أنفسهم في عصر الكمبيوتر ومُغريات ألعابه؟ وماذا يحدث لو تعارضت وسائل ترويحهم مع وسائل ترويح أسرته؟ تعالوا بنا نقرأ الصورة التالية، ونفسرها، ونتعرف ما تحمله من معاني ودلالات.
2. عرض الصورة: يعرض المعلم صورة والد يجزّ طفله من يده مُحاولًا إدخاله السيارة وهو متمسك بالبقاء مع الكمبيوتر، ويُحدّد المطلوب منهم؛ وهو: قراءة الصورة حرفيًا، وتفسيريًا، وإبداعيًا.

القراءة الحرفية للصورة:

تعني تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

تعني قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيراتٍ لما تعكسه من أحداث، وما تصوره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

تعني تأمل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصورات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويُعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.



3. إنجاز مهامّ القراءة: يقرأ الطلاب الصورة قراءة حَرْفِيَّةً وتفسيريةً وإبداعيةً، مع صياغة تساؤلات ذاتية خاصة بكل نوع، والإجابة عنها.
4. عروض الطلاب: يطلب المعلم من ثلاثة طلاب -على الأقل- عرض ما توصّلوا إليه من أسئلة وإجابات.
5. العروض التوضيحية: يعرض المعلم على طلابه باستخدام الحاسوب وجهاز العرض (Data show) نماذج للأسئلة الخاصة بالقراءة الحَرْفِيَّة والتفسيرية والإبداعية للصورة والإجابات المقترحة لها، على النحو التالي:

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة الحَرْفِيَّة	ماذا يفعل الرجل في الصورة؟	يسحب الولد من يده مُحاولاً إدخاله السيارة.
	ماذا يُمسِكُ الطفلُ بيديه؟	يُمسِكُ الطفلُ جهازَ الكمبيوتر، ويشدّه بقوة.
	اذكر الأشياء الموجودة بالصورة.	رجل - ولد - سيارة - كمبيوتر - حقيبة سفر.
	أين تقف السيارة في الصورة؟	تقف السيارة أمام المنزل.



نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة التفسيرية	لماذا يُمسك الطفل الكمبيوتر بشدة في الصورة؟	لشدة تعلقه بجهاز الكمبيوتر، ورغبته في مواصلة اللعب.
	لماذا يجذب الرجل الطفل من يديه؟	يحاول الرجل جذب الطفل ليستقل السيارة برفقته، ويسافران معاً.
	خمن العلاقة بين الرجل والطفل في الصورة.	من المحتمل -بدرجة كبيرة- أن الصورة لأب وابنه.
	صِف انفعالات الطفل ومشاعره كما تفهم من الصورة.	يبدو الطفل متعصباً بشدة، يرتمي أرضاً مُمسكاً بجهاز الكمبيوتر، حيث يرغب في مواصلة اللعب، ويتأبّه نفوراً شديداً من السفر وركوب السيارة بصحبة والده.
القراءة الإبداعية	قدّم تفسيرات متعددة؛ لرغبات الوالد وفقاً لهذه الصورة.	ربما يرغب الوالد في اصطحاب طفله لطبيب؛ لعلاج بصره أو سماعه أو أي شكوى صحية. ربما يرغب الوالد في اصطحاب طفله لنزهة في حديقة أو سفر إلى قرية أو مدينة أخرى. ربما يرغب الوالد في اصطحاب طفله لزيارة جدّته أو أحد أقاربه.
	علّق على الصورة بتعليقات متعددة معبرة عن مضمونها.	- لا أريد نزهة أو أسفاراً، اتركني ألعب بالكمبيوتر طوال النهار. - لا أريد شراء ثياب، أنا أحب الكمبيوتر والألعاب. - أرجوك اتركني ألعب بالكمبيوتر. - أرجوك لا تجرّ ثيابي، الكمبيوتر هو حياتي.
	وجّه حكماً أو مثلاً من الأب لابنه الذي امتنع عن مرافقة الأسرة في سفرها.	- متعة في سفر، خير من ألعاب تضر الصحة والنظر. - يومٌ في صحبة خيرٍ لك من ألف يوم في وحدة. - كُن في صحبة أسرّتك، ولا تكن أسير وحدتك ولُعبيّك.

6. **التقويم:** يطلب المعلم من الطلاب تقويم ذواتهم في ضوء المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي الإبداعي، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب.



الموضوع الثالث

ألعاب الأطفال

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن يكون الطالب قادراً على أن:

1. يطرّح تساؤلات متعددة لوصف صورة أطفال يلعبون في منزل قديم وهم سعداء.
 2. يُجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفيّة والتفسيرية للصورة.
 3. يؤلّف مثلاً أو حكماً أو أكثرَ للتعبير عن مضمون الصورة.
 4. يُنتج أفكاراً متعددة مرتبطة بصورة مرئية.
 5. يستخلص قيمة تعبّر عنها صورة الأطفال الذين يلعبون في مرح.
 6. يُقدّر قيمة السعادة والمرح في عالم الأطفال.
- مدة التعيين:** حصة كاملة (45) دقيقة.
- إستراتيجيات التعليم والتعلم:** التساؤل الذاتي - النمذجة اللغوية - العروض التوضيحية - الحوار والمناقشة.

الوسائل المُعينة: صورة أطفال يلعبون في منزل قديم وهم سعداء - الحاسوب - جهاز العرض (Data show).

مكان النشاط: غرفة المناهل.

الإجراءات: يتبع المعلم الإجراءات التالية:

1. التهيئة لمرّض الصورة: يقول المعلم: اللّعب هو الوسيلة المُثلى لتعليم الطفل وتربيته، وهو النشاط الغالب على حياته الذي يمنحه السعادة والفرح في أيّ مكانٍ يلعب فيه، ولكن هل الفقر يمكن أن يمنع الأطفال من اللّعب؟ تعالوا بنا نقرأ الصورة التالية، ونفسرها، ونتعرّف ما تحمله من معاني ودلالات.
2. عرض الصورة: يعرض المعلم صورة أطفال يلعبون في منزل قديم وهم سعداء، ويُحدّد المطلوب منهم؛ وهو: قراءة الصورة حرفياً، وتفسيرياً، وإبداعياً.

القراءة الحرفية للصورة:

تعني تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

تعني قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لِمَا تعكسه من أحداث، وما تصوره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

تعني تأمّل الصورة، والفوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تَسْتثيره في العقل من أخيلة وتصوّرات، وما تَبْعُثُه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويُعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.



3. إنجاز مهامّ القراءة: يقرأ الطلاب الصورة قراءة حَرْفِيَّةً وتفسيريةً وإبداعيةً، مع صياغة تساؤلات ذاتية خاصة بكل نوع، والإجابة عنها.
4. عروض الطلاب: يطلب المعلم من ثلاثة طلاب -على الأقل- عرض ما توصّلوا إليه من أسئلة وإجابات.
5. العروض التوضيحية: يعرض المعلم على طلابه -باستخدام الحاسوب وجهاز العرض (Data show) - نماذج للأسئلة الخاصة بالقراءة الحَرْفِيَّة والتفسيرية والإبداعية للصورة والإجابات المقترحة لها، على النحو التالي:

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مُقترحة
القراءة الحَرْفِيَّة	ماذا تفعل الفتيات في الصورة؟	تلعب الفتيات بعضهن مع بعض، حيث تقف فتاة صغيرة وراء الجدار، بينما تختبئ الفتيات الأخريات وراء الجدار المقابل لها.
	كم عدد الفتيات في الصورة؟	خمس فتيات.
	ماذا ترتدي تلك الفتيات؟	ترتدي الفتيات ثياباً رثةً، فساتين مزركشة بأقمشة بالية وقديمة، ويضعن على رؤوسهن أغطيةً صغيرة، ويرتدين في أقدامهن أحذيةً خضراء.



نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة الحرفية	أين تلعب الفتيات في الصورة؟	في منزل يبدو قديماً.
	– صف المكان الموجود بالصورة.	منزل قديم، يتكوّن من حجارة قديمة مترصّة من جانب وبعض الأخشاب على الجانب الآخر، جدرانها متهاكّة، توجد بين جدرانها بعض الفجوات والثقوب.
القراءة التفسيرية	لماذا تختبئ الفتيات وراء الجدار؟	تلعب الفتيات بعضهن مع بعض في لعبة الاختباء، حيث تبحث إحداهن عن بقية الفتيات بعد أن تنتهي من العد 1-2-3...
	خُصّ العلاقة التي تربط بين هذه الفتيات.	العلاقة التي تربط بين هذه الفتيات قد تكون قرابة أو جيرة، أو صداقة.
	صف ملامح وجه الفتيات وهنّ يلعبن.	ترسم البسمة على شفاه الفتيات، ويبدو على وجوههن السعادة والفرح وهنّ يلعبن.
	ما أهم قيمة تعبّر عنها هذه الصورة؟	أهم قيمة تعبّر عنها هذه الصورة هي قيمة السعادة.
	إلام ترمز هذه الصورة؟	ترمز هذه الصورة إلى أن السعادة ليست في الثراء والغنى والقصور، والقناعة تجلب السرور، والبساطة والفرح لا يمنعان السعادة، ولا البهجة ولا الحبور.
القراءة الإبداعية	عبّر عن أية فكرة وردت في ذهنك عند مشاهدة هذه الصورة.	– أهمية لعب الأطفال. – الألعاب الجماعية. – سر السعادة. – متعة اللعب.
	ألف مثلاً، أو حكماً أو أكثر للتعبير عن مضمون الصورة السابقة.	– للسعادة أسرار مهمّما افتقرت الديار. – سعادة الأطفال خير من المال. – قدّم الديار لا يمنح بهجة الصغار. – الصغار زينة الدار.
	اكتب مقدمة قصة ترتبط بصورة الفتيات اللاتي يلعبن مستخدماً المرافقات.	كانت نجلاء تعيش في أسرة فقيرة، تسكن في بيت قديم مبني بالطوب الأحمر، جدرانها متهاكّة، وكانت أسرتها تعاني شظف العيش، وضيق الحال، لكنها لم تعرف الكآبة والحزن، تلعو -دائماً- شفتيها البسمة، وتتألق في وجهها السعادة، تلهو وتمرح مع أخواتها وجيرانها الصغار.

6. التقويم: يطّلب المعلم من الطلاب تقويم ذواتهم في ضوء المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي الإبداعي، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب.

الوحدة الثانية: مُعامَلات إنسانية

الموضوع الأول

التكافل الاجتماعي ورعاية المسنين

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن يكون الطالب قادرًا على أن:

1. يطرح تساؤلات متعددة حول صورة رجل عجوز في يده خبز، وقد غلبه النعاس.
 2. يجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفية للصورة.
 3. يجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة التفسيرية للصورة.
 4. يؤلف مقدمة لقصة تعبر عن مضمون الصورة.
 5. يستخلص قيمتين على الأقل تُعبران عن مضمون الصورة.
 6. يقترح عناوين متعددة تعبر عن مضمون هذه الصورة.
 7. يُقدّم حلولاً مقترحة لمشكلة تعبر عنها هذه الصورة.
 8. يكتب بأسلوب أدبي موقفًا إنسانيًا يرتبط بمضمون هذه الصورة.
 9. يقدّر قيمتي التكافل الاجتماعي، ورعاية المسنين داخل المجتمع.
- مدة التعيين:** حصة كاملة (45) دقيقة.

إستراتيجيات التعليم والتعلم: التساؤل الذاتي - النمذجة اللغوية - العروض التوضيحية - الحوار والمناقشة.

الوسائل المعينة: صورة رجل عجوز في يده خبز، وقد غلبه النعاس - الحاسوب - جهاز العرض (Data show).

مكان النشاط: غرفة المناهل.

الإجراءات: يتبع المعلم الإجراءات التالية:

1. **التهيئة لعرض الصورة:** يقول المعلم: تهتم بعض الدول بالمسنين الذين لا أنيس لهم ولا جليس، وفقدوا كل عزيز، لكن هناك مجتمعات لم ينالوا فيها اهتمامًا، ويواجهون صعوبات بالغة في حياتهم، تعالوا بنا نقرأ الصورة التالية، ونفسرها، ونتعرف ما تحمله من معانٍ ودلالات.
2. **عرض الصورة:** يعرض المعلم صورة رجل عجوز في يده خبز، وقد غلبه النعاس ويحدد المطلوب منهم وهو: قراءة الصورة حرفيًا، وتفسيريًا، وإبداعيًا.

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصد بها تعرُّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تصوّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

تعني تأمل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصوّرات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.



3. إنجاز مهام القراءة: يقرأ الطالب الصورة قراءة حَرْفِيَّةً وتفسيريةً وإبداعيةً، مع صياغة تساؤلات ذاتية خاصة بكل نوع، والإجابة عنها.
4. عروض الطلاب: يطلب المعلم من ثلاثة طلاب على الأقل عرض ما توصلوا إليه من أسئلة وإجابات.
5. العروض التوضيحية: يعرض المعلم على طلابه باستخدام الحاسوب وجهاز العرض (Data show) نماذج للأسئلة الخاصة بالقراءة الحَرْفِيَّة والتفسيرية والإبداعية للصورة، والإجابات المقترحة لها؛ على النحو التالي:

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة الحَرْفِيَّة	كيف يبدو هذا الرجل في الصورة؟	يبدو هذا الرجل في الصورة عجوزاً مُسِنَّاً قد غَلَبَهُ النعاسُ.
	كيف يبدو شَعْرُهُ؟	يبدو شَعْرُهُ أبيض قد اشتعل شيباً.
	ماذا يحمل الرجل في يده؟	يحمل الرجل في يده خبزاً.
	دلّل على نوم الرجل من خلال الصورة.	نومُ الرجل واضح في الصورة؛ من خلال إغماض عينيه.



نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة الحرفية	ماذا ترى خلف صورة الرجل؟	أرى بناءً غير مكتمل التشطيب، حيث إنه مطلي طبقة أسمنتية.
القراءة التفسيرية	علامة يدل لون شاعر هذا الرجل في الصورة؟	يدل لون شاعر هذا الرجل في الصورة على كبر سنه.
	علامة يدل وضع الرجل يده على خده؟	وضع الرجل يده على خده يدل على أنه مهموم حزين.
	وضَّح علاقة وجود الخبز في يد هذا الرجل ونومه؟	وجود الخبز في يد هذا الرجل يحمل معنى الأمن النفسي والراحة والطمأنينة التي جعلته يهدأ تفكيره قليلاً، فينسى بعض همومه، فينام.
	خمن علاقة الرجل العجوز بالبناء خلفه.	ربما كان هذا البناء الذي لم يكتمل تشطيبه، ولم يسكنه أحد مأوى للرجل العجوز، يعود إليه بعد رحلة السعي للقمّة العيش.
	ما القيم التي يجب التأكيد عليها بعد مشاهدة هذه الصورة؟	قيم التكافل الاجتماعي، ورعاية المسنين، وإطعام المساكين.
القراءة الإبداعية	ألف مقدمة لقصة بأسلوب أدبي تعبر عن مضمون الصورة السابقة.	ما أصعب حياة كبر السن الذي يعيش وحده، لا جليس له ولا أنيس، ولا زوجة له ولا ولد، يُصارع العيش؛ ليجد قوت يومه، فإذا أمسك في يده لقيمات يُقمن صلبه أخذ يفكر في غده، وقد حلّ عليه التعب والإرهاق، وعصفت به الهموم، يُعاني الإفلاس، ويجلس في أي مكان وقد غلبه النعاس، يخشى من يوقظه من الناس لأداء دين، أو يطرده من مكان، وقد تثاقلت عليه الديون، وطحنته الشدائد والهموم.
	اقترح عناوين متعددة تعبر عن مضمون هذه الصورة.	- نظرة تكافل للمسنين. - رحمة بالمسنين. - الخبر يكفي لحياة مسكين. - لقيمات يُقمن صلب عجوز مسكين.



نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة الإبداعية	اقترح حلولاً لمشكلة تعبر عنها الصورة السابقة في الدول الفقيرة.	- أن تصرف الدولة الفقيرة معاشات استثنائية كافية من أجل حياة كريمة للمسنين . - توفير الدول الفقيرة العلاج المجاني للمسنين في جميع المناطق. - إنشاء صناديق لتمويل مشروعات دار المسنين في كل المناطق، وزيادة الاهتمام بها، وتحسين نوعية الخدمات المقدمة لهم. - توفير الجمعيات الخيرية، أو المؤسسات الاجتماعية داخل كل منطقة خدمات متنقلة للمسنين داخل منازلهم، لكن لا يرغب في الالتحاق بدار المسنين.
	اكتب بأسلوب أدبي موقفًا إنسانيًا يرتبط بمضمون الصورة السابقة.	يُحكى أن رجلاً عجوزاً سرق رغيف خبز، ووقف ماثلاً أمام المحكمة، واعترف بسرقة، ولم ينكرها لكنه برّر ذلك بقوله: "كنت أتضور جوعاً، كدت أموت"، فقال له القاضي: إنك سارق، وقد حكمت عليك بدفع غرامة قدرها عشرة دولارات، وأعرف أنك لا تملكها؛ لأنك سرقت رغيف خبز؛ لذلك سأدفعها عنك. صمت جميع الحضور في تلك اللحظة، وشاهدوا القاضي يخرج عشرة دولارات من جيبه، ويطلب إيداعها في خزانة المحكمة، ثم وقف فنظر إلى الحاضرين وقال: "محكوم عليكم جميعاً بدفع عشرة دولارات؛ لأنكم تعيشون في بلدة يضطر فيها الفقير إلى سرقة رغيف خبز". وفي تلك الجلسة جمع القاضي (480) دولاراً، ومنحها للرجل العجوز.

6. **التقويم:** يطلب المعلم من الطلاب تقويم أقرانهم في ضوء المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي الإبداعي، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب.

الموضوع الثاني النظام

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن يكون الطالب قادرًا على أن:

1. يطرح تساؤلات متعددة لوصف صورتين؛ إحداهما لقطيع من الثيران تسير بانتظام، والأخرى لمجموعة سيارات تسير بطريقة عشوائية.
 2. يُميِّز بين أنواع الأسئلة في القراءة الحرفية والتفسيرية والإبداعية للصورتين.
 3. يُجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفية والتفسيرية للصورتين.
 4. يكتُب فقرَةً بأسلوب أدبي في ضوء القراءة الإبداعية للصورتين.
 5. يكتُب تعليقًا أدبيًا أو أكثر؛ للتعبير عن مضمون الصورتين.
 6. يقدِّر أهمية النظام.
 7. يَصِف بصفة النظام في تدبير شئون حياته.
- مدة التعيين:** (45) دقيقة.

إستراتيجيات التعليم والتعلم: التساؤل الذاتي- النمذجة اللغوية- العروض التوضيحية - الحوار والمناقشة.

الوسائل المُعينَة: صورة لقطيع من الثيران تسير بانتظام، ومجموعة سيارات تسير بطريقة عشوائية - الحاسوب - جهاز العرض (Data show).

مكان النشاط: غرفة المناهل.

الإجراءات: يتبع المعلم الإجراءات التالية:

1. التهيئة لعرض الصورة: يقول المعلم: النظام أساس العمران، به يتقدم الإنسان، ويوفّر كثيرًا من الوقت والجهد، فهل يمكن أن يتفوق الحيوان على الإنسان في هذه الصفة؟ تعالوا بنا نقرأ الصورة التالية، ونفسرها، ونتعرف ما تحمله من معانٍ ودلالات.
2. عرض الصورة: يعرض المعلم صورتين مكبّرتين، إحداهما لقطيع من الثيران تسير في صف بانتظام، والأخرى لمجموعة سيارات تسير بطريقة عشوائية، ويحدّد المطلوب منهم؛ وهو: قراءة الصورتين حرفيًا، وتفسيريًا، وإبداعيًا، مع صياغة أسئلة لكل نوع، وتقديم إجابات مُقترحة.

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصدُ بها تعرُّفُ ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصدُ بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تصوّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

تعني تأمل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصوّرات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.



3. إنجاز مهامّ القراءة: يقرأ الطلاب الصورتين قراءة حَرْفِيَّةً وتفسيريةً وإبداعيةً، وصياغة تساؤلات ذاتية خاصة بكل نوع، والإجابات المقترحة.
4. عروض الطلاب: يطلب المعلم من ثلاثة طلاب على الأقل عرض ما توصّلوا إليه من أسئلة.
5. العروض التوضيحية: يعرض المعلم على طلابه - باستخدام الحاسوب وجهاز العرض (Data show) - نماذج للأسئلة الخاصة بالقراءة الحَرْفِيَّة والتفسيرية والإبداعية للصورة والإجابات المقترحة لها، على النحو التالي:

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مُقترحة
القراءة الحَرْفِيَّة	- ماذا تُشاهد في الصورة الأولى؟	- قطعاً من الثيران يسير بانتظام على يسار الطريق.
	- كيف تسير الثيران في الصورة الأولى؟	- تسير الثيران في صف بانتظام.
	- صف المكان الموجود بالصورة الأولى.	- طريق رملي واسع، تنبت فيه بعض الحشائش والأشجار على جانبي الطريق.



نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مُقترحة
القراءة الحرفيّة	- كيف يبدو الشارع في الصورة الأولى؟	- يبدو الشارع كبيراً واسعاً، يتسع لسير السيارات به.
	- أين تقف السيارات الموجودة بالصورة الثانية؟	- تقف السيارات في الطريق كله يميناً ويساراً.
	- كيف تقف السيارات في الصورة الثانية؟	- تقف السيارات في كل مكان بطريقة عشوائية غير منظمة.
القراءة التفسيرية	- علام تدل طريقة سير الثيران؟	تدل طريقة سير الثيران على قدرتها على تعلم النظام.
	- علام تدل طريقة سير السيارات؟	تدل طريقة سير السيارات على فوضى البشر أحياناً في تنظيم أمور حياتهم.
	- قارن بين حركتي الثيران والسيارات.	بعض الحيوانات أكثر نظاماً من البشر، فبينما تسير الثيران في صف بنظام، تسير السيارات في تخبط وعشوائية دون أي نظام أو التزام بقواعد المرور.
القراءة الإبداعية	- اقرأ الصورتين ثم عبّر عن أحاسيسك ومشاعرك وانطباعاتك في فقرة مع استخدام أسلوب أدبي.	أرى مشهداً يعبر عن غياب عقل الإنسان، فإذا غاب عقله، ونفذ صبره وفقد النظام في حياته سادت العشوائية، وتعطلت سبل الحياة، فترى السيارات تتصادم، والطرق تتعطل، وشريان الحياة يُصاب بشلل تام. بينما تسير الثيران في صف بانتظام، فيتسع الشارع لها ولغيرها، فما أجمل هذا المشهد الذي يعبر عن أهمية النظام حتى لو كان في عالم الحيوان. فأيهما أولى بالنظام، حيوان عُرِف بالاضطراب والفوضى كالثيران، أو مَنْ مَنَحَهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ العقل الرشيد والصبر وحسن التفكير، وهو الإنسان؟!
	- تأمل الصورتين واكتب تعليقاً موجزاً في جملة أو عبارة للتعبير عنهما.	- النظام في عالم الحيوان فاق الإنسان. - حيوان يتفوق على الإنسان. - نظام الحيوان وفوضى الإنسان.

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة الإبداعية	اقترح حلولاً لمشكلة تعبر عنها الصورة السابقة في الدول الفقيرة.	- أن تصرف الدولة الفقيرة معاشات استثنائية كافية من أجل حياة كريمة للمسنين . - توفير الدول الفقيرة العلاج المجاني للمسنين في جميع المناطق. - إنشاء صناديق لتمويل مشروعات دار المسنين في كل المناطق، وزيادة الاهتمام بها، وتحسين نوعية الخدمات المقدمة لهم. - توفير الجمعيات الخيرية، أو المؤسسات الاجتماعية داخل كل منطقة خدمات متنقلة للمسنين داخل منازلهم، لكن لا يرغب في الالتحاق بدار المسنين.
	اكتب بأسلوب أدبي موقفًا إنسانيًا يرتبط بمضمون الصورة السابقة.	يُحكى أن رجلاً عجوزاً سرق رغيف خبز، ووقف ماثلاً أمام المحكمة، واعترف بسرقة، ولم ينكرها لكنه برّر ذلك بقوله: "كنت أتضور جوعاً، كدت أموت"، فقال له القاضي: إنك سارق، وقد حكمت عليك بدفع غرامة قدرها عشرة دولارات، وأعرف أنك لا تملكها؛ لأنك سرقت رغيف خبز؛ لذلك سأدفعها عنك. صمت جميع الحضور في تلك اللحظة، وشاهدوا القاضي يخرج عشرة دولارات من جيبه، ويطلب إيداعها في خزانة المحكمة، ثم وقف فنظر إلى الحاضرين وقال: "محكوم عليكم جميعاً بدفع عشرة دولارات؛ لأنكم تعيشون في بلدة يضطر فيها الفقير إلى سرقة رغيف خبز". وفي تلك الجلسة جمع القاضي (480) دولاراً، ومنحها للرجل العجوز.

6. **التقويم:** يطلب المعلم من الطلاب تقويم أقرانهم في ضوء المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي الإبداعي، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب.

الموضوع الثالث

الرفق بالحيوان

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن يكون الطالب قادرًا على أن:

1. يُميِّز بين أنواع قراءة الصورة (الحرفية والتفسيرية والإبداعية).
 2. يذكر أربع مهارات على الأقل ترتبط بوصف الصُّور وتفسيرها.
 3. يَطْرَح تساؤلات متعددة بعد قراءة حَرْفِيَّة لصورة.
 4. يَطْرَح تساؤلات متعددة بعد قراءة تفسيرية لصورة.
 5. يصوغ عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة.
 6. يكتب فقرَةً بعد قراءة إبداعية لصورة بأسلوب أدبي مُعَبِّرًا عن أحاسيسه ومشاعره.
 7. يقدِّر أهمية قراءة الصورة.
 8. يَصِف بالرفق في معاملة الحيوان.
- مدة التعيين:** حصة كاملة (45) دقيقة.

إستراتيجيات التعليم والتعلم: التساؤل الذاتي - النَّمذجة اللغويَّة - التخيل الحر - العروض التوضيحية - الحوار والمناقشة.

الوسائل المُعينة: صورة رجل يسقي كلبًا - الحاسوب - جهاز العرض (Data show).

مكان النشاط: غرفة المناهل.

الإجراءات: يتبع المعلم الإجراءات التالية:

1. التهيئة لعرض الصورة: يقول المعلم: المواقف الإنسانية لا تقف عند حدود علاقه الإنسان بأخيه الإنسان، لكنها تمتد لتشمل علاقه الإنسان بما حوله من نبات وحيوان، فكيف يتعامل الإنسان مع الحيوان؟ تعالوا بنا نقرأ الصورة التالية، ونفسرها، ونتعرف ما تحمله من معانٍ ودلالات.
2. عَرَض الصورة: يعرض المعلمُ صورةً مكبَّرةً لرجل يسقي كلبًا، ويحدّد المطلوب منهم؛ وهو: قراءة الصورة حرفيًّا، وتفسيريًّا، وإبداعيًّا.

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصد بها تعرُّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تصوَّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

تعني تأمل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصوُّرات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبِّر عنها بطلاقة تعبيرًا جميلًا مؤثرًا.



3. إنجاز مهام القراءة: يقرأ الطلاب الصورتين قراءة حَرْفِيَّةً وتفسيريةً وإبداعيةً، وصياغة تساؤلات ذاتية خاصة بكل نوع، والإجابات المقترحة.

4. عروض الطلاب: يطلِّب المعلم من ثلاثة طلاب على الأقل عرض ما توصَّلوا إليه من أسئلة.

5. العروض التوضيحية: يعرض المعلم -باستخدام الحاسوب وجهاز العرض (Data show) - نماذج للأسئلة الخاصة

بالقراءة الحَرْفِيَّة والتفسيرية والإبداعية للصورة، والإجابات المقترحة على النحو التالي:

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مُقترحة
القراءة الحَرْفِيَّة	- ماذا يفعل الرجل في هذه الصورة؟	- يسقى كلبًا.
	- ماذا قدم للكلب؟	- ماء.
	- ماذا يحمل في يده؟	- خفًّا ملاء ماء.
	- ماذا يفعل الكلب؟	- يشرب من الخفِّ.
	- ماذا يرتدي الرجل في الصورة؟	- جلبابًا بنفسجيًّا، وعمامة حمراء، ولفافة حمراء.



نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة التفسيرية	- بِمَ تَصِفُ الرجلَ من خلال فهمك لهذه الصورة؟	- برقة القلب، ورهافة الحس، والرحمة والرفق بالحيوان.
	- صِفْ حالةَ الكلب كما تبدو في الصورة.	- الكلب يبدو أنه كان يعاني الظمأ والعطش.
	- لماذا استخدمَ الرجلُ حُقَّهُ كإناء للماء؟	- يبدو أن الرجل لم يجد إناء يملؤه من بئر فاستخدم حُقَّهُ كإناء.
	- اقترح عناوين متعددة لهذه الصورة.	- يد الرحمة أنقذت كلبًا. رقى القلبُ فأنقذ الكلب. كاد يقتله العطش. ما أجمل الرفق بالحيوان.
القراءة الإبداعية	اكتب فقرة تُلَقِّق فيها على هذه الصورة بأسلوب أدبي مُعَبِّرًا عن أحاسيسك ومشاعرك وانطباعاتك.	تعبر هذه الصورة عن مشهد رائع، تتجلى فيه أجمل معاني الرحمة، وأسمى آيات الرفق بالحيوان، أرى يد الرحمة قد امتدت لكلب يعاني الظمأ، ويأكل التُّرى من شدة العطش، وبأدْر رجل رقى قلبه، وتحركت مشاعره، أحسَّ بإحساس الكلب فلم يتخلَّ عنه، ولم يَعرِز عن حيلة يُنقِذُه بها، فروى ظمأه بحُقِّه الذي ملأه ماءً، إنَّه مشهد يعكس سموَّ الخلقِيّ، والرقِيّ الحضاريّ، والعمقَ الإيمانيّ للإنسان في تعامله مع الحيوان.



نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة الإبداعية	تخيّل حوارًا دار بين الكلب والرجل الصالح، فماذا يقول الكلب؟ وبِمَ يردُّ الرجلُ الصالح؟	الكلب: شكرًا لك أيها الرجل الصالح، أطفأت ظمئي، وشفيت غلتي. الرجل الصالح: لا شكّر على واجب أيها الكلب، لقد أحسست بإحساسك، وطمئت لطمئتك. الكلب: يا لك من رجل صالح.. أرسلك الرحمن لكلب ظمآن. الرجل الصالح: بالفعل أرسلني الرحمن؛ لأروي ظمأ أي كائن ما كان. الكلب: ما زالت الدنيا بخير... هنيئًا لك أيها الرجل الطيب. الرجل الصالح: نعم، نعم، الدنيا لا تزال بخير... وفقنا الله تعالى لعمل الخير. الكلب: من أجل هذا سيطل وفائي لك أيها الرجل الصالح ما دمت حيًا.

6. **التقويم:** يطلب المعلم من الطلاب تقويم أقرانهم في ضوء المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي الإبداعي، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب.



الموضوع الرابع

قيمة التعليم

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن يكون الطالب قادرًا على أن:

1. يَطْرَحُ تساؤلات متعددة بعد قراءة حَرْفِيَّةٍ لصورة معلم يشرح داخل فصل دراسي للفتيات.
 2. يَطْرَحُ تساؤلات متعددة بعد قراءة تفسيرية للصورة.
 3. يصوغ عناوين متعددة تعبّر عن مضمون الصورة.
 4. يُؤلِّدُ فِكْرًا متعددةً مستوحاةً من قراءة الصورة.
 5. يكتب فقرة بعد قراءة إبداعية للصورة باستخدام المرادفات.
 6. يكتب فقرة بعد قراءة إبداعية للصورة باستخدام المضادات.
 7. يُبْدي اهتمامًا بالصور ومحتوياتها وتفاصيلها.
- مدة التعيين:** حصة كاملة (45) دقيقة.

إستراتيجيات التعليم والتعلم: التساؤل الذاتي - التَّمَدُّجَةُ اللُّغَوِيَّةُ - العروض التوضيحية - الحوار والمناقشة.

الوسائل المُعِينة: معلم يشرح داخل فصل دراسي للفتيات - الحاسوب - جهاز العرض (Data show).

مكان النشاط: غرفة المناهل.

الإجراءات: يتبع المعلم الإجراءات التالية:

التهيئة لعرض الصورة: يناقش المعلم طلابه في قيمة التعليم، وأهمية طلب العلم، مُوضِّحًا آدابَ تحصيله، والنتائج المترتبة على عدم التزام الطلاب بآداب تحصيل العلم، وصفات المعلم الناجح، ويطلب من طلابه ذكرَ بعض الظواهر الإيجابية والسلبية التي تحدث داخل الفصول الدراسية... ثم يقول: تعالوا بنا نقرأ الصورة التالية، ونفسرها، ونتعرف ما تحمله من معانٍ ودلالات.

اقرأ وتأمل

1. عرض الصورة: يعرض المعلم صورة معلم يشرح داخل فصل دراسي للفتيات، ويُحدِّد المطلوب منهم؛ وهو: قراءة الصورة حرفيًا، وتفسيريًا، وإبداعيًا.

تذكّر أن:

القراءة الحرفية للصورة:

يُتصدّ بها تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معاني، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُتصدّ بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معاني، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تُصوِّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

يُتصدّ بها تأمُّل الصورة، والفوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تُستثيره في العقل من أخيلة وتصورات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.



2. إنجاز مهامّ القراءة: يقرأ الطلاب الصورة قراءة حَرْفِيَّةً وتفسيريةً وإبداعيةً، مع صياغة تساؤلات ذاتية خاصة بكل نوع، والإجابة عنها.
3. عروض الطلاب: يطلّب المعلم من ثلاثة طلاب -على الأقل- عرض ما توصّلوا إليه من أسئلة وإجابات.
4. العروض التوضيحية: يعرض المعلم على طلابه - باستخدام الحاسوب وجهاز العرض (Data show) - نماذج للأسئلة الخاصة بالقراءة الحَرْفِيَّة والتفسيرية والإبداعية للصورة، والإجابات المقترحة لها، على النحو التالي:

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مُقترحة
القراءة الحَرْفِيَّة	ماذا ترى في الصورة؟	أرى معلماً يشرح لطلّابات داخل فصل دراسي.
	كم عدد الطالبات اللاتي ظهرن في الصورة؟	- ظهر في الصورة ست طالبات.
	ماذا تفعل الطالبات في الصورة؟	يجلسن مستمعاتٍ إلى شرح المعلم.
	ما الآية القرآنية المدونة على السبورة؟	الآية هي: {وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ} [الْقَلَم: 4].



نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة التفسيرية	إلى مَنْ يتحدّث المعلمُ في الصورة؟	يتحدّث المعلمُ إلى طالبة لم تظهر في الصورة، وهي تجلس ناحية اليمين.
	عَلَّامٌ يدلُّ استماع الطالبات للمعلّم؟	استماع الطالبات للمعلّم يدلُّ على احترامهن له، ورغبتهن في المعرفة، وتحصيل العلم.
	ما القِيَم التي يمكن استخلاصها من هذه الصورة؟	قيمة العلم والتعليم واحترام المعلم.
	ماذا يرتدي المعلم في الصورة؟	يرتدي المعلم في الصورة قميصًا ذا نصف كم، فيه مربّعات حمراء وزرقاء، كما يرتدي بنطلونًا أسود.
	قدّم تفسيرات متعددة لنظرة المعلم ناحية اليمين.	يبدو المعلم في الصورة متحفّزًا للرد على إحدى الطالبات عن يمينه، أو توجيهها إلى سلوك معيّن، حيث يتجه بوجهه ناحية اليمين، وحركة أصابعه في الصورة تدلُّ على انفعال ما، ورُبّما يطرح سؤالاً على طالبة ناحية اليمين ليتلقّى الإجابة.
القراءة الإبداعية	اقترح عناوين متعددة تعبّر عن مضمون هذه الصورة.	عطاء بلا حدود. سخاء علمي. احترام متبادل.
	علّق على هذه الصورة بتعليقات متعددة تعبّر عن أهمية التعليم.	التعليم زادنا المفضّل. التعليم كالماء والهواء. التعليم غايئنا.



نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة الإبداعية	– اكتب فقرة تعلّق فيها على هذه الصورة بأسلوب أدبي مُعبّرًا عن قيمة العلم والتعليم والاحترام المتبادل بين المعلم وطالباته مع استخدام المترادفات.	هذه الصورة تعكس أهمية العلم والتعليم وقيمة الاحترام المتبادل بين المعلم وطالباته، فاستماع الطالبات إلى المعلم، وإنصاتهن إلى شرحه، وتفاعلهن معه طوال الحصة، كل ذلك من أهم وسائل تحصيل العلم، واكتساب المعارف والمعلومات، والمعلمون مصاييح تُضيء طريق العلم لآلاف البشر، وهم قلعة المبادئ، وصُرح القيم في عصر يحتاج فيه المتعلمون إلى قدوة يقتدون بها، تتجسّد فيها منظومة القيم في أسمى صورها، وأجلّ معانيها.
	اكتب فقرة تُعلّق فيها على هذه الصورة بأسلوب أدبي مُعبّرًا عن قيمة العلم والتعليم والاحترام المتبادل بين المعلم وطالباته مع استخدام المضادات.	هذه الصورة تعكس أهمية العلم والتعليم وقيمة الاحترام المتبادل بين المعلم وطالباته، فشتان ما بين طالبة تنظر إلى التعليم على أنّه زادها المفضل، وتأنّجها الأمثل، وتنظر إلى المعلم نظرة توقير واحترام، تلتزم الهدوء في الحصة كما يبدو في الصورة، وأخرى تستهين بالعلم والتعليم، وتحقر المعلم، وتقلّل من شأنه، وتثير الشغب والضوضاء، فتحصيل العلم بحاجة إلى إصغاء وهمّة ونشاط، وليس تشويشًا وضوضاء، وبلاذة وفتورًا، والعلم لا يأتي، وإنما يُؤتى إليه، واحترام المعلم، والإقبال على شرحه، يحمّز عطاءه لطلابه، ويشجّع سخاءه العلمي.

5. **التقويم:** يطلب المعلم من الطلاب تقويم أقرانهم في ضوء المستويات المعيارية للإنتاج اللغويّ الإبداعيّ، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب.

الوحدة الثالثة: عالم الحيوانات والطيور

الموضوع الأول

الأمومة في عالم الحيوان

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن يكون الطالب قادراً على أن:

1. يَطْرَحُ تساؤلات متعددة لوصف صورة قطّة وابنتها الصغيرة التي تعانقها، وتقبّل رأسها.
2. يُجِيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفيّة والتفسيرية للصورة.
3. يُعبّر عن مشاعره الذاتية بعد قراءة الصورة باستخدام المترادفات.
4. يُعبّر عن مشاعره الذاتية بعد قراءة الصورة باستخدام المضادات.
5. يَسْتَخْلَص قيمتين على الأقل تُعبّران عن مضمون الصورة.
6. يَقتَرَح عناوين متعددة تعبّر عن مضمون هذه الصورة.
7. يُقدّر قيمتي الحب والحنان بين الأم وصغارها.

مدة التعيين: (45) دقيقة.

إستراتيجيات التعليم والتعلم: التساؤل الذاتي - النمذجة اللغوية - العروض التوضيحية - الحوار والمناقشة.

الوسائل المُعينة: صورة قطّة وابنتها الصغيرة التي تعانقها، وتقبّل رأسها - الحاسوب - جهاز العرض (Data show).

مكان النشاط: غرفة المناهل.

الإجراءات: يتبع المعلم الإجراءات التالية:

1. التهيئة لعرض الصورة: يقول المعلم: حنان الأمّ صفةٌ عظيمةٌ يحتاج إليها كل طفل؛ لكي ينشأ نشأةً طبيعيّةً سوية، ويُشبع عواطفه ورغباته، ولكن هل هذه الصفة خاصة بالإنسان دون الحيوان؟ تعالوا بنا نقرأ الصورة التالية، ونفسرها، ونتعرف ما تحمله من معاني ودلالات.
2. عرض الصورة: يعرض المعلم صورة قطّة وابنتها الصغيرة التي تعانقها، وتقبّل رأسها، ويُحدّد المطلوب منهم؛ وهو: قراءة الصورة حرفيًّا، وتفسيريًّا، وإبداعيًّا.

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصد بها تعرُّف ما هو كائن بالصورة، ووَصْف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تصوّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

تعني تأمل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصوّرات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.



3. إنجاز مهام القراءة: يقرأ الطلاب الصورة قراءة حَرْفِيَّةً وتفسيريةً وإبداعيةً، مع صياغة تساؤلات ذاتية خاصة بكل نوع، والإجابة عنها.
4. عروض الطلاب: يطلّب المعلم من ثلاثة طلاب - على الأقل - عرض ما توصّلوا إليه من أسئلة وإجابات.
5. العروض التوضيحية: يعرض المعلم على طلابه - باستخدام الحاسوب وجهاز العرض (Data show) - نماذج للأسئلة الخاصة بالقراءة الحَرْفِيَّة والتفسيرية والإبداعية للصورة، والإجابات المقترحة لها على النحو التالي:

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مُقترحة
القراءة الحَرْفِيَّة	ماذا تفعل القطّة الصغيرة في الصورة؟	تُقَبِّل القطّة الصغيرة رأس أمّها.
	ما لون القطتين في الصورة؟	القطتان رماديّتا اللون، مخطّطان باللون الأسود.



نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مُقترحة
القراءة الحرفيّة	- ما أهمُّ الأجزاء البارزة التي تبدو من جسم القطعة الصغيرة؟ وهي تُقبِّل رأس أمّها.	أهم الأجزاء البارزة التي تبدو من جسم القطعة الصغيرة هي: فم القطعة الصغيرة وهي تُقبِّل رأس أمّها. ويدها التي تسندها على أمّها وهي تعانقها.
القراءة التفسيرية	خَمِّن العَلاقةَ بين القطّتين.	العَلاقة بين القطّتين هي عَلاقة أُمّ بابنتِها.
	لماذا تُقبِّل القطّةُ الصغيرةُ رأسَ أمّها؟	تُقبِّل القطّةُ رأسَ أمّها تعبيراً عن حبها لها.
	ما القيمة التي يمكن استخلاصها من هذه الصورة؟	قيمة الحنان، حنان الأمّ الذي لا يُناظره أيُّ مشاعر أو أحاسيس، وحب الأبناء للأمّهات.
	صِفْ مشاعر القطّتين كما تُفهم من الصورة.	يبدو من الصورة أن القطّتين تتبادلان مشاعر الحب والمودة، حيث تُعانق القطّة الصغيرة أمّها، وترتمي في أحضانها، وتقفز فوق رأسها؛ لتُقبِّلها بكلِّ حُبٍّ، والقطّة الكبيرة تُغمض عينيها مستسلمةً لقبلة ابنتها.
القراءة الإبداعية	إلامَ ترمُز هذه الصورة؟	ترمُز هذه الصورة إلى أن حنان الأمّ فطرة الله، وغريزة أودعها في مخلوقاته، لا فرق بين حيوان لا ينطق بلسان، وإنسان يفكّر وينطق ويُعبّر بكلام.
	اكتب فقرةً تُعلّق فيها على هذه الصورة بأسلوب أدبي مُعبّر عن أحاسيسك ومشاعرك وانطباعاتك مع استخدام المترادفات.	هذا المشهد يعكس جمالَ الفطرة الإلهية، وروعة الغريزة الربانية في مخلوقاته، حيث يتجسّد الحنانُ في أسمى صُوره عندما تُبادل الأمُّ صغيرتها مشاعر المودة والمحبة والحنان، وتُداعب صغيرتها بلطف، وتُدلّلها برقة، فتشعر بدفء الحنان، وحرارة الأحضان، والقطّة الصغيرة تُعانق أمّها، وتقفز فوق رأسها؛ لتُقبِّلها بكلِّ حب، والأمّ في حالة استسلام، بل ذوبان في محبتها.



نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة الإبداعية	اكتب فقرة تُعلّق فيها على هذه الصورة بأسلوب أدبي مُعبّر عن قيمة العلم والتعليم والاحترام المتبادل بين المعلم وطالباته مع استخدام المضادات.	هذه الصورة تُثير داخلي تناقضات عجيبة، فأرى فيها فيض الحنان في عالم الحيوان، وأتذكر جفاف العواطف في عالم الإنسان، أرى قطّة صغيرة ترتمي في صدر أمّها، وتبادل القطّة ابنتها مشاعر المودة والمحبة والحنان، فيبدو في مخيلتي طفلة صغيرة خرجت أمّها للعمل وهي تنتقل بين جدتها العجوز، أو الجيران، أو مؤسسات الرعاية تبحث عن قبلة دافئة في أيّ مكان، وشتان ما بين حرارة الأحضان، وجفاء الطباع والأحاسيس.
	اقترح عناوين متعددة تعبر عن مضمون هذه الصورة.	- حنان أم. - الأمومة الحقّة. - أصدق مشاعر. - قبلة محبة ونقاء.

6. **التقويم:** يطلب المعلم من الطلاب تقويم أقرانهم في ضوء المستويات المعيارية للإنتاج اللغويّ الإبداعيّ، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب.



الموضوع الثاني الدّيك القائد

الأهداف الإجرائيّة: من المتوقّع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن يكون الطالب قادرًا على أن:

1. يَطْرَح تساؤلات متعددة لوصف صورة ديك يتقدّم لعبور جسر فوق الماء، والدجاج وراءه يتردّد.
 2. يُمَيِّز بين أنواع الأسئلة في القراءة الحَرْفِيَّة والتفسيرية والإبداعية للصورة.
 3. يُجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحَرْفِيَّة والتفسيرية للصورة.
 4. يصف الصورة باستخدام مترادفات متعددة.
 5. يصوغ عناوين متعددة تعبّر عن مضمون صورة.
 6. يُقَدِّر أهمية القيادة أو الزعامة.
 7. يُفسّر أشياء أو أحداثاً داخل صورة الدّيك الذي يتقدّم لعبور الجسر.
- مدة التعيين:** (45) دقيقة.

إستراتيجيات التعليم والتعلم: التساؤل الذاتي - المُنْذَجَة اللغويّة - العروض التوضيحيّة.

الوسائل المُعيّنة: صورة ديك يتقدّم لعبور جسر فوق الماء، والدجاج وراءه يتردد - الحاسوب - جهاز العرض (Data show).

مكان النشاط: غرفة المناهل.

الإجراءات: يتبع المعلم الإجراءات التالية:

1. التهيئة لعرض الصورة: يقول المعلم: القائد يجب أن يتحلّى بصفات؛ كالجرأة والإقدام، والشجاعة وتوجيه الأنام لمواجهة الصعاب، وتحقيق الأحلام، فهل يمكن أن يتحلّى حيواناً أو طائرٌ بهذه الصفة؟ تعالوا بنا نقرأ الصورة التالية، ونفسرها، ونتعرف ما تحمله من معانٍ ودلالات.
2. عرض الصورة: يعرض المعلم الصورة التالية، ويحدّد المطلوب منهم؛ وهو: قراءتها حرفياً، وتفسيرياً، وإبداعياً، مع صياغة أسئلة لكل نوع، وتقديم إجابات مُقترحة.

القراءة الحرفية للصورة:

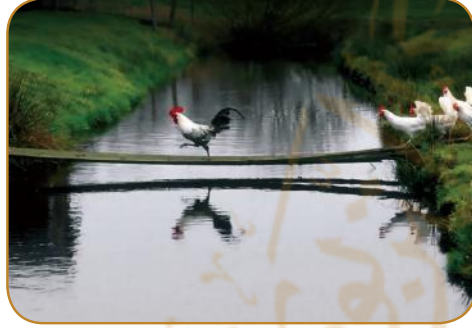
يُقصد بها تعرُّف ما هو كائن بالصورة، ووَصْف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تصوَّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

تعني تأمُّل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكوناتها، وما تستثيره في العقل من أخيلة وتصوُّرات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبِّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.



3. إنجاز مهامَّ القراءة: يقرأ الطلاب الصورة قراءة حَرْفِيَّةً وتفسيرية وإبداعية، مع صياغة تساؤلات ذاتية خاصة بكل نوع، والإجابة عنها.
4. عروض الطلاب: يطلب المعلم من ثلاثة طلاب على الأقل عرض ما توصَّلوا إليه من أسئلة وإجابات.
5. العروض التوضيحية: يعرض المعلم على طلابه -باستخدام الحاسوب وجهاز العرض (Data show)- نماذج للأسئلة الخاصة بالقراءة الحَرْفِيَّة والتفسيرية والإبداعية للصورة والإجابات المقترحة لها على النحو التالي:

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة الحَرْفِيَّة	ماذا يفعل الديك في الصورة؟	يَعْبُرُ الدَّيْكَ النَّهْرَ من فوق الجسر.
	أين يسير الديك؟	فوق الجسر الفاصل بين ضِفَّتَيْ النهر.
	أين يقف الدجاج في الصورة؟	يقف الدجاج على ضفة النهر.
	إلأم ينظر الدجاج في الصورة؟	ينظر الدجاج إلى الديك وهو يَعْبُرُ النهر.



نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة التفسيرية	- صف المكان الموجود بالصورة.	مزرعة بها حشائش خضراء، يتوسطها نهرٌ صغيرٌ، يعلوه مجموعة أشجار تربط ضفتي النهر بعضها ببعض.
	- لماذا يقف الدجاج على ضفة النهر؟	ينتظر الدجاج الديك حتى يعبر النهر.
	- لماذا يسير الديك في مقدمة الدجاج؟	يتقدم الديك الدجاج حتى يكون قائداً ونبراساً لهم، ليدلهم على الطريق حتى يتمكنوا من عبور النهر للضفة الأخرى.
	- علام تدل هذه الصورة؟	تدل على أن الديك هو القائد الذي يسترشد به الدجاج في العبور بأمان.
	- فسّر وقوف معظم الدجاج في المزرعة، وتأخره عن العبور بالخوف من السقوط في الماء، أو وقوفه معجباً ومندهشاً من شجاعة الديك وعبوره دون خوف من السقوط في الماء.	يمكن تفسير وقوف معظم الدجاج في المزرعة، وتأخره عن العبور بالخوف من السقوط في الماء، أو وقوفه معجباً ومندهشاً من شجاعة الديك وعبوره دون خوف من السقوط في الماء.
القراءة الإبداعية	عبر عن مضمون الصورة السابقة مع استخدام مترادفات متعددة.	الديك قائد الدجاج، يتقدم للعبور بجراً وشجاعة، لا يخشى الوقوع، ولا يهاب السقوط، يمضي في ثبات وطمأنينة، لم يرتعد خوفاً، ولم تهتز قدماه رعباً، والدجاج خلفه يحاول ويتردد، ينظر إلى الديك معجباً بشجاعته، ويتأمل إقدامه وجراته، ويؤمن نفسه بالعبور مثله، يحاول أن يقهر الخوف ويهزم الجبن، ويتحمس للعبور.
	اقترح أكبر عدد من العناوين لهذه الصورة.	الزعيم - القائد - الديك الزعيم - شجاعة ديك - قيادة في عالم الطيور.

6. التقويم: يطلب المعلم من الطلاب تقويم أقرانهم في ضوء المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي الإبداعي، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب.

الموضوع الثالث

الطائر المعاق

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن يكون الطالب قادرًا على أن:

1. يَطْرَح تساؤلات متعددة لوصف صورة طائر فَقَد ساقه، ويقف على ساق واحدة بمفرده.
 2. يجيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحَرْفِيَّة والتفسيرية للصورة.
 3. يُولِّف مَثَلًا أو حكمَةً تعبَّر عن مضمون الصورة.
 4. يصوغ عناوين متعددة تعبَّر عن مضمون الصورة.
 5. يُفسِّر أشياء أو أحداثًا داخل الصورة بتفسيرات متعددة.
 6. يحترم ذوي الإعاقات على ضوء فَهْمه العميق لمضمون الصورة.
 7. يَسْتَخْلَص ثلاث قيم تعبَّر عنها هذه الصورة.
- مدة التعيين:** (45) دقيقة.

إستراتيجيات التعليم والتعلم: التساؤل الذاتي - النَّمْدَجَة اللغويَّة - العروض التوضيحيَّة - الحوار والمناقشة.

الوسائل المُعِينَة: صورة طائر فَقَد ساقه، ويقف على ساق واحدة بمفرده - الحاسوب - جهاز العرض (Data show).

مكان النشاط: غرفة المناهل.

الإجراءات: يتبع المعلم الإجراءات التالية:

1. التهيئة لعرض الصورة: يقول المعلم: قد يفقد إنسان عضوًا من جسمه، مثل يده أو قدمه، فيواجه بعض الصعاب في حياته، فكيف تستمرُّ حياته؟ وكيف يُواجه هذا القصور؟ وماذا يحدث لو عاش حيوان أو طائر دون عضو من أعضائه؟ تعالوا بنا نقرأ الصورة التالية، ونفسرها، ونتعرف ما تحمله من معانٍ ودلالات.
2. عرض الصورة: يعرض المعلم الصورة التالية، ويحدِّد المطلوب منهم؛ وهو: قراءتها حرفيًا، وتفسيريًا، وإبداعيًا، مع صياغة أسئلة لكل نوع، وتقديم إجابات مُقترحة.

تذكّر أن:

القراءة الحرفية للصورة:

يُقصد بها تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووُصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معاني، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُقصد بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معاني، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تُصوِّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

يُقصد بها تأمُّل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تُستثيره في العقل من أخيلة وتصورات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.



3. إنجاز مهامّ القراءة: يقرأ الطلاب الصورة قراءة حَرْفِيَّةً وتفسيريةً وإبداعيةً، مع صياغة تساؤلات ذاتية خاصة بكل نوع، والإجابة عنها.
4. عروض الطلاب: يطلب المعلم من ثلاثة طلاب على الأقل عرض ما توصلوا إليه من أسئلة وإجابات.
5. العروض التوضيحية: يعرض المعلم على طلابه -باستخدام الحاسوب وجهاز العرض (Data show)- نماذج للأسئلة الخاصة بالقراءة الحَرْفِيَّة والتفسيرية والإبداعية للصورة، والإجابات المقترحة لها على النحو التالي:

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مُقترحة
القراءة الحَرْفِيَّة	ماذا ترى في الصورة؟	طائر يقف بمفرده.
	كيف يقف الطائر؟	يقف على ساق واحدة.
	أين يقف الطائر في الصورة؟	يقف الطائر في مكان أشبه بصحراء جرداء.

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مُقترحة
القراءة التفسيرية	- صِفْ حالة الطائر كما ترى في الصورة.	يبدو الطائر وحيداً، يقف على ساق واحدة يتحدّى إعاقته في ثبات.
	- إلى أي شيء يحتاج هذا الطائر؟	يحتاج إلى مَنْ يأخذ بيده في هذه الحياة، ويفرس فيه الأمل.
	- عَلِّمْ تدلُّ هذه الصورة؟	تدل على تحديّ الإعاقَة مهما كانت، وأن البتر لا يعني العجز، والقصور لا يعني اليأس والاستسلام، فَرُبَّ عاجزٍ أكثر ثباتاً وأملاً في الحياة من قوي معافى في بدنه.
	- يفسّر وقوف الطائر وحيداً على ساق واحدة بتفسيرات متعددة.	- رُبَّما خُلِقَ معاقاً، وكان في سرب الطيور، لكَّه سقط في هذا المكان وحيداً. - ربما أصابت قدمه طلقَةً رصاص، فسقط في هذا المكان وحيداً بلا ساق. - ربما يُؤثّر الحياة بمفرده بعيداً عن نظرات العطف والشفقة.
القراءة الإبداعية	ما أهمُّ القيم التي يمكن استخلاصها من هذه الصورة؟	- قيم التحدي، والصبر، والأمل.
	اقرأ الصورة، ثم عبّر عن مضمونها بمثل أو حكمة.	رحمةً بالمعاق، إن بُرِّت له ساق. إعاقَة الأجساد خير من ضمائر أصابها الفساد. طاقة إرادتي أتحدى بها إعاقتي. من إعاقتك لا تتدمّر، ولحكم ربك فاصبر. لا إعاقَة مع الإرادة.
	اقترح أكبر عدد من العناوين لهذه الصورة.	- صلابَة طائر. - قهر الصعاب. - الأمل والإرادة. - ساق قويّة. - الأمل والطموح. - تحدي عجز الطيور. - الحياة مع الأمل أفضل. - الأمل شيء جميل. - لا تستسلم أبداً. - لا خيبة أمل في الحياة. - الأمل في الحياة مع ساق واحدة.

6. **التقويم:** يطلب المعلم من الطلاب تقويم ذواتهم في ضوء المستويات المعيارية للإنتاج اللغويّ الإبداعيّ، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكلّ طالب.



الموضوع الرابع طائر يبني عُشه

الأهداف الإجرائية: من المتوقع -بعد دراسة هذا الموضوع- أن يكون الطالب قادراً على أن:

1. يَطْرَح تساؤلات متعددة لوصف صورة طائر يقف وحيداً وفي فمه قشة.
 2. يُجِيب عن أسئلة متنوعة في ضوء القراءة الحرفية والتفسيرية للصورة.
 3. يُؤَلِّف مثلاً أو حكمة تعبر عن مضمون الصورة.
 4. يصوغ عناوين متعددة تعبر عن مضمون صورة.
 5. يُفسّر أشياء أو أحداثاً داخل الصورة بتفسيرات متعددة.
 6. يعبر عن مضمون صورة بأسلوب أدبي مُستخدِماً المضادات.
 7. يستخلص قِيماً تُعبر عنها صورة الطائر الذي يقف وحيداً وفي فمه قشة.
 8. يُقدّر قيمة السعي والعمل.
- مدة التعيين:** حصة كاملة (45) دقيقة.

إستراتيجيات التعليم والتعلم: التساؤل الذاتي - النمذجة اللغوية - العروض التوضيحية.

الوسائل المُعينة: صورة طائر يقف وحيداً وفي فمه قشة - الحاسوب - جهاز العرض (Data show).

مكان النشاط: غرفة المناهل.

الإجراءات: يتبع المعلم الإجراءات التالية:

1. التهيئة لعرض الصورة: يقول المعلم: يحتاج الإنسان إلى مسكن ينعم فيه بالراحة، ومأوى يشعر فيه بالأمن، وقد يستغرق الإنسان سنواتٍ ليبني بيتاً أو يحصل على ثمن شقة في عمارة سكنية، لكن الأمر يختلف في عالم الطيور، فماذا يفعل الطائر ليبني بيتاً؟ تعالوا بنا نقرأ الصورة التالية، ونفسرها، ونتعرف ما تحمله من معانٍ ودلالات.
2. عرض الصورة: يعرض المعلم الصورة التالية، ويحدد المطلوب منهم؛ وهو: قراءتها حرفياً، وتفسيرياً، وإبداعياً، مع صياغة أسئلة لكل نوع، وتقديم إجابات مُقترحة.

تذكّر أن:

القراءة الحرفية للصورة:

يُتصدّ بها تعرّف ما هو كائن بالصورة، ووصف محتوياتها بالفعل دون إطلاق الخيال، أو إضفاء معانٍ، أو إضافة تفاصيل، ويمكن تسميتها القراءة الوصفية أو الحرفية للصورة.

القراءة التفسيرية:

يُتصدّ بها قراءة دلالات الصورة، وما تحمله من معانٍ، وتقديم تفسيرات لما تعكسه من أحداث، وما تُصوِّره من وقائع في ضوء خبرات الفرد واطلاعاته.

القراءة الإبداعية:

يُتصدّ بها تأمُّل الصورة، والغوص في أعماقها، والتعبير عن مكنوناتها، وما تُستثيره في العقل من أخيلة وتصورات، وما تبعثه في النفس من أحاسيس وإشراقات، فيرى فيها القارئ المبدع ما لا يراه غيره، ويعبّر عنها بطلاقة تعبيراً جميلاً مؤثراً.



3. إنجاز مهامّ القراءة: يقرأ الطلاب الصورة قراءة حَرْفِيَّةً وتفسيريةً وإبداعيةً، مع صياغة تساؤلات ذاتية خاصة بكل نوع، والإجابة عنها.
4. عروض الطلاب: يُطلَب المعلم من ثلاثة طلاب -على الأقل- عرض ما توصَّلوا إليه من أسئلة وإجابات.
5. العروض التوضيحية: يعرض المعلم على طلابه -باستخدام الحاسوب وجهاز العرض (Data show) - نماذج للأسئلة الخاصة بالقراءة الحَرْفِيَّة والتفسيرية والإبداعية للصورة، والإجابات المقترحة لها على النحو التالي:

نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مقترحة
القراءة الحَرْفِيَّة	ماذا يحمل الطائر في منقاره؟	يحمل الطائر قشة كبيرة.
	ما لون الطائر؟	- الطائر رمادي اللون.
	أين يقف الطائر؟	- يقف الطائر فوق سور أحد المنازل.



نوع القراءة	الأسئلة	إجابات مُقترحة
القراءة التفسيرية	ماذا يريد الطائر في هذه الصورة؟	يريد الطائر أن يبني عُشًا.
	بِمَ يبني الطائر عُشّه؟	يبني الطائر عُشّه بالقش.
	فَسِّرْ بتفسيرات متعددة وقوف الطائر وحيداً وفي منقاره قشة.	- ربما يبحث الطائر عن مكانٍ آمِنٍ حوله؛ ليبني فيه عُشّه. - ربما يترقّب الطائر شريكه حياته التي تجمع معه القش؛ ليبني معاً عُش الزوجية. - رُبّما يشعر الطائر بالخطر، فوقف وحيداً بعيداً يترقّب زوال الخطر.
	إِلَام ترمز هذه الصورة؟	ترمز هذه الصورة إلى تحديد الأهداف الذاتية، وتحقيقها خطوة خطوة، فبناء بيت يبدأ بوضع حجر الأساس، وبناء عُش يبدأ بقشة، وأن الطيور مثل البشر بحاجة إلى الأمن والأمان، فهي تبحث عن سكن آمِن، وعُش هادئ بعيداً عن المخاطر والأعداء.
القراءة الإبداعية	ما أهمُّ القيم التي يمكن استخلاصها من هذه الصورة؟	قيّم السعي والعمل من أجل تحقيق الأهداف، والأمن والأمان.
	ما أهمُّ القيم التي يمكن استخلاصها من هذه الصورة؟	قيّم السعي والعمل من أجل تحقيق الأهداف، والأمن والأمان.
	اقرأ الصورة، ثم عبّر عن مضمونها بأسلوب أدبي مستخدماً المضادات.	هذا طائر يبحث عن مأوى، ويفكر في بناء مسكن يشعر فيه بدفء أحبابه، وينعم فيه بالطمأنينة من هجوم أعدائه، يجمع القش؛ ليبني العُش، ويبدأ مشروعه الصغير بقشة واحدة يلتقطها، ويظل يجمع قشة بقشة حتى يكتمل البناء، إنّه يبني بناءً متماسكاً مُحكماً يقيه برد الشتاء، وحر الصيف، يرى في هذا البناء قوة عشه، بالرغم من هشاشة قشه، وامتلات نفسه بعظم محيطه، بالرغم من ضآلة قيمته.

6. **التقويم:** يطلب المعلم من الطلاب تقويم ذواتهم في ضوء المستويات المعيارية للإنتاج اللغوي الإبداعي، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب.



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

الهاتف: 00971 65 19 4000
الهاتف المتحرك: 0971 5 444 98042
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:
المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
www.alecgs.ae



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

بحث أكاديمي (3)

أنماط القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء المستويات المعيارية لقراءة النص

2020 م

إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أنماط القراءة بالمرحلة الثانوية

في ضوء المستويات المعيارية لقراءة النص

أ.د/ علي عبد المحسن الحديبي

أستاذ المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د/ محمد جابر قاسم

أستاذ المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

د/ عيسى صالح الحمادي

2020 م

© جميع الحقوق العلمية والأدبية محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

اسم الكتاب: أنماط القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء المستويات المعيارية لقراءة النصّ.

الرقم الدولي: 34 - 8665 - 9948 - 978 ISBN

الطبعة الأولى: 2020 م

نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

ح) جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويُمنع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كلياً أو جزئياً في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطّي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

ص.ب. 66656 - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

الهاتف: 00971 5 444 98042 - 00971 6 519 4000

البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae



[سورة يوسف: الآية 2]



المُحتَوَيَاتُ

الصفحة	الموضوع
4	المُحتَوَيَاتُ
6	تقديم
11	المستخلص
12	مقدمة
14	مشكلة البحث
14	أسئلة البحث
14	أهداف البحث
15	أهمية البحث
15	حدود البحث
15	مصطلحات البحث
16	الإطار النظري والدراسات السابقة
16	أولاً: الفهم القرائي: المفاهيم والمكونات
18	ثانياً: خصائص القراءة، وتأثيراتها في الفهم القرائي



الصفحة	الموضوع
24	ثالثًا: أنواع القراءة
31	الدراسات السابقة في مجال الفهم القرائي
35	دراسات وتجارب في مجال المستويات المعيارية
39	تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة
40	إجراءات البحث
40	أولاً: منهج البحث
40	ثانيًا: إعداد أدوات البحث
40	إعداد القائمة في صورتها الأولية
49	نتائج البحث
65	التوصيات والمقترحات
66	المراجع
66	أولاً: المراجع العربية
69	ثانيًا: المراجع الأجنبية



تقديم:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

تلبيةً لتوجيهات القيادات الخليجية الرشيدة بضرورة الاهتمام بالقراءة وتعميق مفهومها وأهميتها في التعليم؛ فقد اعتمد معالي وزراء التربية والتعليم - أعضاء المؤتمر العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج - برنامج «إعداد برامج أكاديمية وأنشطة وبحوث علمية تخدم اللغة العربية»، ضمن برامج المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج - أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج؛ وذلك تحقيقاً لهدف المركز في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها على أسس تربوية وعلمية ومهنية متميزة، والبرنامج يسعى إلى تقديم نشاطات أكاديمية وبحوث علمية يشارك فيها باحثون أكاديميون وخبراء ومتخصصون في مجالات تعلم وتعليم اللغة العربية بمدارس التعليم العام، ويسعى البرنامج إلى تشجيع الباحثين على إثراء الميدان التربوي في الدول الأعضاء بأفضل الممارسات والتجارب والتوجهات الحديثة في هذا المجال.

ونظراً لأهمية القراءة؛ فهي الرافد الحقيقي لثقافة الإنسان وقدرته على تلقي العلوم والمعارف المختلفة؛ وهي من أهم العمليات التي يمارسها الإنسان عبر التاريخ، فالقراءة الواعية تفيد الفرد والمجتمع على وجه العموم؛ حيث إنها تلبي احتياجاته وتسهم في حل مشكلاته، ولها دور فاعل في تكوين قاعدة معرفية من الخبرات والمعلومات للتعلم؛ وبالتالي فهي تعتبر المصدر الأول للمعرفة والرافد الأساس لها؛ لذا كان أحد موضوعات البحوث الأكاديمية التي تم اختيارها «أنماط القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء المستويات المعيارية لقراءة النص»، حيث يسعى البحث إلى تحديد المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية، وتشخيص درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة، وقياس مدى تحقق المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية، على ضوء آراء معلّمي اللغة العربية.

وتأتي أهمية البحث في بناء قائمة بالمستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية، يستفيد منها واضعو المناهج في تصميم دروس القراءة وفق هذه المستويات المعيارية؛ سعياً لتحقيقها لدى الطلاب، وتقويم أداء طلاب المرحلة الثانوية وفق المستويات المعيارية التي قدمها هذا البحث؛ ممّا يفيد المعلّمين وأخصائيي القياس والتقويم في وضع اختبارات القراءة والمهام القرائية ومقاييس الأداء وفق هذه المستويات المعيارية، بالإضافة إلى تحديد



جوانب القوة ومواطن الضعف في قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية، من خلال قائمة المستويات المعيارية لقراءة النص التي أعدها هذا البحث؛ تمهيداً لإثراء جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف.

كما يهدف البحث إلى تحديد المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية، وتشخيص درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة، بالإضافة إلى قياس مدى تحقق المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء آراء معلّمي اللغة العربية.

وفي الختام، يسرُّ المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج أن يتقدّم بخالص الشكر والتقدير إلى فريق العمل من الخبراء المختصين المتميزين القائمين على الدراسة؛ الأستاذ الدكتور/ محمد جابر قاسم (أستاذ المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية)، الأستاذ الدكتور/ علي عبد المحسن الحديدي (أستاذ المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية)، والدكتور/ عيسى صالح الحمّادي (أستاذ محاضر بجامعة الشارقة)، وكل من له بصمة في إعداد هذا البحث، وإلى السادة أعضاء مجلس أمناء المركز؛ والشكر موصول إلى كل من شارك في تحكيم أدوات البحث من الخبراء بالجامعات المحلية والإقليمية والسادة الموجهين والمعلمين من وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء، بالإضافة إلى إدارة الضبط والجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض.

نسأل الله -تعالى- أن ينفع بهذا البحث في تعليم أبنائنا الطلبة القراءة؛ للنهوض بها والارتقاء بكنوزها المعرفية، لتنشئة جيل مؤهل حضارياً بالقراءة؛ «فمن يدعم القراءة يدعم حضارة»، والله وليّ التوفيق.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة

الحمد لله الذي جعل القرآن الكريم
الذي هو الكتاب العظيم
الذي هو الكتاب العظيم
الذي هو الكتاب العظيم

أنماط القراءة بالمرحلة الثانوية

في ضوء المستويات المعيارية لقراءة النص

الحمد لله الذي جعل القرآن الكريم
الذي هو كتابنا العزيز
الذي هو كتابنا العزيز
الذي هو كتابنا العزيز

المستخلص:

استهدف هذا البحث تحديد المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية، وتشخيص درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة، وقياس مدى تحقق المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية، على ضوء آراء مُعلّمي اللغة العربية، ولتحقيق ذلك أُعدت قائمة المستويات المعيارية لأنماط القراءة، وتم تحكيّمها وضبطها، واستُل منها استبانة المستويات المعيارية لأنماط القراءة، وتضمّنت سبعة أنماط وستة عشر معياراً، وتم توزيعها على عينة من مُعلّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، بلغت (108) معلّماً، بنسبة حوالي (20%) من المجتمع الأصل، واستبانة آرائهم في أمرين: الأول: درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة، والثاني: درجة تحقق المستويات المعيارية لأنماط القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأُسفرت نتائج الدراسة عن قائمة المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص لطلاب المرحلة الثانوية، تضمّنت القائمة سبعة أنماط للقراءة؛ هي: القراءة التصفّحية الاستكشافية، والقراءة التحصيلية الاستيعابية، والقراءة التحليلية، والقراءة التدقيّة، والقراءة الناقدة، والقراءة الإبداعية، والقراءة الإلكترونية، وستة عشر معياراً، ومائة وخمسة عشر مؤشراً دالاً على تحقّق المعايير، كما أسفرت عن أن طلاب المرحلة الثانوية يمارسون أنماط القراءة السبعة بدرجة متوسطة، وأن معايير أنماط القراءة قد تحقّقت أيضاً بدرجة متوسطة، كما دلّ على ذلك المتوسط الموزون لآراء مُعلّمي اللغة العربية، وعلى ضوء نتائجها أوصى البحث بضرورة تطوير تدريس القراءة على ضوء المستويات المعيارية لأنماط القراءة وتطوير المناهج والأنشطة والتقويم.

مقدمة:

يُتفق التربويون على أن ممارسة القراءة سمة شخصية يُنصف بها الإنسان المتميّز، فالقراءة من المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها الإنسان العصري، التي إن تمكّن منها استطاع أن يكتسب المعارف والخبرات والمهارات الحياتية، فهي من المهارات الكبرى العامة التي تؤثر في الشخصية ثقافيًا وفكريًا ووجدانيًا واجتماعيًا.

وتسعى المناهج الدراسية عامةً ومناهج اللغة العربية خاصةً، في كل المراحل التعليمية الثلاثة من الرياض حتى الصف الثاني عشر إلى إكساب الطلاب مهارات القراءة، وممارسة عملية القراءة بكل أنماطها في المدرسة والحياة عامةً؛ من خلال توفير فُرص قراءة النصوص والكتب.

وحَصَصَ الإطارُ العامُّ لمعايير مناهج اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة الصادر في (2014 م) معايير للقراءة في ثلاثة مجالات لتعليم القراءة، من مجموع ستة مجالات تَضُمُّها المنهج، تمثلت في: أساسيات القراءة، وقراءة النصوص المعلوماتية، وقراءة النصوص الأدبية، وحدّد عدّة محاور ومعايير لهذه المجالات، فخصّص لأساسيات القراءة ثلاثة محاور؛ هي: المعرفة بالكتب والمطبوعات، والوعي الصوتي، وتعرّف المعلومات والطلاقة، وحدّد لكل محور من المحاور الثلاثة سابقة الذكر معيارًا أو معيارين، وخصّص لمجال قراءة النصوص الأدبية ثلاثة محاور، تمثلت في: معرفة الفكر الرئيسة والتفاصيل، وتحليل النصوص، وتكامل المعرفة مع المهارات، وحدّد لكل محور من هذه المحاور معيارًا واحدًا، وخصّص لمجال قراءة النصوص المعلوماتية ثلاثة محاور، هي نفس محاور النصوص الأدبية ومعاييرها. (وزارة التربية والتعليم، 2014، 26، 27).

إن القارئ للمجالات الثلاثة ومحاورها ومعاييرها الخاصة بالقراءة التي حدّدها منهج اللغة العربية للصفوف من الرياض إلى الصف الثاني عشر بدولة الإمارات العربية المتحدة، يجد أن ذُكر نوعي النصوص الأدبي والمعلوماتي جاء صريحًا، وجاءت في المحاور والمعايير إشارات لأنماط القراءة، لكن لم تذكر أهم أنماط القراءة، ولم تُرد في المعايير بصورة صريحة واضحة، وما ذُكر في المجالات هي أنواع النصوص.

ونصوص القراءة ليست هدفًا في حدّ ذاتها، بل هي وسيلة لتحقيق أهداف تعليم القراءة المتمثلة في اكتساب مهارات ممارسة أنماط القراءة المتنوعة، وتحقيق المستويات المعيارية لهذه الأنماط، وهو المكوّن الأهم الذي يجب أن يتضمّن منهج اللغة العربية ويركّز عليه ويضعه ضمن معايير تعليم اللغة العربية، وتتحقّق هذه المعايير من خلال قراءة النص.

وأنماط القراءة الرئيسة يمكن الاستدلال عليها وتحديدتها من خلال تصنيف الممارسات القرائية للقراء، ومن خلال أغراض القراءة العامة التي يمارس هؤلاء القراء القراءة من



أجلها، ومن خلال المستويات الرأسية للفهم القرائي، وعليه يجب أن يسعى المنهج وما يرتبط به من أنشطة قرائية إلى التركيز على هذه الأنماط، وتحقيق المستويات المعيارية لتعلّمها لدى الطلاب تدريجيًا؛ حتى يصل الطلاب إلى المرحلة الثانوية، وقد حقّقوا مستوى كافياً من معايير كل نمط من أنماط القراءة.

من أنماط القراءة التي يجب أن يحقق طلاب المرحلة الثانوية مستوياتها المعيارية: القراءة التصفّحية الاستكشافية، والقراءة التحصيلية الاستيعابية، والقراءة التذوقية، والقراءة الناقدة...

إن تحديد المستويات المعيارية لكل نمط من أنماط القراءة ومؤشرات الأداء لكل معيار له أهميته التربوية في تحقيق الطلاب لمعايير كل نمط قرائي واكتساب مهارات القراءة. يذكّر (المغربي، وعبد الجواد، 2005م)، أن المستويات المعيارية تؤكّد على جودة التعليم؛ حيث إنّها تصف ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلّم من أجل تحسين مخرجاته، كما أنّها تزيد من قدرات المتعلّمين، وتقوّي فرصهم في النجاح، وتمد الأنظمة التعليمية بأسس واضحة للبرامج الدراسية وأساليب التقويم. (المغربي، وعبد الجواد، 2005م، ص 263).

والمستويات المعيارية معيّنة بتحديد المعرفة والأداء المطلوبين من المتعلّمين، وتساعدهم على فهم ما يحتاجون إليه كي يحققوا المطلوب منهم، وتساعدهم على توظيف ما تعلّموه في مواقف خارج المدرسة، ومساعدة المتعلّمين على التخطيط للتدريس ووضع أسس عملية التقويم، وتساعد المدرسة على تطوير أساليب تنظيم الجهود التعليمية ومتابعتها، من أجل تحقيق المستويات المنشودة، كما تمثّل مرجعية لضمان أن تعمل مكوّنات النظام معاً. (شحاتة، 2005م، ص ص 51-75).

وهذه المعايير ينبغي أن تصاغ بوضوح، وأن تكون ذات مستوى عالمي، وألا تكون فوق مستوى قدرة الطلاب المتعلّمين، وأن تشكل أهمية، وضرورة ملحّة لهم، ولعملهم المستقبلي، وأن تشمل المعارف والمهارات التخصصية والمهنية. (فضل الله، وقاسم، 2003م، 163).

ومما سبق يتّضح أنّه من الضروري تحديد المستويات المعيارية لكل نمط من أنماط القراءة لطلاب المرحلة الثانوية؛ لأن ذلك يترتب عليه إعداد مناهج تتسم بالجودة والشمول لهذه الأنماط، ويساعد معلّمي اللغة العربية على تدريس القراءة وفق معايير محدّدة، ويجعل هؤلاء المتعلّمين يركّزون على تحقيق هذه المعايير عند تناول النصوص القرائية مع طلابهم، ويجعلهم أيضاً يصمّمون أنشطة قرائية تدرب هؤلاء الطلاب على أنماط قراءة النص، وتحدّد لهم أساليب التقويم المناسبة؛ ممّا يؤدي -في النهاية- إلى إكساب الطلاب مهارات قراءة النص اللغوي وفق أنماط القراءة، وهذا ما يسعى هذا البحث إلى تحقيقه، من خلال تحديد المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص.

مشكلة البحث:

وصَلَ طلاب المرحلة الثانوية إلى المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم قبل الجامعي، واقتربوا من المرحلة الجامعية التي تتطلب قراءاً مستقلين يمتلكون جميع مهارات أنماط القراءة؛ بدءاً من مهارات التصفح والاستكشاف، مروراً بمهارات الاستذكار والاستنتاج والتحليل والنقد، وانتهاءً بمهارات القراءة الإبداعية، سواء أكان النص المقروء ورقياً أم إلكترونياً.

وعليه يجب أن يُتقن الطلاب هذه المهارات، من خلال تحقيق المستويات المعيارية لأنماط القراءة، التي من الضروري أن يتضمنها بشمول وتكاملٍ منهجُ اللغة العربية في التعليم العام، وبالاطلاع والقراءة التحليلية لإطار المعايير لمنهج اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المطوّر عام (2014م)، اتضح أن إطار المعايير قد حدّد ثلاثة مجالات تخص القراءة؛ هي: أساسيات القراءة، وقراءة النصوص المعلوماتية، وقراءة النصوص الأدبية، وحدّد لكل مجال مَحاور ومعايير لم يُنصَح من خلالها شمولها للمستويات المعيارية لأنماط القراءة المختلفة، وتأتي هذه الدراسة لتحديد المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص للمرحلة الثانوية، وتسعى للكشف عن درجة ممارسة أنماط القراءة لديهم، ومدى تحقُّق معاييرها لدى الطلاب على ضوء آراء مُعلِّمي اللغة العربية.

أسئلة البحث:

وللتصدي لهذه المشكلة يُجيب البحث عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أنماط القراءة بالمرحلة الثانوية في ضوء المستويات المعيارية لقراءة النص؟

ويتفرّع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية؟
2. ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة على ضوء آراء مُعلِّمي اللغة العربية؟
3. ما مدى تحقُّق المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء آراء مُعلِّمي اللغة العربية؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

1. تحديد المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية.
2. تشخيص درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة.
3. قياس مدى تحقُّق المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء آراء مُعلِّمي اللغة العربية؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية هذا البحث في:

1. بناء قائمة بالمستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية، يستفيد منها واضعو المناهج في تصميم دروس القراءة وفق هذه المستويات المعيارية؛ سعياً لتحقيقها لدى الطلاب.
2. تقويم أداء طلاب المرحلة الثانوية وفق المستويات المعيارية التي قدمها هذا البحث؛ ممّا يفيد المعلمين وإحصائيّ القياس والتقويم في وضع اختبارات القراءة والمهام القرائية ومقاييس الأداء وفق هذه المستويات المعيارية.
3. تحديد جوانب القوة ومواطن الضعف في قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية، من خلال قائمة المستويات المعيارية لقراءة النص التي أعدها هذا البحث؛ تمهيداً لإثراء جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف.

حدود البحث:

نتائج هذا البحث ترتبط بالحدود التالية:

1. المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية، التي تم تحديدها في القائمة، وتشمل سبعة أنماط لقراءة النص؛ وهي: القراءة التصفّحية الاستكشافية، والقراءة التحصيلية الاستيعابية، والقراءة التحليلية، والقراءة التدقيّة، والقراءة الناقدة، والقراءة الإبداعية، والقراءة الإلكترونية.
2. مستوى ممارسة طلاب المرحلة الثانوية في أنماط قراءة النص، ومدى تحقّق معايير هذه الأنماط لديهم، على ضوء آراء معلّمي اللغة العربية في هذه المرحلة.
3. تطبيق استبانة المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص على عينة من معلّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، في الفصل الثاني من العام الدراسي (2017/2018م).

مصطلحات البحث:

- أنماط القراءة: يُقصد بها أنواع القراءة التي يُمارسها طلاب المرحلة الثانوية حسب الغرض من القراءة، وتعدّ هذه الأنواع أو الأنماط مطلباً حياتياً ضرورياً للقارئ الجيد عند قراءة النص أو الكتاب.
- المستويات المعيارية (المعايير): عبارات تصف الإنجاز أو الأداء المتوقع من المتعلّم لتحقيق علامات على الطريق، وتندرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقاً للمرحلة التعليمية، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديداً وأكثر إيجابية. (وزارة التربية والتعليم المصرية، ج1، 2003م، 161)

وهي جملة خبرية تصف ما ينبغي أن يصل إليه المتعلم من معارف، ومهارات، وقيم، نتيجة دراسته لجزء أو أكثر من منهج معين، ويتكوّن من عدد من مؤشرات الأداء التي يتوقّع من المتعلّمين أدائها، ويقاس تحقُّقه من خلال قواعد تقدير متدرّجة لأداءات المتعلّمين في كل مؤشر من مؤشرات الأداء الدالة عليه. (الحديبي، 2017م، 13)

والمقصود بالمستويات المعيارية في هذا البحث: جُمْل خبرية محدّدة الصياغة تصف ما ينبغي أن يتعلّمه طلاب المرحلة الثانوية في كل نمط من أنماط القراءة السبعة، التي تمّ تحديدها؛ وهي: القراءة التصفّحية الاستكشافية، القراءة التحصيلية الاستيعابية، القراءة التحليلية، والقراءة التدقيّة، والقراءة الناقدة، والقراءة الإبداعية، والقراءة الإلكترونية، ويترتّب على هذه المستويات المعيارية تنفيذ عمليّتي التدريس والتقويم.

● **مؤشّر الأداء:** يُقصد بمؤشّر الأداء عبارة تصف الإنجاز (الأداء) المتوقع من المتعلّم لتحقيق نقاط المقارنة المرتبطة بالمعايير، وتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها ووفقاً للمرحلة التعليمية، وتُصنّف صياغتها بأنها أكثر تحديداً وأكثر إجرائية. (وزارة التربية والتعليم، 2003م، 163)

● **والمقصود بمؤشرات الأداء في هذا البحث:** عبارات محدّدة تصف أداء طالب المرحلة الثانوية في كل نمط من أنماط القراءة، ويدل تحقُّقها على تحقُّق المستويات المعيارية لأنماط القراءة.

الإطار النظريّ والدراسات السابقة:

أولاً: الفهم القرائي: المفاهيم والمكوّنات:

القراءة عملية بناء للمعنى من خلال التفاعل مع اللّغة المكتوبة، عناصرها القارئ والنص والنشاط القرائي أو المهمة، ويحدث التفاعل عبر سياقين؛ اجتماعي وثقافي، في وجود قابليات إدراكية: (الانتباه - الذاكرة - القدرة التحليلية - حافظ للقراءة).

والقراءة الهدف من تعليم اللّغة؛ لذا فهي المهارة الأكثر أهمية من بين مهارات اللّغة، فهي تدعّم المتعلّم بإسهامات لغوية للارتقاء بمستويات أدائه اللغوي، وهي تؤثّر العقل في وجود المعرفة، كما أن التفكير هو طرازات تنتج عن القراءة. أمّا عن طبيعتها فهي عملية طليقة نشطة، عناصرها القارئ ومهاراته المتطوّرة، والمقروء وبناء المعنى، ويمثل الفهم القرائي إحدى الغايات المهمة لتعليم القراءة، والملاحظ أن تطوُّراً كبيراً طرأ حول الأفكار المتصلة به إثر انتقال النظريات من العناية بالمنظور السلوكي إلى المنظور الشمولي التفاعلي، وتزامنت هذه التطورات مع بحث العمليات الإدراكية في القراءة. فالقارئ -وفقاً لهذه المعطيات- يجب أن يتعلّم طرق التفكير التي يتبعها الكاتب، وكيف تقدم المعلومات في النص، مع وعي



بالعمليات الإدراكية المتضمنة في القراءة، وهذه الأبعاد تُعدّ بمثابة ضمانات لتنمية الاستيعاب القرائي. (Snow, 2002pp2-3)

ولقد سادت -لعمودٍ طويلةٍ- مفاهيمٌ حول الفهم القرائي، مفادُها أنّه تطبيقٌ لمجموعة من المهارات المعزولة؛ وبالتالي انعكس هذا التفسير على ممارسات تدريس القراءة، ومع بزوغ نتائج أبحاث الإدراك حول طبيعة القراءة بدأ التوجُّه صوبَ تعليم القراءة كعلم تطبيقي يُعنى بكيفية بناء القارئ للمعنى، ودراسة النشاطات العقلية التي ينشغل بها القارئ الجيد؛ مما أضفى أبعاداً جديدة على مفهوم القراءة بالنظر إليها على أنّها عملية نشطة معقّدة لبناء المعنى وليس لممارسة مهارة، وأسفرت هذه الأبحاث عن توصيات ظهرت آثارها في تنظيم قاعات دروس القراءة الفعّالة، وثروة معلوماتية حول كيف يقرأ القارئ الجيد؟ وفيّم تختلف ممارساته عن القارئ الضعيف؟ وما المساعدات التي تُسهّم في بناء قارئ جيد؟ (Kamil, 2003pp43-44)

وتتبوأ قضية الفهم القرائي اهتماماً بؤرياً في برامج القراءة الفعّالة، ووُرد في تقرير معرفة القراءة والكتابة في المدارس العليا Reading Next 2004 ما يؤكّد على ضرورة العناية بتدريس الفهم بشكل صريح ومباشر، من خلال نصوص متنوعة ومتدرّجة، عبرَ نظرات تعليمية فعّالة لمعالجة النصوص بشكلٍ نشطٍ يروج لتوظيف الإستراتيجيات والمهارات في معالجة مختلف النصوص، وفي وجود حافز لتعلّم القراءة، مع التأكيد على أنّه لا توجد نظرة تعليمية أفضل من أخرى، وأوضح التقرير أن بناء المعرفة يستلزم معرفة كيفية بناء محتوى النص المقروء، ومعرفة موضوعه، ومعرفة تركيبه. (Bianca rosa & Snow, 2006pp3-5)

إن فعل بناء المعنى فعل تفاعليّ يتضمّن القارئ والنصّ والسياق الذي تُصاغ في ضوئه التقديرات حول المعاني المحتملة، وهو فعل إستراتيجي؛ لأنّ القارئ له أغراض من القراءة، ويستعمل عدداً من الإستراتيجيات والمهارات لبناء المعنى، وأخيراً هو فعل تكيفي؛ ذلك أن القارئ يغيّر إستراتيجياته لقراءة التراكيب المختلفة من النصوص، أو القراءة لأغراض مختلفة. ومكوّنات النشاط القرائي مجموعة من المهارات والقدرات المتطوّرة المتفاعلة، تتّسم علاقاتها بالتعقيد، وتحدّث بصورة شعورية، وتتسق قبل القراءة وأثناءها وبعدها؛ ممّا يوجّه إلى ضرورة الاهتمام بمجموعة من الأبعاد انساقاً مع التوجّهات الحديثة:

- تحديد أغراض للقراءة.

- ملاحظة تراكيب النصوص القصصية والتفسيرية.

- تكوين نظرة عقلية عامة أو خلاصة للنص، وبيان ملاءمتها للغرض من القراءة.

- التعامل مع معاني الوحدات المكوّنة للنص بشكل آني.



- توظيف المعلومات العامة للتعامل مع الفجوات أو الجوانب غير الواضحة، والتي تعوق الاستيعاب.
- التفاعل مع المقروء.
- استعمال المعلومات العامة في توقُّع ما سيحدث.
- تركيز الانتباه على ترابط أجزاء النص، ومدى ارتباطها بأغراض القراءة.
- تجاوز بعض أجزاء النص، والعناية بالأجزاء المهمة، أو ما يحتاجه القارئ من النص، أو ما لا يستوعبه بشكل واضح.
- التدريب على الاستدلال وإسقاط المعلومات العامة على النص.
- مراقبة الاستيعاب.
- اللجوء لمصادر أخرى لتعزيز المهمة.
- استخدام إستراتيجيات متعددة لبناء المعنى (Blachowicz & Ogle 2001 pp60-66).

وتحليل هذه العلاقات يشير إلى أن القارئ يبني اعتراضاتٍ مختلفةً من النص، وهي مهمة للاستيعاب، وتتمثل في الرمز السطحي، وقاعدة النص كما تعكسها الوحدات الفكرية في النص، والنماذج العقلية كطُرُق لمعالجة المعلومات، والتحديات التي تُعوق الاستيعاب، والإمكانات التي تدعمه؛ فالنشاط القرائي يتضمَّن غرضًا أو مهمة تتطلب عمليات لمعالجة النص؛ أي أن قابليات القارئ وطبيعة النص تتأثران بالسياقين الاجتماعي والثقافي، والفرض من القراءة وإمكانية تغييره، وطُرُق المراقبة الذاتية للاستيعاب، وترجمة النص لغويًا وسيمانطيقيًا، ومدى توافق المعلومات في البنية المعرفية للقارئ. (National Center for Education Statistics (NCES). (1999pp132-135)

ثانيا: خصائص القراءة، وتأثيراتها في الفهم القرائي:

أ. القراءة مظاهر تعكس أنشطة:

يشير مفهوم النص -في اشتقاقه الأصلي اللاتيني- إلى ما يفيد معنى النسيج؛ ذلك النص يظهر مثل نسيج تشابك فيه سلسلة متنوعة من الخيوط».

ويتحقق النص عبر خمسة مظاهر؛ هي:

1. المظهر المادي: ونتعرف من خلاله على طبيعة النص، هل هو طويل أو قصير؟ شعر أو نثر؟ مکتبل أو شذري؟ علمي أو أدبي؟ «هذا المظهر يقدم مجموعة من الإشارات حول طبيعة النص وهدفه».

2. المظهر اللفظي: يتحدد النص في هذا المستوى باعتباره تشغيلاً للغة؛ ومن ثم فإن دراسته تتم عبر كلماته؛ (من حيث الأصوات ومورفولوجياتها)، وفهم فقراته (من حيث التركيب)، ودلالة الكلمات في سياقاتها.
 3. المظهر الدلالي: يتجاوز هذا المظهر فهم كلمات وفقرات النص إلى فهم معناه؛ إذ يبحث فيما تنتجه هذه المظاهر التركيبية والصوتية للنص من دلالات؛ وذلك على الفهم بمستوياته المختلفة.
 4. المظهر التداولي: يتحدد فيه النص باعتباره فعلاً تواصلياً، يُقيم علاقة بين الكاتب والقارئ في سياق ما، ولتحقيق أهداف معينة، ويقتضى هذا المظهر الاجتماعي للتواصل الاستعانة بالعلوم الإنسانية الأخرى، في تحقيق الاستيعاب؛ مثل: التاريخ، علم الاجتماع.
 5. المظهر الرمزي: يتحدد النص في هذا المستوى باعتباره حدثاً ثقافياً دالاً، وشكلاً من أشكال التعبير، التي من خلالها يعبر المجتمع عن مواقفه وسلوكياته وقيمه. (الزناد، الأزهر، 1993م، 66-69)
- تشكل هذه المظاهر الخمسة العناصر الأساسية لبناء النص، وبالتالي لا يمكن فهم معناه، إلا بإدراك كيفية اشتغال هذه المظاهر، وأن أي إسقاط لمظهر، هو في الوقت نفسه، إسقاط لجزء من أجزاء معنى النص؛ لأن هذه المظاهر الخمسة توجد متداخلة في النص، ولأنها تدرك في لحظة واحدة هي لحظة القراءة، وتشكل -في مجموعها- جزءاً جوهرياً من معنى النص.
- إن مفهوم النص، يتجاوز التصور البنيوي الذي يقول بانغلاق النص واستقلاله، إلى اعتباره فعلاً متعدّد المظاهر، يخضع لشبكة من العلاقات، ويتحقّق في فعل التلقّي والتواصل، إلا أن هذا التواصل نابع من طبيعة اللغة وخصائصها، وليس من خارج النص.
- ويشير هذا التعدد في مظاهر النص، إلى أن مفهوم النص يستند إلى أبعاد تؤثر في كيفية استيعابه، وبما أن النص معقّد ومتعدّد على مستوى التركيب، فإن فعل القراءة المرتبط بالنص، سيكون حتماً متعدّداً ومعقّداً، يراعي الطبيعة التركيبية للنص من حيث البناء والدلالة.
- وهذا التعدد في القراءة يرجع إلى طبيعة النص؛ إذ «تتقاطع في نسيج النص أنظمة متعددة من الحقائق، وهي:
- اللغة: أي كون النص +وظائفها لمكونات اللغة.
 - تنظيم النص، وطريقة عرض أفكاره.
 - المعطيات العاطفية والفكرية والشعورية التي تأثر بها الكاتب، وأثرت في اختياراته للأفكار، أو اللغة، أو أية تقنيات لغوية.

- الأثر الذي يسعى النص إلى إحداثه في القارئ.
- علاقات القوى داخل النص؛ أي مكوناته اللغوية والفكرية، وبين القارئ والنص.
- المعطيات الاجتماعية والتاريخية التي تؤثر في النص.

ب. بين القارئ والنص:

- كل نص له كاتب يتوجّه إلى قارئ، وتكمن صعوبة هذا المرجع في كون الكاتب والقارئ يتجلىان في صور متنوعة، فمثلاً في أية مرحلة تعليمية يؤلّف الموضوعات عددٌ من الكتاب، وهي موجّهة إلى عدد كبير من القراء، ويمكن رصد ما يلي في النصوص القرائية:
- التناصّات: وتعني مجموع العلاقات التي يؤسّسها النصّ مع نصوص أخرى، ويمكن التمييز بين مناصّات واضحة، ومناصّات مضمّرة.
 - المعايير الجماليّة: يتعلّق الأمر بالمعايير التي يخضع لها النصّ، وهي معايير محدّدة في مجال اللّغة والبلاغة والشعرية والأسلوب، وهذه المعايير قد تكون واضحة كما قد تكون مضمّرة.
 - السياقات التاريخية والاجتماعيّة: كل نص له مراجع تاريخية واجتماعية، بل «إن لكل نص زماناً معيّناً، وفي مجتمع معيّن، وفي ثقافة خاصة»، وتكمن أهمية هذه السياقات في كونها تكشف عن المظهر التداولي والرمزي للنص، وينبئ المؤلفان إلى أن المهم هو فحص العلاقات التي يحملها نص عن مرحلته التاريخية والاجتماعيّة، والتي تمنحه دلالاته. (سليمان، محمود، 2014م، 88-96)

ج. القراءة تواصل مؤجل:

- القراءة عملية تواصل مكتوب، وهو تواصل مؤجل إلى حين، فطرقاً عملية التواصل لا يتزامن تواجدهما، على طرف النقيض مع الاتصال الشفويّ، فالكاتب بعيد عن قارئه في أغلب الأحيان، ويفصل بينهما الزمان والمكان معاً، ولنتخيّل قارئاً يقرأ اليوم رسالة ابن المقفّع (ت756) في الأدب الكبير.
- والعلاقة بين الكاتب (المرسل) وقارئه (المتلقّي) هي علاقة غير متوازية، ولهذه الميزة بطبيعة الحال نتائج مهمّة.

كما أن المحادثة الشفهية تتلافى الغموض أو سوء الفهم عن طريق إحالات دائمة وفورية إلى الوسط المكاني والمحيط الزماني الذي يشترك به المتكلمون أطراف المحادثة، غير أن النص المكتوب يقع بين يدَي القارئ مقطوعاً عن وسطه المكاني بعيداً عن محيطه الزماني، كما لا يشترك القارئ والكاتب في شبكة واحدة من المرجعية، فما يُحيل إليه أحدهما قد يجهله

الآخر؛ وعليه فإن القارئ يستمدُّ من بنية النص، ويعتمد على نسيج علاقاته الداخلية، كي يخلق السياق العام الضروري لفهم النص المقروء. (سليمان، محمود، 2015م، 111-120).

وبينما يعتمد الحوار الشفهي القائم بين شخصين مثلاً اعتماداً مستمراً على الموقف الذي يجمعهما بصفته إطاراً يتم فيه التواصل بين الطرفين المتحاورين، فإن القارئ يُدرك النص وكأنه موضوع مستقل قائم بذاته مغلق على نفسه.

فحين يلتقي رجلان مثلاً، ويقول أحدهما للآخر: لقد زرنا مدينة الأثاث بدبي، فإن الآخر يُدرك فوراً ما المقصود؛ مدينة الأثاث أهي مدينة صناعية أم تجارية.. ويعرف كذلك -وبدون تردد- ما المقصود بفعل (زرنا)؛ هل كانوا جماعة أم أن المتحدث يستخدم ضمير الجمع للدلالة على شخصه الفريد، وهل رأى المدينة رؤية العين حقاً وبالصدفة، أم رآها عن عمد؛ ليطلب إليه شيئاً يعرفه الطرفان، أم أن الزيارة غير متوقّعة.

إن نشاط القراءة نشاط معقّد ومتعدّد، ينمو في اتجاهات كثيرة، ولقد ظهرت محاولات نظرية عديدة للإلمام بها من خلال أبعادها الكثيرة.

د. القراءة نشاط عصبي وفيزيائي؛

القراءة فعل مادي محسوس يمكن ملاحظته، ويخاطب مَكَاتٍ محدّدة في الكائن البشري؛ فالقراءة تتعدّد مثلاً إن أُصِيبَ الجهاز البصري، أو بعض أقسام الدماغ بخلل، ففعل القراءة -في البداية- إدراك حسي لرموز الخط وتعرّف عليها وتذكّر لها، قبل أن تكون تحليلاً لمضمونها، ولقد حاولت دراسات أن تصفّ مراحل عملية القراءة هذه وصفاً دقيقاً، ولقد برهنت على أن العين لا تلتقط رموز الخط الواحد تلو الآخر، ولكنها تلتقطها «مجمّعة»، وعليه فمن الشائع أن تتفزر العين فوق بعض الكلمات أو أن تخطط بين حرف وآخر.

ولقد أثبتت تلك الدراسات كذلك أن حركة النظرة ليست أفقية ولا متناسقة، وتحدّث في صورة قفزات متقطعة تفصل بينها وقفات قد تطول أو تقصر، ويتراوح طول هذه الوقفات بين ربع الثانية وثلاثها، وهذه الوقفات هي ما تسمح للقارئ بإدراك الحروف.

ويسهلّ على القارئ إدراك رموز الخط بقدر ما يكون النص المقروء مؤلّفاً من كلمات قصيرة مألوقة قديمة وسهلة ذات معانٍ متعددة؛ وهذا يعني أن أفضل الجُمَل تلاؤماً مع هذا الاستعداد الذهني الطبيعي هي الجُمَل القصيرة ذات البنية المتماكة، كما أن إهمال الكاتب لشروط «المقروئية» العامّة هذه قد يتسبّب في أن يتشكّلت القارئ بين معانٍ كثيرة، وعندها لا يكون النص «المقروء» مكافئاً للنص «المكتوب». (سليمان، محمود، 2016م، 60-78)

وهذه المسألة تكفي للدلالة على أن فعل القراءة ذاته نشاطاً ذاتيّاً إلى درجة بعيدة، وهكذا فإن القراءة تظهر، حين ننظر إليها من جانبها الفيزيائي العضوي، على أنّها نشاط استباقي وتنظيمي وتأويلي.

هـ. القراءة نشاط معرفي؛

ينظر القارئ إلى رموز الخط التي تستثير معاني في ذهنه، عندها يفهم ما الأمر وعمّا يدور الحديث؛ حيث إن تحويل الكلمات إلى عناصر ذات معنى يفترض معها أن يبذل القارئ جهداً كبيراً للتجريد.

وفهم القارئ له مستويات، فقد يظل فهم القارئ ضمن حدّ الأدنى، وهو يكتفي عندها بأن يرافق الأحداث الجارية أمام ناظريه، فينصبّ اهتمامه على توالي الأحداث وليس له من هم إلا أن يبلغ نهاية الكتاب وخاتمة وقائعه.

ويقع القارئ ضمن مستوى آخر؛ ذلك حين يكون النص أصعب أو أعقد، فعندها يستطيع القارئ أن يهمل تعاقب الأحداث في سبيل تأويلها، فيتوقف عند هذا المقطع أو ذاك يعمل فيه نظره ويسعى لإدراك كل معانيه المضمرّة وكل تفسيراته الممكنة.

ومهما يكن الأمر، وفي جميع الأحوال، فإن عملية القراءة تتطلب كفاءةً، ويفترض النص أن القارئ يمتلك حدّاً أدنى منها؛ إذ يرغب بمتابعة القراءة.

و. القراءة نشاط عاطفي؛

تكمن جاذبية القراءة - إلى درجة كبيرة - في الأحاسيس والانفعالات التي تُثيرها في القارئ، وإذا كان تلقي النص يخاطب عند قارئه ملكاته الفكرية فإنّه يستثير كذلك، وربّما على نحو أشد، وعواطفه؛ فالأحاسيس هي التي تميّز القارئ عن غيره؛ ذلك أن سلوكياته اللاحقة قد تتأثر بما قرأ، وقد توجّه إلى أو مع أو ضد شخص أو فكرة أو قضية، وهذا المبدأ هو المحرك الأساسي لقراءة الأعمال الخيالية؛ ولأن الشخصيات تُثير استحياسنا أو استنكارنا، ولأنها تُوقظ فينا أحاسيس أو مشاعر الشفقة والمودة أو البغضاء، كما أن القارئ يهتم بمصائرهما، ويشغل بالّه ما يقع لها من خير أو شر.

ويسهل إدراك أثر الانفعالات في نشاط القراءة، كما أن ارتباط القارئ بالنص المقروء عاطفياً يعدّ مكوناً رئيساً من مكونات القراءة. (سليمان، محمود، 2014م، 88-96)

ز. القراءة نشاط حجاجي؛

يعدّ النصّ إنتاج الكاتب متأثراً بمجموعة عناصر منظّمة؛ لذا فإنّه من الممكن أن نحلّله على أنّه خطاب؛ أي على أنّه موقف يتخذه الكاتب من الكون ومن الكائنات.

وتظهر الوظيفة الحجاجية - بوضوح - في النصوص التي تستعرض فكرة بغرض التأثير في القارئ، أو تشكيله وجدانياً معها أو ضدها، أو تدافع عن قضية محدّدة، ولكننا نجد هذه الوظيفة كذلك في نصوص تنتمي إلى أنواع أدبية أخرى؛ فالجاحظ يحاول - مثلاً - في كتابه «الخلا» - أن يعدّل من طريقة القارئ في النظر إلى مسألة الشُّح؛ من خلال عرضه لوجهات

نظر متباينة حول هذا الموضوع، ويكاد القارئ يوافقهما الرأي ويُقرُّهما على ما هما فيه، ثم يدعو أبو عثمان آخرين فيذمُّون البخل ويظهرون مساوئه، ويصبح من الصعب بعدها على القارئ أن يطرح وجهة نظر هؤلاء كاملةً ليتبَيَّن رأي أولئك بمجموعه، فكلُّ منظور يُلغي الآخر، وكل طريقة لها ما يدعمها، وهكذا يقود أبو عثمان عمرو بن بحر قارئه إلى غايته الأولى، وإلى نِيَّته الأساسية؛ وهي نسبية الإحالة المرجعية وتعذر تبَيُّن أحكام مُطلقة. (سليمان، محمود، 2016، 60-78).

ومهما يكن نوع النص فإنَّه يدعو قارئه -دائمًا بإلحاحٍ قد يقوى أو يضعف- إلى تبَيُّن موقف ما، ومع ذلك فللقارئ الحقُّ بأن يأخذ بالحُجَج المطروحة أو أن يرفضها، ويستطيع كذلك أن يَرْضَى بالنقاش القائم أو يُعرض عنه.

ح. القراءة نشاط رمزي؛

إن المعنى الذي يستخلصه القارئ من القراءة يمضي مباشرةً ليتخذ مكانًا له في البيئة الثقافية التي يعيش فيها ذلك القارئ.

وكل قراءة تؤثر وتتأثر معًا بالثقافة وبالبنية السائدة في عصر ما وفي بيئة ما، ويكتسب المعنى أهميته بالنسبة لبقية أشياء العالم التي يألفها القارئ في ذلك الوسط، ويثبت هذا المعنى في خيال ذلك القارئ، وبما أن هذا القارئ ينتمي -بالضرورة- إلى مجموعة بشرية وإلى خيال جماعي تتميز به هذه الجماعة عن غيرها من الأقوام، فإن المعنى الذي ثبت في خياله يرفد كذلك الخيال الجماعي. (سليمان، محمود، 2015، 111-120) (سليمان، محمود، 2016، 60-78)

ثالثاً: أنواع القراءة:

تصنّف القراءة وفق الأطر التي يوضحها الشكل الآتي (1):



شكل (1) تصنيفات القراءة

أولاً: القراءة من حيث الأداء:

1. القراءة الصامتة:

- هي التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة، بدون الاستعانة بالرموز المنطوقة، ومن دون تحريك الشفتين». (عاشور والحوامدة، 2003م، 63)

- تقوم على ثلاثة عناصر:

أ. النظر بالعين إلى المادة المقروءة.

ب. قراءة الكلمات والجمل.

ج. النشاط الذهني المصاحب المؤدّي إلى الفهم. (عبد الحميد، 2006م، 31)

وتتميز بـ:

أ. السرعة.

ب. الفهم.

ج. اتساع المجالات.

2. القراءة الجهرية:

هي عملية إعطاء الرموز الكتابية مقابلها المنطوق، أي تتم خلالها ترجمة الرموز الكتابية، وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة، حسبما تحمل من معنى؛ فهي تعتمد على رؤية العين للرمز، وعلى النشاط الذهني في إدراك معنى الرمز، وعلى التلقظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز». (قورة، 1981م، 129)

3. قراءة الاستماع:

هي قراءة بالأذن، تصحبها عمليات عقلية، كما في القراءة الصامتة والجهرية، وعناصر الاستماع الناجح: التنبيه، والتركيز، والمتابعة». (سليمان، وآخرون، 2001م، 86)

ثانياً: أنواع القراءة من حيث التهيؤ الذهني، وهي نوعان:

1. القراءة للدرس:

تتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق، وتستغرق القراءة وقتاً أطول، وتقف العين فوق السطُور، وقفات طويلة متكررة أحياناً؛ ليتم التحصيل والإلمام، وقد تكون للعين حركات رجعية للاستذكار والربط... وغير ذلك. (إبراهيم، 1994م، 74)

2. القراءة للاستمتاع:

ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت الفراغ قضاءً ساراً ممتعاً، وتُحصى منها الأعراض العملية، والدافع إلى مثل هذا النوع من القراءة إما حُب الاستطلاع، وفي هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية، وإما الرغبة في الفرار من الواقع وأثقاله وجفافه، والتماس المتعة والسلوى، وقد يكون المقروء في هذه الحالة من صُنع الخيال. (خاطر، وآخرون، 1983م، 156)

ثالثاً: أنواع القراءة من حيث غرض القارئ:

1. القراءة التحصيلية:

وتركّز على الاستذكار والإلمام، وتقتضي هذه القراءة التريث والأناة لفهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً، وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة؛ ما يساعد على تثبيت الحقائق في الأذهان. (عبد الرحمن، ومصطفى، 1989م، 21)

2. القراءة الاجتماعية:

وهي معنية بالوقوف على ما يطرأ في المجتمع من أحداث سائرة أو حزينة، وبخاصة للأصدقاء والأقارب.



3. القراءة السريعة أو الخاطفة:

يُقصد بها الإلمام -بشكلٍ عامٍّ- بالمقروء بشيء من السرعة، كقراءة الفهارس وتصفح الكتب. (الشرعة، وفارس، 2004م، 35)

4. قراءة التدوُّق والتفاعل مع الموضوع:

تتمثّل في الاطلاع على ما يكتبه أديب بعمق؛ فيتفاعل مع إنتاجه لدرجة التأثير بشخصيته، ومشاركته في رأيه، ومشاعره. (البجة، 2005م، 72-73)

5. القراءة لجمع المعلومات:

وفيها يرجع القارئ إلى مصادر عدّة، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة؛ وذلك كقراءات الدارس الذي يُعدُّ رسالةً أو بحثاً، ويتطلّب هذا النوع من القراءة مهارةً في التصفح السريع، وقدرةً على التلخيص. (إبراهيم، 1994م، 73).

6. القراءة للدراسة:

وهي القراءة الجادّة والهادفة، وأكثرها تعقيداً باعتبارها نظاماً متكاملًا تشتمل على أغلبية أنواع القراءة.

7. القراءة الناقدة:

وهي نوعٌ خاصٌّ من القراءة المركّزة، بحيث يهتم القارئ بتقويم ما يقرأ؛ من حيث المحتوى أو السياق المنطقيّ أو مستوى النوعيّة، ولتحديد نقاط الضّعف والقوة في المادة القرائيّة. (مصطفى، 2005م، 34 - 36)

8. القراءة التصحيحية:

هي قراءة استدراكيّة للأخطاء اللُغويّة والإملائيّة والأسلوبيّة، وتحتاج إلى جهد في فحص المادة المقروءة.

9. القراءة الإبداعية:

تُعرّف بأنّها عمليّة يتفاعل فيها القارئ مع النّصّ المقروء، بحيث يكون مليماً بجوانب الموضوع والاحتمالات الممكنة. (أبو العزم، 1997م، 23)

رابعاً: مستويات الفهم القرائي:

الفهم القرائي عملية تقوم على:

- النص المكتوب.
- خبرات القارئ ومعرفته السابقة.

- التفكير.
 - تفاعل القارئ مع النص.
 - سعي القارئ لربط خبراته بما يقرأ.
 - محاولة القارئ الوصول إلى معنى النص، أو رسالة الكاتب.
- وفق هذه المعطيات عُولجت مستويات الفهم القرائي على مستويين:**

أ. الأفقي.

ب. الرأسي.

فالأول معنيٌّ بحجم الوحدة المقروءة متدرّجًا من الكلمة فالجمله، فالفقرة، فالنص. والثاني يستند إلى مستوى العمليات العقلية؛ فكلُّ مستوى يرتقي فيه حجمُ الجُهدِ العقلي المبذول. ويوضح الشكل التالي (2) هذين النوعين:



شكل (2) مستويات الفهم القرائي

(العيسوي، والطناحي، 2006، 115) (أبو لبن، وخلف الله، 2010، 129-132)

وفي تحليل للمهارات المندرجة ضمن كل وحدة لغوية:

الكلمة:

- تحديد المعنى المعجمي للمفردات.
- استنباط معنى الكلمات من السياق.
- تعيين المضادات للكلمة.



- إدراك العَلاقة بين الكلمات.

- تصنيف الكلمات في مجموعات.

الجملة:

- فَهْم دلالة الجملة.

- نقد ما تتضمنه الجملة من معنى.

- رَبْط الجملة وما يناسبها من معانٍ.

- إدراك العلاقات بين الجُمُل.

- تصنيف الجُمُل وفق ما تتضمنه من آراء أو مفاهيم.

الفقرة:

- وَضْع عنوان للفقرة.

- إدراك الهدف من الفقرة.

- تحديد الفكرة الرئيسة.

- نَقْد الفقرة في ضوء ما تتضمنه من فِكر وآراء.

- إدراك ما بين السُّطُور من معانٍ.

- الربط بين الأسباب والنتائج.

- تلخيص الفقرة.

النص:

- استخلاص الفكر الجزئية.

- استنباط غرض الكاتب.

- نقد النص.

- تكوين رأي حول الفكر المطروحة.

- الاستفادة من المقروء في مواقف حياتية.

- تحديد الترتيب الزمني والمكاني.

- التمييز بين الحقيقة والخيال.

- تطبيق الفِكر الواردة في النص. (سلطان، 2006م، 220) (جاء الله، 1997م، 738).

أما فيما يتعلق بالتصنيف الرأسي لمستويات الفهم القرائي:

فقد صنف حبيب الله (2000م) مستويات الاستيعاب القرائي في ثلاثة مستويات ذات شكل هرمي، وكل مستوى يعتمد على المستويات السابقة، وهذه المستويات هي:

الأول: المستوى الحرفي؛ ويتضمن قراءة السطور، والاستيعاب المباشر للمفردات والأفكار والحقائق ومعرفة الفكرة المحورية المصرح بها، وبعبارة أخرى: معرفة ماذا قال الكاتب؟

الثاني: المستوى التفسيري؛ ويتضمن قراءة ما بين السطور؛ حيث يستخلص النتائج ويتنبأ بالأحداث في ضوء مكونات النص، ويستنتج الأفكار التي لم يصرح بها الكاتب، ويكتشف العلاقات ويحلل الشخصيات ويستخلص تعميمات، وبعبارة أخرى: معرفة ماذا قصد الكاتب؟

الثالث: المستوى التطبيقي؛ ويتضمن قراءة ما وراء السطور وفي هذا المستوى يستفيد القارئ من المادة المقروءة في حل مشاكله، وتعديل سلوكه، وقد يقبل أو يعارض أو ينتقد النص، ويقدم حلولاً أخرى.

وصنف كاتس وكامهي (Catts & Kamhi, 1999) مستويات فهم المقروء إلى أربعة مستويات هي:

1. المستوى الحرفي، ويتضمن المعرفة الحرفية للجمل والكلمات.
 2. المستوى المسحي، ويتضمن القراءة المسحية للنص للخروج بفهم عام له.
 3. المستوى التحليلي، ويتضمن فهم المعاني الضمنية للنص.
 4. المستوى التقدي المازن، ويتضمن القيام بتقييم النص وثقده ومقارنته بنصوص مماثلة.
- وصنف خبراء مركز الدعم الأكاديمي الأمريكي (American Academic Support Centre, 2006) مستويات فهم المقروء إلى ثلاثة مستويات:

1. المستوى الحرفي: ويؤشر إلى قدرة القارئ على تدكّر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسة.
2. المستوى التفسيري: ويؤشر إلى قدرة القارئ على قراءة ما بين السطور لتحديد هدف الكاتب، وقدرة القارئ على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة.
3. المستوى التطبيقي: ويؤشر إلى قدرة القارئ على تحليل وتركيب المعلومات وتطبيقها على معلومات أخرى.

على حين قسم رو وستودت (Roe & Stodt, 2004) مستويات فهم المقروء إلى ثلاثة مستويات:

1. قراءة السطور: وهو المستوى الذي يقوم فيه القارئ بالتركيز على المفردات وتجميعها مع بعضها في وحدة لغوية متكاملة؛ بحيث يعطي كلاً منها وزنها الحقيقي في السياق، ويدرك ما تحمله هذه المفردات من معانٍ.



2. قراءة ما بين السُّطُور: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئُ التَّعرُّفَ على قصد الكاتب وتفسير أفكاره، وإصدار بعض الأحكام على ما في النَّص من مفردات وأفكار.
3. قراءة ما وراء السُّطُور: وهو المستوى الذي يحاول فيه القارئُ استخلاصَ تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار المتضمَّنة في المادة المقروءة لحل مشكلة تواجهه.

ويمكن أن يتضمَّن المستوى الحرفي مهارات:

- استخراج معلومات.
- تحديد معلومة واحدة مصرَّح بها في النص.
- تحديد أكثر من معلومة مصرَّح بها في النص.
- تحديد علاقات بين أجزاء المعلومات المختلفة.
- مقارنة ودمج معلومات ضمن النص.
- مقارنة ودمج معلومات من أكثر من نص.

أما المستوى التفسيري فيتحقَّق من خلاله:

- استنتاج معلومات غير مصرَّح بها في النص.
- استخراج مفهوم\معنى غير معبَّر عنه بشكل واضح في النص.
- التمييز بين الواقع والخيال في النص.
- إدراك الهدف من النص (لماذا كُتِبَ؟).
- مقارنة بين نصوص مختلفة (نص متصل وآخر غير متصل).
- الربط بين معلومات وردَّت في النص ومعلومات التلميذ السابقة.

وبالنسبة للمستوى التطبيقي فيشمل:

- إبداء رأي حول عناصر النص المختلفة مع التعليل: (المضمون، المبنى، استعمالات اللغة).
- مناقشة الأفكار الواردة في النص وتقدُّمها مع التعليل (موافقة، تحفظ، مُعارضة).
- تقييم النص وإدراك العبرة المستفادة منه (المغزى).
- المقارنة بين أوجه الشبه والاختلاف.
- الربط بين السبب والنتيجة.
- استخلاص ميزات أسلوب الكاتب والجوِّ العام للنص.
- استنتاج التعميمات، وأنواع الأسئلة مفتوحة النهاية.

الدراسات السابقة في مجال الفهم القرائي:

تناول آل - شاي (AL-shaye, 2002) في دراسة هدفت إلى تعرّف فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في الاستيعاب القرائي، لطلاب الصف الحادي عشر في المدارس الثانوية في الكويت في موضوع اللغة العربية، تناولت الدراسة إستراتيجيتين لِمَا فوق المعرفة؛ هما: (KWL & SQ3R) وتشتمل إستراتيجية (KWL) على (ماذا أعرف؟، ولماذا أريد أن أعرف؟، وماذا تعلمت؟). وتشتمل إستراتيجية (SQ3R) على (تصفّح، واسأل، واقرأ، واستذكر، وراجع). وزّع الباحث أفراد العينة على أربع مجموعات؛ هي: 1- مجموعة درست بطريقة تقليدية. 2- مجموعة درست بطريقة 3- (SQ3R) مجموعة درست بإستراتيجية (KWL. 4- مجموعة درست بالإستراتيجيتين (KWL & SQ3R). دلّت نتائج الدراسة على أن إستراتيجيات ما فوق المعرفة لها الأثر الإيجابي الكبير في الاستيعاب القرائي، وإستراتيجيات الاستيعاب أكثر من الطريقة التقليدية، ولا توجد فروق بين إستراتيجيات ما وراء المعرفة، ويظهر في هذه الدراسة الافتراض: أن إستراتيجيات تعلّم القراءة مختلفة، وأنها يمكن أن تُسهم في تحسين التعلّم والتفكير، بالإضافة إلى استخدام إستراتيجية (KWL) ومعرفة أثرها في الاستيعاب القرائي.

وقام دورلي وآخرون (Durley, Jill; Emlen, Rita; Knox, Kimberly; Meeker, Marcia; Rhea, Peggy, 2004) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة؛ وهي: «تنشيط المعرفة السابقة، وإكساب المقرّرات اللغوية، وتحسين الطلاقة القرائية»، لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من الطلاب بالمرحلة الثانوية، وتمثّلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي لطلاب المرحلة الثانوية، وجربت الدراسة برنامج أنشطة قائماً على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وقد كشفت نتائج الدراسة فاعلية هذا البرنامج في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب عينة الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائية تُعزى إلى الجنس ولصالح الإناث.

هدفت دراسة المنتشري (2008م) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول المتوسط بالملكة العربية السعودية، باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المناهج التجريبي، كما أعدّ قائمةً بمهارات الفهم القرائي، وصمّم اختباراً لقياس المهارات.

وتم إجراء الدراسة على عينة بلغت ستين طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط، قُسمت إلى مجموعتين.

وأثبتت الدراسة الأثر الإيجابي لإستراتيجية التدريس التبادلي في دينامية مهارات الفهم القرائي، وفي تنمية كل مهارة من مهاراته لدى المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة العديقي (2009م) إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في

تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق ما هدفت إليه الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ عددها (50) طالباً من الصف الأول الثانوي بمحافظه القنفذة، تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية مكونة من (25) طالباً درست طبقاً لإستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة مكونة من (25) طالباً، درست بالطريقة المعتادة، تمثّلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، وتوصلت النتائج إلى فاعلية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وقامت الغامدي (2010م) بدراسة هدفت إلى: التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة قائمة مهارات الفهم القرائي المكونة من (38) مهارة، وقائمة الأسئلة الموجهة المكونة من 48 سؤالاً، واختبار الفهم القرائي المكوّن من 44 سؤالاً.

وطبقت أداة الدراسة على (88) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية إستراتيجيتي (التساؤل الذاتي)، (PQ4R)، في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أجرى حرب (2011) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، وقد تألفت عينة الدراسة من (77) طالباً من الصف العاشر الأساسي في الأردن، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التعليم التبادلي، وأعد الباحث اختبار الوعي القرائي المكوّن من (20) فقرة موزعة على أربعة مجالات: التخطيط للقراءة، وتنظيم الوعي القرائي، وتنظيم النشاط القرائي، والتقويم، والمعرفة الشّرقية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي القرائي بمجالاته الأربعة لصالح المجموعة التجريبية التي درست النصوص القرائية بإستراتيجية التعليم التبادلي، وأوصت الدراسة بتوظيف إستراتيجية التعليم التبادلي في تدريس النصوص القرائية والمباحث كافة.

واستهدفت دراسة الرحيلي (2015م) بتعرف فاعلية إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الدراسة:

- قائمة مهارات الفهم القرائي، ضمت عشرين مهارة.
- اختبار الفهم القرائي، تكوّن من أربعين سؤالاً.
- التدريس بالإستراتيجية المقترحة للمجموعة التجريبية، وجاءت النتائج لتؤكد أنه يوجد فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى 05 لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي ككل، وفي كل مهارة على حدة.

المستويات المعيارية لتعليم القراءة:

مفهوم المستويات المعيارية:

تشكّل المعايير إطاراً لمجموع المعارف والمهارات والكفايات العملية المتوقع من المتعلّم معرفتها، وممارستها، وأدائها، كما أنّها توضّح كذلك طرق تقييم تلك المعارف، والمهارات، والوجدانيات بشكلٍ موازٍ لتلك المعايير، وتوضّح ما على المتعلّم أن "يعرفه"، وهي تؤدي إلى تغيير النظرة السائدة نحو المنهاج المدرسي.

فالمعايير تكون نواة المنهاج؛ فالمعايير هي الـ: "ماذا" في العملية التعليمية؛ حيث إنّها تُجيب عن: ماذا سيعرف المتعلّم بعد دراسته هذا الدرس؟

● وما مهارات الأداء اللغوي التي سيمارسها اكتساباً، وتنميةً، وإتقاناً؟

● ما الجوانب الوجدانية التي تحقّقت؟

ويمكن تعريف المعيار بأنّه درجة التطلّب، أو مستواه، أو المعارف المفروضة؛ بهدف اتخاذ قرار بالقبول أو النجاح، أو الإتيان والجودة، والمعايير باعتباره صفةً فإنّه سمة ما هو مطابق لقاعدة معيّنة أو نموذج معيّن، والمعايير التربوية هي معارف ومهارات وعادات ومواقف وقيم أساسية ينبغي لها أن تدرّس ويتمّ تعلّمها في المدرسة. (Lambert, N.M. and McCombs, B.L. 2000, P65).

وهذا ما يشير إليه البعض في الكلام على معايير المحتوى، وينبغي لهذه المعارف والمهارات والعادات والمواقف والقيم أن تُصاغ بدقة ووضوح؛ لكي تأتي معبرة عن توقّعات واضحة لما سيعرفه التلاميذ ويستطيعون فعله. وهي بذلك:

■ توضّح توقّعات.

■ تساعد المعلمين على تصميم المنهج والتعليم والتقييم.

■ تجعل التعلّم قصدياً، وذات معنى.

ويمكن القول: إنّ هذه المعايير حين تُصاغ بوضوح ودقّة تُصبح أدوات مرجعية مشتركة تساعد عناصر النظام التربوي على العمل معاً، وتجعل الغرض من التعلّم واضحاً، وإجراءاته محدّدة، ومخرجاته يمكن قياسها.

أهمية المستويات المعيارية:

● تُسهّم المعايير في تطوير المقرّرات في المستقبل عن طريق تبني أفضل الممارسات

الحالية، والسعي نحو آفاق مشتركة للتميُّز.

● المعايير توفر توحيداً واتساقاً في الأداء، وفي تقدير الأداء.



- المعايير لكل المتعلمين واحدة بغض النظر عن خلفياتهم، وخصائصهم، وهذا يحقق مبدأين هامين من مبادئ التعلم: التميز والمساواة: فالمعيار يمثل تحدياً للمتعلمين؛ ممّا يدفعهم إلى بذل أقصى جهد للوصول إلى تحقيق المعيار؛ وبالتالي التميز، وكون المعايير لكل المتعلمين واحدة، فهذا يحقق المساواة بينهم، ويعطيهم شعوراً بهذه المساواة؛ وبالتالي الثقة بالنفس.
- تضمن المعايير استمرارية الخبرة من صف إلى آخر، ومن مدرسة إلى أخرى، فكل الجهود تتضافر لتحقيق المعايير على طول مسار التعلم من صف إلى آخر، ومن مرحلة إلى أخرى. (فضل الله، محمد، 2005م، 156-157)
- عن طريق قراءة وثيقة المنهج يمكن للأباء معرفة ما يتعلمه أبنائهم في كل صف دراسي. ممّا يمكنهم من التواصل مع المدرسين. (منى اللبودي، 2003م، 19)

والمعايير:

- تصف نتائج التدريس لا منهجه.
 - تشكّل خريطة تدريس لتعليم القراءة.
 - يُنظر إليها على أنها حاسمة فيما يجب تدريسه، وعلى المعلم أن يكيّف طرق تدريسه للاستجابة إلى متطلبات المتعلمين وحاجاتهم.
 - تقدّم طرقاً لتخطيط منهج القراءة، وتطوير أساليب التقويم.
 - تصف بشكلٍ شاملٍ ما الذي يجب على المتعلمين فعله، ودراسته كي يتمكنوا من مهارات القراءة ممارسةً، وثقافةً، واتصالاً.
 - تحدد مستويات الكفاءة لتيسير قياس التقدم الذي يحرزه المتعلم.
- (California Department of Education, 2008, pp48-52)

قواعد الأداء المتدرّجة:

- تمثّل شكلاً من أشكال الممارسة التي تختص بإحراز نقاط معينة بناءً على توصيف دقيق، وتحديد منضبط، وتتخذ للحكم، وهي تتضمن أبعاداً متعددة من الأداءات المتفاوتة. (Arter, Judith & Mctighe, Gay, 2001, 8)
 - قواعد لقياس أداء المتعلم، وتقديره في ضوء مؤشرات متدرّجة داخل مستوى معين.
- (وزارة التربية، ج1، 2003م، 161)

ويشير سليمان إلى:

- تبيّن مواصفات مؤشرات الأداء.
- ما يحصل عليه المتعلّم من نقاط للحكم على أدائه.
- تتدرّج صياغتها في مستويات يعكس كلّ مستوى أداءً معيّناً يبيّن مقدار التقدم في المؤشر. (عطية، جمال سليمان، 2009م، 173)

دراسات وتجارب في مجال المستويات المعيارية: تجربة المنظّمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (2005م):

تضمّنت المعايير الآتية:

- فهم النص المقروء فهماً عاماً بمستويات: (فهم السطّور، وفهم ما بين السطّور، وفهم ما وراء السطّور)، وتضمّن المعيار أربعة عشر مؤشراً.
 - فهم النص المقروء فهماً ناقداً، وتضمّن المعيار ثلاثين مؤشراً.
 - فهم النص المقروء فهماً تدقيقاً، وتضمّن المعيار ستة عشر مؤشراً.
 - فهم النص المقروء فهماً إبداعياً، وتضمّن المعيار اثني عشر مؤشراً.
- تجربة الإمارات (2014م):

تضمّنت المعايير الآتية:

- أن يقرأ المتعلّم النص المعلوماتي بعمق وشمولية، ويحدّد الفكرة المركزية والفكر الرئيسة، ويستنتج العلاقات ضمن النص الواحد وبين النصوص المختلفة، وتضمّن المعيار ثلاثة نواتج.
- أن يحلّل المتعلّم اختيار الكاتب للكلمات، وقيّم الطرائق التي تساهم فيها تراكيب الجمل في بناء النص، وأساليب عرض وجهة النظر، وانبثق عن المعيار ثلاثة نواتج.
- أن يحلّل المتعلّم اختيار الكاتب للكلمات، وقيّم الطرائق التي تساهم فيها تراكيب الجمل في بناء النص، وأساليب عرض وجهة النظر، وانبثق عن المعيار ثلاثة نواتج.
- أن يتبيّن وظيفة النص من خلال الوسائط المختلفة، أو ينقد ما جاء فيها من معارف وآراء، ويبني خبرات جديدة محدّداً مواطن الإفادة منها، وانبثق عن المعيار أربعة عشر ناتجاً.

ثانيًا: دراسات وبحوث:

دراسة حافظ، وحيد (2005م).

تحددت مشكلة الدراسة في حاجة مَيدان تعليم اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى مستويات معيارية لفنِّ التحدُّث، تكون محدَّدة لكل صف من صفوف تلك المرحلة؛ بحيث يمكن في ضوئها تطوير عمليَّتي تعليم وتعلُّم هذا الفن اللغوي، وقياس مدى تقدُّم مستوى أداء التلاميذ في هذا الفن اللغوي - قياسًا موضوعيًا يُظهر نواحي القوة وجوانب الضَّعف في هذا الأداء، ومِن ثَمَّ معالِجة هذا الضَّعف.

وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما المستويات المعيارية للتحدُّث ومؤشرات وقواعد تقديرها، المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- ما مستوى الأداء الشفوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء تلك المستويات المعيارية للتحدُّث؟
- هل توجد فروق في الأداء بين بنين وبنات المرحلة الابتدائية، في ضوء تلك المستويات المعيارية للتحدُّث؟

توصُّل البحث الحالي للعديد من النتائج؛ أهمُّها:

- توصُّل البحث الحالي إلى تحديد المستويات المعيارية للتحدُّث في كل صفٍّ من صفوف المرحلة الابتدائية، وتحديد مؤشَّرات الأداء الدالَّة على كل مستوى معياري للتحدُّث، فضلًا عن تحديد قواعد التقدير الخاصة بكل مؤشِّر من مؤشَّرات الأداء.

دراسة السعودي، علاء الدين (2007م)؛

بعنوان: برنامج لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية؛ حيث هدفت الدراسة إلى بناء برنامج لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية لتعلُّم القراءة في هذه الصفوف، وقياس مدى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وكفاءته في تمكين تلاميذ الصف الأول الابتدائي من تحقيق المستويات المعيارية لتعلُّم القراءة.

أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة:

1. للبرنامج الذي قدمته الدراسة فاعلية في تمكين تلاميذ الصف الأول من تحقيق المستويات المعيارية المحدَّدة.
2. للبرنامج الذي قدمته الدراسة كفاءة في تمكين تلاميذ المجموعة التجريبية من تحقيق

كل مستوى معياري على حدة، من المستويات المعيارية لتعلم القراءة في الصف الأول الابتدائي، ولبرنامج كذلك كفاءة في تمكين التلاميذ من تحقيق المستويات المعيارية لتعلم القراءة ككل.

دراسة العثامنة (2008م):

بعنوان: «بناء وتطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية»، تصدّت الدراسة للمشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما المستويات المعيارية الأكثر شيوعاً اللازمة لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية؟
2. ما مؤشرات الأداء الأكثر شيوعاً اللازمة لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى؟
3. ما مدى إمكانية تطبيق مؤشرات الأداء اللازمة لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة؟

تضمنت القائمة ثلاثة عشر مستوى معيارياً توزعت وفق مهارات اللغة الأربعة كما يلي:

- مستويان معياريان لتعلم الاستماع، ومستويان معياريان لتعلم التحدث، وخمسة مستويات معيارية لتعلم القراءة، يتحقق مستوى معياري واحد بنهاية الصف الأول الأساسي، ويستمر أربعة منها حتى نهاية الصف الثالث الأساسي، وأربعة مستويات معيارية لتعلم الكتابة يتحقق مستوى معياري واحد بنهاية الصف الأول الأساسي، ويستمر ثلاثة منها حتى نهاية الصف الثالث الأساسي.

- تضمنت القائمة مائتين وثمانين مؤشراً للدلالة على تحقق المستويات المعيارية الثلاثة عشر، وتوزعت هذه المؤشرات وفق الصفوف الثلاثة كما يلي: مائة وسبعة مؤشرات للصف الأول الأساسي، ستة وتسعون مؤشراً للصف الثاني الأساسي، سبعة وسبعون مؤشراً للصف الثالث الأساسي.

وتوزعت المؤشرات وفق مهارات اللغة الأربعة كما يلي: ستون مؤشراً للاستماع، وسبعة وأربعون مؤشراً للتحدث، ومائة واثنان عشر مؤشراً للقراءة، وواحد وستون مؤشراً للكتابة.

دراسة عطية، وزكي (2009م):

بعنوان «برنامج قائم على القراءة التصحيحية لتنمية أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة»، استهدفت الدراسة تنمية أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية القرآني في ضوء مستويات معيارية، وقدمت الدراسة ثلاثة معايير:



- تعرّف الرموز اللغويّة ونُطقها نُطقًا صحيحًا.

- فَهْم المقروء فهماً صحيحًا.

- فَهْم المقروء وتدوِّقه، وانبثق عن كل معيار ستة مؤشّرات.

وأثبتت النتائج فعالية البرنامج المقترح.

دراسة إبراهيم، وآخرين (2011م):

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للغة العربية والاتجاهات الحديثة لتعليمها.

وقد قام الباحثون بإعداد قائمة المستويات المعيارية للغة العربية من خلال استعراضهم التجارب العالمية لوضع معايير فنون اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية المختلفة، والتجارب الإقليمية لوضع معايير لفنون اللغة العربية، والبحوث والدراسات السابقة، وأهداف تعليم اللغة العربية (العامة والخاصة) في المرحلة الابتدائية التي أعدتها وزارة المعارف السعودية في عام (1432هـ).

وقد توصّلت الدراسة إلى قائمة تطوير كل عنصر من عناصر مناهج اللغة العربية بالصفوف الأولية؛ وذلك كما يأتي:

■ المعايير الخاصة بالأهداف (11 معيارًا).

■ المعايير الخاصة بالمحتوى (المعايير الخاصة باختيار المحتوى (14 معيارًا، والمعايير

الخاصة بتنظيم المحتوى (8 معايير).

■ المعايير الخاصة بإستراتيجيات التدريس ((10 معايير).

■ المعايير الخاصة بالتقويم ((10 معايير).

دراسة الحجوري، صالح عياد والجراح، محمد إبراهيم (2012م):

وهي دراسة وصفية تحليلية لإرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) تناوَلت المستويات والمهارات والكفايات اللغوية موزعة على خمسة مستويات رئيسة، تفصيلها على النحو التالي:

● المتميِّز.

● المتفوّق.

● المتقدِّم.

- ويتفرّع إلى ثلاثة مستويات، هي: الأعلى - والأوسط - والأدنى.

- المتوسط، ويتفرع إلى ثلاثة مستويات، هي: الأعلى - والأوسط- والأدنى.

- المبتدئ، ويتفرع إلى ثلاثة مستويات، هي: الأعلى - والأوسط- والأدنى.

ففيما يتعلق بالقراءة:

القراءة مهارة تفسيرية، ويعتمد استيعابُ المقروء فيها على كمِّ المعلومات التي يتمكن القارئ من استخلاصها من النص، والاستنتاجات، والعلاقات التي يستطيع إيجادها ضمن النص وعبرَ نصوص أخرى، وتصفُ الإرشادات هذه المهارة عن طريق تحديد مقدرة فهم القارئ النص المكتوب من خلال وصف المهام التي يستطيع القارئ القيام بها في أنواع مختلفة من النصوص المقروءة في أحوال مختلفة.

إن الإرشادات لا تصفُ كيف تتطور مهارات القراءة، ولا تُعلم كيف يتعلم المرء كيف يقرأ، ولا العمليات الذهنية المتعلقة بهذا النشاط؛ بل المقصود بها وصفُ ما يستطيع القارئ فهمه ممَّا يقرأ، وهذه الإرشادات تنطبق على القراءة التفسيرية (أي غير التفاعلية) والتفاعلية؛ أي التشاركية بين شخصين أو أكثر، مثل: الرسائل النصية والبريد الإلكتروني.

تعقيب عام على الإطار النظري والدراسات السابقة:

من العرض السابق للإطار النظري الخاص بالقراءة ومفهومها وأنماطها، وما تلاها من دراسات سابقة تخصُّ القراءة والفهم القرائي، والعرض الخاص بمتغير المستويات المعيارية وأهميتها، والدراسات والتجارب الخاصة بها، يتُّضح أن:

- موضوع القراءة نال من الاهتمام الكثير؛ ممَّا يعكس قيمته، وما زال يحتاج إلى اهتمام من الباحث يركِّز على الجوانب العملية التطبيقية بطريقة علمية.

- مفهوم أنماط القراءة يحتاج إلى تحديد؛ لأن تصنيف أنواع القراءة تبعاً لاعتبارات معينة لم يُعط توضيحاً كافياً لهذه الأنماط من حيث المفهوم، ويأتي هذا البحث محاولاً تحديد هذه الأنماط ومفهوم كل نمط.

- رغم أهمية تحديد المستويات المعيارية عامة، وفي تعليم القراءة على وجه الخصوص، إلا أن الأدب التربوي لم يتناول المستويات المعيارية لأنماط القراءة بكيفية متكاملة وشاملة لكل الأنماط، ويأتي هذا البحث محاولاً تحديد المستويات المعيارية لأشهر سبعة أنماط من أنماط القراءة لطلاب المرحلة الثانوية.

- أفاد البحث الحالي من الإطار النظري والدراسات السابقة في تحديد مفاهيم البحث الخاصة بأنماط القراءة والمستويات المعيارية ومؤشرات الأداء، وفي بناء قائمة المستويات المعيارية، وهي الأداة الأساسية لهذا البحث، وبالتحديد أفاد منها في تحديد

معايير كل نمط من أنماط القراءة، وفي تحديد مؤشرات أداء كل معيار من معايير النمط القرائي.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

لتحقيق الأهداف -سابقة الذكر- اتَّبَعَ البحثُ المنهجَ الوصفيَّ، ويهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة المدروسة، أو تحديد المشكلة، أو تبرير الظروف والممارسات أو التقييم والمقارنة... (القحطاني وآخرون، 2004، ص 205)، وهو منهج مناسب للبحث الحالي؛ حيث يسعى إلى تحديد المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية، ومدى تحقق هذه المستويات لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء آراء مُعلِّمِيهم؛ (مُعلِّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية).

ثانياً: إعداد أدوات البحث:

1. إعداد قائمة المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية:
الهدف من إعداد القائمة: تحديد المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية، وتتضمن أنماط القراءة ومعايير كل نمط ومؤشرات الأداء الدالة على تحقق كل معيار من المعايير. مصادر بناء قائمة المستويات المعيارية: لإعداد قائمة المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية تم الرجوع إلى المصادر الآتية:
 - الكتابات والدراسات التربوية في مجال تعليم القراءة عامةً، ومستويات الفهم القرائي خاصةً.
 - مناهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة.
 - وثيقة معايير مناهج اللغة العربية عام (2014م) في دولة الإمارات العربية المتحدة.
 - خبرة الباحثين في مجال تعليم القراءة عامةً، وتعليم القراءة للمرحلة الثانوية على وجه الخصوص.

إعداد القائمة في صورتها الأولية:

تم بناء القائمة وفقاً لأنماط القراءة الأكثر شيوعاً التي تعكس ممارسات القراءة الشائعة، وتمثل الأغراض العامة للقراءة عامةً، إضافةً إلى توافق هذه الأنماط مع التوجهات الحديثة في القراءة، وتكوَّنت القائمة في صورتها الأولية من سبعة أنماط قرائية، وستة عشر معياراً موزعة على الأنماط القرائية، لكل نمط معيار أو أكثر، ومائة وأربعة مؤشرات موزعة على المعايير، لكل معيار من (3) إلى (9) مؤشرات، والجدول الآتي (1) يوضح أنماط القراءة، ومعايير كل نمط، ومؤشرات تحقق كل معيار من المعايير.



جدول (1)

قائمة المستويات المعيارية لأنماط القراءة في صورتها الأولى

عدد المؤشرات	المعايير	أنماط القراءة
8	يتصفح الكتاب ليقرّر ما يقرأ.	1. القراءة التصفّحية الاستكشافية
8	يلتقط المقروء بسرعة مناسبة.	
6	يستوعب تفاصيل المقروء ويكتسبه.	2. القراءة التحصيلية الاستيعابية
4	يقرأ النص بسرعة مع الفهم.	
9	يقرأ بتأن لفهم مكونات المقروء.	3. القراءة التحليلية
4	يوضح القيمة الجمالية والدلالية للكلمات.	4. القراءة التدفّقية
5	يُدرك القيمة الجمالية التدفّقية في الجملة.	
3	يُدرك القيمة التدفّقية في الفقرة أو الوحدة الفكرية.	
4	يستنتج مضمون النص المقروء.	5. القراءة الناقدة
6	يميّز بين محتويات المقروء.	
9	يقيم مضمون المقروء.	
8	يقرأ النص بطلاقة لفظية وفكرية وتعبيرية.	6. القراءة الإبداعية
6	يقرأ بمرونة تلقائية وتكيفية.	
9	يقرأ النص بطريقة غير شائعة وبتفسيرات إبداعية.	
6	يتوسّع في قراءة النص لإضافة أفكار ومكونات جديدة.	
8	يقرأ الأوعية الإلكترونية بمهارة.	7. القراءة الإلكترونية
104	المجموع	

التأكد من صلاحية القائمة:

للتأكد من صلاحية قائمة المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية، تم استخدام صدق المحكمين من خلال عرضها على الخبراء والمختصين في مجال تعليم اللغة العربية، وبلغ عدد المحكمين (19) محكمًا، وطلب منهم قراءة القائمة وإبداء آرائهم فيما يأتي:

- مناسبة المؤشر لطلاب المرحلة الثانوية.

- انتماء المؤشر للمعيار.

- مناسبة صياغة المعايير والمؤشرات.

- إضافة ما يراه المحكمون مناسبًا من مؤشرات، أو معايير لم ترد في القائمة.

- حذف ما يرى المحكمون عدم مناسبه من مؤشرات، أو معايير.

وجاءت آراء المحكمين في إضافة بعض المؤشرات، وتعديل صياغة بعض الأنماط والمعايير والمؤشرات، وأخذ الباحثون ببعض مقترحات المحكمين التي أضيفت إلى قائمة المستويات المعيارية لأنماط القراءة.

إعداد القائمة في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات على قائمة المستويات المعيارية لأنماط القراءة، تكونت القائمة في صورتها النهائية من سبعة أنماط قرائية، وستة عشر معيارًا موزعة على الأنماط القرائية لكل نمط معيار أو أكثر، ومائة وخمسة عشر مؤشرًا موزعة على المعايير، لكل معيار من (3) إلى (11) مؤشرًا، والجدول الآتي (2) يوضح أنماط القراءة، ومعايير كل نمط، ومؤشرات تحقق كل معيار من المعايير للقائمة في صورتها النهائية.



جدول (2)

قائمة المستويات المعيارية لأنماط القراءة في صورتها النهائية

أنماط القراءة	المعايير	عدد المؤشرات
1. القراءة التصفّحية الاستكشافية	يتصفّح الكتاب ليقرّر ما يقرأ.	9
	يلتقط المقروء بسرعة مناسبة.	9
2. القراءة التحصيلية الاستيعابية	يستوعب تفاصيل المقروء ويكتسبه.	9
	يقرأ النص بسرعة مع الفهم.	4
3. القراءة التحليلية	يقرأ بتأنّ لفهم مكوّنات المقروء.	10
	يوضح القيمة الجمالية والدلالية للكلمات.	4
4. القراءة التذوقية	يُدرك القيمة الجمالية التذوقية في الجملة.	6
	يُدرك القيمة التذوقية في الفقرة أو الوحدة الفكرية.	3
5. القراءة الناقدة	يستخلص مضمون النص المقروء.	3
	يتمييز بين محتويات المقروء.	8
	يُقوم مضمون المقروء.	10
6. القراءة الإبداعية	يقرأ النص بطلاقة لفظية وفكرية وتعبيرية.	8
	يقرأ بمرونة تلقائية وتكيفية.	6
	يقرأ النص بطريقة غير شائعة وبتفسيرات إبداعية.	9
	يتوسّع في قراءة النص لإضافة أفكار ومكوّنات جديدة.	6
7. القراءة الإلكترونية	يقرأ الأوعية الإلكترونية بمهارة.	11
المجموع		115

1. استبانة المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية:

بعد التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة المستويات المعيارية لأنماط القراءة، تم تحويلها إلى استبانة المستويات المعيارية لأنماط القراءة، فلقد اعتمد بناؤها على قائمة المستويات المعيارية لأنماط القراءة التي تم تحكيّمها من الخبراء والمختصين كما سبق الذكر، وتم الاكتفاء فيها على الأنماط السبعة للقراءة ومعايير كل نمط، وعددها ستة عشر معياراً، وأتبّع في إعداد الاستبانة ما يأتي:

تحديد الهدف من الاستبانة:

تحديد مدى تحقّق المستويات المعيارية لأنماط القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة، على ضوء آراء مُعلّمي اللغة العربية.

ضبط الاستبانة:

للتأكد من صلاحية الاستبانة استخدم الباحثون إجراءات الصدق والثبات كما يأتي:

صدق الاستبانة:

للتأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق تم استخدام نوعين من الصدق كما يأتي:

2. صدق المحكّمين: وذلك بعرضها على الخبراء والمتخصّصين في مجال تعليم اللغة العربية، وعددهم (19) محكّماً، وطلب منهم قراءة مضردات الاستبانة وإبداء آرائهم فيما يأتي:

- مناسبة التعليمات المقدّمة للمعلّمين لتدوين استجاباتهم حول بنود الاستبانة: (مناسبة، غير مناسبة).

- ارتباط المعايير المخصّصة لكل نمط من أنماط القراءة المدوّنة في الاستبانة: (مرتبطة، غير مرتبطة).

- مناسبة الاستبانة لقياس مدى تحقّق المستويات المعيارية لأنماط القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية (مناسبة، غير مناسبة).

- إمكانية تطبيق الاستبانة على مُعلّمي اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة: (ممكّنة، غير ممكّنة).

عبّر المحكّمون عن صلاحية الاستبانة للتطبيق، ووضوح التعليمات المقدّمة للمعلّمين، ومناسبة الاستبانة لقياس مدى تحقّق المستويات المعيارية لأنماط القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية وإمكانية تطبيقها.

ثبات الاستبانة:

استخدم الباحثون طريقة إعادة التطبيق، بتطبيق الاستبانة على عينة من مُعلّمي اللغة العربية من منطقة «العين» التعليمية، وإعادة التطبيق بعد خمسة عشر يومًا، وحساب مُعامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل «بيرسون»، وجاء مُعامل الارتباط يساوي (78)، وهو مُعامل ثبات مناسب يدل على ثبات الاستبانة، وبهذه الصورة تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة وأصبحت صالحة للتطبيق على عينة البحث بدولة الإمارات العربية المتحدة.

تطبيق الاستبانة:

لتحقيق الهدف من الاستبانة تم تطبيقها على عينة من مُعلّمي اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة باتباع ما يأتي:

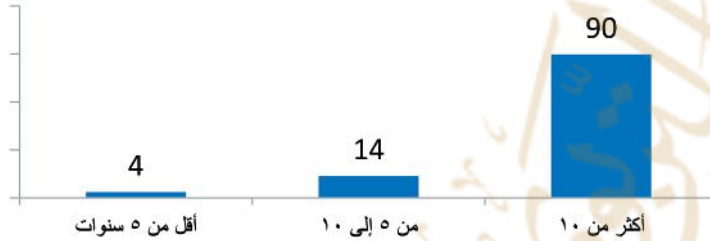
- تحديد مجتمع الدراسة: وتمثّل مجتمع الدراسة في مُعلّمي مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي في المناطق التعليمية العشرة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وبلغ عدد المجتمع الأصل لمُعلّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المناطق التعليمية العشرة (541) معلمًا.

اختيار عينة الدراسة: بلغت عينة البحث (108) معلمًا، وهو ما يعادل نسبة 20% تقريبًا من المجتمع الأصل، تم اختيارها بطريقة عشوائية، بمعرفة المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج الذي اختار عينة ممثلة للمناطق التعليمية المختلفة؛ من خلال التواصل مع وزارة التربية والتعليم، والجدول التالي (3)، والشكل (1) يوضّحان عينة الدراسة وفقًا لسنوات خبرة مُعلّمي اللغة العربية.

جدول (3) توزيع عينة البحث حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	عدد المعلمين	النسبة
أقل من (5) سنوات	4	3.7%
من (5) إلى (10)	14	13%
أكثر من (10)	90	83.3%
المجموع	108	100%

■ سنوات الخبرة



شكل (3) توزيع عينة البحث حسب سنوات الخبرة

- توزيع الاستبانة: وُزعت الاستبانة في صورتها النهائية على عينة الدراسة من مُعلّمي اللغة العربية بالمناطق التعليمية العشرة بدولة الإمارات العربية المتحدة، في صورة إلكترونية، على الرابط التالي عبر موقع Google:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScEkg3M5fKnxhPz-rkVaN10ADuuBAd5ZZI_OihcjUg7d1ZMhTw/viewform

- وطلب منهم بعض البيانات واتباع بعض التعليمات والتكريم بتحديد مدى تحقق المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص لدى طلابهم؛ وذلك بالضغط على الاختيار المناسب لرأيك، كما يأتي:

الفاضل مُعلّم اللغة العربية:

الفضلي معلمة اللغة العربية:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف الاستبانة إلى:

- تحديد درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة.

- تحديد درجة تحقق معايير أنماط القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

يُرجى التكريم باختيار البديل الذي يعبر عن رأيك: علماً بأن البدائل الخمسة متدرّجة (كبيرة جداً = 5، ومنعدمة = 1) وتمثلها السُّبُ التالفة:

كبيرة جداً: (أكثر من 84 %)

كبيرة: (من 68 إلى أقل من 84 %).



متوسطة: (من 52 إلى أقل من 68 %).

ضعيفة: (من 36 إلى أقل من 52 %).

منعدمة: (أقل من 36 %)

كما طُلب منهم تحديد البيانات الأساسية الآتية:

- الإمارة.

- المنطقة التعليمية.

- الصف.

- سنوات الخبرة: أقل من (5) سنوات، من (5) سنوات إلى (10) سنوات، أكثر من (10) سنوات.

وتكوّنت الاستبانة من أنماط القراءة السبعة ومعايير كل نمط بمجموع ستة عشر معياراً، وتكوّنت من جزأين؛ هما:

الجزء الأول: درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة، وتضمّن سبعة أنماط، وأمام كل نمط درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لكل نمط على ضوء آراء معلّمي اللغة العربية، والجدول الآتي (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة

درجة ممارسة نمط القراءة					أنماط القراءة
منعدمة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	
					القراءة التصفّحية الاستكشافية
					القراءة التحصيلية الاستيعابية
					القراءة التحليلية
					القراءة التذوقية
					القراءة الناقدة
					القراءة الإبداعية
					القراءة الإلكترونية



الجزء الثاني: مدى تحقُّق معايير أنماط القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتضمَّن معايير كل نمط من أنماط القراءة السبعة، وبلغ عددُ المعايير ستة عشر معيارًا، وأمام كل معيار درجة تحقُّق المعيار لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء مُعلِّمي اللُّغة العربية في هذه المرحلة، والجدول (4) الآتي يوضِّح ذلك:

جدول (5)

مدى تحقُّق معايير أنماط القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية

درجة تحقُّق المعيار					المعيار	نمط القراءة
منظمة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا		
					(1) يتصفَّح الكتاب ليقرِّر ما يقرأ.	القراءة التصفُّحيَّة الاستكشافيَّة
					(2) يلتقط المقروء بسرعة مناسبة.	
					(1) يستوعب تفاصيل المقروء ويكتسبه.	القراءة التحصيليَّة الاستيعابيَّة
					(2) يقرأ النص بسرعة مع الفهم.	
					يقرأ بتأنٍّ لفهم مُكوِّنات المقروء.	القراءة التحليليَّة
					يوضِّح القيمة الجماليَّة والدلاليَّة للكلمات.	
					يُدرِك القيمة الجماليَّة التذوقيَّة في الجملة.	القراءة التذوقيَّة
					يُدرِك القيمة التذوقيَّة في الفقرة أو الوحدة الفكرية.	
					يستخلص مضمونَ النص المقروء.	القراءة الناقدة
					(2) يميِّز بين محتويات المقروء.	
					(3) يقيِّم مضمونَ المقروء.	
					يقرأ النص بطلاقة لفظيَّة وفكريَّة وتعبيريَّة.	القراءة الإبداعيَّة
					يقرأ بمرونة تلقائيَّة وتكفيَّة.	
					يقرأ النص بطريقة غير شائعة وبتفسيرات إبداعية.	
					يتوسَّع في قراءة النص لإضافة أفكار ومُكوِّنات جديدة.	
					يقرأ الأوعية الإلكترونيَّة.	القراءة الإلكترونيَّة

رُصد البيانات والمعالجة الإحصائية: تم رصد البيانات وتفريفها؛ وذلك لتحديد درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة، ودرجة تحقق المستويات المعيارية لأنماط القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ طبقاً للتدرج الخماسي: (بدرجة كبيرة جداً (5)، بدرجة كبيرة (4)، بدرجة متوسطة (3)، بدرجة ضعيفة (2)، لا تُستخدم (1)، وتمت معالجة البيانات إحصائياً بتحديد ما يأتي:

- التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى من مستويات ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة، ولدى تحقق معايير أنماط القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء آراء مُعلّمي اللغة العربية.

- المتوسط الموزون أو المرجح لتحديد دلالة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة، ولدى تحقق معايير أنماط القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث يدلُّ من (4.21 إلى 5): على أن درجة الممارسة للنمط، ومستوى تحقق المعيار (بدرجة كبيرة جداً)، ومن (3.41 إلى 4.20): يدلُّ على أن درجة الممارسة للنمط، ومستوى تحقق المعيار (بدرجة كبيرة). ومن (2.61 إلى 3.40): يدلُّ على أن درجة الممارسة للنمط، ومستوى تحقق المعيار (بدرجة متوسطة)، ومن (1.81 إلى 2.60): يدلُّ على أن درجة الممارسة للنمط، ومستوى تحقق المعيار (بدرجة ضعيفة)، ومن (1 إلى 1.80): يدلُّ على أن درجة الممارسة للنمط، ومستوى تحقق المعيار (منعدمة).

- تحديد رتبة كل نمط من أنماط قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- تحديد رتبة كل معيار من معايير أنماط قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات: على ضوء آراء مُعلّمي اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة، يتم تفسير النتائج وتحديد درجة ممارسة الطلاب لأنماط القراءة، ومدى تحقق المستويات المعيارية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتقديم توصيات البحث في ضوء النتائج.

نتائج البحث:

فيما يلي عرضٌ لنتائج البحث التي تمَّ التوصلُ إليها، وفُتِّحاً للإجابة عن الأسئلة الثلاثة التي سعى البحثُ إلى الإجابة عنها، وفيما يأتي توضيح ذلك:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصُّه: «ما المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية؟».

فيما يأتي عرضٌ للمستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية، التي تمَّ التوصلُ إليها من خلال القائمة التي تمَّ إعدادها لتحقيق هذا الهدف، ويتم عرضها وفقاً لجدول (6) الآتي:



جدول (6)

المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص في المرحلة الثانوية

نمط القراءة	المعيار	المؤشرات
القراءة التصفحية الاستكشافية	(1) يتصفح الكتاب ليقرر ما يقرأ.	1. يقرأ العنوان ليحدد مدى اهتمامه به.
		2. يقرأ اسم المؤلف أو الكاتب.
		3. يطلع على المقدمة ليتعرف مضمون ما يقرأ.
		4. يقرأ قائمة المحتويات ليتعرف المكونات الرئيسة لما يقرأ.
		5. ينظر إلى الصور والرسوم والخرائط والنماذج لأخذ فكرة عن المضمون.
		6. يقرأ العناوين الرئيسة.
		7. يقرأ ملخص الكتاب.
		8. يطلع على قائمة المراجع.
		9. يحدد مدى معرفته بموضوع الكتاب أو النص.
القراءة المقروءة بسرعة مناسبة	(2) يلتقط المقروء بسرعة مناسبة.	1. يصل إلى المعلومة الواردة في النص التي يبحث عنها بسرعة مناسبة.
		2. يتصفح الأدلة والفهارس وقوائم الأسماء ليصل إلى المطلوب.
		3. يتوصل إلى إجابة عن أسئلة وردت فيما يقرأ.
		4. يحدد الكلمات المفتاحية الواردة في النص.
		5. يحدد المفردات الجديدة.
		6. يضع خطأً تحت الأفكار المهمة.
		7. يضع خطأً تحت الأفكار الجديدة.
		8. يسجل ملحوظات حول ما يقرأ.
		9. يلتقط تعبيراً جميلاً.



نمط القراءة	المعيار	المؤشرات
القراءة التحصيلية الاستيعابية	(1) يستوعب تفاصيل المقروء ويكتسبه.	1. يقرأ بتتابع دون قفزات أو ترك أجزاء من المقروء.
		2. يصنّف المعلومات الواردة في النص المقروء إلى محاور.
		3. يرتّب أحداثاً أو خطوات وردت في النص المقروء.
		4. يعيّن غرض الكاتب في النص المقروء.
		5. يستنبط الأفكار الرئيسة لما يقرأ.
		6. يستنبط الأفكار الفرعية لما يقرأ.
		7. يحدّد التفاصيل المرتبطة بفكرة واردة فيما يقرأ.
		8. يلخص ما يقرأ تلخيصاً شاملاً.
		9. يحدد جوانب الإفادة مما قرأ.
القراءة التحليلية	(2) يقرأ النص بسرعة مع الفهم	1. يستغرق وقتاً قصيراً (يحدّده المعلم) في قراءة النص مع فهمه.
		2. يقرأ كلمات محددة في وقت قصير يحدده المعلم.
		3. يقلل حركة العين أثناء القراءة.
		4. يستخلص فكرة النص بسرعة.
القراءة التحليلية	(1) يقرأ بتأن لفهم مكونات المقروء.	1. يوضّح الكلمات والمفاهيم والمصطلحات الواردة فيما يقرأ.
		2. يوضّح الكلمات المفتاحية فيما يقرأ.
		3. يبحث عن معاني المصطلحات والكلمات الصعبة التي لا يعرفها.
		4. يوضّح الجمل المفتاحية التي تحمل أفكار الكاتب أو رسالته.
		5. يحدّد المسائل والمشكلات والقضايا الأساسية التي عرضها الكاتب.
		6. يشرح مضمون النص.
		7. يستنتج البيئة الزمانية والمكانية للأحداث في النص المقروء.
		8. يستنتج الأسباب الكامنة وراء الأحداث في المادة المقروءة.
		9. يستنتج أسلوب الكاتب: (علمي، أدبي، علمي متأدّب، خطابي).
		10. يفسّر دوافع الكاتب.



المؤشرات	المعيار	نمط القراءة
1. يوضح رقة الألفاظ في التعبير عن المعنى.	(1)	القراءة التذوقية
2. يوضح دقة الألفاظ في التعبير عن المعنى.	يوضح القيمة الجمالية والدالية لل كلمات	
3. يوضح قوة الألفاظ في التعبير عن المعنى.		
4. يحدد الإيحاءات الدلالية الجمالية التي تضيفها الكلمات على المعنى.		
1. يوضح البلاغة والجمال في التشبيهات، والاستعارات، والكنائيات.	(2)	
2. يبين البلاغة والجمال في التقديم والتأخير.	يدرك القيمة الجمالية التذوقية في الجملة.	
3. يشرح بلاغة السجع والجناس.		القراءة الناقدة
4. يوضح سرّ الجمال في الأساليب الإنشائية من أمر ونهي واستفهام.	(3)	
5. يوضح الاستخدامات المجازية للأساليب الإنشائية.	يدرك القيمة التذوقية في الفقرة أو الوحدة الفكرية	
6. يستوعب المعاني غير الظاهرة في النص.		
1. يعبر عن الحالة الشعورية للشاعر أو الكاتب.		
2. يتأثر بالموسيقا الخارجية للنص؛ المتمثلة في الوزن والقافية.		
3. يتأثر بالموسيقا الداخلية للنص الناتجة عن التناغم والانسجام بين الحروف والكلمات.		القراءة الناقدة
1. يحدّد هدف الكاتب.	(1)	
2. يستخلص النتائج من المقدمات.	يستخلص مضمون النص المقروء	
3. يستخلص القيم والاتجاهات المتضمنة في النص.		



نمط القراءة	المعيار	المؤشرات
يُمَيِّز بَيْنَ محتويات المقروء	(2)	1. يُمَيِّز بَيْنَ الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.
		2. يُمَيِّز بَيْنَ الحقيقة والرأي.
		3. يُمَيِّز بَيْنَ الحقيقة والخيال.
		4. يُمَيِّز بَيْنَ ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
		5. يُمَيِّز بَيْنَ الحُجج القوية والحُجج الضعيفة.
		6. يوازن بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
		7. يُمَيِّز الصواب من الخطأ في المادة المقروءة.
		8. يُمَيِّز بَيْنَ الأفكار الواضحة والأفكار الخفية.
تابع القراءة الناقدة	(3) يقوم مضمون المقروء.	1. يحدّد منطقية الأفكار الواردة في النص وتسلسلها.
		2. يحدّد مواضع تميز الكاتب.
		3. يوضح مدى موضوعية الكاتب.
		4. يحكم على كفاية المعلومات والأفكار الواردة في النص.
		5. يُبدي رأيه في القضية المطروحة بالاتفاق أو الاختلاف.
		6. يكتشف الأساليب غير العلمية الواردة في المقروء، والمراد بها التأثير على القارئ: (العاطفية، الدعاية الكاذبة، التضليل، الإنشائية).
		7. يستحسن المقروء مبيئاً السبب.
		8. يستهجن المقروء مبيئاً السبب.
		9. يقيّم الكتاب أو النص الذي يقرؤه.
		10. يقارن بين نصين أو كتابين في الموضوع نفسه.



نمط القراءة	المعيار	المؤشرات
القراءة الإبداعية	(1) يقرأ النص بطلاقة لفظية وفكرية وتمبيرية	1. يذكر أكبر عدد ممكن من المترادفات لكلمة وردت في النص. 2. يذكر أكبر عدد ممكن من المتضادات لكلمة وردت في النص. 3. يذكر عائلة الكلمات المرتبطة بموضوع النص. 4. يولد أفكاراً جديدة مرتبطة بالأفكار الواردة في النص. يقترح حلولاً لمشكلة متضمنة في النص المقروء. يطرح أكبر عدد ممكن من الأفكار المرتبطة بموضوع النص. يعبر عن المعاني والأفكار الواردة في النص بتعبيرات متنوعة وشاملة. يستخلص الأدلة والقرائن والدروس المستفادة من النص المقروء.
	(2) يقرأ بمرونة تلقائية وتكيفية.	1. يقترح حلولاً متنوعة ومختلفة ومقنعة للقضايا الواردة في النص. 2. يقترح نهايات متنوعة أخرى غير ما عرضه الكاتب. 3. يضيف أفكاراً جديدة لأفكار النص. 4. يبرر بحجج مقنعة ومتنوعة لتأييد وجهة نظر الكاتب. 5. يبرر بحجج مقنعة ومتنوعة لمخالفة وجهة نظر الكاتب. 6. يعطي قرائن وأدلة متنوعة لموقف وُرد في النص المقروء.
	(3) يقرأ النص بطريقة غير شائعة ويتفسيرات إبداعية.	7. يقدم حلولاً غير مألوفة لمشكلة وُردت في النص. 8. يطرح أفكاراً افتراضية مبنية على ما ورد في النص. 1. يقدم بدائل جديدة لبعض الأحداث أو المواقف الواردة في النص. 2. يضيف أفكاراً جديدة لما ورد في النص. 3. يتوقع نتائج جديدة لموقف أو فكرة وردت في النص. 4. يعرض النص بطريقة مختلفة وجديدة. 5. يستخلص معاني جديدة من النص المقروء. 6. ينتبأ بالأحداث والنتائج من المقدمات. 7. ينسج مواقف طريفة من خياله ترتبط بالنص.



المؤشرات	المعيار	نمط القراءة
1. يربط بين الأفكار بتفاصيل وعلاقات منطقية تبين وجهة نظر الكاتب.	(4) يتوسع في قراءة النص لإضافة أفكار ومكونات جديدة	تابع القراءة الإبداعية
2. يصنّف ما ورد في النص من شخصيات وأحداث وأماكن بدقة.		
3. يوسّع الفكرة الرئيسة للنص؛ بطرح مزيد من الأفكار الجزئية.		
4. يقدم مزيداً من الأدلة المؤكدة لفكرة أو موقف أو حدث ورد في النص.		
5. يضيف عناصر ومعلومات جديدة للنص.		
6. يقترح مزيداً من التفاصيل لمحتوى النص المقروء.		
1. ينتقي المواقع النافعة للاطلاع عليها وقراءة محتوياتها.	(1) يقرأ الأوعية الإلكترونية	القراءة الإلكترونية
2. يستخدم مُحركات البحث للحصول على المقروء المناسب بسهولة.		
3. يختار الموضوع أو النص أو الكتاب الجيد.		
4. يسجّل عنوان صفحة الويب للرجوع إليه.		
5. 4. يفسّر عنوان صفحة الويب.		
6. يسترشد بعنوان صفحة الويب لفهم محتواه.		
7. يوظّف قائمة محتويات الصفحة في فهم مضمون الموقع.		
8. يقرأ في مختلف الأوعية التقنية.		
9. يقرأ المواد الإلكترونية بسرعة مناسبة.		
10. يمارس القراءة الإلكترونية الآمنة على العين.		
11. يستخدم وعاء قرائياً جيداً ومناسباً للقراءة: (لوح ذكي، هاتف، حاسوب شخصي).		
12. يُعدّ خرائط ذهنية للمواد المقروءة.		
13. يستخدم الأيقونات والتقنيات الخاصة بالقراءة كفواصل القراءة وشريط التحرير.		

الإجابة عن السؤال الثاني، ونُصّه: ما درجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة على ضوء آراء مُعلّمي اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال الثاني من أسئلة البحث تم توزيع الاستبانة، التي تم إعدادها (استبانة المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص)، وبعد تطبيق هذه الاستبانة على مُعلّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تم تفريغ استجابات المعلمين على الجزء الخاص بمدى ممارسة طلابهم لأنماط القراءة السبعة.

ولقياس درجة وواقع ممارسات الطلاب لأنماط القراءة، ولتسهيل تفسير النتائج تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي؛ تمهيداً لمعالجتها.

ونظراً إلى أنه طُلِبَ من كل مستجيب من مُعلّمي اللغة العربية أن يُبدي رأيه، وفقاً لتدرُّج خماسي: (بدرجة كبيرة جداً - بدرجة كبيرة - بدرجة متوسطة - بدرجة ضعيفة - منعدمة) أمام كل نمط قراءة لدرجة ممارسة كل نمط في الواقع، فقد تمَّ تحديد طول الخلايا للتدرُّج ذي الأبعاد الخمسة المستخدم في محاور أداة البحث، تم حساب المدى (4=1-5)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح؛ أي (4÷5=0.8). بعد ذلك تمَّت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، (أو بداية المقياس؛ وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا وتفسير المتوسط الحسابي الموزون (المرجَّح) على النحو الآتي (بدران العمر، 2002م، 322):

- (من 4.21 إلى 5): يدل على أن ممارسة نمط القراءة يتم (بدرجة كبيرة جداً).

- (من 3.41 إلى 4.20): يدل على أن ممارسة نمط القراءة يتم (بدرجة كبيرة).

- (من 2.61 إلى 3.40): يدل على أن ممارسة نمط القراءة يتم (بدرجة متوسطة).

- (من 1.81 إلى 2.60): يدل على أن ممارسة نمط القراءة يتم (بدرجة ضعيفة).

- (من 1 إلى 1.80): يدل على أن ممارسة نمط القراءة يتم (بدرجة منعدمة).

وتم حساب الأهمية النسبية من خلال المعادلة الآتية: (امثال محمد حسن، 2002م، 115):

$$\text{الأهمية النسبية} = \text{مجموع التكرارات} \times 100\%$$

$$\text{حجم العينة} \times \text{عدد خلايا المقياس}$$

وفيما يأتي عرضٌ لدرجة وواقع ممارسات طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة السبعة على ضوء آراء مُعلّمي اللغة العربية؛ وذلك بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارة، وترتيبها وفقاً لآراء مُعلّمي اللغة العربية حول ممارسة أنماط القراءة المتضمنة في الاستبانة، والجدول (7)، يوضح ذلك:

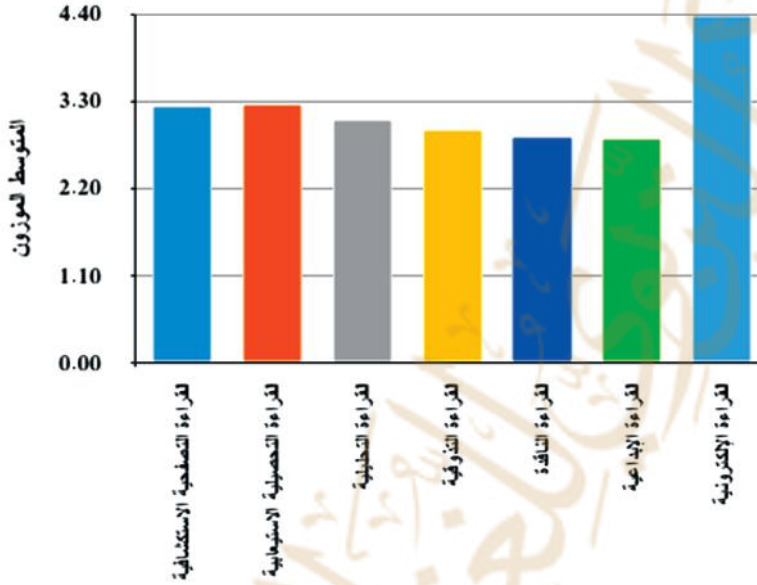
جدول (7)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات، وترتيبها، لاستجابات العينة على درجة ممارسات طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة على ضوء آراء مُعلّمي اللغة العربية

ن = (108)

م	نمط القراءة	درجة الممارسة في الواقع										المتوسط الحسابي الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
1	القراءة التصفّحية الاستكشافية	12	11.1	19	17.6	59	54.6	18	16.7	0	0	3.23	بدرجة متوسطة	3
2	القراءة التحصيلية الاستيعابية	9	8.3	23	21.3	62	57.4	14	13	0	0	3.25	بدرجة متوسطة	2
3	القراءة التحليلية	6	5.6	24	22.2	49	45.4	29	26.9	0	0	3.06	بدرجة متوسطة	4
4	القراءة التدويفية	7	6,5	17	15.7	48	44.4	34	31.5	2	1.9	2.94	بدرجة متوسطة	5
5	القراءة الناقدة	8	7.4	14	13	41	38	45	41.7	0	0	2.86	بدرجة متوسطة	6
6	القراءة الإبداعية	6	5.6	16	14.8	43	39.8	41	38	2	1.9	2.84	بدرجة متوسطة	7
7	القراءة الإلكترونية	13	12	35	32.4	43	39.8	16	14.8	1	9.	3.40	بدرجة متوسطة	1

ويمكن تلخيص ترتيب درجة ممارسات طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة على ضوء آراء مُعلّمي اللغة العربية في الشكل الآتي:



شكل (4) المتوسط الموزون لواقع ممارسات طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة على ضوء آراء مُعلّمي اللغة العربية

بقراءة الجدول والشكل السابقين يتضح ما يأتي:

- واقع ممارسات طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة السبعة، على ضوء آراء مُعلّمي اللغة العربية، كما دلّ عليها المتوسط الموزون بدرجة (متوسطة).
- المتوسطات الحسابية الموزونة لدرجة ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة، على ضوء آراء مُعلّمي اللغة العربية تراوحت بين (2.84) و(3.40).
- ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لأنماط القراءة السبعة كانت بدرجة متوسطة، لكنّها متفاوتة في نفس الدرجة؛ فالقراءة الإلكترونية وصلت الحد الأقصى للممارسة المتوسطة، والقراءة الإبداعية هي أقل أنماط القراءة ممارسة.
- ممارسة الطلاب لأنماط القراءة جاء وفقاً للترتيب الآتي:

1. القراءة الإلكترونية.
2. القراءة التحصيلية الاستيعابية.
3. القراءة التصفّحية الاستكشافية.
4. القراءة التحليلية.

5. القراءة التذوقية.

6. القراءة الناقدة.

7. القراءة الإبداعية.

● لا توجد ممارسات لأنماط القراءة يشير متوسطها الموزون إلى أنها تُستخدم (بدرجة كبيرة جداً) أو (كبيرة) أو (ضعيفة) أو (منعدمة).

وتدل هذه الممارسات المتوسطة لجميع أنماط القراءة كما وضح مُعلِّمو اللغة العربية أن الطلاب لم يقوموا بجهد التعلم الكافي فيما يخص القراءة، وأنهم في حاجة ماسة إلى أنشطة قرائية كثيرة ومتنوعة يقومون بها، ويرفعون من خلال هذه الأنشطة -سواءً أكانت صفية أم غير صفية- من درجة الممارسات حتى تصل إلى درجة كبيرة جداً أو كبيرة.

وقد يكون السبب في ظهور الطلاب بهذا المستوى المتوسط مناهج اللغة العربية؛ التي لا تُتيح فرص ممارسة أنماط القراءة، وقد تكون غير مهتمة بتنوع الأنماط، كما جاء في وثيقة المنهج حينما ركزت على ثلاثة معايير فقط؛ هي: أساسيات القراءة، وقراءة النص الأدبي، وقراءة النص المعلوماتي، دون العناية بأنماط القراءة في المستويات المعيارية التي حدّتها هذه الدراسة، والبرنامج المدرسي الذي لا يخصّص فترات وأنشطة للقراءة، ومن الأسباب المحتملة أيضاً الإستراتيجيات التي يستخدمها مُعلِّمو اللغة العربية عند تدريس القراءة.

ومن الجدير بالذكر أن آراء مُعلِّمي اللغة العربية في درجة ممارسة الطلاب لأنماط القراءة جاء منطقياً ومرتبباً بترتيب مستويات الفهم القرائي؛ من حيث الدرجة، وسبقت القراءة الإلكترونية كل أنماط القراءة؛ لأنها الأكثر شيوعاً وسهولة في الممارسة؛ لتوفّر الأجهزة الكفية لدى الطلاب، وميلهم إلى استخدامها.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصّه: «ما مدى تحقّق المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء آراء مُعلِّمي اللغة العربية؟».

للإجابة عن هذا السؤال الثاني من أسئلة البحث تم توزيع الاستبانة التي تم إعدادها (استبانة المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص)، وبعد تطبيق هذه الاستبانة على مُعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تم تفريغ استجابات المعلمين، على الجزء الخاص بمدى تحقّق المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء آراء مُعلِّمي اللغة العربية.

وفيما يأتي عرضٌ لمدى تحقّق المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية، على ضوء آراء مُعلِّمي اللغة العربية، والجدول (8) يوضح ذلك:



جدول (8)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الموزونة، ودلالة العبارات، وترتيبها، لاستجابات العينة على مدى تحقق المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص، لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء آراء مُعلّمي اللغة العربية

ن = (108)

م	نمط القراءة	المعايير	درجة تحقّق المعيار										المتوسط الحسابي الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
			كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
			ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
1	القراءة التصفحيّة الاستكشافيّة	يتصفح الكتاب ليقرّر ما يقرأ.	10	9.3	21	19.4	54	50	21	19.4	2	1.9	3.15	بدرجة متوسطة	6
		يلتقط المقروء بسرعة مناسبة.	7	6.5	27	25	63	58.3	11	10.2	7	6.5	3.28	بدرجة متوسطة	4
2	القراءة التحصيليّة الاستيعابيّة	يستوعب تفاصيل المقروء ويكتسبه.	9	8.3	29	26.9	53	49.1	17	15.7	0	0	3.28	بدرجة متوسطة	4
		يقرأ النص بسرعة مع الفهم.	6	5.6	25	23.1	56	51.9	20	18.5	1	0.9	3.14	بدرجة متوسطة	7
3	القراءة التحليليّة	يقرأ بتأنّ لفهم مكوّنات المقروء.	9	8.3	33	30.6	52	48.1	14	13	0	0	3.34	بدرجة متوسطة	3

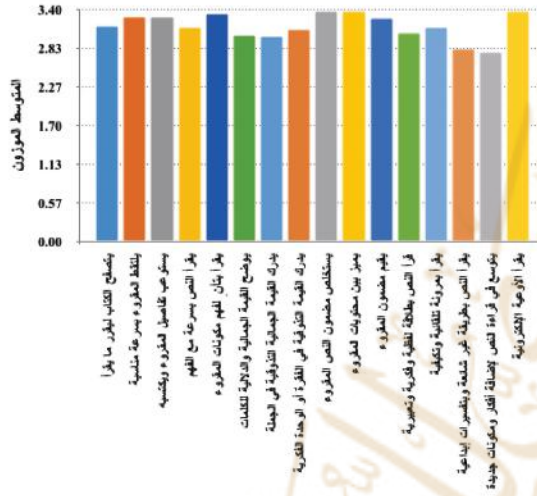


م	نمط القراءة	المعايير	درجة تحقُّق المعيار										المتوسط الحسابي الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
			كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
			ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
4	القراءة التذوقية	يوضِّح القيمة الجماليَّة والدلاليَّة للكلمات.	5	4.6	26	24.1	45	41.7	30	27.8	2	1.9	3.02	بدرجة متوسطة	11
		يُدرِّك القيمة الجماليَّة التذوقيَّة في الجملة.	6	5.6	16	14.8	61	56.5	22	20.4	3	2.8	3.00	بدرجة متوسطة	12
		يُدرِّك القيمة التذوقيَّة في الفقرة أو الوحدة الفكرية.	6	5.6	19	17.6	65	60.2	16	14.8	2	1.9	3.10	بدرجة متوسطة	9
5	القراءة الناقدة	يستخلص مضمونَ النص المقروء.	7	6.5	38	35.2	52	48.1	10	9.3	1	0.9	3.37	بدرجة متوسطة	1
		يُميِّز بين محتويات المقروء.	9	8.3	33	30.6	54	50	12	11.1	0	0	3.36	بدرجة متوسطة	2
		يقيِّم مضمونَ المقروء.	9	8.3	25	23.1	61	56.5	12	11.1	1	0.9	3.27	بدرجة متوسطة	5



م	نمط القراءة	المعايير	درجة تحقّق المعيار										المتوسط الحسابي الموزون	دلالة العبارة	الترتيب
			كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة				
			ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
6	القراءة الإبداعية	يقرأ النص بطلاقة لفظية وفكرية وتعبيرية.	8	7.4	24	22.2	42	38.9	33	30.6	1	0.9	3.05	بدرجة متوسطة	10
		يقرأ بمرونة تلقائية وتكيفية.	8	7.4	22	20.4	55	50.9	22	20.4	1	0.9	3.13	بدرجة متوسطة	8
		يقرأ النص بطريقة غير شائعة، وبتفسيرات إبداعية.	7	6.5	17	15.7	45	41.7	28	25.9	11	10.2	2.82	بدرجة متوسطة	13
		يتوسّع في قراءة النص لإضافة أفكار ومكوّنات جديدة.	6	5.6	13	12	47	43.5	34	31.5	8	7.4	2.77	بدرجة متوسطة	14
7	القراءة الإلكترونية	يقرأ الأوعية الإلكترونية	15	13.9	34	31.5	37	34.3	19	17.6	3	2.8	3.36	بدرجة متوسطة	2

ويمكن تلخيص مدى تحقّق المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء آراء معلّمي اللغة العربية في الشكل الآتي:



شكل (5) المتوسط الموزون لدى تحقُّق المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء آراء مُعلِّمي اللغة العربية

بقراءة الجدول والشكل السابقين يتضح ما يأتي:

- درجة تحقُّق معايير أنماط القراءة الستة عشر (16) لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء آراء مُعلِّمي اللغة العربية كما دلَّ عليها المتوسط الموزون في كل المعايير كانت (متوسطة).
- المتوسطات الحسابية الموزونة لدرجة تحقُّق معايير أنماط القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية على ضوء آراء مُعلِّمي اللغة العربية تراوحت بين (2.77) و(3.37).
- لا توجد فروق كبيرة بين المتوسطات الموزونة لدرجة تحقُّق معايير أنماط القراءة، داخل الدرجة المتوسطة.
- درجة تحقُّق معايير أنماط القراءة جاء وفقاً للترتيب الآتي:
 - يستخلص مضمون النص المقروء.
 - يُميِّز بين محتويات المقروء.
 - يقرأ الأوعية الإلكترونية.
 - يستوعب تفاصيل المقروء ويكتسبه.
 - يلتقط المقروء بسرعة مناسبة.



- يُقَيِّمُ مضمون المقروء.
 - يتصفَّح الكتاب ليقرِّر ما يقرأ.
 - يقرأ النص بسرعة مع الفهم.
 - يقرأ بمرونة تلقائية وتكيفية.
 - يقرأ النص بطلاقة لفظية وفكرية وتعبيرية.
 - يدرك القيمة التدويقيَّة في الفقرة أو الوحدة الفكرية.
 - يقرأ النص بطلاقة لفظيَّة وفكريَّة وتعبيريَّة.
 - يوضِّح القيمة الجماليَّة والدلالية للكلمات.
 - يدرك القيمة الجماليَّة التدويقيَّة في الجملة.
 - يقرأ النص بطريقة غير شائعة وبتفسيرات إبداعية.
 - يتوسَّع في قراءة النص لإضافة أفكار ومكوِّنات جديدة.
- أن معايير القراءة الناقدة قد تحققت بدرجة أفضل لدى هؤلاء الطلاب، يليها المعيار الخاص بالقراءة الإلكترونيَّة؛ وهو: يقرأ المواد الإلكترونيَّة.
 - أقلُّ معايير القراءة تحقُّقًا هي معايير القراءة التدويقيَّة والإبداعية، على الرغم من اهتمام مناهج اللغة العربية بدولة الإمارات بالنص الأدبي.
 - لا توجد معايير يُشير متوسطها الموزون إلى أنَّها تحققت (بدرجة كبيرة جدًّا) أو (كبيرة) أو (ضعيفة) أو (منعدمة).

وتدل المتوسطات الموزونة لدرجة تحقُّق معايير القراءة على أن المعايير لم تتحقق بمستوى مأمول لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ ممَّا يتطلَّب مراجعة مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام ومنها المرحلة الثانوية فيما يخصُّ القراءة؛ ليركِّز المنهج على المستويات المعيارية لأنماط القراءة؛ ممَّا يكتسب الطلاب المهارات الخاصة بكل نمط؛ لأن المهارات القرائية تُكسب بالمران والتدريب، ويتطلَّب الأمر أيضًا مراجعة إستراتيجيات تدريس القراءة، والأنشطة القرائية التي يكلف بها الطلاب داخل الصف وخارجه.

التوصيات والمقترحات:

- التوصيات:

على ضوء نتائجها تُوصي الدراسة الحالية بما يلي:

1. تدريس القراءة في المرحلة الثانوية وتقييم الطلاب في الأداء القرائي يتم وفقاً للمستويات المعيارية لأنماط القراءة التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.
2. تضمين المستويات المعيارية لأنماط القراءة في وثائق معايير تعليم اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
3. تطوير مناهج اللغة العربية في التعليم العام بصفة عامة، والمرحلة الثانوية بصفة خاصة، فيما يخص القراءة في ضوء أنماط القراءة السبعة التي حددتها الدراسة، لضمان شمول المناهج لهذه الأنماط؛ ممّا يترتب عليه تحقيق معاييرها واكتساب مهاراتهما.
4. تصميم دروس القراءة، واختيار نصوصها على ضوء المستويات المعيارية لأنماط قراءة النص التي توصلت إليها الدراسة الحالية.
5. تصميم أنشطة تعليمية تعلمية في مناهج اللغة العربية تشمل أنماط القراءة السبعة، وتركز على معايير كل نمط من هذه الأنماط.
6. إجراء أنشطة قرائية غير صفيّة من تكليفات ومهام ومسابقات وجوائز، تركز على أنماط القراءة السبعة، وتسهم في تحقيق معاييرها.

- المقترحات:

لاستكمال ما بدأته هذه الدراسة تقترح إجراء الدراسات التالية:

1. تحديد المستويات المعيارية لقراءة النص ومدى تحققها لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
2. تقييم وثائق معايير تعليم اللغة العربية في الدول الأعضاء على ضوء المستويات المعيارية لقراءة النص.
3. تقييم دروس القراءة في كتب اللغة العربية على ضوء المستويات المعيارية لقراءة النص.
4. تحليل أنشطة مناهج اللغة العربية على ضوء المستويات المعيارية لقراءة النص.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد العليم (1994م). الموجّه الفني لمُدْرِسِي اللُّغَةِ العربية، الطبعة 15، القاهرة: دار المعارف.
- أبو العزم، بدر النعيم (1997م). استخدام بعض أنشطة القراءة الابتكارية في تنمية مهارات التعبير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، مصر، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- أبو لبن، وجيه المرسى إبراهيم، خلف الله، محمود عبد الحافظ (2010م). الاتجاهات الحديثة في تعليم اللُّغَةِ العربية، سكاكا، نادي الجوف الأدبي الثقافي.
- إدارة المناهج، وزارة التربية والتعليم (2014م). الإطار العامّ لمناهج اللُّغَةِ العربية من الرياض حتى الصف الثاني عشر، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- جاب الله، علي سعد (1997م). تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مؤتمر تربية الغد في العالم العربي - رؤى وتطلّعات، الإمارات العربية المتحدة، ص 1-6.
- حافظ، وحيد السيد (2005م). المستويات المعيارية لمهارة التحدّث، وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوءها، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، السنة الخامسة.
- حبيب الله، محمد (2000م). أُسُس القراءة وفهم المقروء. عمّان: دار عمّار.
- الحجوري، صالح عياد، والجراح، محمد إبراهيم (2015م). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات، مجلة الأثر، العدد (25).
- حرب، ماجد (2011م). أثر إستراتيجية التعليم التبادلي في الوعي القرائي لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة دراسات العلوم الإنسانية، 38(5)، ص 740 - 749.
- خاطر، محمود رشدي، وآخرون (1983م). تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العامّ في الوطن العربي، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الديبان، إبراهيم بن علي، وحافظ، وحيد السيد إسماعيل، وعطية، مختار عبد الخالق عبد الله (2011م). تطوير مناهج اللُّغَةِ العربية للصفوف الأولية في ضوء المستويات المعيارية للُّغَةِ العربية والاتجاهات الحديثة لتعليمها، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة والتنمية، السنة (12)، العدد (48)، سبتمبر، ص 106-190.

- الرحيلي، إلهام بنت عبد الحسيب بن وصل (2015م). فاعلية إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة طيبة.
- الزناد، الأزهر (1993م). نسيج النص فيما يكون المفوظ به نصًا، بيروت: المركز الثقافي العربي.
- سلطان، صفاء عبد العزيز (2006م). أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف اثني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- سليمان، محمود جلال الدين (2016م). التداوئية وتصنيف مهارات الاستيعاب القرائي - مقارنة تطبيقية، القاهرة، المؤتمر السادس عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- سليمان، محمود جلال الدين (2014م). تحليل الخطاب وتنمية مهارات الاستيعاب القرائي - مقارنة تطبيقية، القاهرة: المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- سليمان، محمود جلال الدين (2015م). نموذج إجرائي قائم على أساليب القراءة لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي للموهوبين والمتفوقين، القاهرة، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية.
- شحاتة، حسن سيد (2005م). ثقافة المعايير والتعليم الجامعي، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التدريس والمستويات المعيارية، القاهرة، دار الضيافة بجامعة عين شمس (26-27 يوليو، المجلد الثالث ص 256-276).
- الشرعة، نايل درويش وفارس، صالح صدقي (2004م). أثر القراءة الناقدة على التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر، الجامعة الأردنية، مجلة العلوم التربوية، المجلد (31)، ص (35-48).
- عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (2003م). أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، عمّان، الأردن: دار المسيرة.
- عبد الحافظ، فؤاد عبد الله (2007م). فاعلية استخدام إستراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تدريس القراءة على تنمية الفهم القرائي والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالفيوم، ع (7)، ص (101-167).

- عبد الحميد، هبة محمد (2006م). أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، عمان، الأردن: دار الصفا.
- عبد الرحمن، هدى مصطفى محمد (1996م). برنامج لتنمية مهارات الكتابة في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- العثمان، شعبان محمد (2008م). بناء وتطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تلميذ التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- عطية، جمال سليمان، وزكي، أمل عبد المحسن (2009م). برنامج قائم على القراءة التصحيحية لتنمية أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر، عدد (152).
- علاء الدين سعودي (2007م). برنامج لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية. رسالة دكتوراه: غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة.
- العمر، بدران عبد الرحمن (2002م)، التحليل الإحصائي للبيانات في البحث العلمي (باستخدام SPSS)، الرياض، معهد الإدارة العامة.
- العيسوي، جمال مصطفى، والطناحي، محمد عبيد (2006م). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (114)، ص ص (107-158).
- فضل الله، محمد رجب (2005م). متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية، المؤتمر العلمي السابع عشر - مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة، جامعة عين شمس.
- فضل الله، محمد رجب، وقاسم، محمد جابر (2003م). تطوير برامج إعداد مُعلّمي اللغة العربية بكليات التربية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية بجامعة عين شمس، العدد الحادي والعشرون، ص ص (166-197).
- القحطاني، سالم سعيد (1425هـ). منهج البحث في العلوم السلوكية، الرياض: شركة رفال.
- قورة، حسين سليمان (1981م). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، القاهرة: دار المعارف.



- البودوي، منى إبراهيم (2003م). منهج مدارس كندا في تعليم فنون اللغة للصفوف من (1-8)، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢١)، كلية التربية، عين شمس.
- المجلس الأعلى للتعليم (2004م). معايير المناهج التعليمية: اللغة العربية (صف الروضة حتى الصف الثاني عشر)، الدوحة.
- مصطفى، رياض بدري (2005م). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة (التشخيص والعلاج)، عمان، الأردن، دار الصفا.
- المغربي، الشيماء عبد الله، وعبد الموجود محمد عزت (2005م). ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التدريس والمستويات المعيارية، القاهرة، دار الضيافة بجامعة عين شمس (26-27) يوليو، المجلد الثالث ص ص (256-276).
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة التربية (2005م). معايير ومؤسسات تعليم القراءة بالمرحلة التعليمية: (الابتدائية - الإعدادية - الثانوية).
- وزارة التربية والتعليم (2003م). المعايير القومية للتعليم في مصر، القاهرة: مطابع الأهرام التجارية.
- وزارة التربية والتعليم (2014م). الإطار العام لمناهج اللغة العربية من الرياض حتى الصف الثاني عشر، دبي: دولة الإمارات العربية المتحدة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- AL-Shaye- Shaye S. (2002). The effectiveness of metacognitive strategies on reading comprehension and comprehension strategies of eleventh grade student in Kuwait high school. (Unpublished doctoral dissertation). Ohio University, OH.
- American Academic Support Centre. (2006). Comprehension levels. Retrieved from <http://WWW./Academic/Comprehension/Reading/Teaching>.
- Arter, Judith & Mctighe, Jay (2001): Scoring Rubrics in the classroom. California: Corwin press, Inc.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2001). Reading Comprehension. New York: The Guilford Press.
- California Department of Education: Curriculum Framework Development and Approval Process, California, MSA., 2008.
- Catts, H. & Kamhi, A. (1999). Language and reading. New Jersey: New York.



- Durley, Jill; Emlen, Rita; Knox, Kimberly; Meeker, Marcia; Rhea, Peggy. (2004). Improving reading comprehension in the contact areas. Retrieved on 16 May, 2004, from, <http://www.eric.ed.gov/>
- Karakas, M. (2003) The effects of pre- reading activities on ELT trainee teachers comprehension of short story , BA Gazi University.
- Lambert, N.M. and McCombs, B.L. 2000, How Student Learn: Reforming Schools Through Learner- Centered Education, American Psychological Association. DC.
- National Center for Education Statistics (NCES). (1999). Nation's report card: Reading 1998. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp>
- Roe, B. & Stodt, B. (2004). Reading instruction in the secondary schools. Retrieved from, <http://WWW.Read.Com.87654> Education.
- Snow, C. & Biancarosa, G., (2004) Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy. Carnegie Corporation of New York: New York
- Snow, C. (2002). Reading for understand, Toward an R&D program in reading comprehension office of education research and improvement. U.S. Department of Education.



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

الهاتف: 00971 65 19 4000
الهاتف المتحرك: 0971 5 444 98042
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:
المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
www.alecgs.ae



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

بحث أكاديمي (2)

التدريس التأملي للنص المقروء

لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

2019 م

إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

التدريس التأملي للنص المقروء

لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد الباحثين

د/عيسى صالح الحمادي

أ.د. محمد رفعت حسنين

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
ورئيس قسم التعليم العالي والتعليم المستمر السابق
كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة

2019 م

اسم الكتاب: التدريس التأملي للنص المقروء لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الرقم الدولي: 27 - 8665 - 9948 - ISBN 978

الطبعة الأولى: 2019 م

نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

ح جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويُمنع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كلياً أو جزئياً في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطّي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

ص.ب. 66656 - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

الهاتف: 00971 5 444 98042 - 00971 6 519 4000

البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae



[سورة يوسف: الآية 2]



المُحتَوَيَاتُ

الصفحة	الموضوع
4	المُحتَوَيَاتُ
6	تقديم
11	مقدمة
15	أولاً: مشكلة الدراسة، وأسئلتها
15	أسئلة الدراسة
15	حدود الدراسة
16	أهمية البحث
16	منهج البحث
17	أدوات البحث
17	إجراءات البحث
19	مصطلحات الدراسة
20	ثانياً: الدراسات والبحوث السابقة
20	المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت التفكير التأملي
24	المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت التعبير الكتابي الإبداعي
28	ثالثاً: الإطار النظري للبحث
28	المحور الأول: إستراتيجية التفكير التأملي وتحليل النص المقروء
28	المحور الثاني: التعبير الكتابي الإبداعي. ويعرض الباحثان المحور الأول
39	المحور الثاني: مهارات القراءة والتعبير الكتابي الإبداعي
53	الإجراءات التجريبية للبحث
55	نتائج الدراسة وتفسيرها



الصفحة	الموضوع
57	نتائج الدراسة وتحليلها
66	دراسات وبحوث مقترحة
67	المراجع
	المراجع العربية
72	المراجع الأجنبية
75	ملحق رقم (1) يوضح السادة الأساتذة الدكاترة والخبراء المحكمين ووصفهم الوظيفي
87	ملحق (4) دليل المعلم في إستراتيجية التدريس التأملي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية
88	أهداف الدليل
88	محتوى الدليل
89	المقدمة
91	الأسس التي يقوم عليها هذا الدليل
95	الموديول الأول التدريس التأملي
95	أهداف الموديول
114	الموديول الثاني تحليل النص المقروء
135	الموديول الثالث التعبير الكتابي الإبداعي (المقال)
149	الموديول الرابع الكتابة الإبداعية فنّ القصة
165	المراجع
165	المراجع العربية
167	المراجع الأجنبية



تقديم:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

تلبيةً لتوجيهات القيادات الخليجية الرشيدة؛ بضرورة الاهتمام باستراتيجيات تدريس اللغة العربية، وتعميق مفهوميها وأهميتها في التعليم؛ فقد اعتمد معالي وزراء التربية والتعليم - أعضاء المؤتمر العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج - برنامج: «إعداد برامج أكاديمية، وأنشطة وبحوث علمية، تخدم اللغة العربية» ضمن برامج المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج - أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج؛ وذلك تحقيقاً لهدف المركز في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها على أسس تربوية وعلمية ومهنية متميزة؛ حيث يسعى البرنامج إلى تقديم نشاطات أكاديمية، وبحوث علمية يشارك فيها باحثون أكاديميون، وخبراء ومتخصصون في مجالات تعلم وتعليم اللغة العربية بمدارس التعليم العام، ويسعى البرنامج إلى تشجيع الباحثين لإثراء الميدان التربوي في الدول الأعضاء بأفضل الممارسات والتجارب والتوجهات الحديثة في هذا المجال.

ونظراً لأهمية إستراتيجية التدريس التأملية للنص المقروء في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية للمتعلمين؛ بالإضافة إلى أنها تعين المتعلمين على الفهم الواضح والتذكر الجيد، كما أنها تقدم الخبرات والمعلومات والحكم بشكل يعتمد على التحليل ومهارات التفكير العليا، كما أن هناك علاقة وطيدة بين صحة الكتابة وفهم المقروء، واستيعاب النص ككل، وبالنسبة للمعلمين فإن إستراتيجية التدريس التأملية للنص المقروء تعمل على تنمية الكفايات الخاصة بالمهارات التدريسية، وهي -بالفعل- وسيلة للنمو المهني الذاتي، لذا كان أحد موضوعات البحوث الأكاديمية التي تم اختيارها «التدريس التأملية للنص المقروء لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية»، وتأتي أهمية البحث في مساعدة المتعلمين بالصف الثاني المتوسط (الإعدادي) للتعرف على مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية اللازمة لهم، وكذلك تنميتها لديهم، وبالنسبة للمعلمين يساعدهم في التعرف على مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط، وتوجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية ممارسة التدريس التأملية في التنمية المهنية للمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، وجانب آخر بالنسبة للخبراء والباحثين، يمد مخطط المناهج بمهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط (الإعدادي)؛ لتضمينها بمحتوى اللغة العربية المقرر



دراسته عليهم، ويوجّه نظره الخبراء والمعنيين بتعليم اللغة العربية إلى التدريس التأملي؛ لتطوير تدريس مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط (الإعدادي).

ويهدف البحث -أيضاً- إلى التعرف على مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية اللازمة للمتعلمين بالصف الثاني المتوسط، ومدى تمكّنهم من تلك المهارات، بالإضافة إلى مدى فاعلية إستراتيجية التدريس التأملي للنص المقروء في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية للمتعلمين بالصف الثاني المتوسط في فن القصة وفن المقال.

وفي الختام، يسرّ المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج أن يتقدّم بخالص الشكر والتقدير إلى فريق العمل، من الخبراء المختصين المتميزين القائمين على الدراسة؛ الأستاذ الدكتور/ محمد رفعت حسنين (أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية)، والدكتور/ عيسى صالح الحمادي (أستاذ محاضر بجامعة الشارقة)، وكل من له بصمة في إعداد هذا البحث، وإلى السادة أعضاء مجلس أمناء المركز؛ والشكر موصول إلى كل من شارك في تحكيم أدوات البحث من الخبراء بالجامعات المحلية والإقليمية والسادة الموجهين والمعلمين، من وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء، بالإضافة إلى إدارة الضبط والجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض.

نسأل الله -تعالى- أن ينفع بهذا البحث في تعليم أبنائنا الطلبة، والله ولي التوفيق.

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة

الحمد لله الذي جعل القرآن الكريم
الذي هو كتابنا العظيم
الذي هو كتابنا العظيم
الذي هو كتابنا العظيم

التدريس التأملي للنص المقروء

لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

الحمد لله الذي جعل القرآن الكريم
الذي هو كتابنا العظيم
الذي هو كتابنا العظيم
الذي هو كتابنا العظيم



مقدمة:

إن اللغة العربية لغة عالمية، ولغة عمل دولية رسمية في الأمم المتحدة، كما أنها لغة الدين والشعائر في سائر أنحاء العالم الإسلامي، الذي يبلغ (1.2) مليار مسلم، يمثلون ما يزيد عن سدس سكان المعمورة، يتحدثون -أو يتمنون- التمكن من التحدث باللغة العربية؛ كما توجد عديد من المؤسسات الدولية ذات الطابع القومي والدولي، التي تحتاج إلى معلم مُعد بشكل متميز لتعليم اللغة العربية، الأمر الذي يُعد مطلبًا وطنيًا، وقوميًا.

ويُعد معلم اللغة العربية أحد أهم عناصر منهج اللغة العربية؛ فهو المنوط به المشاركة في التخطيط لهذا المنهج، وتنفيذه، وتقويمه، وتطويره، وبالتأكيد فإن جودة القيام به تتطلب وجود معلم كفء وفَعَال لا يقل عن نظرائه من مُعلّمي اللغات الأخرى.

نتيجة للتغير المستمر والسريع في المجتمع ظهرت مشكلات متعددة الجوانب يحتاج حلّها إلى عمق وتأمل في التفكير يتطلب من معلم اللغة العربية أن يتخلّى عن أدواره التقليدية إلى أدوار جديدة؛ فهو مُطالب بنقل تراث الأمة عبر الأجيال، ومدّ طلابه بما يُعينهم على الاتصال بمصادر الثقافة والمعرفة، كذلك تطبيق إستراتيجيات تدريسيّة تساعده على تحقيق تعلّم وتعليم أفضل في وقت أسرع وكلفة أقلّ، كل ذلك فرض على المعلم أدوارًا جديدة تتطلب توافر قدرات وكفايات تدريسية معينة؛ ممّا زاد من أهمية المهارات التدريسيّة لمعلم اللغة العربية، ومن ثمّ تطلّب ذلك من المعلم إتقان مجموعة من الإستراتيجيات التدريسيّة التي إذا أتقنها زاد نجاحه، حيث إن أبرز خاصية للمعلم الكفاء لا تكمن في إلمامه بالجانب المعرفي فقط، وإنما في قدرته على إجادة كفايات تدريسية؛ كتنمية مهارات الكتابة الإبداعية ترتبط بدوره في الموقف التعليمي.

بالرغم من الأهمية البالغة لتدريس مهارات الكتابة الإبداعية فإنّ العديد من الدراسات أشارت إلى أنّها من أكثر فروع اللغة التي تواجه المتعلّمين صعوبة في تعلّمها، وخصوصًا الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: (تلاميذ المرحلة المتوسطة/أو الإعدادية)؛ حيث إن هناك ضعفًا بين المتعلّمين فيها، وكذلك أخطاء شائعة في الكتابة؛ وقد أرجعت تلك الدراسات ذلك إلى استخدام المعلمين والمعلمات لطرق تدريس غير ملائمة لطبيعة المعرفة اللغويّة، ولخصائص المتعلّمين.

نتيجة لذلك لابدّ من إعادة النظر في طرق التدريس التي تتبنّى رؤية واحدة لتعليم المتعلّمين بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية)؛ إذ غالبًا ما يؤدي الاعتماد على طريقة واحدة في عملية التدريس إلى التقليل من إمكانية تحقيق الأهداف التربويّة المنشودة في الموقف التعليمي؛ لأنّها لا تتيح مجالًا متنوعًا يمكن من خلاله مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين وخصائص المادة الدراسيّة ومستوياتها؛ ولذلك فمن الأفضل استخدام إستراتيجيات تدريسية تراعي ذلك.

ويُصبحُ المُعلِّمُ قادراً على تعليم المُتعلِّمين كيف يحصلون على المعرفة، يجب أن ينوَّع من إستراتيجيات التعليم المُستخدَمة، كما أنه يحتاج إلى قدرات اجتماعية وديناميكية وإلى معرفة عامَّة وخاصَّة، تُنمِّي لديهم تلك القدرة والمهارات والخبرات لكي يستطيع نقلها إلى المُتعلِّمين. كما أكَّد عديدٌ من خبراء التربية، أن استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة، ومن أهمِّها إستراتيجية التدريس التأمُّلي يمكن أن تُعين المُتعلِّمين على الفَهم الواضح والتذكُّر الجيد، كما أنَّها تقدِّم الخبرات والمعلومات والحكم بشكل يعتمد على التحليل ومهارات التفكير العليا، كما أن هناك علاقة وطيدة بين صحة الكتابة وفَهم المقروء، واستيعاب النص ككل، والقارئ كي يفهم المكتوب لا بدَّ أن تكون الكتابة صحيحةً خاليةً من الأخطاء النحويَّة والإملائية على حدِّ سواء. (راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري مقدادي، (2009م)، ص (226-229).

وإذا كان المُتعلِّم هو مستقبل الأمة فمُعلِّم اللُّغة العربية هو صانع هذا المستقبل؛ لهذا فالمُعلِّم في حاجة إلى برامج تدريبية مطوَّرة من حين إلى آخر؛ وذلك بهدف:

1. مُسايرة الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد المُعلِّمين وتأهيلهم لمُواجهة متطلَّبات الحياة المعاصرة، ومنها الإستراتيجيات التدريسيَّة الحديثة؛ مثل: إستراتيجية التدريس التأمُّلي.
2. مُواكبة التغيُّر السريع للعالم في مختلف جوانب الحياة، وتأملُّها، ونقدها.
3. كثرة المعلومات التي يحتاج المتعلمون إلى مُعالجتها.

تكاد معظم الآراء تُتفق على أن من أهم المسئوليات التي تقع على عاتق المُدرِّسة المتوسطة إعداد المُتعلِّم للحياة إنساناً، ومُواطناً في المجتمع بالدرجة الأولى؛ وهو ما يتطلَّب من مناهج اللُّغة العربية بعامة، والنصوص والقراءة بخاصة، أن تقدِّم المحتوى بشكل وظيفي، وباستخدام إستراتيجيات تدريسيَّة ملائمة؛ حتى يتمكَّن المُتعلِّم من توظيفه؛ وصولاً إلى تنمية استخدام المستويات العقلية العليا من المهارات اللغويَّة؛ مثل: حل المشكلات، واتخاذ القرار، ويُمكن تحسين كل ذلك من خلال تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب هذه المرحلة.

يؤكِّد (حسن السيد شحاتة، 2004م، ص 141) «أن درس القراءة والنصوص في أغراضه الكبرى يهدف إلى تكوين مهارات التفكير العليا لدى المُتعلِّمين؛ حتى يتجلَّى ذلك في تعبيرهم عامَّةً، والتعبير الكتابي الإبداعي خاصَّةً». كما تهدف دراسة النصوص الأدبية والقراءة إلى تنمية الفَهم الذي يتجلَّى وينعكس في التعبير الكتابي الإبداعي، ورَفَع قدرة المُتعلِّمين على تذوُّق ما يقع تحت أيديهم من نصوص أدبية، والقيام بتحليلها تحليلاً أدبياً، مُستبطنين هذه النصوص، مُنقِبين عمَّا تحمله من جماليات أدبية، وتعمل على أن تخلق منهم جيلاً واعياً مُتمكِّناً من التعبير الكتابي الإبداعي، والقدرة على محاكاة نصوصه، ورُبَّما يقود هذا إلى ما إذا كانت ثورة المعلومات تُعني -بالضرورة- ثورة في المعرفة، أم أن ما يحدث مِن حشدٍ للمعلومات في أذهان المُتعلِّمين، سرعان ما ينحسر الهدف منه، وهو الامتحان؛ لتصبح معلوماته أثراً بعد عين.

وفي ضوء ذلك تتبين أهمية التدريس التأملي لكل المعلمين بغض النظر عن مستوى خبرتهم؛ فالمعلمون المبتدئون يمكن أن يفيدوا من التدريس التأملي في تنمية الكفايات الخاصة بمهارات تدريسية معينة يمارسونها في الميدان، أمّا المعلمون الأكفاء من ذوي الخبرة المحدودة، فيُعَدّ التدريس التأملي بالنسبة لهم وسيلة للنمو المهني الذاتي؛ لكي ينتقلوا إلى مستوى أعلى من الكفاءة، وبالنسبة لخبراء المعلمين ممن لهم خبرة طويلة في التدريس فهؤلاء يزيدهم التدريس التأملي فهماً لقضايا تربوية عديدة، تتصل بالمناهج والمُتعلِّمين والفصل الدراسي... وهو ما يساعدهم على اتخاذ القرارات الصائبة تجاه هذه القضايا. (Pollard et al, 2002, 12)، ولاسيما إذا كانوا في موقع المسؤولية عن عدد كبير من الفصول الدراسية.

إن تحليل النص القرآني -في جوهره- خبرة تأملية، ولئن كانت مهارات تحليل النص الأدبي تُساعد المتعلِّم على أن يكون إيجابياً نشيطاً يشعر بقيمة النص المقروء من الشُّعر والنثر في حياته، فيفهم ويحس برابطة وجدانية بين النص الأدبي وبين نفسه فإن إستراتيجية التدريس التأملي تجعل المتعلِّم قادراً على استعمال ألفاظ اللُّغة بوضوح ودقة في التفكير والتعبير.

يحدّد (علي الحديدي 1996م، ص 209) بعض مشكلات تدريس النص المقروء: «بأن مدارسنا تجعل الغاية من دراسة النص المقروء من الشُّعر والنثر في مراحل الأولى من التعليم الحفظ والاستظهار، وتسمي دروس الشُّعر العربي بـ «المحفوظات»؛ ولذلك تجد القليل من المتعلِّمين هم الذين يستمتعون بالنصوص؛ إذ تقتل بعض المدارس مهارات التفكير العليا عندهم؛ حيث يقدّم النص بطريقة الخطابة والإلقاء، فالمدرّس يقرؤه بطريقة مصطنعة، ومفعلة، أو هو يهتم بالتفصيلات المثيرة في تحليل النص؛ ممّا يُعوق استمتاع المتعلِّمين به تحليلاً وتأملاً.

وقد أكّدت عديد من الدراسات السابقة -التي اهتمت بإعداد وتدريب مُعلّمي اللُّغة العربية- هذا الانخفاض، ولقد أظهرت عديد من الدراسات قصوراً في إستراتيجيات تدريس اللُّغة العربية؛ منها: محمود كامل الناقة (1997م)، وفتح علي يونس (2000م)، وفتح علي يونس (2005م)، وعلاء الدين سعودي، (2008م)، ومحمد رفعت حسنين (2014م)، ومحمد رفعت حسنين (2014م)، ومحمد رفعت (2015م)؛ حيث يهتم المعلّم بتقديم كم كبير من المعلومات والأفكار القائمة على الحفظ والاستظهار والترديد غير الواعي، وغير المتذوّق؛ ممّا جعل المتعلِّمين ينظرون إلى اللُّغة العربية نظرة على أنها من العلوم الجافّة التي لا جدوى منها، ولا يُستفاد بها سوى الحصول على درجات تؤهّلهم للانتحاق بالمرحلة العليا، والالتحاق بالجامعة؛ ونتج عن ذلك عزوف عديد منهم عن الالتحاق بالأقسام المتخصصة في كليات اللُّغة العربية.

وقد استشرع الباحثان هذا الانخفاض في المستوى المهني لمُعلّمي اللُّغة العربية أثناء التدريس للكثير منهم بالدبلوم العامّة في التربية بمعهد الدراسات التربويّة، ثم كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة للباحث الأول، وكذلك مشاركة الباحث الثاني بالعمل كمُحاضر

في جامعة الشارقة، وعمله كمدير للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة، ومن خلال مشاركته في تخطيط وتنفيذ بعض البرامج التدريبية لهؤلاء المعلمين، وكذلك من خلال المقابلات الشخصية مع بعض مُوجَّهي اللغة العربية من الباحثين، وكذلك أَكَّدَت المعاييرُ الدولية -ومنها المعايير القومية للتعليم في مصر- أهميةَ مُمارَسة هذا النوع من التدريس في التنمية المهنية للمُعَلِّمين؛ حيث نصَّ المؤسَّسُ الأولُ من مؤسَّرات معيار التنمية المهنية للمُعَلِّمين التي وردت بالمعايير القومية للتعليم في مصر على أن يتأَمَّل وبقِيَم المعلمُ أفعاله ومُمارَساته للارتقاء بأدائه. (وزارة التربية والتعليم، 2003م، ص 86)

أما عن مستوى المتعلمين: وذلك لتعرف مستوى هؤلاء المتعلمين في مهارات الكتابة الإبداعية، ومن خلال تحليل بعض كتابات المتعلمين اتضح للباحثين أن هناك أخطاء، يمكن تصنيفها إلى أربعة أنواع؛ هي: (أخطاء إملائية، أخطاء نحوية، وأخطاء في علامات الترقيم، أخطاء أسلوبية):

هذا وقد أشارت كثيرٌ من الدراسات إلى أهمية استخدام إستراتيجية التدريس التأملي- يعرضها الباحثان من الأحدث إلى الأقدم- ومنها: (بثينة محمود محمد، 2017م)، و (حمد بن مرضي بن إبراهيم 2016م)، و (Nur,E M؛ و (Vijaya Kumari, S.N.;Naik, Savita P.,2016) (Fitnat,K, 2016)، و (Burbank, M., Ramirez, L. & Bates, A. 2016 etal)، و (عطية السيد عطية عبدالعال وآخران 2015)، و (Murray, E, 2015)، و(ضحى بنت حباب بن عبد الله العتيبي، 2014م)، و (شيماء محمد علي حسن، 2014م)، و(.(Vijaya K,S. N.,2014)، و(سعاد جابر محمود حسن 2013م)، و(مستورة بنت عبيد الشمري، 2013م)، و(Samaras, A.P.; Fox, R.K., 2013)، و(Hayden, H. Emily;Chiu, Ming Ming.,2015)، و(Tok, Sukran; Dolapcioglu, Sevda Dogan,2013)، و(van Wyk, Micheal M,2013)، و(Webber, D. E., 2013)، و(Minott, M ,2011)

كما اتضح «للباحثين» وجودُ ضَعْفٍ في مهارات الكتابة الإبداعية؛ من خلال اطلاعهما على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الكتابة الإبداعية، يعرضها الباحثان من الأحدث إلى الأقدم؛ ومن هذه الدراسات والبحوث:

و(Howe, LA. ,2017)،(2017،Verbruggen, PA.)،(Mullineaux, K, S, 2017))، و(McDonald, Z. 2018)
و(أحمد صلاح عبد الحميد فتح الباب، 2016م)، و(محمد ثروت شحاتة إبراهيم، 2016م)، و(رانيا
مدحت أحمد السيد، 2016م)، و(Smith, HA, 2016)، و(راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري
مقدادي، 2009م)، و(أحمد سيد محمد إبراهيم، وآخرون، 2014م)، و(Girardi, T.A., 2014)،
و(Long, J D, 2017)، وأرجعت الضّعف إلى: المحتوى، والخطة الزمنية للكتابة الإبداعية، وضّعف
استخدام معلم اللّغة العربية لإستراتيجيات تدريسيّة حديثة.

أولاً: مشكلة الدراسة:

تحدت مشكلة الدراسة الحالية فيما يلي:

من خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في ضعف مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؛ ذلك بسبب انخفاض المستوى المهني لمُعَلِّمي اللغة العربية، والذي يرجع إلى أوجه القصور التي تعاني منها برامج إعدادهم وتدريبهم؛ مما يؤثر - بشكل كبير - على تحقيق المدرسة المتوسطة لأهدافها، وهو الأمر الذي يتطلب الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لهم، واستخدام مداخل وأساليب جديدة، والتي يحاول هذا البحث التصدي لها باستخدام إستراتيجية التدريس التأملي للنص المقروء، وقياس فاعليتها في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

أسئلة الدراسة:

وللتصدي لهذه المشكلة يُجيب البحث عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية التدريس التأملي للنص المقروء لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى المُتعلِّمين بالصف الثاني بالمرحلة الإعدادية (المتوسط)؟
ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- س1: ما مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية اللازمة للمُتعلِّمين بالصف الثاني المتوسط؟
- س2: ما صورة دليل المعلم لإستراتيجية التدريس التأملي في تحليل النص القرائي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية؟
- س3: ما مدى تمكُّن طلاب الصف الثاني المتوسط من مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية للمُتعلِّمين بالصف الثاني المتوسط؟
- س4: ما مدى فاعلية إستراتيجية التدريس التأملي للنص المقروء في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية للمُتعلِّمين بالصف الثاني المتوسط في فن القصة؟
- س5: ما مدى فاعلية إستراتيجية التدريس التأملي للنص المقروء في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية للمُتعلِّمين بالصف الثاني المتوسط في فنُّ المقال؟

حدود الدراسة:

أعدت هذه الدراسة في إطار الحدود التالية:

1. الحدود المكانية: تقتصر عينة البحث على: مجموعة من المُتعلِّمين بإدارة «تبوك» بالمملكة العربية السعودية، وكذلك إمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة.
2. الحدود الموضوعية: استخدام مُعَلِّمي اللغة العربية لإستراتيجية التدريس التأملي في عام



(2017-2018م) مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط؛ وذلك في مجالَي: فن المقال، وفن القصة؛ وذلك لمناسبتهما لطبيعة هذه المرحلة.
3. الحدود الزمانية: تم تطبيق الإستراتيجية في الفصل الدراسي الأول (2017/2018م).

أهمية البحث:

من المأمول به أن يفيد هذا البحث في:

أولاً: بالنسبة للطلاب:

- يساعد المُتعلِّمين بالصف الثاني المتوسط (الإعدادي) في تعرُّف مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية اللازمة لهم، وكذلك تنميتها لديهم.
- يُسهم في إفادة المُتعلِّمين من استخدام إستراتيجيات تدريس جديدة مختلفة.

ثانياً: بالنسبة للمُعَلِّمين:

- يساعدهم في تعرُّف مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط.
- توجيه نظر المُعَلِّمين والقائمين على العملية التعليمية إلى أهمية مُمارَسة التدريس التأمُّلي في التنمية المهنية لمُعَلِّمي اللغة العربية أثناء الخدمة.

ثالثاً: بالنسبة للخبراء والباحثين:

- يمدُّ مخطَّطي المناهج بمهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط (الإعدادي)؛ لتضمينها محتوى اللغة العربية المقررَّ دراسته عليهم.
- يوجِّه نظر الخبراء والمعنيَّين بتعليم اللغة العربية إلى التدريس التأمُّلي؛ لتطوير تدريس مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط (الإعدادي).

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المناهج التالية:

1. المنهج الوصفي: وذلك في القيام بدراسة مسحية للدراسات والبحوث والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث؛ بهدف الوصول لقائمة بمهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط.
2. المنهج شبه التجريبي: وذلك لتعرُّف مدى فاعلية إستراتيجية التدريس التأمُّلي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط (الإعدادي)؛ وذلك لدراسة فاعلية إستراتيجية التدريس التأمُّلي.
3. المنهج الاستكشافي: أثناء الدراسة الاستطلاعية للبحث؛ لتحديد أبعاد مشكلة البحث



والاستشارة بآراء ذوي الخبرة في الموضوع، وتحليل بعض كُرَّاسات التعبير، والذي يعرفه (بشير صالح الرشيد، 2000م، ص55) بأنه: "مجموعة الإجراءات البحثية الهادفة إلى معرفة وتقييم الموضوعات الجديدة بالبحث في مجال معين، وتحديد المشكلات البحثية، وتوضيح جوانبها والمفاهيم المتضمنة فيها؛ بما يوفر معلومات كافية عنها؛ بحيث يمكن اتخاذ القرار؛ إمَّا بإمكانية دراسة المشكلة دراسة متعمقة، أو بالعدول عنها".

أدوات البحث:

تمثَّلت أدوات البحث الحالي فيما يلي:

1. قائمة مهارات الكتابة الإبداعية.
2. دليل المعلم في إستراتيجية التدريس التأملي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية.
3. مقياس مهارات الكتابة الإبداعية؛ لقياس مدى تمكُّن المُتعلِّمين بالصف الثاني المتوسط من مهارات الكتابة الإبداعية في فن المقال. (من إعداد الباحثين)
4. مقياس مهارات الكتابة الإبداعية؛ لقياس مدى تمكُّن المُتعلِّمين بالصف الثاني المتوسط من مهارات الكتابة الإبداعية في فن القصة. (من إعداد الباحثين)

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي قام الباحثان بالإجراءات التالية:

- بالنسبة للسؤال الأول: ما مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط؟ قام الباحثان بما يلي:
1. مُراجعة الأدبيات التربوية الخاصة بمهارات الكتابة الإبداعية العربية والأجنبية؛ لتحديد مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط.
 2. تحديد خصائص المُتعلِّمين بالمرحلة المتوسطة ومدى احتياجهم لهذه المهارات.
 3. تحليل معايير النصوص والقراءة في المرحلة المتوسطة، ومجالاتها، ومؤشَّراتها، مع التوقُّف عند قِيَم القياس المرجعية فيها، وما تشتمل عليه من شواهد وأدلة.
 4. الاطلاع على كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة (الإعدادي)، وأدلة تقويم المُتعلِّم، والوقوف على ما تحتويه من تدريبات، وأنشطة، ومدى ملائمتها لمهارات الكتابة الإبداعية العربية عند المُتعلِّمين.
 5. تصميم قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية اللازمة للمُتعلِّمين بالصف الثاني المتوسط من واقع المتابعات الميدانية، وعرضها على المحكِّمين من المتخصِّصين في اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها؛ من أساتذة الجامعة، وخبراء التربية،



وتعديلها في ضوء ما أسفرت عنه آراؤهم؛ للتثبت من صدق القائمة وثباتها.
6. إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية اللازمة للمتعلمين بالصف الثاني المتوسط في صورتها النهائية؛ تمهيداً للتطبيق.
بالنسبة للسؤال الثاني: ما صورة دليل المعلم لإستراتيجية التدريس التأملّي في تحليل النصّ القرائيّ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية؟

1. مراجعة الأدبيات التربويّة الخاصة بالتدريس التأملّي، وأهدافه، والإستراتيجيات المتبعة فيه، وخطواته.
 2. مراجعة الأدبيات التربويّة الخاصة بمهارات تحليل النصوص القرائيّة.
 3. مراجعة الأدبيات التربويّة الخاصّة بمهارات الكتابة الإبداعية العربية والأجنبية؛ لتحديد مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثاني المتوسط.
- بالنسبة للسؤال الثالث: ما مدى تمكّن طلاب الصف الثاني المتوسط من مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية؟ قام الباحثان بما يلي:

1. تحديد مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة للمتعلمين بالمرحلة المتوسطة.
 2. إعداد مقياس في مهارات الكتابة الإبداعية (مقياس تشخيصيّ) في ضوء قائمة مهارات الكتابة الإبداعية في صورتها النهائية.
- أ. مقياس تقدير أداء المتعلمين في الكتابة الإبداعية؛ لقياس مدى تمكّن متعلّمي الصف الثاني المتوسط من مهارات الكتابة الإبداعية في فنّ المقال.
- ب. ومقياس تقدير أداء المتعلمين في الكتابة الإبداعية؛ لقياس مدى تمكّن طلاب الصف الثاني المتوسط من مهارات الكتابة الإبداعية في فنّ القصة، وتطبيق المقياس قَبْلِيًّا؛ لقياس مدى تمكّنهم من قائمة مهارات الكتابة الإبداعية.
3. تحليل النتائج إحصائيًّا؛ لتحديد مهارات الكتابة الإبداعية المتوافرة لدى المتعلمين بالصف الثاني المتوسط، واستبعادها من القائمة الأولية التي تمّ تعديلها؛ وفَقًّا لمناسبتها لهم، والمهارات غير المتوافرة لتنميتها.

بالنسبة للسؤال الثالث والرابع:

السؤال الثالث: ما مدى فاعلية إستراتيجية التدريس التأملّي للنص المقروء في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية للمتعلمين بالصف الثاني المتوسط في فن المقال؟
والسؤال الرابع: ما مدى فاعلية إستراتيجية التدريس التأملّي للنص المقروء في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية للمتعلمين بالصف الثاني المتوسط في فن القصة؟

وقد قام الباحثان بما يلي:

1. اختيار مجموعة البحث من متعلّمي الصف الثاني المتوسط بمدريستي: "العروبة" بإمارة "الشارقة"، بدولة الإمارات العربية المتحدة، بالصف التاسع، واختيار مجموعة مُماثلة من مدرسة "القادسية"، بمحافظة "تبوك"، بالمملكة العربية السعودية.
2. تطبيق مقياس مهارات الكتابة الإبداعية تطبيقاً قَبْلِيّاً على مجموعة البحث (التجريبية).
3. تطبيق إستراتيجية التدريس التأمليّ للنص المقروء على المجموعة التجريبية.
4. تطبيق مقياس مهارات الكتابة الإبداعية تطبيقاً بعدِيّاً على مجموعة البحث: (التجريبية) بعد التدريس بإستراتيجية التدريس التأمليّ.
5. تحليل البيانات إحصائياً، واستخلاص نتائج البحث.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجية التدريس: Teaching Strategy

هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً مِن قِبَل المُعلِّم أو مصمِّم التدريس، والتي يخطِّط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة، أو هي مجموعة الإجراءات التي يتخذها المُعلِّم لتهيئة الفرص التعليمية أمام المُتعلِّمين كي يتعلموا، كما تُعرَّف بأنّها: "مجموعة من الأفعال تنظَّم في تتابع مُخطَّط له من التحركات يقودها المُعلِّم، حيث تؤديّ للوصول إلى نتائج مقصودة، وتحوّل دون حدوث ما يعاكسها"، كما تُعرَّف بأنّها: "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً مِن قِبَل المُعلِّم، وخطِّط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس؛ بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية مُمكنة في ضوء الإمكانيات المتاحة". (حسن شحاتة، زينب النجار، 2011م، ص 40)

ويُتفق معهما جابر عبد الحميد (جابر عبد الحميد، 1999م): حيث يؤكد أنّها تُعرَّف بـ: "الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها المتعلمون، وتؤثر فيما تم تعلّمه".

وعلى هذا فقد تبنت هذه الدراسة "إستراتيجية التدريس التأمليّ للنص المقروء"، على كونه مدخلاً؛ حيث تم تحديد المُسلّمات والافتراضات والأسس النظرية لكل من عمليّتي التعليم والتعلّم؛ أي ما يقوم به المُعلِّم، وكذلك ما يقوم به المتعلمون عينة الدراسة، وما يتعلمونه في أثناء وجودهم في الصف الدراسي؛ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية للمُتعلِّمين بالصف الثاني الإعدادي بالمرحلة الإعدادية، والتي تُطلق عليها بعض الدول "المرحلة المتوسطة".



تحليل النص المقروء:

يُعرَّف بأنَّه: "عملية عقلية يقوم بها المتعلِّم للتفاعل مع النص المكتوب، مُستخدِماً خبراته السابقة في تعرُّف الكلمة وحروفها وفهْم الكلمة والجملة والفقرة". (حسن شحاتة، زينب النجار، 2011م، ص 29). ويعرِّف الباحثان تحليل النص المقروء بأنَّه: "قدرة المتعلِّم على تناول النص الأدبي، والنفاذ إلى داخله في ضوء رصيد معرفيٍّ، ومُعاشِته له، بالفهم، والتحليل والتدقيق لعناصره، والقدرة على إصدار أحكام معيارية عليه، مستمتِعاً بما فيه من جمال لطلاب الصف الثاني المتوسط (الإعدادي)".

الكتابة الإبداعية: Creative Writing

عرَّفها (رشدي طعيمة، ومحمد السيد مناع، 2001م، ص 85) بأنَّها: "التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بطريقة مُشوِّقة ومثيرة؛ مثل: كتابة المقالات، وتأليف القصص، والتمثيلات، ونظم الشُّعر. كما عرَّفها (محمود كامل الناقه، 2006م، ص 93) بأنَّها: «التعبير الذي يُفرِّغ فيه الكاتبُ مشاعره وأحاسيسه وعواطفه وتجاربَه القريبة وأفكارَه المبتَكِرة، ورؤاهُ الجديدة وخواطرَه البديعة في أسلوب لغوي راقٍ جميل وبطريقة شائقة».

ويعرِّفها الباحثان إجرائياً بأنَّها: «تعبيرُ المتعلِّم عن نفسه، وأفكاره وأحاسيسه، وتجاربِه، أو عن غيره، بأسلوب أدبي يمتاز بأصالة الفكرة ووضوحها، وجَمال التعبير، وروعة التصوير، وإحكام الصياغة، وصحة الكتابة بطريقة شائقة تعمل على تحقيق الاستمتاع، والإقناع للمتلقِّي».

ثانياً: الدراسات والبحوث السابقة:

ويعرضها الباحثان من خلال المحورين التاليين:

المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت التفكير التأمُّلي:

المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت التعبير الكتابي الإبداعي:

وعرَّض الباحثان تلك الدراسات والبحوث السابقة في كل محور من الأحدث إلى الأقدم.

المحور الأول:

دراسات وبحوث تناولت التفكير التأمُّلي:

هَدَفَ بحثُ (بثينة محمود محمد، 2017م، ص 23-52) إلى: تعرُّف فاعلية تطبيق برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأمُّلي لدى عينة من المتعلِّمات المُعلِّمات للغة العربية، الدَّارسات ببرنامج الدبلوم التربوي، نظام العام الواحد، وأكَّدَت نتائج البحث فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس التأمُّلي لديهنَّ.



دراسة (Semerci, Çetin, Akyildiz, Seçil Tümen; 2016.p1956-1963) هدفت إلى البحث عن مدى تأثير منهج التدريس التأملي المدعوم بالتدريب المعرفي في تدريس اللغة الإنجليزية، على النجاح الأكاديمي للطلاب، وعلى استمرارية هذا النجاح. وتوصلت نتائجها إلى أن: منهج التدريس التأملي المدعوم بالتدريب المعرفي في تدريس اللغة الإنجليزية كان منهجاً فعالاً في زيادة النجاح الأكاديمي للطلاب، وفي استمراريته مقارنةً بالبرنامج المعمول به.

هدفت دراسة (Vijaya Kumari, S. N.; Naik, Savita P., 2016, p 11-23) إلى تحديد تأثير التدريب على التدريس التأملي وكفاءة التدريس على مهارات التدريس بين المتدربين من معلّمي المرحلة الابتدائية. وقد كشفت النتائج أن إستراتيجية التدريس التأملي لها تأثير دال في تطوير مهارات التدريس.

هدف بحث (حمد بن مرضي بن إبراهيم 2016م، ص 369-420) إلى تحديد مستوى المتعلم المعلم في كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه، ومعرفة فاعلية البرنامج القائم على التدريس التأملي في تنمية كفايات تلاوة القرآن الكريم، وحفظه. ومن نتائج البحث: إعداد قائمة بكفايات حفظ وتلاوة القرآن الكريم اللازمة للمعلّمي القرآن الكريم، وأن كلاً المجموعتين التجريبية والضابطة لم تصل مستوى الإقتان، والمحدّد بنسبة (80%) في مستوى كفايات الطلاب المعلمين.

هدفت دراسة (Burbank, M., Ramirez, L. & Bates, A. 2015, p 104-119) إلى دراسة حالة كيفية بغرض استكشاف مناهج التدريس المصممة من أجل تطوير التفكير التأملي النقدي للمعلّمين قبل الخدمة في برنامج إعداد معلم المدرسة الثانوية، وتوضّح النتائج أهمية إعداد المعلم الذي يقرّ بالاستعداد المفاهيمي، وقبوله بين المعلمين قبل الخدمة عند وجود تحديّ المعتقدات المتعلقة بالتنوع، عن طريق استخدام علم أصول التدريس التأملي النقدي.

كما هدفت دراسة (Murray, E, 2015, p 23-29) إلى تحديد إلى أيّ مدى يمكن تحسين التدريس من خلال حلقات التدريس التأملي التعاونية؛ حيث التأمل والتعاون يمكن أن يستخدمهما المعلمون من أجل تغيير وتحسين ممارستهم، وأكّدت فاعلية حلقات التدريس التأملي التعاونية.

كذلك هدفت دراسة (Hayden, H.E; Chiu, M M, 2015, 40-49) إلى استكشاف تطوّر الممارسات التأملية للمعلّمين في المرحلة الابتدائية ما قبل الخدمة؛ كونهم قد قاموا بحل المشكلات التي واجهتهم أثناء التدريس في عيادة القراءة. وقد تم جمع عدد (175) من التأملات المكتوبة خلال (8) أسابيع من (23) معلّماً قبل الخدمة، وتم تحليلها للبحث في العلاقات بين استكشاف المشكلات وتعديل التدريس وحل المشكلات. أظهر التحليل الكيفي الاستكشافي عن حدوث مشكلة ووصفها في نفس الوقت لاكتشاف المشكلة، وتعديل التدريس، وحل المشكلة.

وهدفّت دراسة (Nur, E M; Fitnat, K, 2015, p133-153) إلى تحديد طبيعة التدريس التأملي

الصريح لمادة العلوم، كما هو مضمّن في موضوع العلوم: أسلوب المقالات القصيرة التفاعلية تمثّلت مشكلة الدراسة في تصميم المقالات القصيرة التي تركز على مفهوم التوازن الكيميائي الذي يقع في مقرّر موضوعات الكيمياء في المدرسة الثانوية، وفي الجامعة من خلال دمج مفاهيم طبيعة العلوم والبحث فيما إذا كان منهج التدريس التأمليّ الصريح كان منهجاً تدريسياً فعّالاً في تعزيز وجهات نظر الطلاب حول طبيعة العلوم، وتهدف إلى دراسة آثار طبيعة تدريس العلوم مع المقالات القصيرة التفاعلية على إدراك الطلاب لطبيعة العلوم وتطور الطلاب، وتُشير نتائجها إلى أن المنهج التأمليّ الصريح في التدريس من خلال المقالات القصيرة التفاعلية كان فعّالاً في تعزيز آراء الطلاب المشاركون عن طبيعة العلوم.

هَدَفَ بحثُ (عطية السيد عطية عبدالعال وآخرين 2015م، ص 223 - 284) إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغّر في تنمية مهارات التدريس التأمليّ لدى عينة من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الأزهر، تخصصات اللغتين: العربية والإنجليزية، والجغرافيا، وتوصّل الباحثون إلى: قائمة بمهارات التدريس التأمليّ الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين في المجموعتين: التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة الأداء في مهارات التدريس التأمليّ لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

هَدَفَ بحثُ (وضحى بنت حباب بن عبد الله العتيبي، 2014م، ص 175-213) إلى تعرّف فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلّم التأمليّ في تنمية مهارات التفكير التأمليّ، والفهم القرائيّ للنصوص العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتوصّلت النتائج إلى: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، في كلّ من اختبار التفكير التأمليّ، واختبار الفهم القرائيّ للنصوص العلمية.

هَدَفَت دراسة (Vijaya K,S.N.,2014,p31-40) إلى تحديد دور المنهج البنائي في تعليم المعلم: نموذج متكامل للتدريس التأمليّ، وتؤكد هذه الورقة التي تناقش طبيعة المنهج البنائي حول تعليم المعلم على دور الأنشطة التأملية في تدريب المعلمين. ولقد أثبتت عديد من الدراسات أن التأمل النقدي حول الخبرة لا يزال أسلوباً فعّالاً في التطوير المهني؛ ومن ثمّ فإن النتائج تشير إلى أنّه يجب تدريب المعلمين الطلاب على التدريس التأمليّ حتى يكونوا على دراية بالمناهج المختلفة للتدريس التأمليّ، والأدوات والتقنيات المستخدمة في ملاحظة وتحليل التفاعل في الفصول الدراسية وتحسين مهارات التدريس الخاصة بهم.

أما بحث (شيماء محمد علي حسن، 2014، ص 133-171) فقد هدَفَ إلى: بيان فاعلية برنامج قائم على نظرية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدريس التأمليّ والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين، شعبة رياضيات، بكليات التربية، وأسفرت النتائج عن: وجود فرق ذي



دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين (شعبة رياضيات)، المجموعة التجريبية، الذين درّسوا البرنامج في التطبيقين القبلي والبُعدي للاختبار التحصيلي، ولبطاقة ملاحظة مهارات التدريس التأملي وقياس الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البُعدي.

هَدَفَ بحثُ (سعاد جابر محمود حسن 2013م، ص 659 - 682) إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس وفق معايير جودة التدريس، وتعديل توجّه النظرية التدريسية لدى معلّّات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية، وتوصلت إلى: تدني مستوى ممارسة التدريس التأملي لدى معلّّات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة، وتبني المعلمات نظرية تدريس تقليدية، وأثبت البرنامج فاعلية في تنمية مهارات التدريس لدى المجموعتين، كما ظهرت أنماط متعددة للتأمل في مراحل التدريس الثلاثة لدى المجموعتين؛ وهي: الوصفي والتفسيري والمقارن والتقويميّ بنسب مختلفة، كما أدّى البرنامج إلى تحسين توجّه النظرية التدريسية من النمط التقليدي إلى النمط البنائي.

هَدَفَ بحثُ (مستورة بنت عبيد الشمري، 2013م، ص 120-164) إلى تحديد معايير جودة الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة وتقويم واقع الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم الشرعية في ضوء معايير الجودة المقترحة للأداء التدريسي في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي، باختلاف متغيراتها الشخصية والإسهام في تطوير وتحسين الأداء التدريسي لمعلّّات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة. توصلَ البحثُ إلى: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المعلمات الحاصلات على مؤهل دبلوم المعلمات.

هَدَفَت دراسة (Samaras, A.P.; Fox, R.K., 2013, p23-41) إلى حصر عملية ممارسات التدريس التأملي النقدي من خلال الحقائق الإلكترونية، كذلك فحّص جوانب خبرات التطوير المهني بالنسبة لعدد (19) من مُدرّسي العلوم الإنسانية في اليونان؛ وذلك فيما يتعلّق بالتعليم المدرسي والتعلّم والتدريس كما هو موثّق في الحقائق الإلكترونية التي تم الانتهاء منها أثناء مشروع المقرّر الأكاديمي والعمل الميداني في الولايات المتحدة الأمريكية خلال المشاركة الجماعية في برنامج التطوير المهني الدولي. وقد ظهرت بوضوح تأثيرات متعددة فيما يخص تعلّم المعلمين في الحقائق الإلكترونية.

هَدَفَت دراسة (Tok, Sukran; Dolapcioglu, Sevda Dogan, 2013, p265-287) إلى الكشف عن مدى انتشار ممارسات التدريس التأملي بين مُعلّّمي المدارس الابتدائية التركية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يطبقون -بشكلٍ عامٍّ- ممارسات التدريس التأملي التالية: تقديم التدريس المتمركز حول المتعلّم، وخلق مناخ تأملي داخل الفصول الدراسية، والتقييم الذاتي، وحل المشكلات، والانفتاح على التطوير المهني. ومع ذلك، تُشير نتائج الملاحظة إلى أن المعلمين يفتشون -بشكلٍ عامٍّ- في تنفيذ ممارسات التدريس التأملية في تقويم الطلاب الذين يدافعون عن آرائهم بحرية، والسماح للطلاب بالتعبير عن انتقاداتهم فيما يتعلّق بالعمليات التعليمية.

وهدفت دراسة (van Wyk, Micheal M, 2013, p47-62) إلى استكشاف استخدام المدونات كأداة كتابة مجلة تعلم إلكترونية عن التأمل والتغذية الراجعة من القرين أثناء ممارسة التدريس في المدرسة. وفي هذا السياق، تشير "المدونات" إلى شبكات التواصل الاجتماعي والدعم عبر الإنترنت لطلاب شهادة الدراسات العليا (PGCE)، الذين يتعلمون لتدريس الاقتصاد وعلوم الإدارة في البيئات المفتوحة للتعلم عن بُعد (ODL)، وقد تمّ تشجيع الطلاب المعلمين على نشر آرائهم على المدونات الإلكترونية (عن طريق استخدام المدونات كبنية تواصل). وقد أشارت النتائج إلى أن التأمل مفهوم مهم في تفسير المعلومات الجديدة، ويُعدّ أيضاً مطلوباً إذا كانت هناك حاجة لتطوير التعلم من التعلم السطحي إلى التعلم المتعمق.

هدفت دراسة (Webber, D, E., 2013) إلى تحديد: أ) إلى أي مدى تسهم ممارسة التدريس التأملّي التعاوني كنوع من التقنية في تطوير معلم اللغة العالميّة؟ ب) هل الاستخدامات الخاصة لهذه الأدوات لها قدرة تحويلية بالنسبة لتعليم اللغة العالميّة؟ كيف يُدرك الطلاب الجامعيون استخدام هذه التقنية؟ وتمثلت فرضية هذه الدراسة في أن الوصول واسع الانتشار إلى هذه الأدوات من شأنه أن يُسهّل تفاعل المشاركين مع بعضهم ومع مُعلّميهم، وهذا -بدوره- من شأنه أن يزيد من قدرة المشاركين على تطوير مهاراتهم اللغويّة، والقدرات التربويّة والتكنولوجية كمعلمين لغة مبتدئين، وهذا -بدوره- يجعلهم قادرين على تقديم بعض الفرص الاستثنائية لطلابهم للتعلم أيضاً، وتنويع طرق تفكيرهم.

هدفت دراسة (Minott, M A, 2011) إلى البحث في تأثير مقرر في التدريس التأملّي في السنة الثالثة من برنامج درجة البكالوريوس في التعليم، في كلية المعلمين بجامعة محلية، يوضّح تحليل ومناقشة النتائج أن المقرر يساعد في تطوير التدريس والتفكير التأملّي للمعلمين الطلاب، وأيضاً مهارات التحدث باللغة الإنجليزية.

المحور الثاني: دراسات وبحوث تناولت التعبير الكتابي الإبداعي:

هدفت دراسة (McDonald, Z. 2018) إلى البحث في: إلى أي مدى تؤثر الكتابة الإبداعية على الطريقة التي عمّل بها مدرّسو الكتابة مع الطلاب في كتاباتهم الأكاديمية، وللقّيام بذلك، قام الباحث بعمل مقابلة مع خمسة من مُعلّمي الكتابة من ذوي الخبرة في الكتابة الإبداعية؛ من أجل تعريفاتهم الشخصية للكتابة الإبداعية، وإلى أي مدى يؤثر الاعتماد على، أو تجاهل الكتابة الإبداعية على دروس الكتابة الخاصة بهم. وقد لاحظ الباحث أن مُعلّمي الكتابة يدركون الفرق بين الكتابة الإبداعية والكتابة الأكاديمية، وأن عبور هذا الانقسام المفترض يتطلب الاستعداد لمواجهة الافتراضات حول الكتابة الأكاديمية والكتابة الإبداعية، ولكنه يسمح -في الوقت نفسه- للمُعلّمين والطلاب الذين يقومون بالتدريس لهم بالفرصة لتعميق عمليات الكتابة لديهم.



هَدَفَت هذه الدراسة الكيفية لـ (Howe, L.A., 2017)، إلى فهم خبرات الطلاب الحياتية لـ (15) طالباً في الفصل الدراسي الأول، فيما يتعلّق بمشاركتهم في ورشة عمل الكتابة الإبداعية المتضمّنة في فصل الكتابة في السنة الدراسية الأولى لهم، وأشارت النتائج إلى أن ورشة العمل الإبداعية للكتابة قد تُساعد في تلبية جميع الاحتياجات ذات الصلة للطلاب في الفصل الدراسي الأول من السنة الأولى.

هَدَفَت دراسة (Verbruggen, P.A., 2017) إلى البحث في الهُج غير المعرفيّة لإجراءات الكتابة الإبداعية، وتشير إلى أن عملية الكتابة -وفق تدريسها في المدارس العامّة- تركز على كتابة المقالات وتطوير مهارات القراءة والكتابة، وتشير الإحصاءات الصادرة من مكتب جودة التعليم والمساءلة (EQAO) في أونتاريو إلى أن هذا التركيز على كتابة المقالات ومهارات تعلّم القراءة والكتابة تعد أموراً مضمونة وذات فاعلية؛ كون الطلاب يحققون ويتجاوزون -باستمرار- معايير المُقاطعة لتعلّم القراءة والكتابة، كما أن الطلاب ينظرون إلى الكتابة على أنها نشاط مدفوع بالواجبات وغير مُبدع ومُجهّد، وقد تمّ جمع البيانات من ثلاث قصص لكتّاب كنديين بارزين: "مارغريت أتوود، ولورانس هيل، وأليس مونرو"، وكذلك من الكتابات الشخصية للباحث، وتتضمّن هذه القصص السّير الذاتية، والمقابلات، والمدوّنات الصوتية، وملاحظات ورشة العمل.

هَدَفَت دراسة (Mullineaux, K.S., 2017) إلى عمل تصنيف للمعتقدات والاتجاهات المتعلقة بالكتابة الإبداعية، بينما تتّجه الدراسات الكتابية الإبداعية أن تكون نظاماً، نادى العلماء بالتحقيق في الفلسفات المتنوّعة التي تدفع الكتابة الإبداعية كمجال دراسي، ولتحديد مدى إمكانية تصنيف أو تبويب معتقدات الكتّاب على أسس معترف بها، وأوصى الباحث الدراسات المستقبلية التي تتعلّق بفلسفة الكتابة الإبداعية بأن تراعي الأطر البلاغية الأساسية التي يستخدمها المغيّبون عند مناقشة الإبداع؛ حيث إن هذه الأطر تجعل التحليل أكثر قابلية للإدارة.

تأتي دراسة (Manery, R., 2016) الكيفية كمحاولة للإجابة عن المناقشات المستمرة في دراسات الكتابة الإبداعية، فيما يتعلّق بالافتقار إلى التدريب المحدّد الخاص بطلاب الدراسات العليا، والذي يتعلّق بالكتابة الإبداعية، وهَدَفَت من خلال المقابلات مع سبعة من معلّمي أصول تدريس الكتابة الإبداعية في ستة برامج من برامج الكتابة الإبداعية للخريجين في الولايات المتحدة وتحليل مناهجها الدراسية، إلى فحص إلى أي مدى تُسهّم هذه المقرّرات المقدّمة في علم أصول تدريس الكتابة الإبداعية في إعداد معلّمي المستقبل؟ وتقدّم: أنّه من غير المحتمل أن تقوم أساليب تدريس الكتابة الإبداعية بتغيير المفاهيم، أو أن تؤدي إلى الابتكار في الممارسة التربويّة ما لم تُعالج المفاهيم الأساسية للمدرسين وعملية التدريس، وأن تبحث عن أساليب تدريس بديلة.



كما هدفت دراسة (Smith, H A, 2016) إلى جذب الانتباه إلى عناصر الكتابة -المكتوبة والمرئية- للكتابة الإبداعية، عن طريق الكشف عن عناصر الكتابة، في كل من المكون الأساسي في هذه الأطروحة ذات النمط المختلط، وفي سلسلة من الأعمال الفنية الإبداعية، وكان الهدف الرئيسي للباحث -بوصفه ممارساً للكتابة الإبداعية- هو تسجيل كيف قام بعمل سلسلة من الأعمال الإبداعية كوسيلة لإتاحة الفرصة للقراء والباحثين لاستكشاف هذا المثال المحدد للتجربة الجمالية نظرياً، وكان الفرض الرئيس أن الباحث الممارس للكتابة الإبداعية كيف يمكن أن تنجح عملية الكتابة الإبداعية الخاصة به الموسعة والمعقدة، وأن يشارك هذه المعرفة المحددة بين التخصصات المختلفة؛ حيث إن الجوانب المعرفية لممارسة الكتابة الإبداعية تعتمد على الصدى، والتبادل مع التخصصات الأخرى، بما في ذلك الفنون البصرية.

هدفت دراسة (أحمد صلاح عبد الحميد فتح الباب، 2016م) إلى تحديد فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد توصلت إلى: أن البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح الذي تقدمه الدراسة له فاعلية في: تنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية ككل، لدى طالبات المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة (محمد ثروت شحاتة إبراهيم، 2016م) إلى تحديد فعالية برنامج مقترح قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ وذلك خلال إعداد برنامج قائم على قصص الخيال العلمي، وقياس فعاليته. وأكدت النتائج: ثبوت فعالية البرنامج القائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

هدفت دراسة (رانيا مدحت أحمد السيد، 2016م) إلى تحديد فعالية بعض إستراتيجيات توسيع الإدراك والإبداع في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، خلال استخدام بعض إستراتيجيات توسيع الإدراك والإبداع، وقد توصلت إلى: ثبوت فعالية بعض إستراتيجيات توسيع الإدراك والإبداع في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى المتعلمات.

هدفت دراسة (محمد ثروت شحاتة إبراهيم، 2016م) إلى تحديد فعالية برنامج مقترح قائم على النشاط اللغوي لتنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد توصلت إلى: ثبوت فاعلية البرنامج في النشاط اللغوي لتنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى الطلاب.

هدفت دراسة (Caine, M, 2014) إلى الكشف عن الجديد في الكتابة الإبداعية، دراسة حالة للكتابات الإبداعية لطلاب «مستوى اللغة الإنجليزية A». وقد استخدم الباحث مجموعة من الأدوات: المقابلات، رسم خرائط المجال والاستبيانات.



هَدَفَت دراسة (Girardi T.A.,2014) إلى استكشاف أساليب التدريس الحالية في الفصول الدراسية الإبداعية للطلاب الأمريكيين، ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحثُ بجمع ما يقارب (70) مقررًا دراسيًا، بالإضافة إلى بيانات دراسة مسحية لوضع المناهج الدراسية، وأجرى تحليلات للبيانات التي تستخدم برنامج (In vivo).

قامت دراسة (Long,J D.,2014) باختبار (15) إستراتيجية لكتابة الشُّعر، مستخلصة من ثلاثة تقارير ذاتية لشعراء ذوي خبرة حول كيفية كتابة الشُّعر؛ بهدف تطوير طريقة بحثية، لاختبار مصداقية وثبات استخدام التقارير الذاتية للشعراء في تعليم الكتابة الإبداعية، وخلال قراءة ما يقول ثلاثة من الخبراء الممارسين أنهم يفعلونه عندما يكتبون الشُّعر، أوصى الباحثُ بأن يقوم مدرِّسو كتابة الشُّعر بدراسة تلك الإستراتيجيات عندما يقومون بتدريس كيفية كتابة الشُّعر.

هَدَفَت دراسة (أحمد سيد محمد إبراهيم، وآخرين، 2014م، ص ص 171-203) إلى تحديد فعالية برنامج قائم على تأليف الأشتات لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية، وقد توصَّلت الدراسة إلى عديد من النتائج؛ منها: استخدام أنشطة تأليف الأشتات في اللغة العربية أظهر تحسُّنًا في مهارات الكتابة الإبداعية.

وباستقراء الدراسات والبحوث السابقة يتضح ما يلي:

فاعلية إستراتيجية التدريس التأملِّي في تنمية مهارات المعلمين في عديد من التخصصات المختلفة؛ وبالتالي تعظم الاستفادة منها وينتقل أثرها إلى المتعلمين، وكلما اعتمدت عملية تعليم مهارات الكتابة الإبداعية وتعلُّمها على نشاط المتعلم وإيجابيته أدَّى ذلك إلى تحسين أدائه؛ مثل:

(بشينة محمود محمد، 2017م)، و(حمد بن مرضي بن إبراهيم 2016م)، و(Nur,E M; Fitnat,K, 2016)، و(Vijaya Kumari, S.N.;Naik, Savita P.,2016)، و(Burbank, M., Ramirez, L. & Bates, A. 2016 etal)، و(عطية السيد عطية عبدالعال وأخيران 2015م)، و(Murray, E, 2015)، و(وضحي بنت حباب بن عبد الله العتيبي، 2014م)، و(شيماء محمد علي حسن، 2014م)، و (Vijaya K,S.، 2014)، و (N.,2014)، و (سعاد جابر محمود حسن 2013م)، و(مستورة بنت عبيد الشمري، 2013م)، و (Tok, Sukran; Dolapcioglu, Samaras, A.P.; Fox, R.K., 2013)، و (Sevda Dogan,2013)، و (Hayden, H. Emily;Chiu, Ming Ming.,2015)، و (van Wyk, Micheal M,2013)، و (Webber, D, E., 2013)، و (Minott, M ,2011). فلا توجد أي دراسة في حدود ما اطلَّع عليه الباحثان استهدفت متغيرات الدراسة الحالية -مجتمعةً-.

كذلك لم توجد دراسة واحدة ربطت بين متغيرات الدراسة الحالية وإستراتيجية



التدريس التأمليّ، كما أن الدراسات التي تناولت الكتابة الإبداعية كانت من خلال مداخل وإستراتيجيات أخرى.

وكذلك الدراسات والبحوث التي تناولت الكتابة الإبداعية، ومن هذه الدراسات، والبحوث:

(McDonald, Z. 2018) و (Mullineaux, K, S, 2017)، (Verbruggen, P. A., 2017)، (Howe, L. A., 2017)، و (أحمد صلاح عبد الحميد فتح الباب، 2016م)، و (محمد ثروت شحاتة إبراهيم، 2016م)، و (رانيا مدحت أحمد السيد، 2016م)، و (Smith, HA 2016)، و (راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري مقداي، 2009م)، و (أحمد سيد محمد إبراهيم، وآخرين، 2014م) و (Girardi, T. A., 2014)، و (Long, J D, 2017). اتضح أن الإستراتيجيات والبرامج التي تناولت الكتابة الإبداعية كانت ذات أثر فعّال في تنمية الكتابة الإبداعية، ولم تكن منها إستراتيجية التدريس التأمليّ.

ثالثاً: الإطار النظريّ للبحث:

ويعرضه الباحثان من خلال المحاور التالية:

المحور الأول: إستراتيجية التفكير التأمليّ وتحليل النص المقروء.

المحور الثاني: التعبير الكتابي الإبداعي. ويعرض الباحثان المحور الأول:

يؤكد (فتحي علي يونس، د.ت)، ص 227-228) أهمية النصوص الأدبية؛ فهي وسيلة لتعريف المتعلمين ميزات اللغة العربية وخصائصها وتطورها في العصور المختلفة، فضلاً عن تنمية الثقافة الأدبية وتربية الذوق الأدبي؛ فتدريس النصوص الأدبية يحتاج إلى معلّم حاذق ناقد، وكتاب أدرك مؤلفوه هذه الحقائق المهمة، ومتعلّم يتلقّى هذه الأفكار ويتفاعل معها على ضوء هذه المعطيات -مجتمعة-، وعليه فإن تدريس النصوص الأدبية لا يكون إلا إذا جعل المتعلّم فيه يتذوق نواحي الجمال في النص الأدبي.

هكذا يمكن أن نتطرق هنا إلى مهارات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة المتوسطة؛ وهي الاستفادة من الخبرات وفهم المجتمعات الإنسانية، وتحليل عناصر الاستمتاع بالنص، والمقارنة بين العبارات والأساليب والأفكار، والتأثر بالقيم الإنسانية، وتطبيق الخبرات الإنسانية في الحياة، واختيار أصدق الأبيات وأقربها إلى الواقعية، والقدرة على التحليل والانفعال بمضامين النص، وتحليل المؤثرات الثقافية والاجتماعية والسياسية، وفهم الخبرات الإنسانية، وتذوق النص وتحليله والحكم عليه. (فتحي علي يونس، د.ت)، ص 227-228).

خطوات تحليل النص الأدبي من خلال إستراتيجية التدريس التأمليّ:

الأصل في النصوص الأدبية أن تُحدث تأثيراً في نفس المتلقّي؛ لكن هذا التأثير يختلف



ويتباين من متعلّم إلى آخر؛ والسبب في ذلك يعود إلى عدة عوامل؛ أهمّها: دلالات الألفاظ غير المتساوية في الإفهام عند المتلقّين، وتجاربهم ودرجة ذكائهم غير متساوية، وكذلك نتيجة اختلاف البيئات والمصادر والثقافات.

وتتعدّد نماذج خطوات تحليل النص؛ لهذا حاول الباحثان استعراض نموذجين من نماذج خطوات تحليل النص المقروء كما يلي:

● يحدّد مصطفى خليل الكسواني مراحل التحليل للنص الأدبي، وتأمّله بما يلي: (مصطفى خليل الكسواني، وزُهدي محمد عيد، وحسين حسن قطناني (2010م)، ص 33-34):

1. القراءة كخطوة مرحلية أولى.
 2. الفهم الصحيح للنص؛ حيث يدرّس المتعلّم العلاقات النحويّة، وطريقة الأداء اللغوي، والدلالات: المركزية والهامشية للألفاظ.
 3. تحديد موقع النص والجو العام.
 4. تحديد الفكرة والموضوع.
 5. استخراج الصّور والأخيلة.
 6. العواطف التي هي الانفعالات النفسيّة لصاحب النص.
 7. دراسة البناء الداخلي، والشكل الخارجي، وعلاقة ذلك بالموضوع والعناصر السابقة.
- أما خطوات تحليل النص الأدبي وتأمّله عند (محمد شطاح، ونعمان بوقرة، 2006م، ص 103-117) فحدّدت بحسب مكوّنات النص، كما يلي:

1. دراسة موضوع النص وفكرته، وتقسيمه إلى مجموعة من الأفكار، تشمل النص كلّ، ثم دراسة كل فكرة من أفكاره بشكل موجز.
2. تحديد الخصائص: النظميّة والأسلوبيّة والمعنويّة للنص، كذلك دراسة أنواع الجُمَل وترابطها فيما بينها.
3. دراسة التصوير الواقعي والخيالي للنص، وكذلك الرموز والألوان الموجودة بالنص.
4. دراسة أوزان النص وتفعيلاته، وأثرها في التناغم الموسيقيّ، وكذلك دراسة القوافي وأثرها في التشكيل الموسيقيّ للنصّ.

العلاقة بين التعبير الكتابي الإبداعي وتحليل النص المقروء:

ويُعَدّ التعبير غايةً لتحقيق فروع اللّغة العربية الأخرى، وجميع فروعها تسعى لأنّ يكون المتعلّم معبراً جيّداً عن طريق امتلاكه القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه للآخرين بشكل مقنّع من خلال انتقاء الكلمات والألفاظ المُعبّرة عن المعاني المقصودة، وكتابتها كتابةً جيّدة خالية

من الأغلاط الإملائية والنحوية، وهذا يزيدها أصالةً.

وتُعَدُّ مهارة التعبير الكتابي الإبداعي من أهم مهارات اللغة؛ حيث إنَّه في كل مرة يكتب فيها المتعلِّم جملةً، فهناك كثير من الاحتمالات للوقوع في الأخطاء، الأمر الذي يتطلب تعلُّمها وتعليمها، وهنا تظهر الحاجة إلى استخدام إستراتيجية التدريس التأمُّلي في مُراجعة المعلِّم لأدائه باستمرار، وتدريب المُتعلِّمين على التعلُّم التأمُّلي لتحليل النص المقروء، فالنصوص الأدبية البليغة تُساعدهم في توجيه أفكارهم وأعمالهم نحو تحقيق الكتابة الجيدة من خلال المحاكاة، وإن تحليل النصوص الأدبية هو تدريب على التعبير، ينمو إبداعهم من خلال التعامل مع النص المقروء.

أكَّد الفكرُ الحديثُ أهمية اللغة وقدرتها الفارقة على التأثير في أنماط التفكير وقيادة التطوُّر في العلوم الإنسانية، بل في العلوم المختلفة الأخرى (محمد رضا المبارك، 1993م، ص206)، وهي وسيلة يتم من خلالها تحليل الصُّور الذهنيَّة إلى أجزائها، وتركيب هذه الصُّور مرَّةً أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا من خلال وضع هذه الأجزاء في ترتيب خاص (عبد العزيز عبد المجيد، د.ت)، (ص15)، وتُعَدُّ النصوص مصدرًا للحصول اللغويَّة والتعبيرات الأدبية والمخيلة التي يحتاجها المتعلِّم؛ فالمُتعلِّم الذي يتربَّى تربيَّةً لغويَّةً رفيعةً يُحسِّن تذوق الأدب، ويُعبِّر بلغة صحيحة، وأسلوب فصيح؛ لأنَّه يحذو حذو هذه النصوص في التعبير الكتابي الإبداعي الجيد، والاستخدام المتميِّز للغة. (المهدي علي البدري، محمد السيد الزيني 2008م)، ص ص1-42).

وفي ضوء ما سبق يتَّضح أنَّه من الممكن استخدام المعلِّمين لإستراتيجية التدريس التأمُّلي وتدريب المُتعلِّمين على التعلُّم التأمُّلي لتحليل النص المقروء ضمن خطوات تدريسه، كما أنَّه يساعد المتعلِّم على التعمُّق والنقد والتأمل والفهم والتلخيص واستنباط الأحكام، ووضوح الأفكار، والدقة في اختيار الألفاظ المعبرة عن المعاني، وهذا يساعده في رفع قدراته التعبيرية، وزيادة ذخيرته اللغويَّة، وتوسيع خياله، والقدرة على تذوُّق الجمال، وتقليل الأخطاء البلاغيَّة واللغويَّة والإملائيَّة.

خطوات التدريس بإستراتيجية التدريس التأمُّلي: (طه علي حسين الدليمي، 2014، ص، 140):

أولاً: قبل التدريس (في مرحلة التخطيط للدرس): يقوم المعلِّم بسؤال نفسه عن: أفضل تهيئة، وكيفية اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة، وأفضل تقنيات التدريس، وأهم الأنشطة التي تُناسب المُتعلِّمين وفق ميولهم وقدراتهم واحتياجاتهم، وكذلك اختيار وسائل التقويم التي تقيس مهاراتهم.

ثانياً: أثناء التدريس: يكون المعلِّم دائماً مُلاحظاً وباحِثاً ومدقِّقاً لأدائه، ويكتب كلَّ مُلاحظات



في المفكرات اليومية، يطلب من أحد زملائه أن يلاحظه وينقده، أو يصور ذلك (صوتاً وصورة) عن طريق الفيديو مثلاً؛ لتقييم أدائه بنفسه، واستخدام إستراتيجية التدريس التأملي وتدريب المتعلمين على التعلم التأملي لتحليل النص المقروء، يكون من خلال بعض الإستراتيجيات؛ إذ توظف هذه الإستراتيجيات على شكل أنشطة وإجراءات وفعاليات، تتعلق بعملية التعلم والتعليم، وهذه الخطوات هي:

1. المقدمة أو التمهيد: Introduction

يمهد المعلم للنص المقروء موضوع الدرس بالحديث عن الشاعر أو الكاتب صاحب النص: (حياته، نتاجه، بيئته)، أو يتطرق على شكل خطوط عامة إلى الموضوع الذي سيعالجه النص الشعري أو النثري، أو يتناول قصة أو حادثة قديمة أو حادثة من الأحداث الجارية لها علاقة بالنص المقروء، ويتضمن تقديماً أو تمهيداً للدرس وللمهام التي سيقوم بها المتعلم، وينبغي أن تكون المقدمة مثيرة لدافعية التعلم لدى المتعلمين من خلال عبارات مُحفزة أو بعرض صور مثيرة لاهتمام المتعلمين، وتكون لها علاقة بموضوع الدرس، كما ينبغي أن يتم توضيح فكرة الدرس، وعناصره والتركيز على أهدافه؛ من أجل بناء تصوّر مسبق حول ما سيتعلمه المتعلم، ويمكن للمعلم أن يضع مجموعة من الأسئلة حول أفكار الدرس الرئيسة تشجّع المتعلم على تأمل الدرس واكتشاف المطلوب، وتقديم نتاج الرحلة في شكل تقرير، أو عرض أمام زملائه.

والهدف الأساسي لمرحلة التمهيد هو:

توضيح الفكرة العامة للموضوع، وما هو مطلوب من كل متعلم القيام به، وينبغي أن تتّصف المقدمة بما يلي: أن تكون ذات صلة بالخبرة السابقة للمتعلم، وأن تكون ذات صلة بالأهداف المستقبلية للمتعلم، وأن تكون جذابة بصرياً للمتعلم، وأن تكون ذات صياغة مشوّقة له.

2. القراءة الصامتة للمتعلمين.

3. **القراءة الأنموذجية:** يقرأ المعلم النص كاملاً قراءة أنموذجية، مع ضرورة تنبيه المتعلمين إلى المتابعة والانتباه وتحريك الكلمات من خلال القراءة، ويجب على المعلم أن يراعي في قراءته حسن الأداء وتصوير المعنى، ومرحلة القراءة هذه مهمة وأساسية؛ لأنها كفيّلة بتجويد إلقاء المتعلمين، وتعدّ كذلك تمهيداً صالحاً لتأمل المعنى وفهمه وتحليله.

4. **القراءة الجهرية لبعض المتعلمين:** يقرأ بعض المتعلمين الجيدين النصّ قراءة جهرية، ويفضّل أن يقرأ المتعلم الواحد عدداً من الأبيات لا يتجاوز ثلاثة أو أربعة أبيات، والغاية من هذه القراءة جلب انتباه المتعلمين الآخرين إلى النص وتشجيعهم على القراءة؛ أي: إيجاد جوّ المناقشة بين المتعلمين.

5. **شرح المفردات الصعبة:** في هذه الخطوة يُثبت المعلم الكلمات الغامضة على السبورة

أو جهاز العرض، ويشرحها شرحًا وافيًا بإعطاء المعاني المختلفة والقرائن التي توضّح معنى المفردة في النص لتقريب الصورة كاملةً إلى المتعلّم.

6. **تحليل النص بإستراتيجيات التدريس التأملّي:** في هذه الخطوة يقسّم المعلّم النصّ الشعريّ أو النثريّ على وحدات، وتكون الوحدة الواحدة -عادةً- بيتًا أو أكثر، وقد تكون فقرة نثرية (والوحدة هي التي تحمّل فكرةً معينة)، يوضّح أولاً معنى البيت الواحد، فإذا كان البيت الواحد يشكّل وحدةً يقول للمتعلّمين: إن هذا البيت يحمل فكرةً معينة، ثم يشرح البيت الآخر، فإذا كان له علاقة بالبيت الأول يقول: إن هذين البيتين يكوّنان فكرةً معينةً معًا... وهكذا بقية الوحدات.

يتخلّل التحليل القراءة التفسيرية، ويتضمّن التحليل شرح معاني المفردات التي يجد فيها المتعلمون صعوبةً، وعمليات الاستيعاب، وعمليات التفكير والتذوق، والإفادة من بعض القضايا اللغوية، وتدخل إستراتيجيات التدريس التأملّي في عمليات التحليل من خلال تدريب المعلمين للمتعلّمين على التعلّم التأملّي على شكل أنشطة، فالأنشطة المتضمنة للتعلّم التأملّي، أو لأية إستراتيجيات أخرى، تقع اليوم في قلب المنهج الحديث، يدور حولهم وتوصلهم بعد ذلك بأنفسهم إلى اكتشاف المعرفة، وتوظيف هذه النشاطات في إستراتيجيات التدريس التأملّي سيُسهم في تحقيق هذه الأهداف. (طه علي حسين الدليمي، 2014م، ص، ص 141-142).

بعد شرح القصيدة على وحدات يُشرح المعنى العام للقصيدة أو القطعة النثرية، ويكون هذا الشرح على شكل تحليل عام للموضوع وإعطاء عناصره الأساسية، وتجدر الإشارة إلى أنّه ينبغي أن تكون الحقائق المستنبطة نابعةً من النص نفسه، يحسها المتعلّم ويزداد إحساسه بها كلّما ازداد تأمّله للنص المقروء؛ لأن النص الأدبي -هو في الواقع- ككائن حي، ويجب أن نفهمه على أساس أنّه يخضع للناموس الذي تسير عليه الكائنات الحية في نموها، ويجب أن ينتبه المتعلّم في ذلك كله إلى ضرورة مشاركة المتعلّمين في عملية الشرح والتحليل.

7. **استخلاص الدروس والعبر:** إنّ للنص الأدبي -بطبيعة الحال- رسالة، ويجب على المعلّم أن يكون مُطلّعًا اطلاعًا تامًّا على الدروس والعبر التي يتضمنها النصّ، ويمكن أن يشترك المتعلمون مع المعلّم في استخلاص هذه الدروس؛ لأن لها فوائد تتعلق بالخصائص الفنية للنص، وتتعلق ببعض الأحكام عند الشاعر أو الكاتب أو تتعلق ببعضهما، وقد تتعلق الدروس والعبر أيضًا بما يُصوِّره النصّ من ظواهر البيئة الطبيعية أو الاجتماعية أو السياسية. إن هذه الدروس والعبر في الواقع هي التي يفيد منها المتعلّم في حياته، أي في تغيير سلوكه. (فتحي علي يونس، د.ت)، ص (229-230)، (فتحي علي يونس، د.ت)، ص (267).

ثالثًا: بعد التدريس: يرجع المعلّم إلى كل ملاحظاته في المفكرات اليومية التي كتبها بنفسه، أو طلب من أحد زملائه أن يُلاحظه وينقده أثناء الحصة، أو صوّر ذلك في فيديو



لتقييم أدائه بنفسه، واستخدام إستراتيجية التدريس التأملي؛ وذلك لتعديل أوجه القصور في الحصص التالية.

أ. محور التدريس التأملي، والكتابة التأملية؛

الكتابة التأملية (Reflective Writing): توفر الكتابة التأملية الفرصة للمزيد من رؤية متممّة بشكل أكبر لعمل المعلم والمتعلم من خلال تأمل أعمق حول خبراتك، فمن خلال التأمل يُمكن تعميق التعلم من خلال العمل.

أهداف التأمل:

1. مراعاة التعلم الذاتي - عملية ما وراء المعرفة.
 2. مراجعة شيء ما بصورة نقدية - سلوكنا الخاص - سلوك الآخرين - أو ناتج السلوك (كتاب - مقال - رسم... إلخ).
 3. بناء نظرية من الملاحظات: استخلاص نظرية من خبرات حياتية أحياناً، أو في مواقف عملية أحياناً، أو في أفكار مختلفة أو مزيج منها.
 4. الاشتراك في التطور الشخصي أو الذاتي.
 5. اتخاذ قرارات أو حسم عدم التأكد.
 6. تعزيز أو تشجيع أنفسنا كأفراد، أو من خلال سياق المجموعات الاجتماعية.
- ويُعَدّ التدريس التأملي أساساً لتدريب المُتعلِّمين على التعلُّم التأملي، وهو أحد هذه المداخل، حيث يعطى الفرصة للمُتعلِّمين للقيام بتحديد أهداف التعلُّم، وشرح ما يقومون بعمله أو الإستراتيجيات التي يستخدمونها، وكيفية حصولهم على الإجابات، بالإضافة إلى إدارة و/أو مراقبة manage and / or monitor تعلُّمهم الخاص.

(The Education Alliance at Brown University, 2007.p.1)

ممّا يدعم أهمية استخدام التعلُّم التأملي في تعلُّم مهارات الكتابة الإبداعية، أنّ بعض المُتعلِّمين يكون لديهم قصور في التفكير المنظم؛ ممّا يؤدي إلى حدوث مشكلات في تخطيط تعلُّمهم، وكذلك تنظيم تعلُّمهم (شعبان حفني شعبان عيسوي، ورندا عبد العليم أحمد المنير، 2008، ص 47)، وأن التعلُّم التأملي يُعَدّ نوعاً من التعلُّم المعرفي، يتم فيه الاهتمام بتدريب المتعلم على التفكير المتدرج في خطوات، بعد وضع تصوّر للحل في ضوء المعلومات السابقة المتاحة، وهو يُعَدّ من أهم أنماط التعليم العلاجي والرعاية المتكاملة للمُتعلِّمين. (زينب شقير، 2005م، ص 138-139)

ممارسة الكتابة التأملية: على المعلم أن يوجّه المتعلّم بما يلي:

- كُنْ على وعي بالهدف من كتابتك التأملية، واذكر ما إذا كانت ملائمة.
 - الكتابة التأملية تتطلب ممارسةً ودعمًا مستمرًا من الذات.
 - ممارسة الكتابة التأملية على نفس الحدث من خلال آراء وأنظمة أفراد مختلفين.
 - قُمْ بتعميق تأملك / كتابتك التأملية بمساعدة الآخرين؛ من خلال مناقشة القضايا مع الأفراد والمجموعات والحصول على وجهات نظر الآخرين.
 - دومًا فكّر بما تعلمته من حدث، وكيف سوف تتصرف بشكل مختلف في المرة القادمة.
 - حاول تطوير كتابتك التأملية لتشتمل على سياقات: أخلاقية، معنوية، تاريخية، اجتماعية، وسياسية حيثما كانت ذات صلة. (Action Research by Eileen France)
 - نماذج للتأمل: حدّد هاتون وسميث (1995م) (Hatton and Smith 1995) أربعة مستويات لإستراتيجية التدريس التأملية:
 - أ. الكتابة الوصفية: هي وصف الأحداث أو التقارير عن الدراسات السابقة، لا يقوم بعرض دليل التأمل.
 - ب. التأمل الوصفي: هو وصف الأحداث بشكلٍ أساسيٍّ مع دليل لمراعاة أعمق بلغة وصفية نسبية، لا يوجد دليل حقيقي لفكرة وجهة نظر بديلة في الاستخدام.
 - ج. التأمل الحوارية: تقترح الكتابة أنّه توجد "خطوط للخلف" من الأحداث أو الأفعال التي تؤدي إلى مستويات مختلفة من الحديث "الحوار"، والتأمل يكون تحليليًا أو تساؤليًا.
 - د. التأمل النقدي: هو نوعٌ من التأمل، ويوضح أنّ المتعلّم على وعي بالأحداث أو الأفعال التي ربما تكون في سياق قابل للتوضيح من وجهات نظر متعددة، ولكنها تتأثر بالسياق الاجتماعي والسياسي.
- إستراتيجيات التدريس التأملية لتدريب الطلاب على التعلّم التأملية في تحليل النص: ومن هذه الإستراتيجيات، التي نوظفها للتدريس التأملية هي: (طه علي حسين الدليمي، 2014م، ص 139-140).
1. المتابعة (Persisting): وتعني الاعتماد على طُرُق متعددة لحل المشكلات، وهي لا تعني شيئًا آخر، فالفرد يُنابّر ليتعلّم طُرُقًا عدّة لإيجاد حلول لمشكلاته، والمتابعة على امتلاك الفرد طُرُقًا منظّمة لتحليل المشكلة، وتحديد خطوات أدائها، وبيانات جمعها، والمتابع هو الذي يستفيد من تجاربه السابقة، ويطبّق ما تعلّمه لحل مشكلة لاحقة.
 2. التفكير بمرونة (Thinking Flexibility): إن من طبيعة أي فرد أن يفكر بمرونة؛ فالتفكير بمرونة يولّد أفكارًا كثيرة، وعند مُشارَكَته في مُناقَشة قضيةٍ ما يعمل على تحفيز زملائه



دائمًا على إضافة أفكار جديدة، وعندما تتزايد المرونة في التفكير لدى الأفراد، فإنهم يبدؤون بالتركيز على الأشياء، فيفحصون الجزئيات للوصول إلى الكل؛ أي الاهتمام بالتفاصيل، ومراعاة الدقة، والتقدم المنظم، والعقل المرن يعرف كيف ينتقل بين هذه المواقف، والفرد المرن يستخدم طُرُقًا غير تقليدية في حل المشكلات؛ لأنه ينظر إلى وجهات نظر بديلة، ويتعامل مع مصادر متعددة للمعلومات في وقت واحد، ويكون عقله متفتحًا على التغير القائم على معلومات إضافية وبيانات جديدة لتفكير مُعَارٍ لمعتقداته، لذا فإن مرونة العقل أساسية للعمل في إطار التنوع الاجتماعي، مما يمكن الفرد من إدراك الطُرُق التي يتبعها الآخرون في صنع شيء معين.

3. التساؤل وطرح المشكلات (Questioning and Posting Problems):

من خصائص الإنسان تحديد المشكلات والقيام بحلها؛ فالإنسان الذي يتميز بحل المشكلات يتميز بطرح الأسئلة في وقتها، وكيف يُميز بينها، والفرد يرى أن أهمية السؤال الجيد وقوّته يمكن أن يقوده إلى فهم أفضل؛ بتقديمه دليلًا أو وجهة نظر، أو حاجته إلى جمع مزيد من البيانات، أو أن هناك جزءًا مثيرًا يحتاج إلى فحص حتى يجري به تحفيز الآخرين.

4. التفكير حول التفكير (التفكير فوق المعرفي) (thinking about thinking):

وهو قدرة الفرد على ذكر الخطوات اللازمة لخطة عمله، ووصف ما يعرفه، وما يحتاج لمعرفته، والقدرة على تقويم كفاية خطته، وشرح خطوات تفكيره، وكيف أن التفكير حول التفكير يساعده في أداء مهمته، وشرح إستراتيجيته في صنع القرار، وتخطيط الإستراتيجيات لإنتاج المعلومات اللازمة، وتقويم مدى إنتاجية تفكيره.

5. إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ: (طه علي حسين الدليمي، 2014، ص 20)

تتضمن هذه الإستراتيجية قولَ القارئ لكل ما يخطر بباله من أفكار وأسئلة وإيضاحات بصوت عالٍ، ويمكن أن يستخدم هذه الإستراتيجية كل من المُرشِد، والمُعَلِّم، والمتعلِّم، ومع ذلك فهي كثيرًا ما تقوم على إعطاء كل اثنين من المتعلمين مهمة ما، ويقوم أحدهما بالحل، ويحمل الآخر مسجلًا، والذي يقوم بالحل يشرح ويوضح كيفية الحل وطريقة تفكيره بصوت عالٍ، ثم تجري بعد ذلك عملية تبادل الأدوار لإنجاز مهمة أخرى جديدة.

6. إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L): (طه علي حسين الدليمي، 2014، ص 22)



وهي تتكون من:

– Know أعرف

– What I Know ماذا أريد أن أعرف.

– Learn تعلمتُ

وتُستخدَم لتعليم مهارات القراءة، وتهدف إلى تنشيط المعرفة السابقة، وجعلها أساس ارتكاز؛ لربطها بالمعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء، وتساعد على بناء المعنى وتكوينه، وأن يفكر المتعلم قبل أن يقرأ، وأثناء القراءة، وبعد أن يقرأ؛ فيعمل ذلك على تنمية خبراته اللغوية وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لديه.

هناك عدد من الأساليب لاستخدام التدريس التأملّي لتنمية التعبير الكتابي الإبداعي؛ منها:

- أسلوب الكتابة: وضع نيكرسون (Nickerson)) تفاصيل استخدام الكتابة كأداة لتعزيز مهارات التفكير العليا، ويعتب على أن التأليف يشمل عدة مراحل هي: (التخطيط، والترجمة، والمراجعة)، فالكتابة تُعدّ عملاً معرفياً عالي المستوى؛ لأنها تزيد من كم المعلومات إلى الحد الأقصى الذي يجعل الذاكرة تستمرّ عند إنجاز هذا العمل.
- إستراتيجيات معالجة المعلومات العامة: إن معظم الإستراتيجيات التعليمية التي يصمّمها المعلم تعزّز قدرة عمليات الذاكرة لاستيعاب المعلومات العامة، وهذه الإستراتيجيات يمكن تنظيمها في عدة مجالات رئيسية؛ منها:
- إستراتيجية بناء المعنى: وهذه النظرية تفترض أن المعنى يُبنى عن طريق المتعلم، من خلال التفاعل بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة الموجودة في الذاكرة.
- إستراتيجية الترميز: تسهّل استرجاع المعلومات، وهي تشمل أنشطة محدّدة يمكن أن يشارك فيها المتعلم لتعزيز احتمالية تذكّر المعلومات التي سيتم استدعاؤها كمعلومات قديمة، فالمعلم عليه أن يشجّع الصُّور الذهنيّة عن طريق ربط المعلومات بكلمات مألوفة، حتى يمكن مساعدة المتعلمين على استرجاع معلومات معيّنة.
- إستراتيجية المزاوجة: إن عديداً من أساليب التدريس تفشل بتأثير ما يُعرف بالمقابلة أو المزاوجة، وتشمل إستراتيجية المقابلة تحديد التشابه أو المختلف في واحد أو أكثر من الخصائص، واستخدامها في إعادة تنظيم هذه المعلومات، وينقسم هذا التصنيف إلى ثلاثة أنواع رئيسية؛ هي: (المقارنة، والتصنيف، والترتيب). (حسن السيد شحاتة، 2010م، ص 57-58).

● إن التدريس التأمليّ يشتمل على عدة أمور: (فتحي علي يونس، (د.ت)، ص42)

1. استعراض المادة العلمية أولاً.
2. إتقان استخدام دليل المراجع.
3. الإتقان في القراءة.
4. التأكد من الفهم.
5. القراءة الناقدة.
6. تنمية عادات دراسية وصحية سليمة.

أدوار المعلم في التدريس التأمليّ: (حسن السيد شحاتة، 2010م، ص 55)

المعلم مخطّط لعملية التعليم، والمعلم محافظ على التواصل، والمعلم يقوم بدور السابر؛ من خلال طرح أسئلة عميقة تتطلب تبريراً أو دعماً لأفكارهم التي توصلوا إليها، والمعلم قدوة.

إن المعلم الناجح يجعل المتعلمين السلبيين متعلمين إيجابيين (نشطين)، وعن طريق حثهم على التفسير والتقييم، والمعلم قادر على تحويل فصل راكد إلى فصل مملوء بالحياة، وبالإشغال العقلي، وينبغي على المعلم ما يلي: تشجيع المتعلمين على الكتابة مستخدمين مراجعها المختلفة، وفي مواضيع تمس حياتهم، ومناقشة ما يكتبون، وتشجيع المتعلمين على تحرير مقالات في صحيفة المدرسة، وتشجيعهم على طرح أسئلة لها إجابات متعددة، وتشجيعهم على القراءة المستمرة حتى ينشئوا مثقفين فاهمين لمجريات الأمور، وطبائع البلاد وعاداتها.

ولابد أن يوضح المعلم للمتعلمين أن ما يقدم من جهد يقصد به التفكير، وأن مسئولية التفكير تقع على المتعلم ذاته، ومن المفيد أن يكون لكل مشكلة أكثر من حل، وأن يُبذل الجهد والوقت لوضع الخطط، وأن الإجابة قد تتغير إذا ما تغيرت مصادر المعلومات، ومساعدتهم على التأمل، ويجب على المعلم ما يلي: إعطاؤهم فرصة من الزمن ليفكروا فيما تعلموه، ويستجيبوا له، واستخدام أمثلة كتابية ولفظية وبصرية، وإعطاء نماذج للأداء المطلوب من المتعلمين. (حسن شحاتة، 2010م، ص 54-61)

يزداد في التجمعات الحديثة استخدام وسائل الإعلام والاتصال بشئى صورها؛ ممّا يؤثّر في الأفراد تأثيراً كبيراً، وعلى المعلم أن يستفيد من هذه الوسائل ولا يُعدها منافساً له، وعليه أن ينمي لدى متعلميه القدرة على التفكير الناقد ليمكّنهم من مواجهة الآثار السلبية في هذه الوسائل، والكشف عن الأفكار والقيم السلبية. (محمد محمود الحيلة، 2001م، ص 435-436).

ويجب أن تتمخّز العملية التعليمية حول المتعلمين؛ لأنهم يمثلون الهدف، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق: فهم خصائص نمو المتعلمين، جسدياً ونفسياً وانفعالياً وإدراك طبيعة الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين، ومعرفة حدود البيئة الثقافية والعلمية للأسر وعائلات

المتعلمين، وإتاحة الفرص المناسبة ليعبر المتعلمون عن آرائهم العلمية والثقافية. من الممكن للمعلم أن يتأمل مهاراته ويحدد نقاط قوته وضعفه؛ حتى يتمكن من تنمية ذاته؛ وبالتالي يقوم بتنمية طلابه من خلال تحديد الحاجات التدريبية لديه، والتي حددها (أحمد محمد عبد الرزاق، 2010م): فهناك عدة طرق لتحديد الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية؛ ومنها:

- الاستبانة: استمارة تتضمن مجموعة من الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها، بهدف تعرف الاحتياجات التدريبية.
- المقابلة: هي عبارة عن مواجهة شخصية بين مسؤول التدريب وبين المتدربين.
- الاختبارات: وتستخدم لتحديد الاحتياجات التدريبية، ولتقويم العملية التدريبية.
- دراسة التقارير والسجلات وتقويمها: وهي تبين نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب، وينبغي أن ينحصر هدفها في الوقوف على الاحتياجات التدريبية فقط.
- الملاحظة: أي ملاحظة سلوك المتدرب ومحاولة تسجيله عند حدوثه، كما يقوم بتسجيل مختلف المواقف والعلاقات التي تصاحب السلوك.
- اللجان الاستشارية: تتشكل من خبراء ومسؤولين لهم علاقة وثيقة، وخبرة بالنشاط، أو الوظيفة المطلوب دراستها، ولديهم المعلومات الكافية عنها، لكي يقرروا المهمات والأعباء التي تتكوّن منها هذه الوظائف؛ ومن ثم تعرف الحاجات التدريبية بشكل دقيق.
- مفكرة العمل اليومية: يسجل الموظف/المتدرب في هذا الأسلوب الأعمال والمهام التي يؤديها يوميًا لمدة زمنية (أسبوع، شهر)، وتمكن مفكرة العمل اليومية من التعرف الفعلي على الطريقة التي يتبعها المعلم في أداء عمله، والوقت الذي يستغرقه في إنجازه، وتساعد هذه الطريقة المخططة على تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة.

أدوار المتعلم في التدريس التأملي:

ومن أدواره ما يلي: يبحث عن المعلومة المتعلقة بموضوعه، ويعمل على تعرف المفاهيم والأفكار، وتعرف مصادر المعلومات واستخدامها، وربط المعلومات وتنظيمها بما يمكن أن يؤدي إلى إطار للأفكار، ويمارس عملية الاستنتاج المنطقي، وتحديد الفجوات في الفروض التي حصل عليها، وإصدار تقييمات أو أحكام على الأشياء، أو إشكالات، وتقييم العملية النقدية ونتائجها. (حسن السيد شحاتة، 2010م، ص 252).

المحور الثاني: مهارات القراءة والتعبير الكتابي الإبداعي:

مهارة القراءة: (طه علي حسين الدليمي، 2014م، ص 134-135)

تأتي القراءة في المرتبة الثالثة، من حيث تسلسل مهارات التواصل اللغوي، وهي العملية الذهنية التأملية التي تنمو كتنظيم مركّب من أنماط ذات عمليات عقلية عليا؛ وهي نشاط يتضمن أنماط التفكير، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات، والتقويم، وينبغي أن تكون نشاطاً فكرياً يشتمل على: تعرّف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، وفهم هذه الرموز وتحليلها، وإدراك ما تعبّر عنه من أفكار، وتقدير أهميتها، ومدى صدقها ومنطقيتها، وهذا ما يُعرّف بنقد المقروء. ثم تحسّل بعد ذلك عملية دمج هذه الأفكار مع أفكار القارئ من ذلك؛ وهذا ما يُعرّف بالتفاعل مع المقروء، واستناداً إلى ذلك لم تُعد القراءة مجرد التعرّف والنطق، وإنما أصبحت عملية عقلية، تشبه جميع العمليات العقلية في سلوك حل المشكلات؛ إذ إنّها تتطلب الفهم والربط والاستنتاج.

والقراءة مجموعة من المهارات تستند إلى أساس كبير من المعرفة، وبخاصة معرفة معاني الكلمات المقروءة، التي ينبغي أن يخزنها المتعلّم في ذاكرته؛ إذ من دون ذلك تصبح الكلمات لا معنى لها، وهناك مجموعة من المبادئ التي يمكن اعتمادها لتنشيط التأمل القرائي لدى المتعلّمين؛ منها: أن التأمل القرائي عملية معرفيّة ولغويّة، وأنّه عملية تفكير، وأنّه يتطلب تفاعلاً مع المقروء، وأنّه يعتمد على الطلاقة الذهنيّة؛ ممّا يدعم مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

من هنا أصبحت القراءة عملية تحليليّة بناءيّة تفاعليّة، تقوم على استيعاب المقروء، والاستنتاج، والتفكير الناقد، وتفسير المادة المقروءة وتقويمها؛ لذا جعل (فرانك وريנקارت وونستون) الاستيعاب عملية عقلية نشطة، تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة، وتعديله لها بشكل يتناسب وخلفيّة المعرفة؛ فالتأمل والفهم والاستيعاب هو عملية تفاعل بين القارئ والمقروء ويتضمن هذا التفاعل تعديل المقروء، واستنتاج المعاني الضمنيّة. (Frank Smith, Rinckart and Winston, 1987)

ويقوم التأمل القرائي على مهارات معينة؛ أهمها: توقّع محتوى النص بالعنوان، وتحديد الفكرة الرئيسة، وتذكّر تفاصيل معيّنة في النص، وفهم العلاقة بين الفكرة الرئيسة وتطبيقاتها، وتتبع تسلسل معيّن من الأحداث في النص، والاستدلال على ما بين السطور، وإدراك هدف الكاتب واتجاهاته، كذلك يعتمد على مجموعة من العوامل؛ منها: توافر الهدف لدى القارئ، فالهدف يحدّد إستراتيجية الاستيعاب المطلوب، ومستوى القارئ وثروته اللغويّة، والإستراتيجية التي يتبعها القارئ في الاستيعاب. (طه علي حسين الدليمي، 2014م، ص 134-135).

ومن أهم الإستراتيجيات المستخدمة في تعليم القراءة باستخدام التدريس التأملي:

المنافشة التأملية Reflective Discussion:

تُستخدم المناقشة التأملية لمساعدة المتعلمين لكي يصبحوا أكثر درايةً بعمليات التعلم، وفيها يُطلب من المتعلمين القيام بتحليل كيفية أدائهم للمهام، والتفكير فيما يمكن أن يساعدهم لكي يكونوا أكثر فاعليةً في أداء المهام اللاحقة، ويستجيب المتعلمون لمجموعة من الأسئلة التأملية التي تساعدهم على التفكير في الظروف التي أسهمت في تيسير أو إعاقة عمليات تعلمهم (Ngeow & Kong, 2003, p.3) وتسهم في مساعدة المتعلمين على التأمل في تعلمهم، من خلال تشجيعهم على توضيح طريقة التفكير في حل مشكلة ما، أو طُرُق تفسير المشكلات، أو الإستراتيجيات الممكنة لحل هذه المشكلات. (مجدي حبيب، 2003م، ص 312).

النمذجة Modeling:

وتعتمد على عرض نماذج توضّح للمتعلّمين أهمّ المداخل المناسبة لحل المشكلات، والتي تتّصف بالتأني والترؤي (زينب شقير، 2005م، ص 141)، وفيها يقوم المعلم بنمذجة التفكير للمتعلّمين، باستخدام أسئلة تدعو للتأمل؛ بما يُثير وعي المتعلّمين بالحوار الداخلي، الذي يدور بين الفرد ونفسه أثناء عملية التفكير. (Robson & Fumoto, 2004, p. 7)

● إستراتيجيات التنظيم Fix-Up Strategies؛ ومنها:

الخريطة المعرفية Mapping: ربما يتحسن فهم المتعلمين لفقرة من نص إذا عُرِضت الأفكار الرئيسة في شكل مصوّر أو خريطة، سواء قبل أو بعد القراءة، فالأشكال البصرية تساعد على تكوين رؤية شاملة تُوضّع فيها الأفكار؛ حيث إن الفقرة الرئيسة توضع في دائرة في المنتصف، وتلتفّ التصنيفات الرئيسة حولها، وتوضع قوائم ملائمة لمفردات لغوية تحت كل تصنيف، ويمكن أن تبدع قائمة طويلة لمصطلحات أولاً أثناء العصف الذهني، ثم توضع في خريطة.

التفكير بصوت مسموع: يمكن أن يساعد المعلمون المتعلمين على ممارسة هذه الفئيات، عن طريق النمذجة أثناء القراءة، ويمكن أن "يفكر المعلم بصوت مسموع" أثناء قراءة فقرة للمتعلم ويدربه كيف يحلّها ويتأملها بذاته.

تتمثّل بعض الإستراتيجيات التي تزيد التأمل والفهم في النص المقروء في أن يوجّه المعلمون المتعلمين إلى:

قراءة المتعلم لصنع إحساس أفضل للفقرة، وإعادة قراءة الفقرة لصنع إحساس أكثر بها، والنظر إلى المؤشرات في الصوّر، والعنوان الرئيس، والعناوين الفرعية، ووجّهه: اسأل نفسك أسئلة مرتبطة بالفقرة، ووضّع أفكارك داخل كلمات خاصة بك أثناء القراءة، ورسم الأفكار عندما يقرأ أحد، وربط الأفكار بخبرة الفرد الشخصية، وسؤال شخصي آخر للمساعدة في توضيح الفقرة.



العلاقة بين القراءة والتعبير الكتابي الإبداعي: العلاقة وثيقة بين القراءة والكتابة، وهذا الارتباط يرجع إلى وجود عمليات ومهارات مشتركة بينهما؛ فالقدرة على القراءة تتوقف على عوامل كثيرة؛ منها: تصوّر شكل الكلمة، والربط بين أشكال الحروف وأصواتها، وتحليل بنية الكلمة وفهم معناها، وهي قدرات أساسية لازمة في عملية الكتابة. وقد أكد (علي أحمد مذكور، 2013م) أن المستمع الجيد هو متحدّث جيد، وهو قارئ جيد، وكاتب جيد.

الكتابة عملية فكرية لغوية إنتاجية إبداعية، تقوم على عنصرَي الفكر والصيغة، وهي أيضاً عملية مركّبة ومعقّدة؛ فهي ليست آلية، كما يتصوّرها بعضُ المعلمين، وإنما هي عملية بناء وتكوين وصياغة أفكار، يستجمع فيها الكاتبُ عواطفه، وينتقي الكلمات والجُمَل، وممّا يدلُّ على أن الكتابة عملية عقلية ما ذكرته (فلور)، من أن الكتابة عملية خطية، تبدأ بالتخطيط، فالتوليد، فالتنظيم، فالتحرير (Flower, L.L, 1989).

للكتابة صلة وثيقة بالقراءة، وتظهر هذه الصلة في: أن القارئ الجيد هو -في الغالب- كاتبٌ جيّد، وأن القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد في صحة الكتابة، وأن القراءة المتقنة تمدُّ الكاتبَ بالفكر والثقافة، وأن القراءة تمكّن الكاتب من التعبير.

أنواع التعبير:

نوعاً التعبير من حيث الشكل:

والتعبير من حيث الشكل نوعان: التعبير الشفهي، والتعبير التحريري أو الكتابي:

وطريق الأول: اللسان، وطريق الثاني: البَنان، وبين الشفهي والتحريري روابطٌ وعلائقٌ قوية؛ فكلّهما يتصلان مع بعضهما اتصالاً وثيقاً، فالتعبير الشفهي الذي يدعى أحياناً بالمحادثة يعبر فيه الإنسان عن نفسه بجملة مرتجلة من دون أن يكون قد كتَبها، وهو يُعدُّ في هذه الحالة جزءاً مهماً في ممارسة اللغة واستخداماتها، وهكذا يكون الهدف الأساسي من التعبير الشفهي هو تمكين المتعلّمين من اكتساب مهارات التحدّث والمناقشة البّاءة، والقدرة على التعبير المؤثّر الجميل.

أمّا التعبير التحريري فيُقصد به الكتابة في موضوعات تُحرّر داخل الصفّ أو تُكتب خارجَه، وفيه تتجلّى مقدرة المتعلّم على التعبير عمّا في نفسه كتابةً، بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء، وبدرجة تناسب مستواه اللغوي، وتمرينه على التحليل بأساليب جميلة ومناسبة، وتعوّده الدقّة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها، وجَمْعها وربط بعضها ببعض؛ حيث إن التعبير اللغوي سواء أكان شفهيّاً أم تحريريّاً لا يكون فعّالاً إلا بمقدار جودة تركيب الجُمَل، وجاذبية الأسلوب ووضوح الفكرة، وبمقدار التنظيم والتسلسل في عرض الأفكار.

والتعبير من حيث المضمون نوعان: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.



أمّا التعبير الوظيفي فهو: الذي يؤدّي وظيفة للإنسان في مواقف حياته، وفيه تكون الألفاظ دالة على المعنى من غير إيماء أو تلوين، وهو الذي تقتضيه ضرورات الحياة المختلفة، ويستدعيه التعامل مع الناس؛ مثل: كتابة الرسالة، ومحاضرات الجلسات، والمذكرات، والتعليمات والإرشادات... وغيرها.

أمّا التعبير الإبداعي (ويسمّى أيضاً الإنشائي) فهو: التعبير الجميل المنبثق عن الاطلاع والخبرة، والمتميّز بعمق الفكرة، والخيال، وإتقان الأسلوب، وجودة الصياغة، ويمتاز بتوافر عنصرين مهمّين؛ هما: الأصالة، والعاطفة. إن لكلّ النوعين الإبداعي والوظيفي أهمية خاصة لكل إنسان، ولا سيما المتعلّمين. (فتحي علي يونس، (د.ت)، ص 267)

ومن أهم مجالات التعبير الكتابي الإبداعي: القصة، اليوميات، الوصف، نثر المنظوم، وكتابة المقالات، والمسرحيات، والتراجم، بالإضافة إلى كتابة الآمال والتطلّعات، والطرائف الأدبية، والتعبير عن المعاني والقيم الإنسانية ومعالجة الموضوعات الاجتماعية والنقدية.

من أهداف تعليم التعبير الكتابي الإبداعي: (جمال سليمان، ووحيد حافظ 2006م، ص 12)

- تنمية مهارات التعبير عن المشاعر والأفكار بصدق وفعالية للآخرين.

- تكوين عادات التفكير الواضح والمنظّم وعمق البصيرة.

- تنمية مهارة صياغة الأسلوب الدقيق.

وتكمن أهمية تعلّم التعبير الكتابي الإبداعي في: إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم بشكل أكثر وضوحاً وجمالاً في العرض؛ ليجعل كتاباتهم متسلسلة البيان ومعبرة المضمون بدون لبس في تفاصيل الموضوع، كما أنّها تزيد من نشاط المتعلّمين كتابياً، وتحرّزهم من القيود متمثلة في: (حسن شحاتة، 2000م، ص 271)

- جرّص المتعلّمين على التغلب على المعوقات التي تواجه كتاباتهم التعبيرية.

- كتابة المتعلّمين بشكل يجعل إخراجها يتسم بالترتيب والتنسيق في عرض الأفكار.

- البدء والانطلاق في الكتابة والكتابة الحرة بدون قيود تحصر أفكارهم وإبداعاتهم.

- ممارسة المتعلّمين للكتابة اليومية والمستمرة وتسجيل أحداثهم.

- إكساب المتعلّمين الثقة بالنفس والاعتزاز بكتاباتهم.

- ترسيخ قيمة الكتابات الأدبية وتذوّقها أداءً وقراءة لدى المتعلّمين.

- إكساب المتعلّم المهارات التعبيرية. (طه علي حسين الدليمي، 2014م، ص 267)

مراحل الكتابة: (فتحي علي يونس، (د.ت)، ص 95-97)



إن غياب الأفكار يمكن أن يُواجهه كل كاتب، حتى الكُتّاب المحترفين؛ ومن هنا يتم عرض بعض الإجراءات التي يمكن أن تتغلب على بعض المعوّقات التي تُعوق تدفُّق الأفكار، حتى يبدأ الكاتب بسرعة وطلاقة، وتمرّ الكتابة على أنّها عملية في ثلاث مراحل؛ كما يلي:

1. المرحلة الأولى "مرحلة ما قبل الكتابة" Prewriting.
2. المرحلة الثانية "التخطيط" Planning.
3. المرحلة الثالثة "الكتابة ومراجعة المسودات والتنقيح" Writing draft reviewing and revising ويرتبط بهذه المرحلة كتابة النسخة الأخيرة Final Copy وكل مرحلة من هذه المراحل الثلاثة يشتمل على عدة خطوات، نوجزها فيما يلي:

المرحلة الأولى: "مرحلة ما قبل الكتابة" وفيها خطوتان؛ هما:

خطوة أولى: اختيار وتحديد الموضوع Choosing and narrowing Topic

خطوة ثانية: العصف الذهني Brain Storming. ويتم هذا العصف بواحد كما يلي:

1. وضع قائمة بالكلمات أو المفاهيم الأساسية.
 2. الكتابة الحرة.
 3. التقسيم إلى فئات أو عناصر رئيسة Clustering
- المرحلة الثانية: "التخطيط: ويتم هذا في خطوات؛ هي:**

1. التجميع والتصنيف.
2. كتابة الجملة الرئيسية أو الجمل الرئيسية.
3. التخطيط المبدئي للكتابة.

المرحلة الثالثة: الكتابة ومراجعة المسودات والتنقيح: وتتم في خطوات؛ هي:

أ. كتابة المسودة الأولى.

ب. مراجعة المحتوى والتنظيم.

ج. مراجعة وقراءة المسودة الثانية من حيث القواعد والجانب التنظيمي وآليات الكتابة، Mechanics.

وهناك مَنْ عدّها أربع مراحل: فحسب ما ذكرته (فلور)، من أن الكتابة عملية خطيّة تمرُّ بأربعة مراحل، تبدأ بالتخطيط، فالتوليد، فالتنظيم، فالتحرير. (Flower, L.L, 1989)

وهناك مَنْ عدّها خمسَ مراحل، كما يلي:

مراحل الكتابة الخمس:

يصف كالكينز (1986) Calkins نموذج مراحل الكتابة بأنه نموذج بارز يسعى إلى تحويل الاهتمام عن النتاج النهائي للتعبير الكتابي إلى الاهتمام بعمليات الكتابة والسلوكيات التي يؤدّيها المتعلمون وهم يكتبون، والعمليات التي يقومون بها أثناء انهماكهم بالكتابة.

ويُعدّ هذا النموذج ممثلاً للاتجاه القائم على توجيه الاهتمام على الطريقة التي يفكر بها للمتعلم، والعمليات العقلية التي تتم أثناء الكتابة بدلاً من الاهتمام بالنتائج النهائية للمتعلم؛ ممّا يُساعده على تنمية قدرته على التعبير والكتابة، ويركز على أن الصورة النهائية للنص المكتوب لا تظهر من أول محاولة للكتابة، ولكن بعد عددٍ من المحاولات والراحل على خلاف الاتجاه الذي يركّز على الكتابة كمُنتج نهائيّ، حيث تظهر الصورة النهائية للنص المكتوب من أول محاولة للكتابة؛ ممّا يجعل المتعلمين يتعجّلون فيها دون قدر كافٍ من التفكير. (حازم محمود راشد قاسم، 2000م)

قد تبدو هناك صعوبة في فصل مراحل الكتابة وتحديدّها؛ لما تضمّنته هذه المراحل من عمليات متمازجة فيما بينها؛ حيث إن المتعلم ينتقل عبر هذه المراحل بشكل متسلسل، أو ينتقل بينها بشكل متكرّر، وقد اختلفت البحوث التي تناولت عمليات الكتابة في تحديد هذه المراحل، فمنهم مَنْ يجعلها ثلاث مراحل، وبعضهم يراها أربعاً، وآخرون يرونها أكثر من ذلك، وبغض النظر عن هذه الاختلافات، يمكن استخلاص المراحل الرئيسية التي تمر بها الكتابة فيما يلي:

مرحلة ما قبل الكتابة: (Prewriting)

وفيها يتم التهيئة للكتابة، وتتضمّن هذه المرحلة:

1. اختيار الموضوع:
الحرية في اختيار الموضوع تساعد المتعلم على الكتابة في الموضوعات التي يميل إليها، ويرغب في الكتابة عنها.
2. تحديد الغرض من الكتابة:
هذا بمثابة الحافز الذي يوجّه المتعلم للكتابة، إذا ما حدّد هدفاً يسعى للوصول إليه.
3. كتابة قائمة بالأفكار الرئيسية للموضوع:
عبارة عن سَحْد للفكر؛ حيث يقوم المتعلم بكتابة جميع الأفكار التي تَرُدُّ إليه وترتبط بالموضوع الذي اختاره على شكل نقاط، دون النظر في ترتيبها.

4. مراجعة وترتيب قائمة الأفكار:

يعود المتعلم في هذه المرحلة إلى الأفكار التي دوّنها، ويقوم بمراجعتها وترتيبها وتنظيمها حسب البنود التالية: (المقدمة، صلب الموضوع، الخاتمة) ويضع كلّ فكرة تحت ما يناسبها، كما يمكن أن يغيّر في الأفكار بالإضافة أو الحذف.

(أ) مرحلة الكتابة الأولى: (Drafting):

وتسمّى بالمُسوّدة، وفيها يركّز المتعلمون اهتمامهم على توليد الأفكار وكتابة الجُمْل المعبرة، بالاستعانة بالقائمة التي دوّنها في المرحلة السابقة، دون النظر في الأخطاء الإملائية أو النحوية، وتشمل هذه المرحلة ما يلي:

1. كتابة المُسوّدة الأولى:

حيث يقوم المتعلمون بكتابة مُسوّدة أوّليّة للموضوع، بناءً على ما دوّنه من أفكار، يراعي فيها المتعلم تسلسل الأفكار، ويتنقل فيها من فكرة إلى أخرى بشكلٍ منطقيّ.

2. كتابة مقدمة للموضوع:

يركّز المتعلمون هنا على كتابة مقدمة للموضوع تكون بمثابة المدخل له، وتُبرز أهميّته، وتُهيئ القارئ وتجذب انتباهه، وتعرّفه بالموضوع الذي يتناوله المقال.

3. كتابة خاتمة مناسبة للموضوع:

يُنهي المتعلمون كتاباتهم بخاتمة تلخّص الموضوع، وتذكّر القارئ بما ورد فيه من أفكار، وغالبًا ما تتضمّن رأيًا أو نصيحة.

(ب) مرحلة المراجعة: (Revising)

وفيها يقوم المتعلمون بمراجعة الأفكار والجُمْل التي دوّنها في الكتابة الأولى، (المُسوّدة) وتشمل هذه المرحلة على:

1. قراءة المُسوّدة قراءة ذاتيّة متأنية، تساعد المتعلم على اكتشاف الأخطاء، وتُبيّن الخلل في ترتيب الجُمْل أو العبارات التي كتبها.

2. تبادل الكراسات بين المتعلمين؛ ليقوم كل متعلم بقراءة الموضوع الذي كتبه زميله ووضع الملاحظات التي يراها، والتعديلات التي يقترحها.

3. إجراء التعديلات وفقًا لما لاحظته المتعلم بعد قراءته أو ما لاحظته زميله، بالتقديم أو التأخير أو الحذف أو الإضافة.

4. إعادة كتابة المُسوّدة وتنظيمها بعد التعديلات التي أُجريت عليها.



ج) مرحلة التصحيح: (Editing)

في هذه المرحلة يركّز المتعلّمون على عملية الإخراج وتصحيح الأخطاء النحويّة والإملائيّة، وتشمل:

1. مراجعة المُسوَّدة بعد إجراء التعديلات.
2. التركيز في هذه المرحلة على الأخطاء الإملائيّة والنحويّة.
3. تبادل الكراسات لإجراء التصحيح النحوي والإملائي.

د) مرحلة النشر: (Publishing)

عندما يتم مراجعة الكتابة الأوليّة وتصحيح الأخطاء يحاول المتعلمون في هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله الأخير ونشره، وتشمل هذه المرحلة:

1. كتابة التعبير في شكله النهائي (المبيضة).
2. نشر هذا المقال أو الموضوع حسب الهدف والغرض المحدّد في المرحلة الأولى.
3. تتم عملية النشر إمّا بقراءة الموضوع على المتعلّمين، أو في الإذاعة المدرسيّة، أو نشره في صحيفة الفصل، أو مجلة تصدر في المدرسة... ونحوها.

مهارات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ:

هناك تصنيفات عديدة لمهارات الكتابة الإبداعية، فقد صنّفها "فايزة السيد عوض" تصنيفاً ثنائيّاً إلى: مهارات الشكل، وتتعلّق بـ: تنظيم المكتوب، ومهارات المضمون وتتعلّق بالأفكار (فايزة السيد عوض، 2002م، ص 7-8). بينما صنّفها "أسماء فهمي" تصنيفاً ثنائيّاً إلى ما يلي: مهارات المضمون، ومهارات الأسلوب، وتشتمل: على صحّة المفردات وصحّة الجُمْل، وترباط الفقرات، واستخدام علامات الترقيم، واتباع القواعد السليمة (أسماء فهمي، 2002م، ص 88)، كما صنّفت ثناء عبد المنعم مهارات الكتابة الإبداعية إلى: مهارات تنظيمية أو شكلية، ومهارات المضمون، وتشمل: المهارات الفكرية، ومهارات الأسلوب واللغة. (ثناء عبد المنعم 2005م، ص 107-108)

كما قسّمها "إبراهيم علي رابعة" إلى بُعدين مُتلازمين: بُعد الشكل أو البُعد اللفظي: ويُقصد به الألفاظ والتراكيب، والأساليب، والقوالب اللغويّة التي يختارها الكاتب، والبُعد الثاني المضمون، أو ما يسمّى بالبُعد المعنويّ المعرفي: ويُقصد به المعلومات والحقائق، والأفكار والمعاني، والخبرات. (إبراهيم علي رابعة، 2010م)

وباستقراء الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظريّ اتضح ما يلي:

تم تحديد أهم مهارات الكتابة الإبداعية في فن المقال، والتي تكوّنت في إطارها العام وفق ثلاثة محاور، كما تم تحديد أهم مهارات الكتابة الإبداعية في فن القصة، والتي



تكوّنت -في إطارها العام- وفق ثلاثة محاور، كما سيأتي في إعداد بناء قائمة مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط (الإعدادي).

- إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط (الإعدادي):

● الهدف من القائمة:

الهدف من القائمة هو تحديد مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط؛ وذلك بغرض بناء مقياس تقدير أداء المُتعلمين في الكتابة الإبداعية في مهارات كتابة (القصة، والمقال)؛ لقياس الفرق بين هذه المهارات لديهم قبلًا وبعديًا.

● مصادر إعداد القائمة:

- تم إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط من خلال:
- الاطلاع على أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالدولتين: (الإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية).
- المعايير الوطنية لمناهج اللغة العربية بالتعليم العام ما قبل الجامعي.
- البحوث والدراسات التي اهتمت بمهارات الكتابة الإبداعية للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط.
- الأدبيات التي اهتمت بمهارات الكتابة الإبداعية للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط.

● إعداد القائمة في صورتها المبدئية:

- قام الباحثان بإعداد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط في (مهارات كتابة القصة - مهارات كتابة المقال).
- وبذلك يكون مجموع المهارات الفرعية (39) مهارة، وهذه المهارات تعبر عن قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط في (مهارات كتابة القصة - مهارات كتابة المقال) بصورتها المبدئية قبل عرضها على المحكمين⁽¹⁾.

- ضُبطت القائمة: عرَضَ الباحثان القائمة بصورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطُرق تدريس اللغة العربية بكلّيات التربية، والمركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي؛ وذلك بغرض أخذ رأيهم في مدى ارتباط المهارات الفرعية بالمهارة الأساسية، وصحة الصياغة اللغوية، ومعرفة مدى مناسبة هذه المهارات للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط، وكذلك أخذ رأيهم في تعديل هذه المهارات أو حذفها أو إضافة مهارات جديدة، وقد أخذَ الباحثان بآراء أغلب المحكمين؛ وذلك على النحو الآتي:

(1) يُنظر الملحق رقم (1) ص 74.

أ. مهارات كتابة القصة:

- تعديل عبارة: (تبرز الشخصية الرئيسة عن الشخصية الفرعية) إلى (تبرز الشخصية الرئيسة عن الشخصية/ الشخصيات الفرعية) بإضافة كلمة "الشخصيات".
 - تقديم مهارة (تبرز الشخصية الرئيسة عن الشخصية/ الشخصيات الفرعية) على مهارة (تتضح خصائص الشخصية)، حيث بُرِّرَ ذلك بأن بروز الشخصية أولاً، ثم يأتي بعد ذلك تفصيل خصائص الشخصية.
 - استبعاد مهارة (استخدام تراكيب لغوية سليمة)؛ وذلك لوجود مهارات أخرى تُغني عنها؛ مثل مهارة: (يستخدم جُملاً صحيحة في تراكيبها).
 - إضافة مهارة (يُقسَّم القصة إلى فقرات).
 - تعديل مهارة (يكتب بخط واضح) إلى (يكتب بخط واضح ومقروء).
 - استبعاد مهارة (صحة رسم الحروف)؛ لأن مهارة (يكتب بخط واضح ومقروء) تنوب عنها.
- يتبين ممَّا سبق أن المهارات التي تم استبعادها من القائمة بلغت مهارة واحدة من مهارات كتابة القصة، كما تمَّ إضافة مهارة جديدة واحدة أيضاً، إلى مهارات كتابة القصة؛ وبذلك يكون قد تمَّ التوصلُ إلى القائمة النهائية بمهارات الكتابة الإبداعية المناسبة للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط في مهارات كتابة القصة.

● القائمة في صورتها النهائية:

بعد أن أخذ الباحثان بآراء السادة المحكِّمين، وتم إجراء التعديلات اللازمة؛ حيث تمَّ استبعاد مهارة فرعية، وإضافة مهارة جديدة، توصَّل الباحثان إلى قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط بصورتها النهائية (في مهارات كتابة القصة)، وقد توزَّعت مهاراتها كما يلي:

مهارات الكتابة الإبداعية للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط في مهارات كتابة القصة: فقد تكوَّنت البطاقة من ثلاثة مَحاور:

المحور الأول: مكوّنات القصة، وتحتوي: مقدمة القصة، وبها مهارتان، ثم جُسم القصة، ويحتوي على سبع مهارات، ونهاية القصة، وتحتوي على أربع مهارات.

المحور الثاني: المهارات اللغوية؛ ويحتوي على أربع مهارات.

المحور الثالث: المهارات التنظيمية؛ وتحتوي على أربع مهارات فرعية.



ب. مهارات كتابة المقال:

- تعديل عبارة: (يرتّب أفكاره) إلى (يرتّب أفكاره ترتيبًا منطقيًا) بإضافة كلمتي "ترتيبًا منطقيًا".
- تقديم مهارة (يستخدم جُملاً صحيحة في تراكييها) على مهارة (يستخدم جُملاً تعبر عن المعنى)، حيث بُرّر ذلك بأن صحة الجُملة نَحْوًا وكتابةً أساسٌ لصحة المبنى والمعنى بعد ذلك.
- استبعاد مهارة (استخدام تراكيب لغويّة سليمة)؛ وذلك لوجود مهارات أخرى تُغني عنها؛ مثل: مهارة (يستخدم جُملاً صحيحة في تراكييها).
- إضافة مهارة (يراعي الهوامش المناسبة).
- تعديل مهارة (يكتب بخط واضح) إلى (يكتب بخط واضح ومقروء).
- استبعاد مهارة (صحة رسم الحروف) لأن مهارة (يكتب بخط واضح ومقروء) تنوب عنها.
- يتبيّن ممّا سبق أن المهارات التي تم استبعادها من القائمة بلغت مهارة واحدة من مهارات كتابة المقال، كما تمّ إضافة مهارة جديدة واحدة أيضًا، إلى مهارات كتابة المقال؛ وبذلك تم التوصل إلى القائمة النهائية بمهارات كتابة المقال.

● القائمة في صورتها النهائية:

بعد أن أخذ الباحثان بأراء السادة المحكّمين وأجرّيا التعديلات اللازمة؛ حيث تم استبعاد مهارة فرعيّة، وإضافة مهارة جديدة، توصّل الباحثان إلى قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية للمُتعلّمين بالصف الثاني المتوسط بصورتها النهائية (مهارات كتابة المقال)، وقد توزّعت مهاراتها، كما يلي:

وصف قائمة مهارات الكتابة الإبداعية في المقال في صورتها النهائية: لتقويم مهارات الكتابة الإبداعية في مهارات كتابة المقال: فقد تكوّنت من ثلاثة محاور:

المحور الأول: المهارات الفكرية، ويحتوي: ويحتوي على (7) سبع مهارات.

المحور الثاني: المهارات اللغوية؛ ويحتوي على (6) ست مهارات.

المحور الثالث: المهارات التنظيمية؛ وتحتوي على (6) ست مهارات فرعية؛ وبذلك تكوّنت القائمة من (19) مهارة فرعية في مهارات كتابة المقال، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية⁽¹⁾.

إعداد مقياس تقدير أداء المُتعلّمين في مهارات الكتابة الإبداعية للمُتعلّمين بالصف الثاني المتوسط:

(1) يُنظَر الملحق رقم (75).



● الهدف من المقياس:

استهدف المقياس تحديد مدى تمكّن المتعلّمين بالصف الثاني المتوسط (مجموعة البحث) من مهارات الكتابة الإبداعية لديهم قبل تطبيق إستراتيجية التدريس التأملي، وكذلك تحديد مدى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لديهم بعد تطبيق إستراتيجية التدريس التأملي.

مصادر إعداد المقياس:

- تم إعداد مقياس مهارات الكتابة الإبداعية للمتعلّمين بالصف الثاني المتوسط اعتماداً على:
- البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بمهارات الكتابة الإبداعية للمتعلّمين.
- الأدبيات التي تناولت كيفية إعداد اختبارات اللغة.
- دراسة بعض الاختبارات التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية.
- قائمة مهارات الكتابة الإبداعية للمتعلّمين بالصف الثاني المتوسط، التي تمّ التوصل إليها.

● وصف المقياس:

استهلّ الباحثان المقياس: ببيانات الطالب، وتوضيح الهدف من الاختبار، وتعليماته، وقد حرص الباحثان على صياغتها بلغة واضحة وسهلة على الطالب.

تحديد مجالات ومهارات الكتابة الإبداعية التي يمكن أن تدور عليها فقرات مقياس تقدير أداء المتعلّمين في الكتابة الإبداعية، لمهارات كتابة المقال والقصة، وفي ضوء ما سبق صاغ الباحثان فقرات المقياس، حيث تمثّل كلّ فقرة منها مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية، كمهارة محتّلة لدى المتعلّم، حيث طلب الباحثان من المتعلّمين تحديد تقديرهم لدرجة ممارسة المتعلّمين لمهارات الكتابة الإبداعية في مهارات كتابة: (المقال، والقصة)، كلّاً على حدة. على مقياس متدرّج ثلاثي الأبعاد، وبناءً على ما سبق خرج الباحثان بمقياس تقدير أداء المتعلّمين في الكتابة الإبداعية في: (المقال والقصة) في صورته الأولى، يتضمّن المقياس سؤالين من النوع التالي كالتالي:

السؤال الأول في: مهارات كتابة القصة؛ حيث يُترك للطالب مساحةً كافيةً لكتابة القصة.

وفي السؤال الثاني يُترك للطالب مساحة كافية لكتابة المقال في كتابة مقال حول موضوع محدّد.

تعليمات المقياس: تم تحديد بعض التعليمات للمقياس، واشتملت على بيان الهدف من المقياس، ومجموعة من الإرشادات التي ينبغي أن يراعيها المتعلمون أثناء الإجابة.

مقياس تقدير أداء المتعلّمين في مهارات الكتابة الإبداعية للمتعلّمين بالصف الثاني المتوسط: هدف لقياس مدى إتقان المتعلّمين لمهارات الكتابة الإبداعية لديهم في (مهارات كتابة القصة، ومهارات كتابة المقال).



وصف مقياس تقدير أداء المتعلمين في مهارات الكتابة الإبداعية للمتعلمين بالصف الثاني المتوسط في مهارات كتابة القصة: لتقويم مهارات الكتابة الإبداعية لديهم في مهارات كتابة القصة: فقد تكون من ثلاثة محاور:

المحور الأول: مكونات القصة، ويحتوي: مقدمة القصة، وبها مهارتان، ثم جسم القصة، ويحتوي على سبع مهارات، ونهاية القصة، وتحتوي على أربع مهارات.

المحور الثاني: المهارات اللغوية: ويحتوي على أربع مهارات.

المحور الثالث: المهارات التنظيمية: وتحتوي على أربع مهارات فرعية.

وبذلك احتوى مقياس تقدير أداء المتعلمين في مهارات الكتابة الإبداعية للمتعلمين بالصف الثاني المتوسط في مهارات كتابة القصة على عشرين مهارة. على مقياس متدرج بدرجة التوافر كبيرة، ويُعطى المعلم عليها (3) درجات، وبدرجة التوافر متوسطة يعطى المعلم عليها (2) درجتين، وبدرجة التوافر ضعيفة يُعطى المعلم عليها (1) درجة واحدة، ثم يحسب مجموع الدرجات بصورة كلية، ولكل طالب بطاقتان لتحديد مدى تقدّمه في إحداهما: في مهارات كتابة القصة، والأخرى في مهارات كتابة المقال.

وصف مقياس تقدير أداء المتعلمين في مهارات الكتابة الإبداعية للمتعلمين بالصف الثاني المتوسط في مهارات كتابة المقال: لتقويم مهارات الكتابة الإبداعية لديهم: فقد تكون المقياس من ثلاثة محاور:

المحور الأول: المهارات الفكرية: ويحتوي على (7) سبع مهارات.

المحور الثاني: المهارات اللغوية: ويحتوي على (6) ست مهارات.

المحور الثالث: المهارات التنظيمية: ويحتوي على (6) ست مهارات فرعية: وبذلك تكونت البطاقة من (19) مهارة فرعية في مهارات كتابة المقال.

وللاطمئنان على صدق مقياس تقدير أداء المتعلمين في مهارات الكتابة الإبداعية للمتعلمين بالصف الثاني المتوسط: جرى تصديقه باستخدام نوعين من الصدق؛ هما:

1. **الصدق المنطقي:** وقد اتبع الباحثان في تصديقه منطقيًا الخطوات التالية:

أ. تمت صياغة الفقرات في ضوء الغرض المنشود من المقياس.

ب. صُنّف المقياس على ثلاثة أقسام، وتم توزيع الفقرات المناسبة التي تتصل بكل مجال داخله.

2. **صدق المحكمين:** للاطمئنان إلى سلامة المقياس صياغةً ولفظًا جرى عرضه على بعض المحكمين، بلغ عددهم (7) محكمين، حيث طلب الباحثان منهم إبداء آرائهم فيما إذا

كانت الفقرة مناسبة أو غير مناسبة، والتعديل الذي يرونها عليها، وقد اقترح بعض المحكمين تعديل صياغة بعض الفقرات، وفي ضوء مقترحات المحكمين (ملحق "2" أسماء السادة المحكمين)، قام الباحثان بتعديله، وللتحقق من ثباتها استخدم الباحثان ما يلي:

طريقة إعادة تطبيق المقياس: في هذه الطريقة جرى تطبيق المقياس على العينة المشار إليها آنفاً، وعددها (10) متعلمين، وبعد مرور شهر، أُعيد تطبيق المقياس على المجموعة ذاتها، وحُسب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ (0.88)، وهو معامل مرتفع، ودال على ثبات المقياس، وقد تم هذا الإجراء للتأكد من ثباته، ولمعرفة مدى فهم العينة له، وبعد التحقق من صدق وثبات المقياس.

المقياس في صورته النهائية:

استقرَّ المقياس في صورته النهائية التي تكوّنت من سؤالين:

أحدهما: في مهارات كتابة القصة، وتقاس المهارات فيه من خلال "مقياس تقدير أداء المتعلمين في مهارات الكتابة الإبداعية للمتعلمين بالصف الثاني المتوسط في مهارات كتابة المقال" وتحتوي: ثلاثة محاور، تضمّنت (20) فقرة، كل فقرة تقيس مهارةً.

السؤال الثاني: في مهارات كتابة المقال: وتقاس المهارات فيه من خلال "مقياس تقدير أداء المتعلمين في مهارات الكتابة الإبداعية للمتعلمين بالصف الثاني المتوسط في فن المقال"، ويحتوي: ثلاثة محاور، تضمّنت (19) فقرة، كل فقرة تقيس مهارةً (ملحق "3"، المقياس في صورته النهائية).

إعداد دليل المعلم:

الهدف من الدليل: تمكّن معلم اللغة العربية من إستراتيجية التدريس التأملّي، وبيان كيفية تحليل النصّ القرائيّ، وتنمية مهارات المتعلمين في كتابة القصة والمقال.

مصادر إعداد الدليل: قام الباحثان بإعداد دليل المعلم، من خلال مراجعة البحوث والدراسات التي اهتمت بإستراتيجية التدريس التأملّي، وتحليل النصوص القرائيّة، وبمهارات الكتابة الإبداعية للمتعلمين، بالصف الثاني المتوسط.

مكونات الدليل: وقد تكوّن الدليل من:

- مقدمة: وتم فيها الحديث عن الهدف من الدليل وإستراتيجية التدريس التأملّي بصفقتها إستراتيجية حديثة تشكّل أساساً قوياً ومنطلقاً لتدريس اللغة العربية... إلخ.
- تعليمات الدليل: وتضمّن مجموعة من التعليمات الموجهة للمدرسين؛ للاسترشاد بها عند التعليم بإستراتيجية التدريس التأملّي، وكذلك أُسس بناء الدليل.



● المودبيلات التي تضمّنها الدليل: تضمّن الدليل أربع مودبيلات، ولكل مودبول مقدمة وأهداف، وطرائق تدريس، والأنشطة والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم؛ بحيث يُمثّل موجّهات عمل للمعلّم في استخدام إستراتيجية التدريس التأمليّ، وتحليل النص المقروء، ومهارات الكتابة الإبداعية في كتابة القصة، وكتابة المقال.

● وبعد إعداد دليل المعلّم قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ للتأكّد من مدى استيفائه لمهارات الكتابة الإبداعية للمُتعلّمين بالصف الثاني المتوسط، ومدى صحة محتواه، وقد أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية الدليل وشموله لإستراتيجية التدريس التأمليّ، وكذلك لمهارات الكتابة الإبداعية للمُتعلّمين بالصف الثاني المتوسط التي يستهدف البحث الحالي تنميتها لديهم⁽¹⁾.

ونظراً لأنّ توجّه البحث الحالي هو تنمية مهارات التدريس التأمليّ لدى مُعلّمي اللغة العربية في الصف الثاني المتوسط؛ لذا قام الباحثان بتصميم دليل للمعلّم فقط ليضع له إطاراً، ويبين له دور المعلّم والمتعلّم في هذه الإستراتيجية، وأهم إستراتيجيات التدريس المناسبة فيها... إلخ، وترك الباحثان الفرصة للمعلّم في تنفيذ الدرس حسب الخطوات العلمية، ولمراجعته لذاته حسب خطوات التدريس التأمليّ.

ولم يقدّم الباحثان بوضع دليل للمتعلّم؛ لأنّ ناتج التدريس التأمليّ للمعلّم سينعكس حتماً على المتعلّم؛ وحتى لا نقضي على الهدف من إستراتيجية التدريس التأمليّ؛ وهو تنمية التفكير التأمليّ للمعلّم في دروسه، وكي لا يكون قيّداً أو حكرّاً عليه، ولأنّ الفكرة الأساس في إستراتيجية التدريس التأمليّ هي إعطاء المعلّم فرصة أكبر في التنمية المهنية لذاته، وفي دروسه؛ فالتقيّد والتحديد بدليل للمتعلّم سوف يقضي على الهدف من التأمّل؛ وتُصبح المسألة نقلاً وتنفيذاً أعمى، كما أن إستراتيجية التدريس التأمليّ تدعو المعلّم إلى دراسة ونقد ممارساته التعليمية، وتنميتها، كما أن الدليل أوضح بدقة دور المعلّم والمتعلّم في كل مرحلة، وفي تحليل النصّ القرائيّ، وكل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية (قصة/ مقال).

وبتصميم الدليل يكون بذلك قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينصّ على: ما صورة دليل المعلّم لإستراتيجية التدريس التأمليّ في تحليل النصّ القرائيّ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية؟

الإجراءات التجريبية للبحث:

التصميم التجريبيّ: تم الاعتماد على التصميم التجريبيّ القَبليّ البَعديّ، ويعتمد هذا التصميم على مجموعة واحدة؛ هي المجموعة التجريبية، بحيث يتم اختبارها قبلياً، ثم إدخال المتغيّر المستقل عليها؛ (إستراتيجية التدريس التأمليّ لتحليل النصّ المقروء)، ثم اختبارها اختباراً

(1) للاطلاع على دليل المعلم يُنظر للملحق رقم (4) ص (83).

بعدياً، ويدل الفرق بين الاختبارين البُعديّ والقَبليّ على الأثر الذي تركه المتغير المستقل في المجموعة على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية (سالم سعيد القحطاني، وآخرون، 2000م). وهذا التصميم معمول به في عديد من البحوث والدراسات؛ مثل: (مروان أحمد محمد، 2016م)، وكذلك بحث آخر له (مروان أحمد محمد، 2016م) في ذات العام.

ضبط متغيرات البحث من حيث:

أ. من حيث العمر الزمني: رصد الباحثان الأعمار الزمنية للأفراد بالمجموعة التجريبية، ثم تمت المقارنة بينهما باستخدام اختبار "ت"، وأتضح من خلاله عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على متغير العمر الزمني.

ب. المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

ج. التحصيل السابق في فرع التعبير الكتابي الإبداعي من خلال تطبيق الاختبار القبلي. تطبيق إستراتيجية التدريس التأملّي لتحليل النص المقروء: تم تطبيق إستراتيجية التدريس التأملّي لتحليل النص المقروء لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي. التطبيق البُعديّ للأدوات: بعد الانتهاء من تطبيق إستراتيجية التدريس التأملّي لتحليل النص المقروء لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية تم تطبيق المقياس تطبيقاً بعدياً.

أولاً الدراسة الميدانية: تم تطبيق المقياس على مجموعة البحث؛ وفقاً للإجراءات التالية:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من مدرستين بالمرحلة الإعدادية؛ إحدهما بمحافظة "تبوك"، والثانية بإمارة "الشارقة"، بدولة الإمارات العربية المتحدة.

مجموعة الدراسة: تكونت من (85) متعلماً، اختيروا بطريقة قصدية من مجتمع الدراسة، على النحو التالي: (10) متعلمين لتحديد الثبات، وهم غير العينة التي تم التطبيق عليها كعينة تجريبية، والتي تتكوّن من إجمالي (75) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمدرستي (العروبة)، و(القادسية)، وتم تطبيق أداة الدراسة الأساسية؛ وهي مقياس التعبير الكتابي الإبداعي، لتلاميذ الصف الثاني المتوسط -إعداد الباحثين- والذي يهدف إلى تحديد مستوى أداء المتعلمين لمهارات الكتابة الإبداعية في كتابة القصة والمقال.

الأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل البيانات: لتحليل البيانات التي حصل عليها الباحثان، والتي تمثّل وصف العينة والدرجات التي حصل عليها الباحثان نتيجة تطبيق أداة الدراسة على المتعلمين استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية لدرجات المتعلمين في التطبيقين القبليّ والبُعديّ لأداة الدراسة.

- الانحراف المعياري لدرجات المتعلمين في كل من التطبيق القبلي والبُعدي.
- مقياس (ت) للمجموعات المرتبطة للمقارنة بين المتوسطات للتطبيقين القبلي والبُعدي.
- حجم التأثير الذي أحدثته الإستراتيجية التي قدّمها الباحثان للتلاميذ.
- ولقياس فاعلية الإستراتيجية تم استخدام معادلة الكسب "بلاك" (Black)؛ وذلك للمقارنة بين المتوسط القبلي والبُعدي لمقياس الكتابة الإبداعية؛ وذلك حسب المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} + \text{د} - \text{س}}$$

حيث ص: متوسط درجات المتعلمات في التطبيق البُعدي.

س: متوسط درجات المتعلمات في التطبيق القبلي.

د: القيمة العظمى لدرجة المهارة. (ديوبولد فاندلين، 1997م).

ويقترح «بلاك» في هذا الشأن أن يكون الحد الفاصل لهذه النسبة هو (1.2%)؛ حتى يُمكن اعتبار أنه توجد فاعلية مقبولة لإستراتيجية التدريس التأملي للمعلمين في التدريس لتلاميذهم، وتدريبهم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

المعالجة الإحصائية: بعد الانتهاء من تطبيق المقياس جرى تجميع الاستجابات ومعالجتها إحصائياً، باستخدام الحاسب الآلي من خلال برنامج (SPSS)، وحساب المتوسطات لكل مهارة للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المتعلمين.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

في ضوء الخطوات والمراحل السابقة؛ توّصل الباحثان إلى قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية (مهارات كتابة القصة- ومهارات كتابة المقال)؛ وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث، وهو: (ما مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية اللازمة للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط؟).

فروض الدراسة: بعد عرض الإطار النظري والدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج وضّع الباحثان الفروض الآتية:

الفرض العام: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في مهارات الكتابة بصفة عامة (المقال، والقصة مجتمعين) في التطبيق القبلي، ومتوسط الدرجات التي يحصلون عليها في التطبيق البُعدي عند تطبيق مقياس تقويم مهارات الكتابة الإبداعية "عند مستوى دلالة (0,05)" لصالح التطبيق البُعدي.

الفرض الرئيسي الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في مهارات "كتابة القصة ككل"، في التطبيق القبلي، ومتوسط الدرجات التي يحصلون عليها في التطبيق البعدي، عند تطبيق مقياس تقويم مهارات الكتابة الإبداعية (كتابة القصة) "عند مستوى دلالة (0,05)"، لصالح التطبيق البعدي.

ينبثق من هذا الفرض الرئيس الأول الفروض الفرعية الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في "بُعد مكوّنات القصة"، عند كتابة القصة الإبداعي بين التطبيقين القبلي والبعدي، "عند مستوى دلالة (0,05)"، لصالح التطبيق البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في "بُعد المهارات اللغوية"، عند كتابة القصة الإبداعي بين التطبيقين القبلي والبعدي، "عند مستوى دلالة (0,05)"، لصالح التطبيق البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في "بُعد المهارات التنظيمية"، عند كتابة القصة الإبداعي بين التطبيقين القبلي والبعدي، "عند مستوى دلالة (0,05)"، لصالح التطبيق البعدي.
4. الفرض الرئيسي الثاني:
توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها تلاميذ العينة في مهارات كتابة المقال في التطبيق القبلي ومتوسط الدرجات التي يحصلون عليها في التطبيق البعدي عند تطبيق مقياس تقويم مهارات الكتابة الإبداعية (كتابة المقال) عند مستوى دلالة (0,05) "لصالح التطبيق البعدي ينبثق من هذا الفرض الفروض الفرعية الآتية:
1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في "بُعد المهارات الفكرية"، عند كتابة المقال بين التطبيقين القبلي والبعدي، "عند مستوى دلالة (0,05)"، لصالح التطبيق البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أفراد العينة في "بُعد المهارات اللغوية"، عند كتابة المقال بين التطبيقين القبلي والبعدي "عند مستوى دلالة (0,05)"، لصالح التطبيق البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في "بُعد المهارات التنظيمية"، عند كتابة المقال بين التطبيقين القبلي والبعدي، "عند مستوى دلالة (0,05)"، لصالح التطبيق البعدي.

نتائج الدراسة وتحليلها:

أولاً: الفرض العام: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في مهارات الكتابة بصفة عامة للكتابة ككل في التطبيق القبلي، ومتوسط الدرجات التي يحصلون عليها في التطبيق البعدي عند تطبيق مقياس تقويم مهارات الكتابة الإبداعية للكتابة ككل، عند مستوى دلالة (0,05)، لصالح التطبيق البعدي.

للتحقق من مدى صحة هذا الفرض قام الباحثان بتطبيق مقياس التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الثاني المتوسط على عينة الدراسة، قبل تطبيق إستراتيجية التدريس التأملي للمعلمين في التدريس لتلاميذهم، وتدريبهم لهم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وبعد الانتهاء من التطبيق، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين القبلي والبعدي، وقيم (ت) وحجم التأثير ودرجة الكسب لأعضاء النتائج:

جدول (1)

نتائج التطبيق القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة الإبداعية (ككل) لتلاميذ الصف الثاني المتوسط

للكتابة ككل / للقيمة الكلية ن = (75)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وحجم التأثير ودرجة الكسب

التطبيق	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير	درجة الكسب
القبلي	66.05	9.44	9.95	74	0.001	0.68	0.05
البعدي	78.53	5.77					

يُوضح من الجدول (1) أن قيمة (ت) بلغت (9.95)، وهي دالة عند مستوى (0.001)، كما يوضح أن حجم التأثير بلغت قيمته (0.68) باستخدام مربع "إيتا"، وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وتدل على أن الفروق تُعزى إلى إستراتيجية التدريس التأملي للمعلمين في التدريس لتلاميذهم، وتدريبهم لهم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي للكتابة ككل، الذي حضره المتعلمون، كما جاءت درجة الكسب عالية؛ حيث بلغت (0.05)؛ مما يدل على أن الإستراتيجية حققت درجة ما من الفاعلية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (أسماء فهمي، 2002م)، (علاء الدين سعودي، 2008م)، (أحمد سيد محمد إبراهيم، وآخرين، 2014م)، (Caine, M 2014)، (Manery, R. 2016)، (Vijaya Kumari, S. N.; Naik, Savita P., 2016)، (أحمد صلاح عبد الحميد فتح الباب، 2016م)، (محمد ثروت شحاتة إبراهيم، 2016م)، (حمد بن مرضي بن إبراهيم م 2016)، (Gilbert, Francis Jonathan, 2015) في أنه يمكن تحسين مهارات الكتابة الإبداعية للكتابة ككل بصفة عامة، من خلال تلك الإستراتيجية التي تقدم للتلاميذ، ويرى

الباحثان أن التقدم الحادث في أداء المتعلمين ربما يرجع إلى تركيز المعلمين على التدريب على مهارات الكتابة ككل، ومهارات كتابة المقال الإبداعي، وهي من المهارات القابلة للتعديل والتطوير، كما أن أنشطة المعلمين ركزت على إيجابية المتعلم وتنمية مهارات التفكير العليا؛ مما أعطى المتعلمين قدرًا أكبر من الثقة بذاتهم، وهذا ما حقق تقدمًا في أداء المتعلمين.

وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث للبحث، والذي ينص على: "ما مدى تمكّن طلاب الصف الثاني المتوسط من مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية للمتعلمين بالصف الثاني المتوسط؟".

ثانيًا: الفرض الرئيس الأول: للتحقق من مدى صحة الفرض الرئيسي الأول، والذي ينص على: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في مهارات كتابة القصة (ككل)، في التطبيق القبلي، ومتوسط الدرجات التي يحصلون عليها في التطبيق البعدي عند التطبيق لمقياس مهارات الكتابة الإبداعية (كتابة القصة) عند مستوى دلالة (0,05) "لصالح التطبيق البعدي"، قام الباحثان بتطبيق مقياس مهارات الكتابة الإبداعية "كتابة القصة (ككل)" لتلاميذ الصف الثاني المتوسط على عينة الدراسة قبل تطبيق إستراتيجية التدريس التأملّي للمعلمين في التدريس لتلاميذهم، وتدريبهم لهم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وبعد الانتهاء من التطبيق، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين القبلي والبعدي، وقيم (ت)، وحجم التأثير ودرجة الكسب لأعضاء النتائج:

جدول (2)

نتائج التطبيق القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة الإبداعية (كتابة القصة ككل) لتلاميذ الصف الثاني المتوسط

لكتابة القصة ككل / للمعينة الكلية ن = (75)

المتوسطات والانحراف المعياري وحجم التأثير ودرجة الكسب

التطبيق	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير	درجة الكسب
القبلي	35.32	4.18	5.50	74	0.001	0.29	1.37
البعدي	38.73	4.32					

يُوضح من الجدول (2) أن قيمة (ت) بلغت (5.50) وهي دالة عند مستوى (0.001)، كما يوضح أن حجم التأثير بلغت قيمته (0.29)، باستخدام مربع "إيتا"، وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وتدل على أن الفروق تُعزى إلى إستراتيجية التدريس التأملّي للمعلمين في التدريس لتلاميذهم،

وتدريبهم لهم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي؛ حيث إن التأثير الذي يبلغ (من 15% فأكثر) من التباين الكلي لأي متغيرٍ مستقلٍّ على المتغيرات التابعة يُعدُّ تأثيراً كبيراً، كما أُكِّد ذلك كوهين (1977، Cohen)، في: (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، 1991م، 438-443).

كما بلغت درجة الكسب (1.37)، وهي درجة كسب جيدة؛ حيث يرى "بلاك" أن الحد الفاصل لهذه النسبة هو (1.2%)، حتى يمكن اعتبار فاعلية الإستراتيجية مقبولة؛ ممَّا يدلُّ على أن إستراتيجية التدريس التأملي للمُعَلِّمين في التدريس لتلاميذهم، وتدريبهم لهم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لها أثرها على تنمية مهارات المُتعلِّمين المُشارِكين في عينة الدراسة في مقياس مهارات الكتابة الإبداعية «كتابة القصة الإبداعية»؛ وبالتالي يكون قد تحقَّق الفرض الرئيسي الأول، وتنفَّق هذه النتيجة مع دراسات كلٍّ من: (أسماء فهمي، 2002م)، (علاء الدين سعودي، 2008م)، (أحمد سيد محمد إبراهيم، وآخرين، 2014م)، (Gilbert, Francis Jonathan, 2015)، (محمد ثروت شحاتة إبراهيم، 2016م)، (رانيا مدحت أحمد السيد، 2016م)، (محمد ثروت شحاتة إبراهيم، 2016م)، في أنَّه يمكن تحسين قدرات المُتعلِّمين في مهارات الكتابة الإبداعية محور «القصة ككل» من خلال تدريبهم، ويرى الباحثان أن قدرات المُتعلِّمين قد ارتفعت نتيجة تركيز إستراتيجية التدريس التأملي للمُعَلِّمين في التدريس لتلاميذهم، وتدريبهم لهم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي من خلال «الأنشطة المختلفة».

وللتحقُّق من مدى صحة الفروض الفرعية الثلاثة قام الباحثان بما يلي:

1. للتحقق من مدى صحة الفرض الفرعي الأول من الفرض الرئيسي الأول، والذي ينصُّ على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أفراد العينة في مقياس مهارات الكتابة الإبداعية بعد مُكوّنات القصة، بين التطبيقين القبلي والبُعدي، "عند مستوى دلالة (0,05)، لصالح التطبيق البُعدي". قام الباحثان بتطبيق مقياس التعبير الكتابي الإبداعي في كتابة القصة "البُعد الأول (مُكوّنات القصة)"، لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، على عينة الدراسة قبل تطبيق إستراتيجية التدريس التأملي للمُعَلِّمين في التدريس لتلاميذهم، وتدريبهم لهم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وبعد الانتهاء من التطبيق، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين القبلي والبُعدي، وقيَم (ت) وحجم التأثير ودرجة الكسب لأعضاء النتائج:

جدول (3)

نتائج التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس مهارات الكتابة الإبداعية بالقصة البُعْد الأول (مُكوّنات القصة)

لكتابة القصة / للعيّنة الكليّة ن = (75)

المتوسّطات والانحراف المعياريّ وحجم التأثير ودرجة الكسب

التطبيق	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير	درجة الكسب
القبليّ	19.59	3.05	6.54	74	0.04	0.37	1.48
البُعديّ	22.40	3.08					

يتّضح من الجدول (3) أن قيمة (ت) بلغت (6.54)، وهي دالّة عند مستوى (0.001)، كما يتّضح أن حجم التأثير بلغ (0.37)، وهو حجم تأثير كبير؛ ممّا يدلّ على أن الإستراتيجية لها أثرها على المجموعة في كتابة القصة "البُعْد الأول (مُكوّنات القصة)"، كما بلغت درجة الكسب (1.48)، وهي درجة كسب جيدة؛ حيث يرى "بلاك" أن الحدّ الفاصل لهذه النسبة هو (1.2%)، حتى يمكن اعتبار فاعلية الإستراتيجية مقبولة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من (Gilbert, Francis Jonathan, 2015)، (محمد ثروت شحاتة إبراهيم، 2016م)، (رانيا مدحت أحمد السيد، 2016م)، (أحمد سيد محمد إبراهيم، وآخرين، 2014م) في أنّه يمكن تحسين المهارات الفكرية لكتابة المقال الإبداعيّ، من خلال تدريب طلاب المرحلة الإعدادية؛ وملاحظة المعلّم لأدائه مع المتعلّمين وتحسينه أولاً بأول؛ وبذلك يكون قد تحقّق الفرض الفرعيّ الثاني من الفرض الرئيسي الثاني.

1. للتحقّق من مدى صحة الفرض الفرعي الثاني من الفرض الرئيسي الأول، والذي ينصّ على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في "البُعْد الثاني المهارات اللغوية في كتابة القصة بين التطبيقين القبلي والبُعدي"، عند مستوى دلالة (0,05)، "لصالح التطبيق البُعدي". قام الباحثان بتطبيق مقياس التعبير الكتابي الإبداعي لكتابة القصة "البُعْد الثاني (المهارات اللغوية)"، لتلاميذ الصف الثاني المتوسط على عينة الدراسة قبل تطبيق إستراتيجية التدريس التأملي، وبعد الانتهاء من التطبيق، والجدول التالي يوضّح المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين القبلي والبُعدي، وقيم (ت) وحجم التأثير ودرجة الكسب لأعضاء النتائج:

جدول (4)

نتائج التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس مهارات الكتابة الإبداعية بالقصة البُعد الثاني (المهارات اللغوية)

لكتابة القصة / للبيئة الكلية ن = (75)

المتوسطات والانحراف المعياري وحجم التأثير ودرجة الكسب

التطبيق	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير	درجة الكسب
القبلي	8.65	1.42	2.05	74	0.04	0.05	1.27
البُعدي	9.16	1.65					

يُوضح من الجدول (4) أن قيمة (ت) بلغت (2.05) وهي دالة عند مستوى (0.04) وهي معدل دلالة أعلى من (0.05)، كما يوضح أن حجم التأثير بلغ (0.05)، وهو حجم تأثير متوسط؛ مما يدل على أن إستراتيجية التدريس التأملي للمعلمين في التدريس لتلاميذهم، وتدريبهم لهم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لها أثرها على المجموعة في كتابة القصة الإبداعي، وذلك في بُعد (المهارات اللغوية) في كتابة القصة، كما بلغت درجة الكسب (1.27)، وهي درجة كسب جيدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من: (أسماء فهمي، 2002م)، (حمد بن مرضي بن إبراهيم، 2016م)، (محمد ثروت شحاتة إبراهيم، 2016م)، (Mullineaux, K S, 2017)، (أحمد سيد محمد إبراهيم، وآخرين، 2014م) إلى أنه يمكن تحسين (المهارات اللغوية)، لكتابة القصة الإبداعي، من خلال تدريب طلاب المرحلة الإعدادية، والتركيز على إيجابية المتعلم؛ وبذلك يكون قد تحقق الفرض الفرعي الثاني من الفرض الرئيسي الثاني.

1. للتحقق من مدى صحة الفرض الفرعي الثالث من الفرض الرئيسي الأول، والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في البُعد الثالث "المهارات التنظيمية"، في كتابة القصة بين التطبيقين القبلي والبُعدي"، عند مستوى دلالة (0,05)، "لصالح التطبيق البُعدي". قام الباحثان بتطبيق مقياس التعبير الكتابي الإبداعي لكتابة القصة "البُعد الثالث (المهارات التنظيمية)"، لتلاميذ الصف الثاني المتوسط على عينة الدراسة قبل تطبيق الإستراتيجية، وبعد الانتهاء من التطبيق، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين القبلي والبُعدي، وقِيم (ت)، وحجم التأثير ودرجة الكسب لأعضاء النتائج:

جدول (5)

نتائج التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس مهارات الكتابة الإبداعية ("المهارات التنظيمية")

لكتابة القصة / للمُعينة الكليّة ن = (75)

المتوسّطات والانحراف المعياريّ وحجم التأثير ودرجة الكسب

التطبيق	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير	درجة الكسب
القبليّ	6.57	1.42	5.14	74	0.001	0.26	1.39
البُعديّ	7.68	1.15					

يتّضح من الجدول (5) أن قيمة (ت) بلغت (5.14)، وهي دالّة عند مستوى (0.001)، وهي معدل دلالة أعلى من (0.05)، كما يتّضح أن حجم التأثير بلغ (0.26)، وهو حجم تأثير كبير؛ ممّا يدلّ على أن إستراتيجية التدريس التأمليّ للمعلّمين في التدريس لتلاميذهم، وتدريبهم لهم على مهارات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ لها أثرها على المجموعة في كتابة القصة الإبداعيّ (المهارات التنظيميّة)، كما بلغت درجة الكسب (1.39)، وهي درجة كسب جيدة، وتتّفق هذه النتيجة مع دراسات كلّ من: (فايزة السيد عوض، 2002م)، (ثناء عبد المنعم 2005م)، (جمال سليمان، ووحيد حافظ، 2006م)، (رانيا مدحت أحمد السيد، 2016م) في أنّه يمكن تحسين المهارات التنظيميّة لكتابة القصة الإبداعيّ، من خلال تدريب طلاب المرحلة الإعدادية؛ وبذلك يكون قد تحقّق الفرض الفرعيّ الثاني من الفرض الرئيسي الثاني.

كما أنّه أيضًا يكون قد تمّت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، والذي ينصّ على: «ما مدى فاعلية إستراتيجية التدريس التأمليّ للنص المقروء في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللّغة العربية للمعلّمين بالصف الثاني المتوسط في فن القصة؟»

ثالثاً: الفرض الرئيسي الثاني: للتحقّق من مدى صحة الفرض الرئيسي الثاني، والذي ينصّ على (توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في مهارات كتابة المقال في التطبيق القبليّ، ومتوسط الدرجات التي يحصلون عليها في التطبيق البُعديّ، عند تطبيق مقياس مهارات الكتابة الإبداعية (كتابة المقال)، عند مستوى دلالة (0,05)، "لصالح التطبيق البُعديّ"، طبّق الباحثان مقياس التعبير الكتابيّ الإبداعيّ "المحور الثاني (كتابة المقال الإبداعي ككل)"، لتلاميذ الصف الثاني المتوسط على عينة الدراسة قبل تطبيق الإستراتيجية وبعد الانتهاء من التطبيق، والجدول التالي يوضّح المتوسطات والانحرافات المعياريّة بين التطبيقين القبليّ والبُعديّ، وقيم (ت)، وحجم التأثير ودرجة الكسب لأعضاء التناجح:

جدول (6)

نتائج التطبيق القبلي والبُعدي للدرجة الكلية لمقاييس مهارات الكتابة الإبداعية (كتاب المقال) لتلاميذ الصف الثاني المتوسط

للعينة الكلية ن = (75)

المتوسطات والانحراف المعياري وحجم التأثير ودرجة الكسب

التطبيق	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير	درجة الكسب
القبلي	31.23	4.38	12.71	74	0.001	0.69	2.22
البُعدي	39.80	4.04					

يُوضح من الجدول (6) أن قيمة (ت) بلغت (12.71)، وهي دالة عند مستوى (0.001)، كما يوضح أن حجم التأثير بلغت قيمته (0.69)، باستخدام مربع "إيتا"، وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وتدل على أن الفروق تُعزى إلى إستراتيجية التدريس التأملي للمُعَلِّمين في التدريس لتلاميذهم، وتدريبهم لهم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي؛ حيث إن التأثير الذي يبلغ (من 15% فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يُعد تأثيراً كبيراً، كما أكد كوهين (1977، Cohen م) في: (فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، 1991م، 438-443). كما بلغت درجة الكسب (1.32)، وهي درجة كسب جيدة؛ مما يدل على أن تلك الإستراتيجية لها أثرها على تنمية مهارات المُتعلِّمين المُشارِكين في عينة الدراسة في "المحور الثاني كتابة المقال الإبداعي ككل"، وبالتالي يكون قد تحقَّق الفرض الرئيسي الثاني، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كلٍّ من: (فايزة السيد عوض، 2002م)، (أسماء فهمي، 2002م)، (فناء عبد المنعم 2005م)، (Nur, E M; Fitnat, K, 2015)، (Hayden, H.E; Chiu, M M, 2015)، (أحمد صلاح عبد الحميد فتح الباب، 2016م)، (محمد بن مرضي بن إبراهيم، 2016م)، (محمد ثروت شحاتة إبراهيم، 2016م)، في أنه يمكن تحسين قدرات المُتعلِّمين في كتابة المقال الإبداعي من خلال تدريبهم، ويرى الباحثان أن قدرات المُتعلِّمين قد ارتفعت نتيجة تركيز إستراتيجية التدريس التأملي على «تحديد نقاط القوة وتنميتها وتحديد نقاط الضعف وتقويتها».

وللتحقُّق من مدى صحة الفروض الفرعية الثلاثة للفرض الرئيس الثاني: كتابة المقال قام الباحثان بما يلي:

1. للتحقق من مدى صحة الفرض الفرعي الأول من الفرض الرئيسي الثاني، والذي ينصُّ على: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في «البُعد الأول المهارات الفكرية»، بين التطبيقين القبلي والبُعدي، «عند مستوى دلالة (0,05)، «لصالح التطبيق البُعدي». قام الباحثان



بتطبيق مقياس التعبير الكتابي الإبداعي "البُعد الأول المهارات الفكرية"، لتلاميذ الصف الثاني المتوسط على عينة الدراسة قبل تطبيق إستراتيجية التدريس التأملي للمعلمين في التدريس لتلاميذهم، وتدريبهم لهم على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي وبعد الانتهاء من التطبيق، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين القبلي والبُعدي، وقِيم (ت) وحجم التأثير ودرجة الكسب لأعضاء النتائج: جدول (7)

نتائج التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس مهارات الكتابة الإبداعية للمقال الإبداعي في البُعد الأول: (المهارات الفكرية) للمعينة الكلية ن = (75)

المتوسطات والانحراف المعياري وحجم التأثير ودرجة الكسب

التطبيق	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير	درجة الكسب
القبلي	11.13	1.92	7.92	74	0.001	0.46	0.41
البُعدي	13.49	2.19					

يُوضّح من الجدول (7) أن قيمة (ت) بلغت (7.92) وهي دالة عند مستوى (0.001)، وهي معدل دلالة عالٍ جداً، كما يوضح أن حجم التأثير بلغ (0.46)، وهو حجم تأثير كبير؛ ممّا يدلّ على أن إستراتيجية التدريس التأملي لها أثرها على عينة الدراسة في كتابة المقال الإبداعي "البُعد الأول المهارات الفكرية" في محور المقال، كما بلغت درجة الكسب (1.41)، وهي درجة كسب جيدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (أسماء فهمي، 2002م)، (Mullineaux, K, 2017)، كذلك دراسة (Howe, LA 2017) و (Smith, HA·Manery,R,2016) (2016)، (حمد بن مرضي بن إبراهيم، 2016م)، (محمد ثروت شحاتة إبراهيم، 2016م)، (Girardi,T.A.,2014)، في أنّه يمكن تحسين المهارات الفكرية لكتابة المقال الإبداعي، من خلال تدريب المعلمين لتهيئوا تلاميذهم بالمرحلة الإعدادية على كثرة القراءة والكتابة الإبداعية، وتأمّل نماذج جيدة لكبار المؤلفين، ومحاولة السّج على طريقتهم في البداية، ثم الانطلاق في التعبير الكتابي الإبداعي؛ وبذلك يكون قد تحقّق الفرض الفرعي الأول من الفرض الرئيسي الثاني.

للتحقّق من مدى صحة الفرض الفرعي الثاني من الفرض الرئيسي الثاني، والذي ينصّ على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أفراد العينة في بُعد المهارات اللغوية بين التطبيقين القبلي والبُعدي"، عند مستوى دلالة (0,05)، "لصالح التطبيق البُعدي". قام الباحثان بتطبيق مقياس التعبير الكتابي الإبداعي "البُعد الثاني (المهارات اللغوية)"، لتلاميذ الصف الثاني المتوسط على عينة الدراسة قبل تطبيق تلك الإستراتيجية، وبعد الانتهاء من التطبيق، والجدول التالي

يوضح المتوسطات، والانحرافات المعيارية بين التطبيقين القبلي والبُعدي، وقيم (ت) وحجم التأثير ودرجة الكسب لأعضاء النتائج:

جدول (8)

نتائج التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس مهارات الكتابة الإبداعية في البُعد الثاني (المهارات اللغوية)

للعينة الكلية ن = (75)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وحجم التأثير ودرجة الكسب

التطبيق	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير	درجة الكسب
القبلي	9.04	2.09	3.96	74	0.01	0.17	1.22
البُعدي	10.35	2.20					

يُوضح من الجدول (8) أن قيمة (ت) بلغت (3.96)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، وهي درجة معدل ذات دلالة أعلى من (0.05)، كما يوضح أن حجم التأثير بلغ (0.17)، وهو حجم تأثير كبير؛ مما يدل على أن تلك الإستراتيجية لها أثرها على المجموعة في كتابة المقال الإبداعي "بعد (المهارات اللغوية)"، كما بلغت درجة الكسب (1.22)، وهي درجة كسب جيدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من: (أسماء فهمي، 2002م)، (محمد ثروت شحاتة إبراهيم، 2016م)، (أحمد صلاح عبد الحميد فتح الباب، 2016م)، (حمد بن مرضي بن إبراهيم، 2016م)، (Webber, D, E., 2013)، (Akyildiz, Seçil Tümen, 2016 Semerci Çetin)، (McDonald, Z. 2018)، في أنه يمكن تحسين تلك المهارات، من خلال تدريب الطلاب؛ وبذلك يكون قد تحقق الفرض الفرعي الثاني من الفرض الرئيسي الثاني.

1. للتحقق من مدى صحة الفرض الفرعي الثالث من الفرض الرئيسي الثاني، والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون أعضاء العينة في بُعد المهارات التنظيمية بين التطبيقين القبلي والبُعدي"، عند مستوى دلالة (0, 05)، "لصالح التطبيق البُعدي". طبق الباحثان مقياس التعبير الكتابي الإبداعي "البُعد الثالث (المهارات التنظيمية)"، لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، على عينة الدراسة قبل تطبيق الإستراتيجية، وبعد الانتهاء من التطبيق، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين القبلي والبُعدي، وقيم (ت)، وحجم التأثير ودرجة الكسب لأعضاء النتائج:

جدول (9)

نتائج التطبيق القبلي والبُعدي لمقياس مهارات الكتابة الإبداعية في المقال الإبداعي في البُعد الثالث (المهارات التنظيمية)

للعينة الكلية ن = (75)

المتوسطات والانحراف المعياري وحجم التأثير ودرجة الكسب

التطبيق	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير	درجة الكسب
القبلي	11.05	1.71	18.94	74	0.001	0.83	0.33
البُعدي	15.96	1.64					

يتضح من الجدول (9) أن قيمة (ت) بلغت (18.94)، وهي غير دالة، كما يتضح أن حجم التأثير بلغ (0.83)، وهو حجم تأثير كبير؛ مما يدل على أن إستراتيجية التدريس التأملية للمعلمين، كان لها أثرٌ على المجموعة في البُعد الثالث، المهارات التنظيمية، كما جاءت درجة الكسب مقبولة؛ حيث بلغت (0.33)، وهذا ما يؤكد على فاعلية الإستراتيجية في إكساب المتعلمين المهارات التنظيمية عند كتابة المقال الإبداعي، وبالتالي تحقق الفرض الفرعي الثالث من الفرض الرئيسي الثاني، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كلٍّ من: (فايزة السيد عوض، 2002م)، (ثناء عبد المنعم 2005م)، (جمال سليمان، ووحيد حافظ، 2006م)، (رانيا ممدحت أحمد السيد، 2016م)، في أنه يمكن تحسين تلك المهارات لكتابة المقال الإبداعي من خلال تدريب الطلاب؛ وبذلك يكون قد تحقق الفرض الفرعي الثالث من الفرض الرئيسي الثاني.

كما أنه أيضًا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث، والذي ينص على: «ما مدى فاعلية إستراتيجية التدريس التأملية للنص المقروء في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية للمُتعلمين بالصف الثاني المتوسط في فنُّ المقال؟»

دراسات وبحوث مقترحة:

- فاعلية إستراتيجية التدريس التأملية في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة/ الإعدادية.
- فاعلية إستراتيجية التدريس التأملية في تنمية مهارات الاستماع الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- فاعلية إستراتيجية التدريس التأملية في تنمية مهارات القراءة الناقدة الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، أحمد سيد محمد وآخرون. (2014، يوليو). تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية باستخدام برنامج قائم على تألف الأشتات. مجلة كلية التربية. أسبوط، مجلد (30) عدد (3)، ص (171-203).
- إبراهيم، حمد بن مرضي. (2016م). فاعلية التدريس التأهلي في تنمية الكفايات اللازمة في تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب مُعلّمي التربية الإسلامية بجامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة القصيم -، السعودية، مج (9)، ع (2)، ص (369-420).
- إبراهيم، محمد ثروت شحاتة. (2016م). فاعلية برنامج مُقترح قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة.
- إبراهيم، محمد محمود فرّاج. (2015م). فاعلية برنامج مُقترح في النشاط اللغوي لتنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (2010م). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- البدر، المهدي علي، والزيني، محمد السيد. (2008م). فاعلية إستراتيجية الاتساع الدلالي المقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى الطلاب المُعلّمين بكلية التربية. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة. عدد خاص سبتمبر. ص (1-42).
- جابر، عبد الحميد جابر. (1999م). إستراتيجيات التعلّم والتدريس. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- حبيب، مجدي. (2003م). تعليم التفكير في عصر المعلومات. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- الحديدي، علي. (1996م). في أدب الأطفال. ط (6). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حسن، سعاد جابر محمود. (2013م). برنامج قائم على التدريس التأهلي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى الطالبات معلّمات اللّغة العربية والدراسات الإسلامية بمصر والسعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة -الجمعية الأردنية لعلم النفس، الأردن، مج (2)، ع (7)، ص (659-682).



- حسن، شيماء محمد علي. (2014م): برنامج قائم على نظرية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدريس التأملّي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة مُعلّمي الرياضيات بكلّيات التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية، ع (47)، ج (3)، ص (133-171).

- حسنين، محمد رفعت (2015م، أكتوبر). برنامج مُقترح قائم على إستراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء للدارسات ذوات صعوبات التعلّم بمدارس الفصل الواحد وأثره على تحصيلهن. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، جمعية التربويين العرب، العدد (66).

- حسنين، محمد رفعت. (2014، سبتمبر). فعالية برنامج قائم على إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس التفسير وأثره على تنمية مهارات اتخاذ القرار التفسيري للطالبات الفائقات بالصف الأول الثانوي الأزهري. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (53) الجزء (2).

- حسنين، محمد رفعت. (2014، يوليو). درجة ممارسة مُعلّمي اللغة العربية بفصول محو الأميّة، لمهارات التدريس على ضوء التعلّم المستند إلى نتائج أبحاث الدماغ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (51) الجزء (2).

- الحيلة، محمد محمود. (2001م). طرائق التدريس وإستراتيجيته، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

- قاسم، حازم محمود راشد (2000م). فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس.

- الدليمي، طه علي حسين. (2014م). إستراتيجيات التدريس في اللغة العربية. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

- رابعة، إبراهيم علي. (2010م). مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، متاح على:

https://www.alukah.net/literature_language/0/91517/2017-9-1 (تاريخ الدخول 1-9-2017).

- رجب، ثناء عبد المنعم. (2005م، يناير). أثر استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات في المناهج وطُرق التدريس، مصر. ع (100).

- الرشيد، بشير صالح. (2000م). مناهج البحث التربوي- رؤى تطبيقية. القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث.



- سعودي، علاء الدين. (2008م). برنامج قائم على مدخل القراءة الموسَّعة لتنمية مهارات تذوق القصص والميل نحو قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام إستراتيجية الإبراز والتعليق. مجلة دراسات في المناهج وطُرق التدريس. القاهرة، الجزء الثاني، عدد (135)، يونيو.
- سليمان، جمال وحافظ، وحيد. (2006م، أكتوبر). فاعلية برنامج قائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد السادس عشر، العدد (68).
- السمان، مروان أحمد محمد (2016م). فاعلية نموذج تدريسيٍّ مقترح قائم على نظرية التلقِّي النقدية في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتأويلية للنصوص الأدبية لدى الطلاب مُعلِّمي اللغة العربية بكلّيات التربية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية مج (40)، ع (4) - كلية التربية - جامعة عين شمس - مصر، ص (13-92).
- السمان، مروان أحمد محمد. (2016م، مارس). نموذج تدريسيٍّ قائم على التفكير الجمعيّ التشاركيّ لتنمية مهارات القراءة التبادلية والقراءة الموسَّعة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر. ع (173) ص (239-288).
- السيد، رانيا مدحت أحمد. (2016م). فاعلية بعض إستراتيجيات توسيع الإدراك والإبداع في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة.
- شحاتة، حسن السيد (2004م): أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي، ط (4)، القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن السيد والنجّار، زينب. (2011م). مُعْجَم المصطلحات التربوية والنفسية، ط (2)، القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن السيد. (2010م). المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المُبدع. القاهرة، مصر: دار العالم العربي.
- شطاح، محمد وبوقرة، نعمان. (2006م). تحليل الخطاب الأدبي والإعلامي بين النظرية والتطبيق. القاهرة، مصر: مكتبة الآداب.
- شقير، زينب. (2005م). علّموا أبناءكم المعاقين عقلياً وتربوياً: التحفّ العقليّ - صعوبات التعليم - التأخر الدراسي - التوحّد - سلسلة إصدارات التشخيص التكاملي والتعليم العلاجيّ لغير العاديين. المجلد السادس. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.



- الشمري، مستورة بنت عبيد. (2013م). تقويم مدى ممارسة معلّّات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة التدريس التأملّي كمدخل للتنمية المهنية، مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ع (135)، ص (120-164).
- طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد. (2001م). تدريس اللّغة العربية في التعليم العامّ. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- عاشور، راتب ومقدادي، محمد. (2009م). المهارات القرائيّة والكتابية طرائق تدريسها وإستراتيجياتها. القاهرة: دار المسيرة.
- عبد الرزاق، أحمد محمد. (2010م). فاعلية برنامج إلكتروني عن بُعدٍ لتنمية أداء مُعلّّمي العلوم واتجاهاتهم نحوه في الجمهورية اليمنية في ضوء احتياجاتهم المهنية. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربويّة، جامعة القاهرة.
- عبد المجيد، عبد العزيز. (د. ت). اللّغة العربية أصولها النفسيّة وطرق تدريسها. (ط2) ج (1)، القاهرة، مصر: دار المعارف ص (15).
- عبد العال، عطية السيد عطية، وآخرون. (2015م). فاعلية برنامج تدريبيّ مقترح قائم على التدريس المصغّر في تنمية مهارات التدريس التأملّي لدى الطلاب المُعلّّمين بكليات التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ع (68)، ص (223-284).
- العتيبي، وضحي بنت حباب بن عبد الله. (2014م). فاعلية تدريس العلوم وفق نموذج مقترح قائم على التعلّم التأملّي في تنمية مهارات التفكير التأملّي والفهم القرائيّ للنصوص العمليّة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع (149)، ص (175-213).
- عوض، فايزة السيد. (2002م). مقارنة بين المدخل التقليديّ ومدخل عمليّات الكتابة في تنمية الوعي المعرفيّ بعملياتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، مصر.
- عيسوي، شعبان حفني شعبان والمنير، رندا عبد العليم أحمد. (2008م، سبتمبر). برنامج قائم على التعلّم التأملّي للتغلب على قصور المهارات الرياضية قبل الأكاديمية وتنمية مهارات التواصل الرياضي. مجلة دراسات في المناهج وطُرق التدريس، ع (138)، (الجزء الأول). الجمعية المصرية للمناهج وطُرق التدريس، مصر، ص (43-94).
- فاندلين، ديوبولد (1997م)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل، وسليمان الخصري الشيخ، وطلعت منصور غبريال، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.



- فتح الباب، أحمد صلاح عبد الحميد. (2016م). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فهمي، أسماء عبد الرحمن. (2002م، نوفمبر). فاعلية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، مصر ع (18).
- القحطاني، سالم سعيد وآخرون. (2000م). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS. الرياض، المملكة العربية السعودية: المطابع الوطنية الحديثة.
- الكسواني، مصطفى خليل وعيد، زهدي محمد وقطناني، حسين حسن. (2010م). المدخل إلى تحليل النص الأدبي وعلم العروض. عمان: دار صفاء للنشر.
- المبارك، محمد رضا. (1993م). اللغة الشعرية في الخطاب النقدي العربي. العراق. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- كنعان، عاطف وزميله. (2004م)، برنامج فُكّر، السعودية: دار جهينة للنشر والتوزيع.
- محمد، بثينة محمود. (2017م). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملية لدى الطالبات معلّمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة شقراء. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية. ع (83). ص (23 - 52).
- مذكور، علي أحمد. (2013م). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الناقة، محمود كامل. (1997م). اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه منهاجنا الدراسية. القاهرة، مصر: سعد سمك للطباعة والنسخ.
- الناقة، محمود كامل. (2006م). تعليم اللغة العربية: مداخله وفتناته. بنها، مصر: مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.
- هلفش، جوردن وسميث، فيليب. (1963م) "التفكير التأملية: طريقة للتربية والتعليم"، ترجمة: السيد محمد، إبراهيم خليل. القاهرة: دار النهضة العربية.
- وزارة التربية والتعليم. (2003م). مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر. المجلد الثاني. القاهرة، مصر: مطبعة الأمل للطباعة والنشر.
- يونس، فتحى علي (2005م): «تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول»، المؤتمر الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية، جامعة عين شمس.



- يونس، فتحي علي (2000م). إستراتيجيات تعليم اللُّغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة، مصر: مطبعة الكتاب.
- يونس، فتحي علي. (د.ت). الكفاءة اللغويّة في الكتابة الأكاديمية باللُّغة العربية. القاهرة، مصر: كلية التربية. جامعة عين شمس. ص (40-44).

المراجع الأجنبية:

- Burbank, M., Ramirez, L. & Bates, A. (2016م). The Impact of Critically Reflective Teaching: A Continuum of Rhetoric. Action in Teacher Education, vol. 38, no.2, 104-119.
- Caine, Marjory. (2014م). What is creative about creative writing?: a case study of the creative writing of a group of a level English language students, University of Sussex (United Kingdom), Pro Quest Dissertations Publishing, U634241.
- Calkins, Lucy McCormick, The Art of Teaching Writing, Heinemann Educational Books Inc ,1986, ERIC Number: ED263613
- Flower, L.L , Problem solving strategies For Writing (3rd ed), Son Diego: Harcourt brace Jovanovich, 1989.
- Frank Smith, Rinckart and Winston (1987) Understanding Reading, Newyork,.
- Gilbert, Francis Jonathan. (2015م). 'Who do you love?': the novel of my life (creative writing thesis); and, building beauty: the role of aesthetic education in my teaching and writing lives (commentary on the creative writing thesis), University of London, Goldsmiths' College (United Kingdom), Pro Quest Dissertations Publishing, 10176212.
- Girardi, Tamara A. (2014م). It can be acquired and learned: Building a writer-centered pedagogical approach to creative writing, Indiana University of Pennsylvania, Pro Quest Dissertations Publishing, 3618049.
- Hayden, H. Emily; Chiu, Ming Ming,. (2015م). Reflective Teaching via a Problem Hayden Exploration-Teaching Adaptations-Resolution Cycle: A Mixed Methods Study of Pre-service Teachers' Reflective Notes. Journal of Mixed Methods Research, vol.9, no.2, 133-153.
- Howe, Lori A. (2017). Writing to Exhale: An Existential Phenomenological Exploration of Creative Writing Workshop Pedagogy with First-Year Writing Students, University of Wyoming, Pro Quest Dissertations Publishing, 10280054.
- Hatton.N and Smith.D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education. Volume 11, Issue 1, January 1995, Pages 33-49



- Long, Jason Douglas. (2014م). "The road not taken": A writer's approach to research on poetry writing in creative writing studies, Indiana University of Pennsylvania, Pro Quest Dissertations Publishing, 3617042.
- Manery, Rebecca. (2016م). The Education of the Creative Writing Teacher: A Study of Conceptions of Creative Writing Pedagogy in Higher Education ,University of Michigan, ProQuest Dissertations Publishing, 10391678.
- McDonald, Zoë. (2018). Writing Gets Personal: Listening at the Intersections of Creative Writing and Writing Tutoring ,The University of Vermont and State Agricultural College, Pro Quest Dissertations Publishing, 10683465.
- Minott, Mark Anthony,. (2011). The Impact of a Course in Reflective Teaching on Student Teachers at a Local University College. Canadian Journal of Education, vol.34, no. 2, 131-147.
- Mullineaux, Kelle Sills. (2017). More Than We Imagined: Toward A Map of Beliefs and Attitudes About Creative Writing. Northern Illinois University, ProQuest Dissertations Publishing, 10601113.
- Murray, Eileen,. (2015م). Improving Teaching through Collaborative Reflective Teaching Cycles. Investigations in Mathematics Learning, vol.7, no.3, 23-29.
- Ngeow, K, & kong, y, (2003م). "Learning through Discussion: Designing Tasks for Critical Inquiry & Reflective Learning".
- Nur, Erdogan Melek; Fitnat, Koseoglu. (2016م). Explicit-Reflective Teaching Nature of Science as Embedded within the Science Topic: Interactive Historical Vignettes Technique. Journal of Education and Training Studies, vol.3, no.6, 40-49.
- Pollard, A., et al. (2002). Reflective Teaching: Effective and Evidence- informed Professional Practice, London, Continuum
- Robson, S.& Fumoto, H. (2004). "Who owns Children Thinking". Paper Presented at the first International Froebel Society Conference, University of Surrey Roehampton, U. K. Available at: www.Roehampton.UK/ses/conferences/froebel/document/robson.Pdf (15/10/2003).
- Samaras, Anastasia P.; Fox, Rebecca K. (2013). Capturing the Process of Critical Reflective Teaching Practices through E-Portfolios, Professional Development in Education, vol.39, no.1, 23-41.
- Semerci, Ç. Akyildiz. (2016م). The Cognitive Coaching-Supported Reflective Teaching Approach in English Language Teaching: Academic and Permanence Success. Educational Research and Reviews, vol.11, no. 20, 1956-1963.
- Smith, Heidi Ann. (2016م). Sensing the logic of writing: creative writing reimaged, Middle sex University (United Kingdom), ProQuest Dissertations Publishing, 10588898.



- The Education Alliance at Brown University. (2007). "Good Models of Teaching with Technology".
- Tok, Sukran; Dolapcioglu, Sevda Dogan. (2013). Reflective Teaching Practices in Turkish Primary School Teachers. Teacher Development, vol.17, no.2, 265-287.
- van Wyk, Micheal M. (2013). Using Blogs as a Means of Enhancing Reflective Teaching Practice in Open Distance Learning Ecologies. Africa Education Review, vol. 10, suppl 1, pp S47- S62.
- Verbruggen, Penny Ann. (2017). An Investigation of Non-Cognitive Approaches to the Creative Writing Process, University of Toronto (Canada), Pro Quest Dissertations Publishing, 10252787.
- Vijaya Kumari, S.N. (2014م). Constructivist Approach to Teacher education: An Integrative Model for Reflective Teaching. Journal on Educational Psychology, vol.7, no.4, 31-40.
- Vijaya, Kumari. S.N & Naik, Savita.P. (2016م). Effect of Reflective Teaching Training and Teaching Aptitude on Teaching Skills among Elementary Teacher Trainees. Journal on Educational Psychology, vol.9, no.3, 11-23.
- Webber, Dana E.,. (2013). Using Technology to Develop a Collaborative-Reflective Teaching Practice toward Synthesizing Cultural Competence: An Ethnographic Case Study in World Language Teacher Preparation, Ph.D Dissertation. The Pennsylvania State University, The United States Of America.



مُلَحَق رقم (١)

يوضح السادة الأساتذة الدكاترة والخبراء المحكمين ووصفهم الوظيفي^(١)

م	اسم المحكم	الوصف الوظيفي
1	د. أبو بكر أمين	أستاذ غير متفرغ - كلية التربية بجامعة 6 أكتوبر.
2	أ.د.م/ بدوي الطيب	أستاذ مُساعدٍ مناهج وطرق تدريس اللُّغة العربية - بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.
3	د. خلف عبد المعطي خلف	مدرس مناهج وطرق تدريس اللُّغة العربية بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة.
4	أ.د/عادل حسين	أستاذ متفرغ بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.
5	د. رحاب إبراهيم	مدرّس بقسم التعليم العالي والتعليم المستمر بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة.
6	أ.م.د. عمرو مصطفى	أستاذ مُساعدٍ بقسم التعليم العالي والتعليم المستمر بكلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة.
7	أ. د/ محمد محمود موسى	أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربية.

(1) الأسماء مرتبة أبجدياً



ملحق (٢)

قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي (قصة/ مقال) (كتابة القصة)

المهارات الفرعية	المهارة الرئيسية
مقدمة القصة:	أولاً - مكونات القصة
1 - يُبرز الفكرة الرئيسة.	
2 - يُمهد للقصة ببداية جاذبة.	
ب- جسم القصة:	
1 - تتضح الوحدة العضوية في بناء القصة.	
2 - تبرز الشخصية الرئيسة عن الشخصية/ الشخصيات الفرعية.	
3 - تتضح خصائص الشخصية.	
4 - يبدو عنصرًا الزمان والمكان محددين وموظفين.	
5 - يتضح تصاعد ذروة المشكلة/ العقدة بالقصة.	
ج - نهاية القصة:	
1 - يعرض حلولاً متنوعة للعقدة.	
2 - يناقش الحلول المتنوعة للعقدة.	
3 - يتوصل إلى الحل المناسب للعقدة.	
4 - يكتب نهاية مفتوحة لقصته/ أو يختم القصة ختامًا مناسبًا.	
1 - يستخدم كلمات مناسبة للسياق.	ثانيًا - المهارات اللغوية
2 - يستخدم جُملاً صحيحة في تراكيبها.	
3 - يستخدم جُملاً تعبر عن المعنى.	
4 - يوظف الصُّور البلاغية والأخيلة المناسبة في خدمة المعنى.	
5 - ينوع بين الأساليب الخبرية والإنشائية.	



المهارات الفرعية	المهارة الرئيسية
1 - يكتب بخط واضح ومقروء.	ثالثًا - المهارات التنظيمية:
2 - يقسم القصة إلى فقرات.	
3 - يوظف علامات الترقيم حسب مدلولها.	
4 - يراعي الهوامش المناسبة.	

قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي (كتابة المقال)

المهارات الفرعية	المهارة الرئيسية
1. يستهل المقال بمقدمة شائقة.	أولًا - المهارات الفكرية
2. تتضح الفكرة التي يعرضها.	
3. يستوفي العناصر الأساسية للمقال.	
4. يرتب أفكاره ترتيبًا منطقيًا.	
5. يقدم حلولًا ومقترحات مناسبة.	
6. يختم المقال بخاتمة مناسبة.	
7. لا يتكلف حشو المأثورات والأشعار.	
1. يستخدم كلمات مناسبة للسياق.	ثانيًا - المهارات اللغوية
2. يستخدم كلمات محدّدة الدلالة.	
3. يستخدم جُملاً صحيحة في تراكيبها.	
4. يستخدم جُملاً تعبر عن المعنى.	
5. يوظف الصُّور البلاغية في تعميق المعنى.	
6. ينوع بين الأساليب الخبرية والإنشائية.	



المهارات الفرعية	المهارة الرئيسية
1. يكتب بخط واضح ومقروء.	ثالثاً - المهارات التنظيمية
2. يراعي قواعد الإملاء.	
3. يقسم الموضوع إلى فقرات.	
4. يعبر عن كل فكرة بفقرة.	
5. يستخدم علامات الترقيم.	
6. يراعي الهوامش المناسبة.	



مقياس
التعبير الكتابي الإبداعي
لتلاميذ الصف الثاني المتوسط
إعداد الباحثين
(2017 - 2018 م)



مقياس التعبير الكتابي الإبداعي لتلاميذ الصف الثاني المتوسط

اسم الطالب:
المدرسة:
الصف:
الزمن:

إرشادات الطالب:

عزيزي الطالب:

المقياس المقدم لك، هو مقياس في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، ويهدف إلى تحديد مستوى أدائك لمهارات الكتابة الإبداعية؛ لذا يُرجى منك قراءة الإرشادات الآتية قراءة متأنية. هذا المقياس لن يؤثر على درجاتك الدراسية بأي حال، وحاول أن تركز فيه دون محاولة الاستفادة من زملائك أثناءه؛ وإنما هو بهدف البحث العلمي.

ليس هناك إجابة خطأ أو إجابة صحيحة.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر

مع خالص دعائنا لك بالتوفيق

الباحثان

أجب عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول:

اكتب قصة من وحي خيالك عن شاب تعرّض للفشل لكّنه بالصبر والعزيمة حوّل الفشل إلى نجاح، مُراعياً ما درسته عن خصائص القصة ومكوناتها.

الإجابة:

السؤال الثاني:

تخير موضوعاً من الموضوعات التالية واكتب فيه مقالاً، مُراعياً ما درسته عن خصائص المقال ومكوناته.

الموضوعات:



- Blank lined paper with a large, faint, diagonal watermark in the center. The watermark is a circular emblem containing the text 'جامعة القاهرة' (Cairo University) and 'مكتبة' (Library) in Arabic calligraphy.



مقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي (كتابة القصة)

ملاحظات	درجة التوافر			المهارات الفرعية	المهارة الرئيسية
	ضعيف (1)	متوسطة (2)	كبيرة (3)		
				مقدمة القصة:	أولاً مكونات القصة
				1 - يُبرز الفكرة الرئيسة.	
				2 - يمهد للقصة ببداية جاذبة.	
				ب- جسم القصة:	
				1 - تتضح الوحدة العضوية في بناء القصة.	
				2 - تبرز الشخصية الرئيسة عن الشخصية/ الشخصيات الفرعية.	
				3 - تتضح خصائص الشخصية.	
				4 - يبدو عنصرًا الزمان والمكان محددين وموظفين.	
				5 - يتضح تصاعد ذروة المشكلة/ العقدة بالقصة.	
				ج - نهاية القصة:	
				1 - يعرض حلولاً متنوعة للعقدة.	
				2 - يناقش الحلول المتنوعة للعقدة.	
				3 - يتوصل إلى الحل المناسب للعقدة.	
				4 - يكتب نهايةً مفتوحة لقصته/ أو يختم القصة ختامًا مناسبًا.	



ملاحظات	درجة التوافر			المهارات الفرعية	المهارة الرئيسية
	ضعيفة (1)	متوسطة (2)	كبيرة (3)		
				1 - يستخدم كلمات مناسبة للسياق.	ثانيًا المهارات اللغوية
				2 - يستخدم جُملاً صحيحة في تراكيبها.	
				3 - يستخدم جُملاً تعبر عن المعنى.	
				4 - يوظف الصُّور البلاغية والأخيلة المناسبة في خدمة المعنى.	
				5 - ينوع بين الأساليب الخبرية والإنشائية.	
				1 - يكتب بخط واضح ومقروء.	ثالثًا المهارات التنظيمية
				2 - يقسم القصة إلى فقرات.	
				3 - يوظف علامات الترقيم حسب مدلولها.	
				4 - يراعي الهوامش المناسبة.	



مقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي (كتابة المقال)

ملاحظات	درجة التوافر			المهارات الفرعية	المهارة الرئيسية
	ضعيف (1)	متوسطة (2)	كبيرة (3)		
				1. يستهل المقال بمقدمة شائقة.	أولاً المهارات الفكرية
				2. تتضح الفكرة التي يعرضها.	
				3. يستوفي العناصر الأساسية للمقال.	
				4. يرتب أفكاره ترتيباً منطقياً.	
				5. يقدم حلولاً ومقترحات مناسبة.	
				6. يختم المقال بخاتمة مناسبة.	
				7. لا يتكلف حشو المأثورات والأشعار.	
				1. يستخدم كلمات مناسبة للسياق.	ثانياً المهارات اللغوية
				2. يستخدم كلمات محدّدة الدلالة.	
				3. يستخدم جُملاً صحيحة في تراكيبها.	
				4. يستخدم جُملاً تعبر عن المعنى.	
				5. يوظف الصُّور البلاغية في تعميق المعنى.	
				6. بنوع بين الأساليب الخبرية والإنشائية.	



ملاحظات	درجة التوافر			المهارات الفرعية	المهارة الرئيسية
	ضعيفة (1)	متوسطة (2)	كبيرة (3)		
				1. يكتب بخط واضح ومقروء.	ثالثا المهارات التنظيمية
				2. يراعي قواعد الإملاء.	
				3. يقسم الموضوع إلى فقرات.	
				4. يعبر عن كل فكرة بفقرة.	
				5. يستخدم علامات الترقيم.	
				6. يراعي الهوامش المناسبة.	

الحمد لله الذي جعل القرآن الكريم
الذي هو كتابنا العظيم
الذي هو كتابنا العظيم
الذي هو كتابنا العظيم



ملحق (٤)

دليل المعلم في إستراتيجية التدريس التأملي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية

إلى مُعلّمي اللغة العربية - مقدمة الدليل:

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة:

يتطلب تدريس التعبير الكتابي الإبداعي الإحاطة بمهارات هذا الفن اللغوي، ومراعاة جوانب كثيرة ترتبط به، ولعل أبرز هذه الجوانب، ما يرتبط بطريقة معالجة هذه المهارات، وتحديد الممارسات والإجراءات الصحيحة في تناولها، إضافة إلى مراعاة طبيعة المتعلم، وما يناسبه من أساليب، تكون أقدر على النهوض بفكره ونشاطه في الاستجابة لهذه الممارسات والإجراءات.

ويبرز دور المعلم الناجح في اختيار طرائق وإستراتيجيات التدريس؛ وفق أسس علمية صحيحة، تنبثق من المعلم وتتمركز حول (المتعلم)؛ فتخاطب قدراته، وتعزز ميوله، إذا ما حققت حسن الاختيار، وسلامة التنفيذ.

ومما لا شك فيه أن إستراتيجية التدريس التأملي تسهم وتحقق جزءاً كبيراً مما سبق؛ ممّا يبيح المرونة الكبيرة في إثراء عناصر المنهج، والعملية التعليمية برمتها، فإن نجاحها مرهون بالمعلم الكفء الذي ينتقي منها ما يناسب أبناء المتعلمين، وما يحقق أهدافه من تدريس موضوعات التعبير الكتابي الإبداعي.

ولما كان الهدف من إعداد دليل المعلم هو تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المرتبطة ببعض مجالات الكتابة في ضوء إستراتيجية التدريس التأملي؛ فإن الباحثين قد وضعوا بين يديك -عزيزي المعلم- دليلاً يوضح إجراءات التدريس، وطريقة تنفيذ بعض موضوعات التعبير الكتابي لدى تلاميذ (الصف الثاني المتوسط من مرحلة التعليم الأساسي) للفصل الدراسي الأول (2017 - 2018م).

كما أنها تقدم بعض الإرشادات والنصائح والتوجيهات التي يمكن أن تُعِينك في تدريس التعبير الكتابي الإبداعي وفق هذه الإستراتيجية.

ويشتمل الدليل على تقديم لمحة حول إستراتيجية التدريس التأملي، ومن ثمّ عرض الأهداف التي يُتوقع من المتعلم تحقيقها بعد تنفيذ هذا الدليل، والتفصيل في محتوى مهارات



التعبير الكتابي الإبداعي المتضمنة فيه، وطُرُق التدريس المتبعة في تدريس التعبير الكتابي، وأدوار المعلم في استخدامها، إضافةً إلى تحديد الوسائل التعليمية والأنشطة، وأخيراً طريقة التقويم لأوجه التعلم المتضمنة في الدليل، ويمكن بيان هذه الجوانب والإجراءات المتبعة فيها، على النحو الآتي:

إستراتيجية التدريس التأملي التي تُعدّ مدخل الحوار في هذه الدراسة؛ لأنه يرتبط بالعقل وأنشطته المتنوعة، ومنها: الكتابي، والقرائي... إلخ.

أهداف الدليل:

1. تعرّف أُسُس إستراتيجية التدريس التأملي.
2. تعرّف أهمية إستراتيجية التدريس التأملي، وخطوات التدريس بها.
3. تقديم صورة لخطوات إعداد وتنفيذ إستراتيجية التدريس التأملي، وخطوات التدريس بها في تحليل النص القرائي.
4. تقديم صورة لخطوات إعداد وتنفيذ دروس التعبير الإبداعي في فن المقال، وفنّاً لإستراتيجية التدريس التأملي.
5. تقديم صورة لخطوات إعداد وتنفيذ دروس التعبير الإبداعي في فن القصة، وفنّاً لإستراتيجية التدريس التأملي.

محتوى الدليل:

1. إرشادات لمستخدمي الدليل.
2. خطوات التدريس وفق إستراتيجية التدريس التأملي، لتنمية مهارات التعبير الإبداعي.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بين أيديكم دليل يهدف إلى مساعدتك في: إستراتيجية التدريس التأملي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية

ولما كان الأمر من الأهمية بمكان فإن الباحثين أعدّوا هذا الدليل لمعاونتك على فهم إستراتيجية التدريس التأملي، وكيفية الاستفادة منها في العملية التعليمية عامة، وفي تحليل النص القرائي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي خاصة؛ وبما يعود بالفائدة على تعليم وتدريب المتعلمين بالصف.

ويتضمّن هذا الدليل: مقدمة، ثم أُسُس بناء الدليل، ثم الوحدات التعليمية، ثم الأهداف الإجرائية للوحدات التعليمية، ثم طُرُق التدريس المستخدمة في الوحدات، ثم الأدوات والوسائل التعليمية، ثم الأنشطة، والأساليب والتقويم.



المقدمة

إن اللغة ظاهرة إنسانية، وُجدَ الإنسانُ وعنده الاستعداد لتعلّمها واكتسابها، ويتحقق ذلك الاكتساب، وتنمو الملكة اللغوية بالتمرُّس والتدريب، فاللغة -كأي واحدة من الصنائع- تُكتسب المهارة فيها بالممارسة والتفاعل مع أهلها، كما رأى كثيرٌ من العلماء أن اللغة ظاهرة شديدة التعقيد، ويجب أن تتعاضد الجهود والمناهج في تحليلها، فافترضوا أنها تُجرأ إلى أجزاء أو تقسّم على مستويات، يتمتّع كلُّ مستوى منها بخصائص عامّة، وهم يعلمون -يقيناً- أن اللغة كيان واحد لا يمكن الفصل بين محتوياته، ولا يمكن استبعاد جانب دون جانب؛ لأنها شديدة التماسك يشدُّ بعضها بعضاً.

أولاً: تحديد الأهداف الإجرائية:

يُتوقّع بعد أن يقرأ المعلّم هذا الدليل أن:

1. يمارس المعلّم التدريس التأملّي.
2. يحلّل النصّ القرائيّ.
3. يُتقن المعلّم تدريب المتعلّم على كتابة المقال.
4. يُتقن المعلّم تدريب المتعلّم على كتابة القصة.

ثانياً: الوحدات التعليمية التي يتضمّنها هذا الدليل:

1. التدريس التأملّي.
2. تحليل النصّ القرائيّ.
3. كتابة المقال.
4. كتابة القصة.

ثالثاً: طرق التدريس

تتنوع طرقُ التدريس المستخدمة في الإستراتيجية القائمة، بحيث تراعي ما يأتي:

1. المهارات المراد تميّتها في كل موديول من الموديولات.

فالإستراتيجية تتنوّع بين:

- التعلّم الذاتي.
- الجدول الذاتي (K.WL).
- التعلّم للإتقان.
- المناقشة.
- الخرائط الذهنيّة.



رابعًا : الوسائل التعليمية

تتنوع الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة بالدليل؛ وفقًا للمهارة المراد تنميتها، ومنها:

- الدخول على بعض مواقع الإنترنت.
- بطاقات.
- أقلام للكتابة.
- أوراق للكتابة.
- بعض الصور التي تخدم موضوعات كل موديول.

خامسًا: أساليب التقويم

يتم التقويم من خلال ثلاثة أنواع من التقويم:

1. التقويم القبلي: من خلال تطبيق مقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المُعدّ لقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى المتعلمين بالصف الثاني المتوسط (تطبيقًا قبليًا) قبل التدريس.
2. التقويم المستمر: التقويم من خلال أسئلة لقياس المهارات المختلفة أثناء التطبيق.
3. التقويم البعدي: من خلال تطبيق مقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المُعدّ لقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى المتعلمين بالصف الثاني المتوسط (تطبيقًا بعديًا) بعد التدريس، بعد الانتهاء من التطبيق على المجموعة التجريبية.

سادسًا: التوزيع الزمني لتدريس موضوعات كل موديول

م	الموضوع	عدد الساعات
1	التدريس التأملي	أربع ساعات
2	تحليل النص القرآني	أربع ساعات
3	مهارات الكتابة الإبداعية (فنّ المقال)	أربع ساعات
4	مهارات الكتابة الإبداعية (فنّ القصة)	أربع ساعات
المجموع	أربع موديولات	16 ساعة

المرجو منك -عزيزي المعلم- اتباع التعليمات الآتية:

1. القراءة الواعية للدليل الذي ستقوم بتطبيقه.
2. تفعيل المعلومات التي بالدليل.
3. أن تحرص في تعليمك للمجموعة التجريبية على اتباع إستراتيجية التدريس التأملّي على النحو الذي تم توضيحه لك في الدليل المعدّ لذلك.

وعليك أن تراعي التعليمات الآتية عند قراءتك لهذا الدليلواستخدامه في التدريس:

1. أن توضّح للمُتعلِّمين مجموعة البحث الهدف ممّا يقومون به.
2. أن تشرّع في توضيح خطوات سير الدرس للمُتعلِّمين بالأمثلة ممّا سبق دراسته.
3. أن تستمع إلى استفسارات المُتعلِّمين.
4. أن تطبّق ما في الدليل على النحو المبيّن في الدليل.

الأسس التي يقوم عليها هذا الدليل

- عزيزي المعلم: يقوم هذا الدليل على مجموعة من الأسس، أهمّها ما يلي:

الأساس المعرفي اللغوي:

اللغة نظام، صوتي، رمزي، دلالي، تستخدمه الجماعة في التفكير والتعبير والتواصل.
اللغة نظام النظم: لأنها تشتمل على نظام للأصوات، ونظام للمعاني، ونظام للمباني.
والنظم -كما يسمّيه عبد القاهر الجرجاني- يبدأ في الذهن، فالمعاني تتكوّن وتترتّب في الذهن أولاً، ثم تأتي الألفاظ عن طريق الاختيار والتأليف فيما بينها لتعبّر عن المعاني التي في الذهن، وإذا استقامت المعاني في الذهن جاءت الألفاظ طائعة لتعبّر عنها، وهذا ما قاله العالم اللغوي الشهير دي سوسير، وما أكّده أيضاً العالم اللغوي المعروف تشومسكي.
لذلك، عليك -عزيزي المعلم- أن تهتمّ بتكوين المعاني الواضحة في عقول المُتعلِّمين أولاً، حتى لا تصير العملية اللغوية لفظية وسطحية في صورة: قم، اقرأ، اقعّد. يجب أن يكون تركيزك على تنمية التفكير، فصحة التعبير، وذلك على اعتبار أن اللغة تجربة عقلية شعورية، يتم التعبير عنها من خلال تجربة لفظية.

واللغة نظام صوتي، وهذا يعني -عزيزي المعلم- أن الطبيعة الصوتية فيها هي الأساس، بينما الشكل الكتابي يأتي بعد ذلك، وهذا يعني أن تهتمّ بتعليم اللغة للمُتعلِّمين بشكلها الصوتي الشفهي قبل الكتابي، وأن يجيء تعليم الاستماع والكلام والتحدّث قبل القراءة والكتابة.
ومعنى أن اللغة نظام صوتي، أنك يجب أن تتحدّث أمام المُتعلِّمين باللغة العربية الصحيحة



الواضحة، فاللغة لا تُعلَّم إلا باللُّغة ذاتها، وتأكَّد أن التلاميذ سيقلدونك بالتدريج وسيتخذونك مَثَلًا وقُدوةً؛ وبذلك يستقيم لسانهم، وتصح لغتهم.

وهنا ينبغي أن تنطِق الأصوات نطقًا صحيحًا، ويتم التفريق بين الأصوات المُفخَّمة والأصوات المُرفَّقة، والتفريق بين الطاء والتاء، والضاد والذال، والصاد والسين، وبين الذال والزاي، والتفريق بين همزة الوصل وهمزة القطع، وبين اللام الشمسية واللام القمرية... إلخ. عزيزي المعلم، اللُّغة تُكسب قبل المدرسة بالممارسة وتقليد الأبوين والأسرة، ومن خلال وسائل الإعلام المسموعة والمرئية، واللغة تنتشر في المدرسة بالتعلُّم وبكثرة التدريب والمِران، وبمعرفة نظام اللُّغة وممارسته استماعًا، وكلامًا، وقراءة، وكتابة؛ فعَلِّم المُتعلِّمين أن يمارسوا لغتهم العربية في حياتهم وكن لهم قدوةً ومثلاً.

اللُّغة منهج للتفكير:

عزيزي المعلم، اجعل التفكير وحلَّ المشكلات هدفًا من أهداف كل درس من دروسك؛ فاللغة منهج للتفكير، ونظام للتعبير والتواصل، فهي ليست مجرد وسيلة للتفكير ولا أداة للتعبير، ولا وعاء للثقافة؛ إن اللُّغة هي الرحم الذي يؤكِّد الفِكرَ، فالفكرُ نتاج اللُّغة، وتابع لها.

الأساس الاجتماعي:

عزيزي المعلم، اللُّغة نظام دلالي؛ فليست هناك علاقة طبيعية بين اللفظ والمعنى؛ فالصلة بين الرمز والمعنى صلة عرفية اجتماعية، واتفاقية في حالات اللغات الحية النامية التي يحرص أبناؤها على استعمالها، وعمل المعاجم والقواميس التي تيسر تعليمها وتعلُّمها؛ فاللغة إذن عنوان أهلها، فهي تحيا بحياتهم، وتموت بموتهم، وتتقدم وتتطور بتقدمهم وتطورهم. لقد أثبت التحليل العلمي لكثير من الدراسات، أن اللُّغة تتصف دائماً «بالكمال» ويعنى كمال اللُّغة أن أي لغة قادرة على مواكبة التطوير الحضاري بما تستحدثه من رموز تعبر عن كافة المستحدثات والتطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فليس هناك مفهوم لا تستطيع اللُّغة -أي لغة- أن تعبر عنه، إلا إذا أراد لها أهلها أن تبقى جامدةً. فاللغة إذن -عزيزي المعلم- هي قدرُ الإنسان، هي ميزته، هي عالمه، وحدود لغة أي إنسان هي حدود عالمه.

اللُّغة وطن:

فاللغة هي التي تصنع الولاء والانتماء، وهي التي تكون الثقافة والهوية، واللغة هي الوطن وهي الشخصية؛ فالذي يفرط في لغته كمن يفرط في وطنه وشخصيته.



وبما أن اللغة هي الرحم الذي يصنع الفكرَ، فعليك أن تُعنى -أخي المعلم- بأن يتم ترسيخ القيم الأخلاقية، والسلوكيات الحضارية التي تتسق مع رؤية المجتمع العربي للكون والإنسان والحياة؛ فالسلوك اللغويّ تعبير عن سلوك حضاريّ، وصانع له.

الأساس النفسي:

- الصف الثاني المتوسط (الإعدادي) هو وسط الحلقة الثانية من المرحلة المتوسطة (الإعدادية)؛ أي أن المتعلمين في الرابعة عشر من العمر، وفي هذا السن يتميزون بمجموعة من الخصائص هي على النحو الآتي:
- يسمون بالهدوء السببي، والتحول من الأداء العضلي إلى الأداء العقلي.
- يحبون العمل في مجموعات صغيرة، كما يحبون الانضمام إلى جماعة اللعب؛ لذلك يحبون لعب الأدوار، ويحبون أن يكون دورهم متميزاً.
- التعلم الثقافي، والحوار والمناقشة من أهم الأساليب التي يجب اتباعها مع هؤلاء التلاميذ؛ حيث إن لديهم رغبة متزايدة في العمل في مجموعات صغيرة، متجانسة أو مختلطة.
- يميلون إلى قص القصص والاستماع إلى الحكايات، ويشعرون بضرورة الاهتمام بهم والاستماع إليهم، وهم يتحدثون عن أنفسهم؛ لذلك فتدريبتهم على قص القصص، والنوادر، وترسيخ ثقافتهم بأنفسهم أمرٌ في غاية الأهمية.
- يرغبون في الانطلاق؛ لذلك لا يجب وضع حد أدنى للتعبير عند التلاميذ؛ فرغبة الانطلاق لديهم يجب تشجيعها لا كبتها، كما يجب توسيع دائرة الاستخدامات اللغوية، والمفردات الجديدة في استعمالاتهم.
- يتركزون حول الذات؛ فما تزال نزعة التمرکز حول الذات قوية لدى هؤلاء المتعلمين؛ لذلك يجب احترام آرائهم، ومناقشة ما يقومون به باهتمام، لترسخ لديهم ضرورة احترام الآخرين باعتبارها جزءاً من احترام الذات.
- حب اللغة في حب المدرس؛ أخي المعلم، إن حب المتعلمين للغة العربية يأتي بعد حبهم لك، فاجعلهم يحبونك، ورسخ الثقة المتبادلة بينكما، وكن لهم قدوة لغوية.
- الاعتزاز بالرأي؛ فلا تسخر أبداً أو تهزأ من أي رأي يُبدى أحد المتعلمين، ولكن صوّب الرأي وكوّن الاتجاهات بحكمة، وعن طريق تعظيم الصواب فيما قيل، وتصويب الخطأ من خلال الحوار والمناقشة.
- يحبون النوادر والحكايات والقصص؛ فاجعل قص القصص وحكي الحكايات، والتعليق



- على الأحداث -سواء كان ذلك منك أو من التلاميذ- خلال الدرس، ولكن في الأوقات المناسبة.
- امتدح السلوكيات اللغوية الجميلة لتلاميذك، وعزز الاستجابات الصحيحة، وصوب الاستجابات الخطأ بحكمة.
- اسأل وناقش ودرّب، على استخدام الأسئلة. وهذا يقتضي التدريب على كيفية صياغة السؤال، وكيف يكون السؤال قصيراً ومحدّداً، فهذا أمرٌ في غاية الأهمية.
- أدر الفصل بلطفٍ، ولكن بحزم؛ فلا أحد يتعلم من خلال الفوضى، والمتعلمون لا يحترمون المعلم الذي يسمح بالفوضى، ولكن يجب التفريق هنا بين الإدارة الحازمة والإدارة القاسية؛ فالأولى مطلوبة، والثانية مرفوضة.
- الثواب والعقاب ضروريان، ولكن ثق أن التلاميذ إذا أحبوك، سوف تصبح نظرة اللوم، أو كلمة العتاب كافية، لمعاقبتهم، فلا تُعقد في الثواب، ولا تُبالغ في العقاب؛ وابتغ بين ذلك سبيلاً.
- كن مبسماً ومتفائلاً؛ فالمعلم الحزين يُثير الأسى والحزن، والمعلم اليأس يُثير اليأس وعدم الرغبة في الحياة في نفوس المتعلمين، وتذكّر أن ثقافتنا العربية الإسلامية، ليس فيها ما يُثير اليأس أو يدعو إليه، إذا أنت أخذت بالأسباب بذكاء، وبمهارة وبقدر الاستطاعة.
- راع الفروق الفردية بين المتعلمين، واعمل على اكتشاف مواهبهم؛ فالمجتمعات المتقدمة قد تقدّمت على أكتاف الموهوبين والعباقرة، الذين تم اكتشافهم في المدرسة على يد المعلمين الراشدين.



الموديول الأول التدريس التأمليّ

أهداف الموديول

في نهاية هذا الموديول يُتوقع أن يكون المعلم قادراً على أن:

1. يحدّد معنى التعليم التأمليّ بين اللغة والاصطلاح.
2. يحدد معنى الكتابة التأملية (Reflective Writing).
3. يستشعر أهداف التأمل.
4. يوضح كيفية ممارسة الكتابة التأملية.
5. يصنّف نماذج للتأمل.
6. يستخدم إستراتيجيات التدريس التأمليّ لتدريب المعلمين على تحليل النص والتعبير الكتابي الإبداعي.
7. يعدّد أنواع التقنيات (الأدوات) التي تساعد على الممارسة التأملية.
8. المنحنى التأمليّ والمنحنى التقليديّ.
9. يطبّق أدوار المعلم في التدريس التأمليّ.
10. يحدّد الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون في ممارسة التأمل.
11. يستخدم الممارسات التأملية التي تتكامل فيها العلاقة بين المعلم والمتعلم على المستوى الكتابي وتحليل النص القرائي.
12. يعدّد طرق تحديد الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية.
13. يذكر أدوار المتعلم في التدريس التأمليّ.
14. يطبّق -على مراحل- التدريس التأمليّ.



مقدمة: -عزيزي المعلم -

إنَّ التعليم التأمُّليَّ (REFLECTIVE TEACHING) يشير إلى عملية التحليل النقدي التي يطرِّق بها المعلم لدى طلابه مهارات التفكير المنطقيِّ والتأمُّليَّ، واتجاهات إصدار الأحكام المبنية على الفكر والتأمل؛ ومن ثَمَّ فإنَّ التعليم التأمُّليَّ بالنسبة للمُتعلِّمين يقوم على جانبين، أحدهما معرفيَّ (COGNITIVE) والآخر وجدانيَّ (AFFECTIVE)؛ ومن هنا فإنَّ التعليم التأمُّليَّ عبارة عن مفهوم فرضيَّ (CONSTRUCT)، يؤكِّد الحاجة إلى فَهْم التناقضات وحلها، من أجل الوصول إلى النمو المعرفيِّ والوجداني بقناعة ذاتيَّة. وفيما يلي - عزيزي المعلم- تفصيل إستراتيجية التدريس التأمُّليَّ.

التهيئة:

-عزيزي المعلم- اعملْ جاهداً على تهيئة ذهنك لاستقبال موضوع الموديول، من خلال الدخول على مواقع الإنترنت ومُشاهدة فيديو يوضح أهمية التدريس التأمُّليَّ:

والاستعانة بالجدول الآتي:

ما أعرفه سابقاً KNOW	ما أريد أن أعرفه WHAT I KNOW	ما تعلمته LEARN
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

- عزيزي المعلم - اكتبْ بحريَّة وأمان وثقة في نفسك، ولا تحفَّ من الأخطاء.

الوسائل التعليمية

- الدخول إلى بعض مواقع الإنترنت ومتابعة "يوتيوب" أو فيديو تعليمي يوضح أهمية التدريس التأمُّليَّ؛ خطوة بخطوة، ابتداءً من اختيار الموضوع إلى الانتهاء منه، بشكل مبسَّط.

- أقلام للكتابة.

- أوراق للكتابة.



إستراتيجيات التدريس

التعلم الذاتي، العصف الذهني، التعلم للإتقان، خرائط المعرفة، إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L).

تنظيم البيئة التعليمية

حاول أن تقرأ الموديول في جو هادئ خالي من المشتتات، اتبع التعليمات وحاول أن تطبق ما في الدليل أولاً بأول، ثم أجب عن الأنشطة، وكذلك عن أسئلة "التقويم"؛ لتحقيق أفضل استفادة من الموديول.

المحتوي التعليمي

1. التعليم التأملي بين اللغة والاصطلاح.
 2. الكتابة التأملية (Reflective Writing).
 3. أهداف التأمل.
 4. كيفية ممارسة الكتابة التأملية.
 5. نماذج للتأمل.
 6. إستراتيجيات التدريس التأملي لتدريب الطلاب على التعلم التأملي في تحليل النص المقروء، وكتابة التعبير الكتابي الإبداعي.
 7. التقنيات (الأدوات) التي تساعد على الممارسة التأملية.
 8. المنحنى التأملي والمنحنى التقليدي.
 9. أدوار المعلم في التدريس التأملي.
 10. الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلمون في ممارسة التأمل.
 11. الممارسات التأملية التي تتكامل فيها العلاقة بين المعلم والطالب على المستوى الكتابي وتحليل النص القرآني.
 12. طرق تحديد الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية.
 13. دور المتعلم في التدريس التأملي.
 14. تطبيق مراحل التدريس التأملي.
- عزيزي المعلم....

التعليم التأملي بين اللغة والاصطلاح:

يستخدم الباحثون مصطلح "تأمل" في مقابل كلمة REFLECTION ليشير إلى استفادة الإنسان من عملية التفكير في تصحيح مسار تفكيره أو عمله، فتأمل الأمر لغة؛ أي: نظر

أهداف التأمل: -عزيزي المعلم- من أهداف التأمل:

1. مراعاة التعلم الذاتي - عملية ما وراء المعرفة.
2. مراجعة شيء ما بصورة نقدية - سلوكنا الخاص - سلوك الآخرين - أو ناتج السلوك (كتاب - مقال - رسم... إلخ).
3. بناء نظرية من الملاحظات: استخلاص نظرية من خبرات حياتية أحياناً، أو في مواقف عملية أحياناً، أو في أفكار مختلفة، أو مزيج منها.
4. الاشتراك في التطور الشخصي أو الذاتي.
5. اتخاذ قرارات أو حسم عدم التأكد.
6. تعزيز أو تشجيع أنفسنا كأفراد، أو من خلال سياق المجموعات الاجتماعية.
7. التدريس التأملي يمكن أن يُستخدم كاستراتيجية لمساعدة المتعلمين لتحميل المسؤولية في تعلمهم، وتحديد الطُّرق لتحسين ممارستهم في التعبير الكتابي الإبداعي؛ حيث إنَّه يؤكد على التعلم الذاتي ويشجع المتعلمين على تطوير التعبير الكتابي الإبداعي والتخطيط له، وتعدّ السجلات التأملية طريقة لدعم المهارات وتطويرها، وقد يستخدم الطالب أيضاً اليوميات والمذكرات الشخصية للتخطيط وملفات الإنجاز التي تمتد الطلاب بالتغذية الراجعة؛ باعتبارها عنصراً ضرورياً في التدريس التأملي؛ حيث تساعد التغذية الراجعة الطلاب على تحسين أدائهم، وتحقيق التطوير المهني والشخصي المنشود؛ حيث يبحث المعلمون المتأملون -بشكلٍ مستمرٍّ- عن الطُّرق الجديدة لدفع طلابهم للمشاركة لإنجاح التعليم الفعّال.
8. يُعدّ التدريس التأملي أساساً لتدريب المتعلمين على التعلم التأملي، وهو أحد هذه المداخل، حيث يعطي الفرصة للمتعلّمين للقيام بتحديد أهداف التعلم، وشرح ما يقومون بعمله أو الإستراتيجيات التي يستخدمونها، وكيفية حصولهم على الإجابات، بالإضافة إلى إدارة و/أو مراقبة manage and / or monitor تعلمهم الخاص.

(The Education Alliance at Brown University, 2007.p.1)

ممّا يدعم أهمية استخدام التعلم التأملي في تعلّم مهارات الكتابة الإبداعية، أن بعض المتعلمين يكون لديهم قصور في التفكير المنظم؛ بما يؤدي إلى حدوث مشكلات في تخطيط تعلمهم، وكذلك تنظيم تعلمهم. (شعبان حفني شعبان عيسوي، ورندا عبد العليم أحمد المنير، 2008م، ص 47)، وأن التعلم التأملي يُعدّ نوعاً من التعلم المعرفي، يتم فيه الاهتمام بتدريب المتعلم على التفكير المتدرّج في خطوات، بعد بناء تصوّر للحلّ في ضوء المعلومات السابقة المتاحة، وهو يُعدّ من أهم أنماط التعليم العلاجي والرعاية المتكاملة للمتعلّمين. (زينب شقير، 2005 ص - ص 138-139)



- كيفية التدريب على ممارسة الكتابة التأملية: -عزيزي المعلم- عليك أن توجّه المتعلّم بما يلي:

- كن على وعي بالهدف من كتابتك التأملية، واذكر ما إذا كانت ملائمة.
- الكتابة التأملية تتطلب ممارسةً ودعمًا مستمرًا من الذات.
- ممارسة الكتابة التأملية على نفس الحدث، من خلال آراء وأنظمة أفراد مختلفين.
- قم بتعميق تأملك / كتابتك التأملية بمساعدة الآخرين، من خلال مناقشة القضايا مع الأفراد والمجموعات والحصول على وجهات نظر الآخرين.
- دومًا فكّر بما تعلمته من حدث، وكيف سوف تتصرّف بشكل مختلف في المرة القادمة.
- حاول تطوير كتابتك التأملية لتشتمل على سياقات: أخلاقية، معنوية، تاريخية، اجتماعية، وسياسية، حيثما كانت ذات صلة. (Action Research by Eileen France)

نشاط (2-1):

حدّد ثلاثة نماذج للتأمل:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....نماذج التأمل: حدّد هاتون وسميث (1995م) (Hatton and Smith 1995) أربعة مستويات لإستراتيجية التدريس التأمليّ، والتي يوضّحها الشكل التالي:



شكل (1-1)

نماذج التدريس التأمليّ

وفيما يلي توضيح ذلك:

- أ. الكتابة الوصفية: هي وُصف الأحداث أو التقارير عن الدراسات السابقة، لا يقوم بعرض دليل التأمل.
- ب. التأمل الوصفي: هو وصف الأحداث بشكلٍ أساسيٍّ مع دليل لمراعاة أعمق بلغة وصفية نسبية، لا يوجد دليل حقيقي لفكرة وجهة نظر بديلة في الاستخدام.
- ج. التأمل الحواري: تقترح الكتابة أنّه توجد "خطوط للخلف"، من الأحداث أو الأفعال التي تؤدّي إلى مستويات مختلفة من الحديث "الحوار" التأمل يكون تحليليًا أو تساؤليًا.
- د. التأمل النقدي: هو نوع من التأمل، ويوضح بالدليل أن المتعلّم على وعي بالأحداث أو الأفعال التي ربما تكون في سياق قابل للتوضيح، من وجهات نظر متعدّدة، ولكنها تتأثّر بالسياق الاجتماعي والسياسي.

إستراتيجيات التدريس التأملّي لتدريب الطلاب على التعلّم التأملّي في تحليل النص وكتابة التعبير الكتابي الإبداعي: ومن هذه الإستراتيجيات، التي نوظفها للتدريس التأملّي هي: (طه علي حسين الدليمي، 2014م، ص 139، 140). والتي يوضّحها الشكل التالي:



شكل (2-1)

إستراتيجيات التدريس التأملّي لتدريب الطلاب على التعلّم التأملّي
في تحليل النص وكتابة التعبير الكتابي الإبداعي

وفيما يلي توضيح ذلك:

1. المثابرة (Persisting):

وتعني الاعتماد على طُرُق متعددة لحل المشكلات، وهي لا تعني شيئاً آخر؛ فالفرد يُثابِر ليتعلم طرقاً عدة لإيجاد حلول لمشكلاته، والمثابرة على امتلاك الفرد طرقاً منظّمة لتحليل المشكلة، وتحديد خطوات أدائها، وبيانات جَمْعها. والمثابِر هو الذي يستفيد من تجاربه السابقة، ويطبّق ما تعلّمه لحل مشكلة لاحقة.

2. التفكير بمرونة (Thinking Flexibility):

إن من طبيعة أي فرد هو أن يفكر بمرونة؛ فهو يولّد أفكاراً كثيرة، وعند مشاركته في مُناقشة قضية ما يعمل على تحفيز زملائه دائماً على إضافة أفكار جديدة، وعندما تتزايد



المرونة في التفكير لدى الأفراد، فإنهم يبدوون بالتركيز على الأشياء، فيتفحصون الجزئيات للوصول إلى الكل، أي الاهتمام بالتفاصيل، ومراعاة الدقة، والتقدم المنظم، والعقل المرن يعرف كيف يتنقل بين هذه المواقف، والفرد المرن يستخدم طرُقًا غير تقليدية في حل المشكلات؛ لأنه ينظر إلى وجهات نظر بديلة، ويتعامل مع مصادر متعددة للمعلومات في وقت واحد، ويكون عقله متفتحًا على التغير القائم على معلومات إضافية وبيانات جديدة لتفكير مُعَايَر لمعتقداته؛ لذا فإن مرونة العقل أساسية للعمل في إطار التنوع الاجتماعي، مما يمكن الفرد من إدراك الطُرُق التي يتبعها الآخرون في صنع شيء معين.

3. التساؤل وطرح المشكلات (Questioning and Posting Problems):

من خصائص الإنسان تحديد المشكلات والقيام بحلها، فالإنسان الذي يتميز بحل المشكلات يتميز بطرح الأسئلة في وقتها، وكيف يُمَيَّز بينها، والفرد يرى أن أهمية السؤال الجيد وقوّته يمكن أن يقوده إلى فهم أفضل؛ بتقديمه دليلاً أو وجهة نظر، أو حاجته إلى جمع مزيد من البيانات، أو أن هناك جزءاً مثيراً يحتاج إلى فحص حتى يجري به تحفيز الآخرين.

4. التفكير حول التفكير (التفكير فوق المعرفي) (thinking about thinking):

وهو قدرة الفرد على ذكر الخطوات اللازمة لخطّة عمله، ووُصف ما يعرفه، وما يحتاج لعرفته، والقدرة على تقويم كفاية خطته، وشرح خطوات تفكيره، وكيف أن التفكير حول التفكير يساعده في أداء مهمّته، وشرح إستراتيجيّته في صنع القرار، وتخطيط الإستراتيجيات لإنتاج المعلومات اللازمة، وتقويم مدى إنتاجيّة تفكيره.

5. إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ: (طه علي حسين الدليمي، 2014م، ص 20)

تتضمن هذه الإستراتيجية قول القارئ لكل ما يخطر بباله من أفكار وأسئلة وإيضاحات بصوت عالٍ. ويمكن أن يستخدم هذه الإستراتيجية كل من المرشد، والمعلم، والمتعلّم. ومع ذلك فهي كثيراً ما تقوم على إعطاء كل اثنين من المتعلّمين مهمّة ما، ويقوم أحدهما بالحل، ويحمل الآخر مسجلاً، والذي يقوم بالحل يشرح ويوضح كيفية الحل وطريقة تفكيره بصوت عالٍ، ثم تجري بعد ذلك عملية تبادل الأدوار، لإنجاز مهمّة أخرى.

6) إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L): (طه علي حسين الدليمي، 2014م، ص 22)

وهي تتكوّن من:

Know - أعرف.

What I Know - ماذا أريد أن أعرف.

Learn - تعلمت.



ما أعرفه سابقاً KNOW	ما أريد أن أعرفه WHAT I KNOW	ما تعلمته LEARN

حدّد ثلاث تقنيات (أدوات) تساعد على الممارسة التأملية.

Blank lined paper with a large, faint, stylized watermark in the top left corner. The watermark is in a calligraphic script, likely Arabic or Persian, and is rendered in a light brown or tan color. The paper has horizontal ruling lines.



1. الملف الوثائقي.

3. عمل سجلّ تطوير الكفايات.

5. أشرطة الفيديو والأشرطة السمعية والتحليل التأملي لها.

7. إستراتيجية حل المشكلات.

8. النَّقَاشُ.

نشاط (4-1):

قابل بين التدريس القائم على الممارسة التأملية والتدريس التقليدي:

Blank lined paper with a large, faint, diagonal watermark in the background. The watermark is in Arabic calligraphy and reads 'مكتبة ابن خلدون' (Maktabat Ibn Khaldun).



المنحنى التأملّي والمنحنى التقليديّ: ولكي نوضّح لك -عزيزي المعلّم- أهمية نتائج الممارسة التأملّيّة، فإليك هذه المقارنة بين النموذج التقليديّ والنموذج التأملّيّ:

المنحنى التأملّي والمنحنى التقليديّ

الغرض	النموذج التقليديّ	النموذج التأملّيّ
الغرض	اكتساب المعرفة	التغير السلوكي
الفرضيّات	التغيّر عن طريق المعرفة المعيارية التغيّر: عقلانيّ	التغيّر عن طريق الوعي الذاتي التغيّر: عقلانيّ، عاطفيّ، اجتماعيّ، ثقافيّ.
المحتوى	المعرفة: عامّة، معطاة، محتويات. النظرية: النظرية المعتمدة.	المعرفة: عامّة وشخصيّة، موهوبة وصعبة، المحتويات والعملية. النظرية: السلوك: معتق والنظريات المستخدمة، الأفعال والنتائج.
العملية	النظرية/الممارسة: ضمنّي/غير متربط/تعليميّ/مجرد/فردّي، جزئيّ، معرفيّ. المعلّم بوصفه خبيراً. المعلّم بصفته تابعاً. المعلّم بصفته مستهلكاً سلبيّاً.	النظرية/الممارسة: واضح/متكامل تعليميّ/تجريبيّ تعاونيّ، كليّ، شخصيّ. المعلّم بصفته مسهلاً. المعلّم بصفته وكيلًا. الممارس بصفته باحثًا عمليًا.

الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلّمون في ممارسة التأمل:

- عزيزي المعلّم- تتعدّد الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلّمون في ممارسة التأمل، التي من أهمّها:
- الكتابة: من أجل اقتناص أفكار المعلّم وأساليب تفكيره من أجل التوصل إلى منتج فكريّ جديد، يمكن تقويمه وتعديله.
- الرجوع إلى مجلّات (إلى المجلّات والدوريات والصحف): للوقوف على الجديد من المعلومات في موضوع التخصّص أو الدراسة، وكذلك الأحداث اليومية المرتبطة به.
- سجّلات الحالة (CASE RECORD) وهو نشاط منظّم يتضمّن جمع معلومات عن قضية معيّنة أو حالة يتم دراستها والتركيز عليها.
- المواقف التعليمية الجماعيّة، مثل: المحاكاة، ولعب الأدوار، والتعلّم التعاوني، والتدريس المصغّر.
- التعلّم الإلكترونيّ أي التعلّم مع النصوص الإلكترونيّة من خلال شبكة الإنترنت وغيرها.
- استخدام القصة والحكاية والمجاز (METAPHORS) لشرح الفكرة وإثارة الفكر.



الممارسات التأملية التي تتكامل فيها العلاقة بين المعلم والطالب على المستوى الكتابي وتحليل النص القرائي؛

ومن الممارسات التأملية التي تتكامل فيها العلاقة بين المعلم والطالب على المستوى الكتابي وتحليل النص القرائي على سبيل المثال، طرُح وكتابة بعض التعليقات التي من شأنها دمج التلميذ والمعلم في مشاركة فكرية. (هلفش، وسميث، 1963م)

- هل قرأت ما يقوله فلان عن هذه النقطة؟
 - إنني معجب بهذا، هل تستطيع التوسع فيه؟!
 - رأي أم حقيقة؟
 - هل يساعد تجزيء الجملة على تحسين تعبيرك؟
 - إنَّ التوضيح قد يساعد هنا.
 - لنتحدث معاً في هذه النقطة.
 - هل هذا يتفق مع ما تقوله في بداية الصفحة؟
 - نقطة جميلة. إنَّها لم تخطر ببالي. تمسِّكُ بها ووضِّحها أكثر.
 - هل يوافق والدك على هذا.
 - كتابة تدلُّ على إهمال هنا. حاول ثانية.
 - لقد أوضحت هذا جيداً، فكيف تطبِّقها؟
- ولعل من أبرز النتائج التي يهدف المعلمون التأمليون تحقيقها لدى متعلميهم أن يكونوا متمتعين بـ وقادريين على (عاطف كنعان، 2004م):
- مناقشة الأفكار، وإيجاد العوامل ذات الارتباط، والتخطيط، ودراسة الاحتمالات والتفسيرات، واتخاذ القرارات، واحترام وجهات النظر، والتمييز والتحليل والتعرف والمقارنة، والاختيار، وإيجاد طرق أخرى، والبداية والتنظيم، والتركيز، والدمج، والاستنتاج، والاستقراء، وطرح الأسئلة، وإيجاد مفاتيح الحل، والتوقع، والاعتقاد، وإبراز العواطف والقيم، والتبسيط والتوضيح... إلخ.

هناك عددٌ من الأساليب لاستخدام التدريس التأملي لتنمية التعبير الكتابي الإبداعي؛ منها:

- أسلوب الكتابة كأداة لتعزيز مهارات التفكير العليا: وضَّع نيكرسون (Nickerson) تفاصيل استخدام الكتابة كأداة لتعزيز مهارات التفكير العليا، ويعقِّب على أن التأليف يشمل عدة مراحل؛ هي: (التخطيط، والترجمة، والمراجعة)، فالكتابة تُعدُّ عملاً معرفياً عالي



المستوى؛ لأنها تزيد من كمّ المعلومات إلى الحد الأقصى الذي يجعل الذاكرة تستمر عند إنجاز هذا العمل.

- إستراتيجيات معالجة المعلومات العامة: إن معظم الإستراتيجيات التعليمية التي يصممها المعلم تعزّز قدرة عمليات الذاكرة لاستيعاب المعلومات العامة، وهذه الإستراتيجيات يمكن تنظيمها في عدة مجالات رئيسية؛ منها:
- إستراتيجية بناء المعنى: وهذه النظرية تفترض أن المعنى يُبنى عن طريق المتعلم، من خلال التفاعل بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة الموجودة في الذاكرة.
- إستراتيجية الترميز: تسهّل استرجاع المعلومات، وهي تشمل أنشطة محدّدة يمكن أن يشارك فيها المتعلم لتعزيز احتمالية تذكّر المعلومات التي سيتمّ استدعاؤها كمعلومات قديمة، فالمعلم عليه أن يشجّع الصُّور الذهنيّة عن طريق ربط المعلومات بكلمات مألوّفة، حتى يمكن مساعدة المتعلّمين على استرجاع معلومات معيَّنة.
- إستراتيجية المزاوجة: إن عديداً من أساليب التدريس تفشل بتأثير ما يُعرف بالمقايسة أو المزاوجة، وتشمل إستراتيجية المقابلة تحديد المتشابه أو المختلف في واحد أو أكثر من الخصائص، واستخدامها في إعادة تنظيم هذه المعلومات، وينقسم هذا التصنيف إلى ثلاثة أنواع رئيسية؛ هي: (المقارنة، والتصنيف، والترتيب). (حسن السيد شحاتة، 2010م، ص 57-58).

إن التدريس التأملي يشتمل على عدة أمور: (فتحي على يونس، (د.ت)، ص 42)

1. استعراض المادة العلمية أولاً.
2. إتقان استخدام دليل المراجع.
3. الإتقان في القراءة.
4. التأكد من الفهم.
5. القراءة الناقدة.
6. تنمية عادات دراسية وصحية سليمة.

أدوار المعلم في التدريس التأملي: (حسن السيد شحاتة، 2010، ص 55)

-عزيزي المعلم- للمعلم أدوار عديدة؛ منها أنّه مُخطّط لعملية التعليم، والمعلم محافظ على التواصل، والمعلم يقوم بدور السابر، من خلال طرح أسئلة عميقة تتطلّب تبريراً أو دعماً لأفكارهم التي توصّلوا إليها، والمعلم قدوة.

إن المعلم الناجح يجعل المتعلّمين السليبين متعلمين إيجابيين (نشطين)، وعن طريق حثّهم على التفسير والتقييم، والمعلم قادر على تحويل فصل راكد إلى فصل مملوء بالحياة، وبالإشغال

العقلي، وينبغي على المعلم ما يلي: تشجيع المتعلمين على الكتابة مستخدمين مراحلها المختلفة، وفي مواضيع تمس حياتهم، ومناقشة ما يكتبون، وتشجيع المتعلمين على تحرير مقالات في صحيفة المدرسة، وتشجيعهم على طرح أسئلة لها إجابات متعددة، وتشجيعهم على القراءة المستمرة حتى ينشئوا مثقفين فاهمين لمجريات الأمور، وطبائع البلاد وعاداتها.

ولابد أن يوضح المعلم للمتعلمين أن ما يقدم من جهد يُقصد به التفكير، وأن مسؤولية التفكير تقع على المتعلم ذاته، ومن المفيد أن يكون لكل مشكلة أكثر من حل، وأن يُبذل الجهد والوقت لوضع الخطط، وأن الإجابة قد تتغير إذا ما تغيرت مصادر المعلومات، ومساعدتهم على التأمل، ويجب على المعلم ما يلي: إعطاؤهم فرصة من الزمن ليفكروا فيما تعلموه، ويستجيبوا له، واستخدام أمثلة كتابية ولفظية وبصرية، وإعطاء نماذج لأداء المطلوب من المتعلمين. (حسن شحاتة، 2010م، ص 54-61)

يزداد في التجمعات الحديثة استخدام وسائل الإعلام والاتصال بشئى صورها؛ مما يؤثر في الأفراد تأثيراً كبيراً، وعلى المعلم أن يستفيد من هذه الوسائل ولا يُعدها منافساً له، وعليه أن ينمي لدى متعلميه القدرة على التفكير الناقد؛ ليتمكنهم من مواجهة الآثار السلبية في هذه الوسائل والكشف عن الأفكار والقيم السلبية. (محمد محمود الحيلة، 2001م، ص 435-436).

ويجب أن تتمحور العملية التعليمية حول المتعلمين؛ لأنهم يمثلون الهدف، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق: فهم خصائص نمو المتعلمين، جسدياً ونفسياً وانفعالياً، وإدراك طبيعة الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين، ومعرفة حدود البيئة الثقافية والعلمية لأسر وعائلات المتعلمين، وإتاحة الفرص المناسبة ليعبر المتعلمون عن آرائهم العلمية والثقافية.

من الممكن للمعلم أن يتأمل مهاراته ويحدد نقاط قوته وضعفه؛ حتى يتمكن من تنمية ذاته؛ وبالتالي يقوم بتنمية طلابه من خلال تحديد الحاجات التدريبية لديه.

طُرق تحديد الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية، وأدواتها: والتي حددها (أحمد محمد عبد الرزاق، 2010م): فهناك عدة طرق لتحديد الحاجات التدريبية لمعلم اللغة العربية؛ ومنها:

- **الاستبانة:** استمارة تتضمن مجموعة من الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها؛ بهدف تعرّف الاحتياجات التدريبية.

- **المقابلة:** هي عبارة عن مواجهة شخصية بين مسؤول التدريب وبين المتدربين.

- **الاختبارات:** وتستخدم لتحديد الاحتياجات التدريبية، ولتقويم العملية التدريبية.

- **دراسة التقارير والسجلات وتقويمها:** وهي تبين نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب، وينبغي أن ينحصر هدفها في الوقوف على الاحتياجات التدريبية فقط.

- الملاحظة: ملاحظة سلوك المتدرب ومحاولة تسجيله عند حدوثه، كما يقوم بتسجيل مختلف المواقف والعلاقات التي تصاحب السلوك.

- اللجان الاستشارية: تتشكّل من خبراء ومسؤولين لهم علاقة وثيقة، وخبرة بالنشاط، أو الوظيفة المطلوب دراستها، ولديهم المعلومات الكافية عنها؛ لكي يقرروا المهمّات والأعباء التي تتكوّن منها هذه الوظائف، ومن ثمّ تعرّف الحاجات التدريبية بشكل دقيق.

- مفكرة العمل اليومية: يسجّل الموظف/المتدرب في هذا الأسلوب الأعمال والمهام التي يؤدّيها يوميًا لمدة زمنية (أسبوع، شهر)، وتمكّن مفكرة العمل اليومية من التعرف الفعلي على الطريقة التي يتبعها المعلم في أداء عمله، والوقت الذي يستغرقه في إنجازه، وتساعد هذه الطريقة المخططة على تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة.

أدوار المتعلم في التدريس التأملي: ومن أدواره ما يلي:

يبحث عن المعلومة المتعلقة بموضوعه، ويعمل على تعرّف المفاهيم والأفكار، وتعرّف مصادر المعلومات واستخدامها، وربط المعلومات وتنظيمها بما يمكن أن يؤدي إلى إطار للأفكار، ويمارس عملية الاستنتاج المنطقي، وتحديد الفجوات في الفروض التي حصل عليها، وإصدار تقييمات أو أحكام على الأشياء، أو إشكالات، وتقييم العملية النقدية ونتائجها. (حسن السيد شحاتة، 2010م، ص 252)

تطبيق على مراحل التدريس التأملي: -عزيزي المعلم- السؤال الذي يواجهنا الآن هو: ما دورك بوصفك مدرسًا في تدريس النص القرآني في مرحلة ما قبل التدريس، وفي مرحلة التدريس، ثم في مرحلة ما بعد التدريس؟ والشكل التالي يوضّح ذلك:



شكل (3-1)

مراحل التدريس التأملي



أولاً - في مرحلة ما قبل التدريس (مرحلة تخطيط الدرس)

تسأل نفسك بوصفك معلماً مجموعة الأسئلة التالية:

- ما أهداف هذا الدرس؟
- ماذا سيتعلم المتعلم في هذا الدرس؟
- ما علاقة درس اليوم بالدروس والوحدات السابقة؟
- كم من الوقت أحتاج إليه لتدريس هذا الدرس؟
- ما الوسائل التعليمية المفروض أن أعدها لهذا الدرس؟
- كيف أدرس هذا الدرس؟
- كيف أتابع الأنشطة في الحصة؟
- ما أسئلة تقييم الدرس؟

ثانياً - أثناء التدريس (مرحلة تنفيذ الدرس)

الخطوات الأساسية للدرس، والأسئلة التي توجهها لنفسك:

- تذكر ما ورد في خلفية الدرس:
- كيف يمكنني -بوصفي معلماً- أن أستفيد من خبرات المتعلمين السابقة؟
- ابدأ بتهيئة المتعلمين للتعليم:
- هل تبدو على المتعلمين الرغبة في تعلم موضوع الدرس؟
- هل هم منضتون ومنتهيون ومشاركون ومستعدون لبدء الدرس؟
- اعرض أنشطة الدرس، وحافظ على الحيوية والنظام:
- هل تعلم المتعلمون المعلومات الدينية والقيم والمهارات؟
- هل هم مشاركون ومتحمسون؟
- هل يتعلم المتعلمون من بعضهم البعض؟
- هل هم مستمتعون بالتعليم؟
- قيم ما تعلمه المتعلمون:
- هل يستطيع المتعلمون تطبيق ما تعلموه في الدرس؟
- هل أحتاج إلى إعادة تدريس بعض الأجزاء في الدرس القادم؟



● تذكرُ مراعاةَ الفُرُوقِ الفرديَّة:

- هل يحتاج بعضُ المُتعلِّمينَ إلى مزيدٍ من التدريبات والمراجعة؟
- هل يحتاج بعضُ المُتعلِّمينَ إلى مزيدٍ من الأنشطة والتطبيقات؟
- هل يحتاج بعضُ المُتعلِّمينَ إلى فُرصٍ لإظهار قدراتهم وتفوقهم؟

ثالثًا: بعد التدريس (مرحلة التقويم):

- استرجعُ ما دار في الدرس، وسلِّ نفسك: هل سار الدرسُ كما كنتُ أُحِبُّ؟ كيف أتأكد من ذلك؟
- هل تعلَّم المتعلمون المعلومات والمفاهيم والقيَم والمهارات الجديدة؟
- كيف أتأكد من ذلك؟
- هل كان الوقت كافيًا؟ هل كان أطول من اللازم؟ هل استمتع المتعلمون بالدرس؟
- هل أَوْضَحَ التقويمُ جوانبَ الضَّعْف والقوة في تعليم المُتعلِّمينَ؟
- ماذا حقَّقوا من أهداف الدرس؟
- كيف أساعد المُتعلِّمينَ على تحقيق الأهداف التي لم يحققوها؟

التقويم

(1) عرِّف التدريسَ التأمليَّ:

.....

.....

(2) ما إستراتيجيَّات التدريس التي يستخدمها المُعلِّم في التدريس التأمليَّ؟

.....

.....

(3) ما طُرُق تحديد الحاجات التدريبيَّة لمُعلِّم اللُّغة العربيَّة؟

.....

.....

(4) ما أدوار المتعلِّم في التدريس التأمليَّ؟

.....

.....



(5) قارن بين منحي التدريس التأملي والتدريس التقليدي.

المنحنى التأملي والمنحنى التقليدي

النموذج التأملي	النموذج التقليدي	

(6) ما مراحل التدريس التأملي؟

.....

.....



الموديول الثاني تحليل النص المقروء

أهداف الموديول

في نهاية هذا الموديول يُتوقع أن يكون المعلمُ قادرًا على أن:

- يحدّد مفهومَ تحليل النص المقروء.
- يحلّل خطوات تحليل النص الأدبي من خلال إستراتيجية التدريس التأملي.
- يفسّر العلاقة بين التعبير الكتابي الإبداعي وتحليل النص المقروء.
- يرتّب خطوات التدريس بإستراتيجية التدريس التأملي.
- يستخدم مهارات القراءة والتعبير الكتابي الإبداعي بإستراتيجيات التدريس التأملي.
- يمارس أهم الإستراتيجيات المستخدمة في تعليم القراءة باستخدام التدريس التأملي.
- يحدد العلاقة بين القراءة والتعبير الكتابي الإبداعي.
- يحدد أنواع التعبير.
- يستشعر أهداف تعليم التعبير الكتابي الإبداعي.
- يقدر أهمية تعليم التعبير الكتابي الإبداعي.
- يميز بين مراحل الكتابة.
- مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.



التهيئة للموضوع

على المعلم أن يعمل جاهداً على تهيئة ذهنه لاستقبال موضوع الدرس من خلال مشهد فيديو يوضح أهمية التدريس التأملي:

والاستعانة بالجدول الآتي:

ما أعرفه سابقاً KNOW	ما أريد أن أعرفه WHAT I KNOW	ما تعلمته LEARN
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

- على المعلم أن يكتب بحرية وشجاعة وثقة، ويشعر بالأمان والثقة في نفسه، وعدم الخوف من الأخطاء.

الوسائل التعليمية

- أقلام للكتابة.
- أوراق للكتابة.

إستراتيجيات التدريس

التعلم الذاتي، العصف الذهني، التعلم للإتقان، إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L).

تنظيم البيئة التعليمية

حاول أن تقرأ الموديول في جو هادئ خالٍ من المشتتات، اتبع التعليمات وحاول أن تطبق ما في الدليل أولاً بأول، ثم أجب عن الأنشطة، وكذلك عن أسئلة "التقويم": لتحقيق أفضل استفادة من الموديول.



المحتوي التعليمي

عزيزي المعلم:

- مفهوم تحليل النص المقروء.
- خطوات تحليل النص الأدبي من خلال إستراتيجية التدريس التأملي.
- العلاقة بين التعبير الكتابي الإبداعي وتحليل النص المقروء.
- خطوات التدريس بإستراتيجية التدريس التأملي
- مهارات القراءة والتعبير الكتابي الإبداعي بإستراتيجيات التدريس التأملي.
- أهم الإستراتيجيات المستخدمة في تعليم القراءة باستخدام التدريس التأملي.
- العلاقة بين القراءة والتعبير الكتابي الإبداعي.
- أنواع التعبير.
- أهداف تعليم التعبير الكتابي الإبداعي.
- أهمية تعليم التعبير الكتابي الإبداعي.
- مراحل الكتابة.
- مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.



عَرَّفَ مفهومَ تحليل النص المقروء.

[illegible]

وتتعدّد نماذج خطوات تحليل النص؛ لهذا حاول الباحثان استعراض نموذجين من نماذج خطوات تحليل النص المقروء كما يلي:

● يحدّد مصطفى خليل الكسواني مراحل التحليل للنص الأدبي، وتأمله بما يلي: (مصطفى خليل الكسواني، وزهدي محمد عبيد، وحسين حسن قطناني (2010م)، ص 33-34):

1. القراءة كخطوة مرحليّة أولى.
 2. الفهم الصحيح للنص؛ حيث يدرّس المتعلّم العلاقات النحويّة، وطريقة الأداء اللّغوي، والدلالات: المركزيّة والهامشيّة للألفاظ.
 3. تحديد موقع النص والجوّ العامّ.
 4. تحديد الفكرة والموضوع.
 5. استخراج الصّور والأخيلة.
 6. العواطف التي هي الانفعالات النفسيّة لصاحب النص.
 7. دراسة البناء الداخلي، والشكل الخارجي، وعلاقة ذلك بالموضوع والعناصر السابقة.
- أما خطوات تحليل النص الأدبي وتأمله عند (محمد شطاح، ونعمان بوقرة، 2006م، ص 103-117) فحدّدت بحسب مُكوّنات النص، كما يوضحه الشكل التالي:



شكل (1-2)

خطوات تحليل النص الأدبي وتأمله



1. دراسة موضوع النص: فيتَمُّ بحثُ فكرته، وتقسيمه إلى مجموعة من الأفكار، تشمل النصَّ ككلُّ، ثم دراسة كل فكرة من أفكاره بشكل موجز.
2. تحديد خصائص النص: فتتمُّ دراسة الخصائص النَّظْمِيَّة والأُسْلُوبِيَّة والمعنويَّة للنص، كذلك دراسة أنواع الجُمَل وترابطها فيما بينها.
3. دراسة التصوير الواقعيِّ والخياليِّ للنص: وذلك من خلال دراسة الرموز والألوان الموجودة بالنص.
4. دراسة موسيقى النص: وذلك من خلال دراسة أوزان النص وتفعيلاته، وأثرها في التناغم الموسيقيِّ، وكذلك دراسة القوافي وأثرها في التشكيل الموسيقيِّ للنص.

من خلال دراستك للنموذجين السابقين حاول أن تصمّم خطواتٍ تبتكرها لتحليل النص المقروء.

Blank lined paper with a large, faint, diagonal watermark in the background. The watermark is a circular emblem containing the text 'مكتبة' (Maktaba) at the top and 'العلم' (al-Ilm) at the bottom, with a central design. The paper has horizontal ruling lines.

العلاقة بين التعبير الكتابي الإبداعي وتحليل النص المقروء:

ويُعَدُّ التعبير غايةً لتحقيق فروع اللُّغة العربية الأخرى، وجميع فروعها تسعى لأن يكون المتعلِّم معبرًا جيدًا عن طريق امتلاكه القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه للآخرين بشكلٍ مقنع؛ من خلال انتقاء الكلمات والألفاظ المعبرة عن المعاني المقصودة، وكتابتها كتابةً جيدةً خالية من الأغلاط الإملائية والنحوية، وهذا يزيدُها أصالةً.

وتعد مهارة التعبير الكتابي الإبداعي من أهم مهارات اللُّغة؛ حيث إنَّه في كل مرة يكتب فيها المتعلِّم جملة، فهناك كثير من الاحتمالات للوقوع في الأخطاء، الأمر الذي يتطلب تعلُّمها وتعليمها. وهنا تظهر الحاجة إلى استخدام إستراتيجية التدريس التأمُّلي في مراجعة المعلِّم لأدائه باستمرار، وتدريب المتعلِّمين على التعلُّم التأمُّلي لتحليل النص المقروء، فالنصوص الأدبية البليغة تساعدهم في توجيه أفكارهم وأعمالهم نحو تحقيق الكتابة الجيدة من خلال المحاكاة، وإن تحليل النصوص الأدبية هو تدريب على التعبير، ينمو إبداعهم من خلال التعامل مع النص المقروء.

أكَّد الفكرُ الحديثُ أهمية اللُّغة وقدرتها الفائقة على التأثير في أنماط التفكير وقيادة التطوُّر في العلوم الإنسانية، بل في العلوم المختلفة الأخرى (محمد رضا المبارك، 1993م، ص 206)، وهي وسيلة يتم من خلالها تحليل الصُّور الذهنية إلى أجزائها، وتركيب هذه الصُّور مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا، من خلال وضع هذه الأجزاء في ترتيب خاص (عبد العزيز عبد المجيد، د.د)، (ص 15)، وتعد النصوص مصدرًا للحصيلة اللغوية والتعبيرات الأدبية والمخيلة التي يحتاجها المتعلِّم؛ فالمتعلِّم الذي يتربَّى تربيةً لغويةً رفيعةً يُحسِّن تذوق الأدب، ويُعبرُ بلغة صحيحة، وأسلوب فصيح؛ لأنَّه يحذو حذو هذه النصوص في التعبير الكتابي الإبداعي الجيِّد والاستخدام المتميِّز للُّغة. (المهدي علي البدري، محمد السيد الزيني (2008م)، ص 1-42).

وفي ضوء ما سبق يُضَحُّ أنَّه من الممكن استخدام المعلِّمين لإستراتيجية التدريس التأمُّلي، وتدريب المتعلِّمين على التعلُّم التأمُّلي لتحليل النص المقروء ضمن خطوات تدريسه، كما أنَّه يساعد المتعلِّم على التعمُّق والنقد والتأمُّل والفهم والتلخيص واستنباط الأحكام، ووضوح الأفكار، والدقَّة في اختيار الألفاظ المعبرة عن المعاني، وهذا يساعده في رفع قدراته التعبيرية، وزيادة ذخيرته اللغوية، وتوسيع خياله، والقدرة على تذوق الجمال، وتقليل الأخطاء البلاغية والنحوية والإملائية.

خطوات التدريس بإستراتيجية التدريس التأمُّلي: (طه علي حسين الدليمي، 2014، ص 140):

أولاً: قبلَ التدريس (في مرحلة التخطيط للدرس): يقوم المعلِّم بسؤال نفسه عن: أفضل تهيئة، وكيفية اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة، وأفضل تقنيات التدريس، وأهم الأنشطة التي تُناسب المتعلِّمين وفق ميولهم وقدراتهم واحتياجاتهم، وكذلك اختيار وسائل التقويم التي تقيس مهاراتهم.



ثانيًا: أثناء التدريس: يكون المعلم دائمًا مُلاحظًا وباحثًا ومدققًا لأدائه، ويكتب كل ملاحظاته في المفكرات اليومية، يطلب من أحد زملائه أن يلاحظه وينقده، أو يصوّر ذلك فيديو لتقييم أدائه بنفسه، واستخدام إستراتيجية التدريس التأملي وتدريب المتعلمين على التعلم التأملي لتحليل النص المقروء يكون من خلال بعض الإستراتيجيات؛ إذ توظّف هذه الإستراتيجيات على شكل أنشطة وإجراءات وفعاليات، تتعلّق بعملية التعلم والتعليم؛ وهذه الخطوات هي:

(1) المقدمة أو التمهيد: Introduction

يمهّد المعلم للنص المقروء موضوع الدرس بالحديث عن الشاعر أو الكاتب صاحب النص، حياته، نتاجه، ببئته، أو يتطرّق على شكل خطوط عامّة إلى الموضوع الذي سيعالجه النصّ الشعريّ أو النثريّ، أو يتناول قصة أو حادثة قديمة أو حادثة من الأحداث الجارية لها علاقة بالنص المقروء، ويتضمّن تقديمًا أو تمهيدًا للدرس وللمهام التي سيقوم بها المتعلم، وينبغي أن تكون المقدمة مثيرة لدافعية التعلم لدى المتعلمين، من خلال عبارات مُحفّزة، أو بعرض صور مثيرة لاهتمام المتعلمين، وتكون لها علاقة بموضوع الدرس، كما ينبغي أن يتم توضيح فكرة الدرس، وعناصره والتركيز على أهدافه؛ من أجل بناء تصوّر مسبق حول ما سيتعلمه المتعلم، ويمكن للمعلم أن يضع مجموعة من الأسئلة حول أفكار الدرس الرئيسة تشجّع المتعلم على تأمل الدرس واكتشاف المطلوب، وتقديم نتاج الرحلة في شكل تقرير، أو عرض أمام زملائه.

والهدف الأساسي لمرحلة التمهيد هو: توضيح الفكرة العامّة للموضوع، وما هو مطلوب من كل متعلم القيام به، وينبغي أن تتّصف المقدمة بما يلي: أن تكون ذات صلة بالخبرة السابقة للمتعلم، وأن تكون ذات صلة بالأهداف المستقبلية للمتعلم، وأن تكون جذابة بصريًا للمتعلم، وأن تكون ذات صياغة مشوّقة له.

(2) القراءة الصامتة للمُتعلِّمين.

(3) **القراءة الأ نموذجية:** يقرأ المعلم النص كاملاً قراءةً أ نموذجية، مع ضرورة تنبيه المتعلمين إلى المتابعة والانتباه وتحريك الكلمات من خلال القراءة، ويجب على المعلم أن يراعي في قراءته حسن الأداء وتصوير المعنى، إن مرحلة القراءة هذه مهمة وأساسية؛ لأنها كفيلة بتجويد إلقاء المتعلمين، وبعد كل ذلك تُعدّ تمهيدًا صالحًا لتأمل المعنى وفهمه وتحليله.

(4) **القراءة الجهرية لبعض المتعلمين:** يقرأ بعض المتعلمين الجيدين النص قراءة جهرية، ويفضّل أن يقرأ المتعلم الواحد عددًا من الأبيات لا يتجاوز ثلاثة أو أربعة أبيات، والغاية من هذه القراءة جلب انتباه المتعلمين الآخرين إلى النص وتشجيعهم على القراءة؛ أي إيجاد جوّ المناقشة بين المتعلمين.

(5) **شرح المفردات الصعبة:** في هذه الخطوة يُثبّت المعلم الكلمات الغامضة على السبورة

أو جهاز العرض، ويشرحها شرحًا وافيًا بإعطاء المعاني المختلفة والقرائن التي توضّح معنى المفردة في النص لتقريب الصورة كاملةً إلى المتعلّم.

(6) **تحليل النص بإستراتيجيات التدريس التأملي:** في هذه الخطوة يقسّم المعلّم النصّ الشعريّ أو النثريّ على وحدات، وتكون الوحدة الواحدة -عادةً- بيتًا أو أكثر، وقد تكون فقرةً نثريةً (والوحدة هي التي تحمل فكرةً معينة)، يوضّح أولاً معنى البيت الواحد، فإذا كان البيت الواحد يشكّل وحدةً يقول للمتعلّمين: إن هذا البيت يحمل فكرةً معينة، ثم يشرح البيت الآخر، فإذا كان له علاقة بالبيت الأول يقول: إن هذين البيتين يكوّنان فكرةً معينةً معًا... وهكذا بقية الوحدات.

يتخلّل التحليل القراءة التفسيرية، ويتضمّن التحليل شرح معاني المفردات التي يجد فيها المتعلمون صعوبةً، وعمليات الاستيعاب، وعمليات التفكير والتذوق، والإفادة من بعض القضايا اللغويّة، وتدخل إستراتيجيات التدريس التأمليّ في عمليات التحليل من خلال تدريب المعلّمين للمتعلّمين على التعلّم التأمليّ على شكل أنشطة، فالأنشطة المتضمنة للتعلّم التأمليّ، أو لأية إستراتيجيات أخرى، تقع اليوم في قلب المنهج الحديث، يدور حولهم، وتوصلهم بعد ذلك بأنفسهم إلى اكتشاف المعرفة، وتوظيف هذه النشاطات في إستراتيجيات التدريس التأمليّ سيُسهم في تحقيق هذه الأهداف. (طه علي حسين الدليمي، 2014م، ص 141-142).

بعد شرح القصيدة على وحدات يُشرح المعنى العام للقصيدة أو القطعة النثرية، ويكون هذا الشرح على شكل تحليل عام للموضوع، وإعطاء عناصره الأساسية، وتجدر الإشارة إلى أنّه ينبغي أن تكون الحقائق المستنبطة نابعةً من النص نفسه، يحسّها المتعلّم ويزداد إحساسه بها كلما ازداد تأمُّله للنص المقروء؛ لأن النص الأدبي هو -في الواقع- ككائن حي، وعليه يجب أن نفهمه على أساس أنّه يخضع للناموس الذي تسير عليه الكائنات الحية في نموها، ويجب أن ينتبّه المعلّم في ذلك كله إلى ضرورة مشاركة المتعلّمين في عملية الشرح والتحليل.

(7) **استخلاص الدروس والعبر:** إن للنص الأدبي -بطبيعة الحال- رسالة، ويجب على المعلّم أن يكون مطلعًا اطلاعًا تامًّا على الدروس والعبر التي يتضمّنها النصّ، ويمكن أن يشترك المتعلمون مع المعلّم في استخلاص هذه الدروس؛ لأنّ لها فوائد تتعلّق بالخصائص الفنية للنص، وتتعلّق ببعض الأحكام عند الشاعر أو الكاتب، أو تتعلّق ببعضهما، وقد تتعلّق الدروس والعبر أيضًا بما يصوّره النص من ظواهر البيئة الطبيعيّة أو الاجتماعيّة أو السياسيّة. إن هذه الدروس والعبر -في الواقع- هي التي يفيد منها المتعلّم في حياته؛ أي: في تغيير سلوكه. (فتحي علي يونس، (د.ت)، ص 229-230)، (فتحي علي يونس، (د.ت)، ص 267)



نشاط (3-2)

Blank lined paper with a large, faint, diagonal watermark in the background. The watermark is a circular emblem containing the text 'مكتبة جامعة القاهرة' (Cairo University Library) in Arabic calligraphy.

مهارات القراءة والتعبير الكتابي الإبداعي بإستراتيجيات التدريس التأملي؛

مهارة القراءة: (طه علي حسين الدليمي، 2014، ص 134-135)

تأتي القراءة في المرتبة الثالثة من حيث تسلسل مهارات التواصل اللغوي، وهي العملية الذهنية التأملية التي تنمو كتنظيم مركب من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، وهي نشاط يتضمن أنماط التفكير، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات، والتقويم، وينبغي أن تكون نشاطاً فكرياً يشمل على: تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، وفهم هذه الرموز وتحليلها، وإدراك ما تعبر عنه من أفكار، وتقدير أهميتها، ومدى صدقها ومنطقيتها، وهذا ما يعرف بنقد المقروء، ثم تحصل بعد ذلك عملية دمج هذه الأفكار مع أفكار القارئ من ذلك، وهذا ما يعرف بالتفاعل مع المقروء، واستناداً إلى ذلك لم تعد القراءة مجرد التعرف والنطق، وإنما أصبحت عملية عقلية، تشبه جميع العمليات العقلية في سلوك حل المشكلات؛ إذ إنها تتطلب الفهم والربط والاستنتاج.

والقراءة مجموعة من المهارات تستند إلى أساس كبير من المعرفة، وبخاصة معرفة معاني الكلمات المقروءة، التي ينبغي أن يخزنها المتعلم في ذاكرته؛ إذ من دون ذلك تصبح الكلمات لا معنى لها، وهناك مجموعة من المبادئ التي يمكن اعتمادها لتنشيط التأمل القرائي لدى المتعلمين؛ منها: أن التأمل القرائي عملية معرفة ولغوية، وأنه عملية تفكير، وأنه يتطلب تفاعلاً مع المقروء، وأنه يعتمد على الطلاقة الذهنية؛ مما يدعم مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

من هنا أصبحت القراءة عملية تحليلية بناءية تفاعلية تقوم على استيعاب المقروء، والاستنتاج، والتفكير الناقد، وتفسير المادة المقروءة وتقويمها؛ لذا جعل (فرانك ورينكارت وونستون) الاستيعاب عملية عقلية نشطة، تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة، وتعديله لها بشكل يتناسب وخلفيته المعرفية؛ فالتأمل والفهم والاستيعاب هو عملية تفاعل بين القارئ والمقروء، ويتضمن هذا التفاعل تعديل المقروء، واستنتاج المعاني الضمنية. (Frank Smith, Rinckart and Winston, 1987)

ويقوم التأمل القرائي على مهارات معينة؛ أهمها: توقع محتوى النص بالعنوان، وتحديد الفكرة الرئيسية، وتذكر تفاصيل معينة في النص، وفهم العلاقة بين الفكرة الرئيسية وتطبيقاتها، وتتبع تسلسل معين من الأحداث في النص، والاستدلال على ما بين السطور، وإدراك هدف الكاتب واتجاهاته، كذلك يعتمد على مجموعة من العوامل؛ منها: توافر الهدف لدى القارئ، فالهدف يحدد إستراتيجية الاستيعاب المطلوب، ومستوى القارئ وثروته اللغوية، والإستراتيجية التي يتبعها القارئ في الاستيعاب. (طه علي حسين الدليمي، 2014، ص 134-135).

ومن أهم الإستراتيجيات المستخدمة في تعليم القراءة باستخدام التدريس التأملي:

ويوضح الشكل التالي بعض هذه الإستراتيجيات:



شكل (2-2)

أهم الإستراتيجيات المستخدمة في تعليم القراءة باستخدام التدريس التأملي

وفيما يلي بيان ذلك:

المناقشة التأملية Reflective Discussion:

تُستخدم المناقشة التأملية لمساعدة المتعلمين لكي يصبحوا أكثر دراية بعمليات التعلم، وفيها يُطلب من المتعلمين القيام بتحليل كيفية أدائهم للمهام، والتفكير فيما يمكن أن يساعدهم لكي يكونوا أكثر فاعلية في أداء المهام اللاحقة، ويستجيب المتعلمون لمجموعة من الأسئلة التأملية التي تساعدهم على التفكير في الظروف التي أسهمت في تيسير أو إعاقة عمليات تعلمهم (Ngeow & Kong, 2003, p.3) وتساهم في مساعدة المتعلمين على التأمل في تعلمهم من خلال تشجيعهم على توضيح طريقة التفكير في حل مشكلة ما، أو طرُق تفسير المشكلات، أو الإستراتيجيات الممكنة لحل هذه المشكلات. (مجدي حبيب، 2003، ص 312)

النمذجة Modeling:

وتعتمد على عرض نماذج توضح للمتعلمين أهم المداخل المناسبة لحل المشكلات، والتي تتصف بالتأني والتروي (زينب شقير، 2005، ص 141)، وفيها يقوم المعلم بنمذجة التفكير للمتعلمين، باستخدام أسئلة تدعو للتأمل؛ بما يُثير وعي المتعلمين بالحوار الداخلي، الذي يدور بين الفرد ونفسه أثناء عملية التفكير. (Robson & Fumoto, 2004, p. 7)

إستراتيجيات التنظيم Fix-Up Strategies:

وذلك مثل:

الخريطة المعرفية Mapping: ربما يتحسن فهم المتعلمين لفقرة من نص إذا عُرِضَت الأفكار الرئيسة في شكل مصوّر أو خريطة، سواء قبل أو بعد القراءة، فالأشكال البصرية تساعد على تكوين رؤية شاملة توضع فيها الأفكار، حيث إن الفقرة الرئيسة توضع في دائرة في المنتصف، وتلتف التصنيفات الرئيسة حولها، وتوضع قوائم ملائمة لمفردات لغوية تحت كل تصنيف، ويمكن أن تُبدع قائمة طويلة للمصطلحات أولاً أثناء العصف الذهني، ثم توضع في خريطة.



التفكير بصوت مسموع: يمكن أن يساعد المعلمون المتعلمين على ممارسة هذه الفئيات، عن طريق التمدجة أثناء القراءة، ويمكن أن "يفكر المعلم بصوت مسموع" أثناء قراءة فقرة للمتعلم ويدربه كيف يحللها ويتأملها بذاته.

تتمثل بعض الإستراتيجيات التي تزيد التأمل والفهم في النص المقروء في أن يوجه المعلمون المتعلمين إلى:

قراءة المتعلم لصنع إحساس أفضل للفقرة، وإعادة قراءة الفقرة لصنع إحساس أكثر بها، والنظر إلى المؤشرات في الصور، والعنوان الرئيس، والعناوين الفرعية، ويوجهه: اسأل نفسك أسئلة مرتبطة بالفقرة، ووضّح أفكارك داخل كلمات خاصة بك أثناء القراءة، ورسم الأفكار عندما يقرأ أحد، وربط الأفكار بخبرة الفرد الشخصية، وسؤال شخص آخر للمساعدة في توضيح الفقرة.

العلاقة بين القراءة والتعبير الكتابي الإبداعي: العلاقة وثيقة بين القراءة والكتابة، وهذا الارتباط يرجع إلى وجود عمليات ومهارات مشتركة بينهما، فالقدرة على القراءة تتوقف على عوامل كثيرة منها: تصوّر شكل الكلمة، والربط بين أشكال الحروف وأصواتها، وتحليل بنية الكلمة وفهم معناها، وهي قدرات أساسية لازمة في عملية الكتابة، وقد أكد (علي أحمد مذكور، 2013م) أن المستمع الجيد هو متحدّث جيد، وهو قارئ جيد، وكاتب جيد.

الكتابة عملية فكرية لغوية إنتاجية إبداعية، تقوم على عنصري الفكر والصيغة، وهي أيضاً عملية مركبة ومعقدة، فهي ليست آلية، كما يتصورها بعض المعلمين، وإنما هي عملية بناء وتكوين وصياغة أفكار، يستجمع فيها الكاتب عواطفه، وينتقي الكلمات والجمل، ومما يدل على أن الكتابة عملية عقلية ما ذكرته (فلور)، من أن الكتابة عملية خطية، تبدأ بالخطيط، فالنوليد، فالتنظيم، فالحرير. (Flower, L.L, 1989)

للكتابة صلة وثيقة بالقراءة، وتظهر هذه الصلة في: أن القارئ الجيد هو -في الغالب- كاتب جيد، وأن القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد في صحة الكتابة، وأن القراءة المتقنة تمدد الكاتب بالفكر والثقافة، وأن القراءة تمكن الكاتب من التعبير.

أنواع التعبير:

نوعاً التعبير من حيث الشكل: والتعبير من حيث الشكل نوعان: التعبير الشفهي، والتعبير التحريري أو الكتابي:

وطريق الأول: اللسان، وطريق الثاني: البنان، وبين الشفهي والتحريري روابط وعلائق قوية، فكلاهما يتصلان مع بعضهما اتصالاً وثيقاً، فالتعبير الشفهي الذي يدعى أحياناً بالمحادثة يعبر فيه الإنسان عن نفسه بجملة مرتجلة من دون أن يكون قد كتبها، وهو يعدّ



في هذه الحالة جزءاً مهماً في مُمارَسة اللُغة واستخداماتها، وهكذا يكون الهدف الأساسي من التعبير الشفهيّ هو تمكين المتعلّمين من اكتساب مهارات التحدّث والمناقشة البّناء، والقدرة على التعبير المؤثّر الجميل.

أمّا التعبير التحريريّ فيُقصّد به الكتابة في موضوعات تحرّر داخل الصف أم تُكتب خارجَه، وفيه تتجلّى مقدرة المتعلّم على التعبير عمّا في نفسه كتابةً بعبارة صحيحة خالية من الأخطاء، وبدرجة تُناسب مستواه اللُغويّ، وتمرينه على التحليل بأساليب جميلة ومناسبة، وتعوّده الدقّة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها، وجَمْعها وربط بعضها ببعضها. إنّ التعبير اللُغويّ سواء أكان شفهيّاً أم تحريريّاً لا يكون فعّالاً إلا بمقدار جودة تركيب الجُمَل، وجاذبية الأسلوب، ووضوح الفكرة، وبمقدار التنظيم والتسلسل في عرض الأفكار.

والتعبير من حيث المضمون نوعان: التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي:

أمّا التعبير الوظيفيّ فهو: الذي يؤدّي وظيفة للإنسان في مواقف حياته، وفيه تكون الألفاظ دالّة على المعنى من غير إيماء أو تلوين، وهو الذي تقتضيه ضرورات الحياة المختلفة، ويستدعيه التعامل مع الناس؛ مثل: كتابة الرسالة، ومُحاضِر الجلسات، والمُذكَرات، والتعليمات والإرشادات.... وغيرها.

أمّا التعبير الإبداعيّ (ويسمّى أيضاً الإنشائيّ) فهو: التعبير الجميل المنبثق عن الاطلاع والخبرة، والتميّز بعمق الفكرة، والخيال، وإتقان الأسلوب، وجودة الصياغة، ويمتاز بتوافر عنصرين مهمين؛ هما: الأصالة، والعاطفة. إن لكلّ النوعين الإبداعيّ والوظيفيّ أهمية خاصة لكل إنسان، ولا سيما المتعلّمين. (فتحى علي يونس، (د.ت)، ص 267)

ومن أهم مجالات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ: القصة، اليوميات، الوصف، نثر المنظوم، وكتابة المقالات، والمسرحيّات، والتراجم، بالإضافة إلى كتابة الآمال والتطلّعات، والطرائف الأدبيّة، والتعبير عن المعاني والقيّم الإنسانيّة، ومُعالجة الموضوعات الاجتماعيّة والنقدية.



من خلال إطلاعك على منشورات الوزارة وأهداف الدولة... اذكر أهم أهداف تعليم
الكتابة الإبداعية.

Blank lined paper with a large, faint, diagonal watermark in the center. The watermark is a stylized, calligraphic representation of the word 'Allah' in Arabic script, rendered in a light brown or tan color. The lines are horizontal and evenly spaced, typical of notebook paper.



من أهداف تعليم التعبير الكتابي الإبداعي: (جمال سليمان، ووحيد حافظ، 2006م: 12).

- تنمية مهارات التعبير عن المشاعر والأفكار بصدق وفعالية للآخرين.
- تكوين عادات التفكير الواضح والمنظم وعمق البصيرة.
- تنمية مهارة صياغة الأسلوب الدقيق.
- وتكثُر أهمية تعلُّم التعبير الكتابي الإبداعي في: إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وأحاسيسهم بشكل أكثر وضوحًا وجَمالًا في العَرَض؛ ليجعل كتاباتهم متسلسلةً البيان ومعبّرةً المضمون بدون لُبْس في تفاصيل الموضوع، كما أنَّها تزيد من نشاط المتعلِّمين كتابيًّا، وتحزِّرهم من القيود متمثلةً في: (حسن شحاتة، 2000م، 271):
- جِرْصُ المتعلِّمين على التغلب على المعوّقات التي تواجه كتاباتهم التعبيرية.
- كتابة المتعلِّمين بشكل يجعل إخراجها يَسْم بالترتيب والتنسيق في عرض الأفكار.
- البدء والانطلاق في الكتابة، والكتابة الحرة بدون قيود تحصر أفكارهم وإبداعاتهم.
- مُمارَسة المتعلِّمين للكتابة اليومية والمستمرّة وتسجيل أحداثهم.
- إكساب المتعلِّمين الثقة بالنفس والاعتزاز بكتاباتهم.
- ترسيخ قيمة الكتابات الأدبيّة وتذوّقها أداءً وقراءةً لدى المتعلِّمين.
- إكساب المتعلِّم المهارات التعبيرية (طه علي حسين الدليمي، 2014م، ص 267).

مراحل الكتابة: (فتحي علي يونس، د.ت)، ص 95-97)

إن غياب الأفكار يمكن أن تواجه كل كاتب حتى الكُتّاب المحترفين، ومن هنا يتم عرض بعض الإجراءات التي يمكن أن تتغلّب على بعض المعوّقات التي تعوق تدفُّق الأفكار، حتى يبدأ الكاتب بسرعة وطلاقة، وتمر الكتابة على أنَّها عملية في ثلاث مراحل كما يلي:

1. المرحلة الأولى "مرحلة ما قبل الكتابة" Prewriting.
2. المرحلة الثانية "التخطيط" Planning.
3. المرحلة الثالثة "الكتابة ومراجعة المسودّات والتنقيح" Writing draft reviewing and revising ويرتبط بهذه المرحلة كتابة النسخة الأخيرة Final Copy وكل مرحلة من هذه المراحل الثلاثة يشتمل على عدة خطوات، نوجزها فيما يلي:

المرحلة الأولى: "مرحلة ما قبل الكتابة" وفيها خطوتان؛ هما:

خطوة أولى: اختيار وتحديد الموضوع Choosing and narrowing Topic

خطوة ثانية: العصف الذهني Brain Storming. ويتم هذا العصف بواحد كما يلي:

1. وُضِعَ قائمة بالكلمات أو المفاهيم الأساسية.
 2. الكتابة الحرة.
 3. التقسيم إلى فئات أو عناصر رئيسة Clustering
- المرحلة الثانية: "التخطيط؛ ويتمُّ هذا في خطوات؛ هي:**

1. التجميع والتصنيف.
2. كتابة الجملة الرئيسيّة أو الجُمْل الرئيسيّة.
3. التخطيط المبدئي للكتابة.

المرحلة الثالثة: الكتابة ومراجعة المسودات والتنقيح؛ وتتمُّ في خطوات؛ هي:

أ. كتابة المسودة الأولى.

ب. مراجعة المحتوى والتنظيم.

ج. مراجعة وقراءة المسودة الثانية؛ من حيث القواعد والجانب التنظيمي وآليات الكتابة، Mechanics.

وهناك مَنْ عدّها أربع مراحل: فحسب ما ذكرته (فلور)، من أن الكتابة عملية خطيّة تمر بأربع مراحل، تبدأ بالتخطيط، فالتوليد، فالتنظيم، فالتحرير. (Flower, L.L, 1989).

وهناك مَنْ عدّها خمس مراحل، كما يلي:

مراحل الكتابة الخمس:

يصف كالكينز (1986) (Calkins) نموذج مراحل الكتابة بأنّه: نموذج بارز يسعى إلى تحويل الاهتمام عن النّاتج النهائي للتعبير الكتابي إلى الاهتمام بعمليات الكتابة والسلوكيات التي يؤدّيها المتعلمون، وهم يكتبون، والعمليات التي يقومون بها أثناء انهماكهم بالكتابة.

ويُعدّ هذا النموذج ممثلاً للاتجاه القائم على توجيه الاهتمام على الطريقة التي يفكر بها المتعلّم، والعمليات العقلية التي تتم أثناء الكتابة بدلاً من الاهتمام بالنّاتج النهائي للمتعلّم؛ ممّا يُساعد على تنمية قدرته على التعبير والكتابة، ويركّز على أن الصورة النهائية للنص المكتوب لا تظهر من أول محاولة للكتابة، ولكن بعد عدد من المحاولات والمراحل، على خلاف الاتجاه الذي يركّز على الكتابة كمُنْتَج نهائي، حيث تظهر الصورة النهائية للنص المكتوب من أول محاولة للكتابة؛ ممّا يجعل المتعلّمين يتعجّلون فيها دونَ قدرٍ كافٍ من التفكير. (حازم محمود راشد قاسم، 2000م)

قد تبدو هناك صعوبة في فصل مراحل الكتابة وتحديدها، لما تضمنته هذه المراحل من عمليات متمازجة فيما بينها؛ حيث إن المتعلّم ينتقل عبر هذه المراحل بشكل متسلسل، أو ينتقل بينها بشكل متكرر، وقد اختلفت البحوث التي تناولت عمليات الكتابة في تحديد هذه المراحل،



فمنهم مَنْ يجعلها ثلاثَ مراحل، وبعضهم يراها أربعاً، وآخرون يرونها أكثر من ذلك، وبِقِصْ النظر عن هذه الاختلافات يمكن استخلاص المراحل الرئيسية التي تمر بها الكتابة فيما يلي:

مرحلة ما قبل الكتابة (Prewriting)

وفيهما يتم التهيئة للكتابة، وتتضمَّن هذه المرحلة:

1. اختيار الموضوع:

الحرية في اختيار الموضوع تساعد المتعلِّم على الكتابة في الموضوعات التي يميل إليها، ويرغب في الكتابة عنها.

2. تحديد الغرض من الكتابة:

هذا بمثابة الحافز الذي يوجِّه المتعلِّم للكتابة، إذا ما حدَّد هدفاً يسعى للوصول إليه.

3. كتابة قائمة بالأفكار الرئيسية للموضوع:

عبارة عن شَحْد للفكر، حيث يقوم المتعلِّم بكتابة جميع الأفكار التي ترد إليه وترتبط بالموضوع الذي اختاره على شكل نقاط، دون النظر في ترتيبها.

4. مراجعة وترتيب قائمة الأفكار:

يعود المتعلِّم في هذه المرحلة إلى الأفكار التي دوَّنها، ويقوم بمراجعتها وترتيبها وتنظيمها حسب البنود التالية: (المقدمة، صُلْب الموضوع، الخاتمة)، ويضع كلُّ فكرة تحت ما يناسبها، كما يمكن أن يغيِّر في الأفكار بالإضافة أو الحذف.

أ) مرحلة الكتابة الأولية (Drafting):

وتسمَّى بالمُسوِّدة، وفيها يركِّز المتعلِّمون اهتمامهم على توليد الأفكار وكتابة الجُمْل المعبرة، بالاستعانة بالقائمة التي دوَّنها في المرحلة السابقة، دون النظر في الأخطاء الإملائية أو النحوية، وتشمل هذه المرحلة ما يلي:

1. كتابة المُسوِّدة الأولية:

حيث يقوم المتعلمون بكتابة مُسوِّدة أوَّلِيَّة للموضوع، بناء على ما دوَّنه من أفكار يراعي فيها المتعلِّم تسلسل الأفكار، وينتقل فيها من فكرة إلى أخرى بشكلٍ منطقيٍّ.

2. كتابة مقدمة للموضوع:

يركِّز المتعلِّمون هنا على كتابة مقدمة للموضوع تكون بمثابة المدخل له، وتُبرز أهميته، وتهيئُ القارئ وتجذب انتباهه، وتعرِّفه بالموضوع الذي يتناوله المقال.



3. كتابة خاتمة مناسبة للموضوع:

يُنتهي المتعلمون كتاباتهم بخاتمة تلخص الموضوع، وتذكر القارئ بما ورد فيه من أفكار، وغالبًا ما تتضمن رأيًا أو نصيحة.

(ج) مرحلة المراجعة (Revising):

وفيها يقوم المتعلمون بمراجعة الأفكار والجمل التي دُونوها في الكتابة الأولى، (المُسوّدة) وتشتمل هذه المرحلة على:

1. قراءة المسوّدة قراءة ذاتية متأنية، تُساعد المتعلم على اكتشاف الأخطاء وتبين الخلل في ترتيب الجمل أو العبارات التي كتبها.
2. تبادل الكراسات بين المتعلمين، ليقوم كل متعلم بقراءة الموضوع الذي كتبه زميله ووُضِع الملاحظات التي يراها، والتعديلات التي يقترحها.
3. إجراء التعديلات وفقًا لما لاحظته المتعلم بعد قراءته أو ما لاحظته زميله، بالتقديم أو التأخير أو الحذف أو الإضافة.
4. إعادة كتابة المسوّدة وتنظيمها بعد التعديلات التي أُجريت عليها.

(د) مرحلة التصحيح (Editing):

في هذه المرحلة يركّز المتعلمون على عملية الإخراج وتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية، وتشمل:

1. مُراجعة المسوّدة بعد إجراء التعديلات.
2. التركيز في هذه المرحلة على الأخطاء الإملائية والنحوية.
3. تبادل الكراسات لإجراء التصحيح النحوي والإملائي.

هـ - مرحلة النشر (Publishing):

عندما يتم مراجعة الكتابة الأولى وتصحيح الأخطاء يحاول المتعلمون في هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله الأخير ونشره، وتشمل هذه المرحلة:

1. كتابة التعبير في شكله النهائي (المبيضة).
2. نشر هذا المقال أو الموضوع حسب الهدف والغرض المحدد في المرحلة الأولى.
3. تتم عملية النشر إمّا بقراءة الموضوع على المتعلمين، أو في الإذاعة المدرسية، أو نشره في صحيفة الفصل، أو مجلة تصدر في المدرسة... ونحوها.



هناك تصنيفات عديدة لمهارات الكتابة الإبداعية، فقد صَفَّتها "فايزة السيد عوض" تصنيفاً ثنائياً إلى: مهارات الشكل، وتتعلق بـ: تنظيم المكتوب، ومهارات المضمون وتتعلق بالأفكار. (فايزة السيد عوض، 2002م، ص 7-8). بينما صَفَّتها "أسماء فهمي" تصنيفاً ثنائياً إلى ما يلي: مهارات المضمون ومهارات الأسلوب، وتشتمل: على صحة المفردات وصحة الجُمْل، وترابط الفقرات، واستخدام علامات الترقيم، واتباع القواعد السليمة (أسماء فهمي، 2002م، ص 88). كما صَفَّت ثناء عبد المنعم مهارات الكتابة الإبداعية إلى: مهارات تنظيمية أو شكلية، ومهارات المضمون، وتشمل: المهارات الفكرية. ومهارات الأسلوب واللغة (ثناء عبد المنعم 2005م، ص 107-108)

كما قسّمها "إبراهيم علي ربابعة" إلى بعدين متلازمين: بُعد الشكل أو البُعد اللفظي: ويُقصد به الألفاظ والتراكيب، والأساليب، والقوالب اللغويّة التي يختارها الكاتب، والبُعد الثاني المضمون، أو ما يسمّى بالبعد المعنويّ المعرفي: ويُقصد به المعلومات والحقائق، والأفكار والمعاني والخبرات. (إبراهيم علي ربابعة، 2010م).

-عزيزي المعلم- استخدم المراحل السابقة في تنفيذ إستراتيجية التدريس التأملي على أحد دروس النصوص المقروءة.

Blank lined paper with a large, faint, stylized watermark in the background.



(1) عرّف تحليل النص القرائي.

.....

.....

.....

.....

.....

(2) ما خطوات تحليل النص القرائي.

.....

.....

.....

.....

.....

(3) طبق مراحل التدريس التأملي لأحد النصوص القرائية.

.....

.....

.....

.....

.....

(4) ما أهم مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة للتعلم في الصف الثاني المتوسط؟

.....

.....

.....

.....

.....



الموديول الثالث

التعبير الكتابي الإبداعي (المقال)

أهداف الدرس

في نهاية هذا الموديول يُتوقع أن يتمكن المعلم من تدريب المتعلم على أن قادراً على أن:

- يحدد مفهوم المقال وأهم خصائصه.
- يَنع خطوات كتابة المقال.
- يُطبّق على مراحل الكتابة.
- أُسّس كتابة المقال.
- يستوفي العناصر الأساسية للمقال.

التهيئة لموضوع كتابة المقال

-عزيزي المعلم- اعملْ جاهداً على تهيئة ذهنك لاستقبال موضوع الموديول من خلال الدخول على مواقع الإنترنت ومُشاهدة فيديو يوضّح أهمية كتابة المقال.

والاستعانة بالجدول الآتي:

ما أعرفه سابقاً KNOW	ما أريد أن أعرفه WHAT I KNOW	ما تعلمته LEARN
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

-عزيزي المعلم- اكتب بحرية وأمان وثقة في نفسك، ولا تحفّ من الأخطاء.

الوسائل التعليمية

- نماذج مكتوبة من المقالات والصحف يمكن الاستعانة بها بشكل مبسّط يتّفق مع قدراتهم العقلية.
- بعض الجرائد المحلية أو العربية المتداولة.



- بعض الجرائد الإلكترونية الرسمية أو المتداولة بالدولة.
- أقلام للكتابة.
- أوراق للكتابة.
- جهاز العرض فوق الرأس.

إستراتيجيات التدريس

التعلم الذاتي، العصف الذهني، التعلم للإتقان، إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L).

تنظيم البيئة التعليمية

حاول أن تقرأ الموديول في جو هادئ خالي من المشتتات، اتبع التعليمات وحاول أن تطبق ما في الدليل أولاً بأول، ثم أجب عن الأنشطة، وكذلك عن أسئلة "التقويم"؛ لتحقيق أفضل استفادة من الموديول.

المحتوى التعليمي

- مفهوم المقال وأهم خصائصه.
- خطوات كتابة المقال.
- مراحل الكتابة.
- أسس كتابة المقال.
- العناصر الأساسية للمقال وخصائصها.
- عزيزي المعلم: نجد كثيراً من الناس يحرصون على شراء الجرائد من أجل قراءة مقالات لكُتاب بعينهم مثل: عباس محمود العقاد، أو طه حسين... وغيرهم، ولكن هل سألت نفسك:
- ما المقال؟
- كيف أكتب مقالاً؟
- وما الخطوات التي أتبعها عند كتابة مقال؟
- عزيزي المعلم، وضّح للمُتعلمين أهمية معرفة كيفية كتابة المقال، عليهم أن يتعرفوا فنَّ إعداد وكتابة المقال.

تعريف المقال: والمقال هو عبارة عن قطعة مؤلفة متوسطة الطول تعالج موضوعاً ما من ناحية تأثر الكاتب به، وتكون بأسلوب نثري، وهو يمتاز بالسهولة والوضوح وسهولة التراكيب ودقّة الكلمات.



وممكن أن نعرفه بأنه قطعة كتابية صغيرة حول موضوع محدد، وهذا يعني أن المقال يهدف إلى مناقشة قضية ما في الأغلب، وتدرج من المقدمة إلى الخاتمة بشكل منطقي، ويتم عرضها على شكل مقاطع وبدون عناوين فرعية.

خطوات كتابة المقال:

أولاً: اختيار موضوع المقال:

إن اختيار موضوع المقال يتطلب من الكاتب أن يختار موضوعاً يعرف عنه قدرًا كافيًا من المعلومات، وأن يكون موضوعاً مقبولاً من جانب القراء الذين يكتب لهم.

ثانياً: تحديد الهدف من المقال:

إن أحد العوامل التي يتوقف عليها النجاح في الكتابة هو تحديد الهدف، وهذا التحديد يساعدنا على أمرين: معرفة ماذا نكتب، وكيف نكتب؟

ويُعدّ تحديد المشكلة أول خطوة في المقال البحثي؛ وهي أن نحدّد بدقة الأسئلة التي نبحث عن إجابات لها، يليها البحث عن مصادر المعرفة الخاصة بموضوعك، فإذا كان موضوع البحث: "علاج التدخين وأسبابه"

نشاط (1-3):

قم بتصميم خريطة معرفية حول موضوع علاج التدخين وأسبابه؛ حيث يكون عنوانك "علاج التدخين" في منتصف الصفحة، ثم اكتب عناصره فيما يتفرع منه.
كيف يمكن الحد من مشكلة التدخين؟ (حدّد الأسئلة التي تساعدك في الإجابة عن هذا السؤال).

1. ما الأسباب التربوية والاقتصادية التي تؤدي إلى تفاقم مشكلة التدخين؟

2. ما الأسباب الاجتماعية والإعلامية التي تؤدي إلى تفاقم مشكلة التدخين؟



3. ما أثر التدخين على الفرد والمجتمع؟

4. ما إحصاءات المدخنين وتكلفة الدخان على الوطن؟

5. ما صور وأشكال التدخين؟

ثالثاً: اختيار عنوان المقال:

إن اختيار عنوان المقال ضرورة؛ لأنه يساعد الكاتب على تحديد موضوع المقال؛ لذا يجب أن يكون العنوان:

- محدداً.

- واضحاً بعيداً عن الغموض.

- دالاً على أنه يعالج قضية واحدة في المقال لا أكثر.

مراحل الكتابة:

يُصِفُ كالينز (1986) (Calkins) نموذج مراحل الكتابة بأنه نموذج بارز يسعى إلى تحويل الاهتمام عن النتاج النهائي للتعبير الكتابي إلى الاهتمام بعمليات الكتابة والسلوكيات التي يؤديها المتعلمون، وهم يكتبون، والعمليات التي يقومون بها أثناء انهماكهم بالكتابة.

ويُعَدُّ هذا النموذج ممثلاً للاتجاه القائم على توجيه الاهتمام على الطريقة التي يفكر بها للمتعلم، والعمليات العقلية التي تتم أثناء الكتابة بدلاً من الاهتمام بالنتائج النهائية للمتعلم؛ ممّا يُساعده على تنمية قدرته على التعبير والكتابة.

وهذا الاتجاه يركّز على أن الصورة النهائية للنص المكتوب لا تظهر من أول محاولة للكتابة، ولكن بعد عدد من المحاولات والمراحل على خلاف الاتجاه الذي يركّز على الكتابة كمنتج نهائي، حيث تظهر الصورة النهائية للنص المكتوب من أول محاولة للكتابة؛ ممّا يجعل المتعلمين يتجلبون فيها دون قدر كافٍ من التفكير. (حازم محمود راشد قاسم، 2000م)

قد تبدو هناك صعوبة في فصل مراحل الكتابة وتحديدتها، لما تضمّنته هذه المراحل من



عمليات متمازجة فيما بينها؛ حيث إنَّ المتعلِّم ينتقل عبرَ هذه المراحل بشكل متسلسل، أو ينتقل بينها بشكل متكرر، وقد اختلفت البحوث التي تناولت عمليات الكتابة في تحديد هذه المراحل، فمنهم مَنْ يجعلها ثلاثَ مراحل، وبعضهم يراها أربعاً، وآخرون يرونها أكثرَ من ذلك، وبَعْضُ النظر عن هذه الاختلافات يمكن استخلاص المراحل الرئيسية التي تمر بها الكتابة فيما يلي:

(أ) مرحلة ما قبل الكتابة (Prewriting)

وفيهما يتم التهيئة للكتابة، وتتضمَّن هذه المرحلة:

1. اختيار الموضوع:
- الحرية في اختيار الموضوع تساعد المتعلِّم على الكتابة في الموضوعات التي يميل إليها، ويرغب في الكتابة عنها.
2. تحديد الغرض من الكتابة:
- هذا بمثابة الحافز الذي يوجه المتعلِّم للكتابة، إذا ما حدَّد هدفًا يسعى للوصول إليه.
3. كتابة قائمة بالأفكار الرئيسية للموضوع:
- حيث يقوم المتعلِّم بكتابة جميع الأفكار التي تَرِدُ إليه وترتبط بالموضوع الذي اختاره على شكل نقاط، دون النظر في ترتيبها.
4. مراجعة وترتيب قائمة الأفكار:
- يعود المتعلِّم في هذه المرحلة إلى الأفكار التي دوَّنها، ويقوم بمراجعتها وترتيبها حسب البنود التالية: (المقدمة، صُلْب الموضوع، الخاتمة)، ويضع كلَّ فكرة تحت ما يناسبها، كما يمكن أن يغيِّر في الأفكار، بالإضافة أو الحذف حسب ما يراه مناسباً.

(ب) مرحلة الكتابة الأولية (Drafting):

وتسمَّى بالمُسَوِّدة وفيها يركِّز المتعلِّمون اهتمامهم على توليد الأفكار وكتابة الجُمْل المعبرة، بالاستعانة بالقائمة التي دوَّنها في المرحلة السابقة، دون النظر في الأخطاء الإملائية أو النحوية، وتشمل هذه المرحلة ما يلي:

1. كتابة المُسَوِّدة الأولى:
- يقوم المتعلمون بكتابة مُسَوِّدة أوَّلِيَّة للموضوع، بناءً على ما دوَّنه من أفكار يراعي فيها المتعلِّم تسلسل الأفكار، وينتقل فيها من فكرة إلى أخرى بشكلٍ منطقيٍّ وسليم.
2. كتابة مقدمة للموضوع:
- يركِّز المتعلِّمون هنا على كتابة مقدمة للموضوع تكون بمثابة المدخل له، وتُبرز أهميته، وتهيئ القارئ وتجذب انتباهه، وتعرِّفه بالموضوع الذي يتناوله المقال.



3. كتابة خاتمة مناسبة للموضوع:

يُنهي المتعلمون كتاباتهم بخاتمة تلخّص الموضوع، وتذكّر القارئ بما ورد فيه من أفكار، وغالبًا ما تتضمن رأيًا أو نصيحة.

ج) مرحلة المراجعة (Revising):

وفيها يقوم المتعلمون بمراجعة الأفكار والجمل التي دونوها في الكتابة الأولى، (المُسوّدة) وتشتمل هذه المرحلة على:

4. قراءة المُسوّدة قراءةً ذاتيّةً متأنيةً، تساعد المتعلّم على اكتشاف الأخطاء وتبيّن الخلل في ترتيب الجمل أو العبارات التي كتبها.
5. تبادل الكُرّاسات بين المتعلّمين، ليقوم كلّ متعلّم بقراءة الموضوع الذي كتبه زميله ووضع الملاحظات التي يراها، والتعديلات التي يقترحها.
6. إجراء التعديلات وفقًا لما لاحظته المتعلّم بعد قراءته أو ما لاحظته زميله، بالتقديم أو التأخير أو الحذف أو الإضافة.
7. إعادة كتابة المُسوّدة وتنظيمها بعد التعديلات التي أُجريت عليها.

ذ) مرحلة التصحيح (Editing):

في هذه المرحلة يركّز المتعلمون على عملية الإخراج وتصحيح الأخطاء النحويّة والإملائيّة، وتشمل:

1. مراجعة المُسوّدة بعد إجراء التعديلات.
2. التركيز في هذه المرحلة على الأخطاء الإملائيّة والنحويّة.
3. تبادل الكُرّاسات لإجراء التصحيح النحويّ والإملائيّ.

هـ - مرحلة النشر: (Publishing)

عندما يتم مراجعة الكتابة الأولى وتصحيح الأخطاء يحاول المتعلمون في هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله الأخير ونشره، وتشمل هذه المرحلة:

1. كتابة التعبير في شكله النهائي (المبيضة).
2. نشر هذا المقال أو الموضوع حسب الهدف والغرض المحدّد في المرحلة الأولى.
3. تتم عملية النشر إما بقراءة الموضوع على المتعلّمين أو في الإذاعة المدرسيّة أو نشره في صحيفة الفصل أو مجلة تصدر في المدرسة... ونحوها.

و) الأسس العامة في كتابة المقال:

4. الالتزام باللغة العربية الفصحى.
5. ارتباط عنوان المقالة بمضمونها.
6. الإلمام التام بأبعاد الموضوع.
7. البداية بالتمهيد للموضوع.
8. تجنب ما يُحدث فهمًا غير صحيح.
9. البُعد عن المصطلحات الفلسفية.
10. الاهتمام بالألفاظ السهلة.
11. التشويق؛ لإبعاد الملل عن القارئ.
12. تجنب الإطالة.
13. الالتزام بجوهر الموضوع.
14. الالتزام بالخاتمة الهادفة.
15. ارتباط الخاتمة بالموضوع.

كتابة المقال: ولبدء تطبيق فن إعداد كتابة المقال يجب مراعاة العناصر التالية:

– المقال: عناصره، وخصائص كل عنصر:

المقال: يبدأ المقال بمقدمة ملخصة للأفكار والمعلومات التي ستذكر في المقال، وهي تُعدّ عامل جذب للقارئ ليُكمل قراءة المقال، فإن أعجبته مداخل الموضوعات الواردة في المقال سيُكمل قراءته؛ لذا على الكاتب أن يجعل مقدمة مقاله مشوّقة وشاملة لكل جوانب المقال، من دون أن يهمل نقطة؛ قد تكون السبب الرئيسي لبحث القارئ عن المقال، ومن شروط المقدمة أن تتكوّن من فقرة واحدة لا تتعدّى العشرة أسطر، وأن تُصاغ بطريقة موجزة، وشيقة، وسهلة الاستيعاب، وأن ترتبط مع باقي عناصر المقال بطريقة منطقية ومفهومة.

جسم الموضوع: يُعدّ الموضوع مجموعة مترابطة من الأفكار معروضة في المقال على شكل فقرات، حيث تُمثّل كلّ فقرة فكرةً وجانبًا من الجوانب التي يسعى الكاتب إلى توضيحها وإثباتها، مدعّمًا بالأدلة والبراهين التي تُثبت فكرته وتدفع القارئ إلى الإيمان بها وتصديقها، ويجب أن يربط الكاتب بين فقرات مقاله بطريقة منطقية دون فجوات أو تكرار، أو تناقض حتى لو كانت كل فقرة مخصّصة لفكرة ما؛ حيث يجب أن تخدم كلّ الفقرات الموضوع الرئيسي للمقال، كما يُفضّل أن تتألّف كل فقرة من خمسة أسطر على الأقل؛ ليكون شكلها مريحًا لعين القارئ؛ حيث لا تكون مملوءة بالكثير من المعلومات التي قد تكون إضافية ولا

فائدة لها، وعلى الكاتب كذلك أن يُجمل فقرات مقالهِ بالشواهد والطرائف والأمثلة والأدلة، والتعبيرات الممتعة؛ حتى يجذب القارئ لمتابعة قراءة باقي الفقرات.

الخاتمة: تعدّ الخاتمة خلاصةً لما تم ذكره في الموضوع؛ حيث إنّها هي النتيجة النهائية التي توصّل الكاتب إليها في مقالهِ، وتكون مكتوبة على شكل حكم متعارف عليها، أو عبارات مركّزة؛ حيث يتمكّن القارئ من استيعابها وتذكّرها وربطها مع الواقع. والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (3-1)

عناصر المقال



- في هذا النشاط يُطلب المعلم من المتعلمين تدوين عناصر المقال في بطاقات، ويختار متعلمًا ليقوم بعرض العناصر وكتابتها على السبورة.

- ما عناصر المقال؟

Blank lined paper with a large, faint, diagonal watermark in the center. The watermark is a circular emblem containing the text 'مكتبة جامعة القاهرة' (Cairo University Library) in Arabic calligraphy.



- في هذا النشاط يعرض المعلم على المتعلمين نموذجًا.
- ويطلب منهم قراءة المقال التالي جيدًا.
- ثم يقومون بتحديد ما استوفاه من صفات المقال الجيد وما لم يستوفه؟
- مقالة للأديب والكاتب مصطفى صادق الرافعي، بعنوان (الربيع):

الربيع

- خرجتُ أشهد الطبيعة كيف تُصبح كالمعشوق الجميل، لا يقدم لعاشقه إلا أسباب حبه! وكيف تكون كالحييب، يزيد في الجسم حاسة لمس المعاني الجميلة! وكنتُ كالقلب المهجور الحزين وجد السماء والأرض، ولم يجد فيهما سماءه وأرضه. ألا كم آلاف السنين وآلافها قد مضت منذ أُخرج آدم من الجنة! ومع ذلك، فالتاريخ يعيد نفسه في القلب؛ لا يحزن هذا القلب إلا شعر كأنه طُرد من الجنة لساعته.
- لاحت لي الأزهار كأنها ألفاظ حب رقيقة مغشاة باستعارات ومجازات، والنسيم حولها كثوب الحسناء على الحسناء، فيه تعبيرٌ من لاسْتِه، وكلُّ زهرة كابْتِسامة، تحتها أسرار من معاني القلب المعقّدة.
- في الربيع تظهر ألوان الأرض على الأرض، وتظهر ألوان النفس على النفس، ويصنع الماء صنعه في الطبيعة؛ فتُخرج تهاوليل النبات، ويعود كل شيء يلتمع؛ لأن الحياة كلها ينبض فيها عرق النور، ويرجع كل حي يغني؛ لأن الحب يريد أن يرفع صوته، وفي الربيع لا يضيء النور في الأعين وحدها، ولكن في القلوب أيضًا.
- ولا ينفذ الهواء إلى الصدور فقط، ولكن إلى عواطفها كذلك، ويكون للشمس حارتان؛ إحدهما في الدم، ويطفئ فيضاً الجمال كأنما يراد من الربيع تجربة منظر من مناظر الجنة في الأرض.
- والحيوان الأعجم نفسه تكون له لفتات عقلية، فيها إدراك فلسفة السرور والمرح، وكانت الشمس في الشتاء كأنها صورة معلقة في السحاب.
- وكان النهار كأنه يضيء بالقمر لا بالشمس، وكان الهواء مع المطر كأنه مطر غير سائل، وكانت الحياة تضع في أشياء كثيرة معنى عبوس الجو.
- فلما جاء الربيع كان فرح جميع الأحياء بالشمس كفرح الأطفال، رجعت أهمهم من السفر، وينظر الشباب، فتظهر له الأرض شابة، ويشعر أنه موجود في معاني الذات أكثر ممّا هو موجود في معاني العالم، وتمتلئ له الدنيا بالأزهار، ومعاني الأزهار، ووحى الأزهار، وتُخرج له أشعة الشمس ربيعاً، وأشعة قلبه ربيعاً آخر، ولا تنسى



الحياة عجائزها، فربيعهم ضوء الشمس.

- ما أعجب سر الحياة! كل شجرة في الربيع جمال هندسي مستقل.

- الحياة الحياة، إذا أنت لم تفسدها جاءتك دائماً هداياها، وإذا آمنت لم تعد بمقدار نفسك، ولكن بمقدار القوة التي أنت بها مؤمن. {فَانْظُرْ إِلَى أَنْتَارِ رَحْمَتِ اللَّهِ كَيْفَ يُحْيِي الْأَرْضَ} [الروم: 50]. وانظر كيف يخلق في الطبيعة هذه المعاني التي تُهيج كل حي، بالطريقة التي يفهمها كل حي.

- وانظر كيف يجعل في الأرض معنى السرور، وفي الجو معنى السعادة.

- وانظر إلى الحشرة الصغيرة كيف تؤمن بالحياة التي تملؤها وتطمئن؟

- انظر انظر! أليس كل ذلك ردًا على اليأس بكلمة: لا؟

نشاط (4-3):

بعد قراءة المقال حلّل النص المقروء (المقال)، تأمل ما فيه، ثم اكتب رأيك في أجزائه الثلاثة حسب البطاقة التالية:

- دَوِّرِ المَعْلَمَ هنا... في هذا النشاط ما هو إلا مرشد / موجّه / معقّب / مشجّع / معرّز / تقويم تعليم المتعلّمين.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



مقياس تقويم مهارات التعبير الكتابي الإبداعي (المقال)

الدرجة	المهارات الفرعية		المهارة الرئيسية
	لا	نعم	
			أولاً : المهارات الفكرية:
		1. يستهلّ المقال بمقدمة شائقة.	
		2. تتضح الفكرة التي يعرضها.	
		3. يستوفي العناصر الأساسية للمقال.	
		4. يربّط أفكاره ترتيباً منطقيّاً.	
		5. يقدّم حلولاً ومقترحات مناسبة.	
		6. يختم المقال بخاتمة مُناسبة.	
		7. لا يتكلّف حشو المأثورات والأشعار.	ثانياً: المهارات اللغوية:
		1. يستخدم كلمات مناسبة للسياق.	
		2. يستخدم كلمات محدّدة الدلالة.	
		3. يستخدم جُملاً صحيحة في تراكيبها.	
		4. يستخدم جُملاً تعبرُ عن المعنى.	
		5. يوظّف الصُّور البلاغية في تعميق المعنى.	
		6. ينوِّع بين الأساليب الخبرية والإنشائية.	ثالثاً: المهارات التنظيمية:
		1. يكتب بخط واضح ومقروء.	
		2. يراعي قواعد الإملاء.	
		3. يقسّم الموضوع إلى فقرات.	
		4. يعبرُ عن كل فكرة بفقرة.	
		5. يستخدم علامات الترقيم.	
		6. يراعي الهوامش المناسبة.	



في هذا النشاط يطلب المعلم من المتعلمين كتابة مقال مختصر.

يقوم المعلم بتقويم كل متعلّم في الصف على ضوء البطاقة السابقة المُعدّة لذلك.

Blank lined paper with a large, faint, diagonal watermark in the background. The watermark is in Arabic calligraphy and reads 'مكتبة ابن خلدون' (Ibn Khaldun Library).





الموديول الرابع الكتابة الإبداعية فنّ القصة

أهداف الدرس

في نهاية هذا الموديول يُتوقَّع أن يتكَمَّن المعلم من تدريب المتعلم على أن يكون قادراً على أن:

- يتعرَّف معنى كتابة القصة.
- يستخدم مهارات كتابة القصة بدقَّة.
- يحلّل القصة إلى عناصرها.
- يميِّز بين القصة الخياليَّة والكتاب العلميّ (الواقعيّ).
- إستراتيجيَّة التدريب على كتابة القصة من الحياة اليومية.

التهيئة لموضوع كتابة القصة:

-عزيزي المعلم- اعمل جاهداً على تهيئة ذهنك لاستقبال موضوع الموديول من خلال الدخول على مواقع الإنترنت ومشاهدة فيديو يوضح أهمية كتابة القصة. وعلى المعلم أن يعمل جاهداً على تهيئة أذهان المتعلمين لاستقبال موضوع الدرس من خلال نموذج قصة يمكن الاستعانة به.

والاستعانة بالجدول الآتي:

ما أعرفه سابقاً KNOW	ما أريد أن أعرفه WHAT I KNOW	ما تعلمته LEARN
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

-عزيزي المعلم- اكتب بحرية وأمان وثقة في نفسك، ولا تخف من الأخطاء.



الوسائل التعليمية

- نماذج لبعض القصص يمكن الاستعانة به.
- جهاز عرض فوق الرأس.

إستراتيجيات التدريس

التعلم الذاتي، العصف الذهني، التعلم للإتقان، إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L).

تنظيم البيئة التعليمية

حاول أن تقرأ الموديول في جو هادئ خالٍ من المشتتات، اتبع التعليمات، وحاول أن تطبق ما في الدليل أولاً بأول، ثم أجب عن الأنشطة، وكذلك عن أسئلة "التقويم"؛ لتحقيق أفضل استفادة من الموديول.

المحتوى التعليمي

- يتعرف معنى كتابة القصة.
- يستخدم مهارات كتابة القصة بدقة.
- يحلل القصة إلى عناصرها.
- يميز بين القصة الخيالية والكتاب العلمي (الواقعي).
- إستراتيجية التدريب على كتابة القصة من الحياة اليومية.
- عزيزي المعلم، ولبدء تطبيق فن إعداد كتابة القصة يجب مراعاة العناصر التالية:

تعريف القصة:

في هذه الجزئية سوف يقوم المعلم بتعريف المتعلمين بمعنى القصة؛ وذلك بتقديم تعريف لها بأنها: "عمل أدبي يتضمن مقدمة ثم مشكلة أو عقدة تتصاعد، ثم يأتي الحل، وقد يترك بعض الأدباء النهاية مفتوحة للقارئ، وبتقديم مجموعة من الإرشادات التي تساعد في إعداد القصة الفعالة.

تدريب المتعلمين على تحليل وكتابة القصة:

يمكن تدريب المعلم للمتعلم على تحليل وكتابة القصة من خلال أن يتأمل مكوناتها ويحلل عناصرها؛ فمثلاً: يحدد المتعلم الزمان، والمكان، والشخصيات، والأهداف، وعلى المتعلم أن يسعى إلى تجميع الحقائق أو البيانات أو المعلومات اللازمة عن ذلك؛ فمثلاً: في المكان يبحث عن



خصائص المكان، وجوّه، وعمّا كان سائداً في تلك البيئة من عادات وتقاليد، وأفكار ومعاملات وما حلّ بها من أحداث مؤثّرة في تلك البيئة؛ كالكوارث أو الحروب أو الثورات.... إلخ.

ويجب الإبحار عبر الزمان لملاقاة أناس تلك الحقبة، وملاحظة جميع أحوالهم، والتحدّث إليهم وملاحظة الأطعمة المنتشرة وشرابهم، وكذلك ملاحظة سلوكياتهم، والطباع السائدة، ونمط الثياب المنتشرة، وأهم الأعمال أو المهن والأنشطة التي يتخذونها مهنةً لهم، ودعائم اقتصادهم وتضاريس المكان، ووسائل الترحال والإحاطة بجميع ما يؤثّر في حياتهم، فإذا تيسّر للمتعلّم ذلك من خلال رجوعه إلى مصادر وأوعية المعرفة المختلفة في المكتبات استطاع أن يكتب التعبير الكتابيّ الإبداعيّ (القصصي) بشكلٍ لائق. (عبد اللطيف صوفي، 2007م)

نشاط (4-1)

اعرض على المتعلّمين قصةً حياتيّةً واقعيّةً/ أو حدثاً في جريدة رسمية أو إلكترونية، ثم وزّع عليهم هذه البطاقة.

اطلب منهم الإجابة عن هذه الأسئلة.

البطاقة الورقية:

- من الشخصيات الواردة في القصة/ أو هذا الحدث؟ وما أهمية كل منها من وجهة نظرك؟ ولماذا؟

.....

.....

- ما الفكرة الرئيسة التي تدور حولها القصة/ الحدث؟ وما أهميتها؟

.....

.....

- هل تتفق مع وجهة نظر الكاتب؟ ولماذا؟

.....

.....

- كيف تستفيد من دراسة هذه القصة/ هذا الحدث في المواقف الحيّاتيّة التي نمر بها؟

.....

.....

فلا بدّ من تدريب المتعلّم على تحليل القصة إلى عناصرها، من توفير عدة عناصر أساسيّة للمتعلّم؛ حتى يتمكّن من كتابة قصة جميلة، كما يوضحها شكل (2)، وهي:



شكل (4-1)
عناصر القصة.

وفيما يلي بيان عناصر القصة:

1. الشخصية أو الشخصيات: فلا يستقيم العمل بدون كتابة شخصية أو شخصيات تدور من خلالها القصة، والسؤال عنها يكون بمن؟ وهذه الشخصية أو الشخصيات يمكن أن تكون بشرية، ويمكن أن تكون مجموعة من الحيوانات، أو الأدوات، أو النباتات، كالأشجار؛ مثل: قصة "التينة الحمقاء لإيليا أبي ماضي"، أو تكون حيًا من الأحياء، مثل: "فتاة من حائل"، لمحمد عبده يماني، بالملكة العربية السعودية، أو "زقاق المدق"، عند نجيب محفوظ، وهو أحد أحياء القاهرة القديمة الذي تدور أحداث القصة فيه.



ويكون منطلق الكاتب في اختيار الشخصية أو الشخصيات لكتابة قصته حسب مدى أهمية ودور الشخصية في العمل القصصي.

2. المكان: وهو عنصر مهم جداً بالنسبة للأعمال الأدبية؛ إذ إنَّه لا قصة بلا مكان، حتى ولو كان هذا المكان خياليًّا؛ كأنْ تدور أحداثه في المستقبل أو على سطح القمر أو كان قرية أو مدينة أو غيرها من الأماكن التي تتعدَّد ويصعب حصرها، ويكون السؤال عنها بـ: "أين؟"

3. الزمان: لا مكان بلا زمان؛ فالعنصران يرتبطان ببعض ارتباطاً وثيقاً؛ إذ لا مكان من دون زمان، والثاني منهما قد يتعدد وتكون القصة على الماضي أو على الحاضر أو تحكي ما يحدث في المستقبل كالرُّؤى الاستشرافية أو الخيال العلمي، حسب ما يرى المتعلِّم، وقد يكون المكان منطلقاً للقصة، والسؤال عنه يكون، بـ: "متى؟"

4. الموضوع أو الأسباب: ويُعدُّ السبب هو المشكلة التي تدور حولها القصة والغاية التي يريد المتعلِّم أن يرسلها، وهي صلب القصة؛ فمثلاً من الممكن أن يكون صلب الموضوع عن مقاومة الفقر، أو جشع النُّجَّار، أو عواقب حبِّ المصلحة الشخصية، أو أضرار التدخين أو المخدرات، وهناك موضوعات عديدة يمكن للمتعلِّم أن يتناولها، ويُعدُّ اختيار الموضوع أمراً ضرورياً لا غنى عنه لأيِّ عمل أدبي، بل من دونه لا وجود للقصة أصلاً، ويكون السؤال عن موضوع القصة أو أسباب تناولها، بـ: "لماذا؟" و"كيف؟"

5. العقدة: وتعد العقدة هي المشكلة التي تدور حولها أحداث القصة وتتصاعد أحداثها فرحاً أو حزنًا، يُسرّاً أو عُسرًا حتى تنتهي أحداثها، وهنا يكون المتعلِّم المبدع له قدرة على التأثير في القراء فهو يجعلهم يحزنون مع الشخصية الرئيسة أو يفرحون معها ويتفاعلون بملء إرادتهم وحريرتهم، بأسلوبه الجميل الشائق في كتابة القصة.

6. نهاية القصة: وتعدُّ الخاتمة أو نهاية القصة من أهم النقاط؛ حيث ينبغي على المتعلِّم أن يقدم نهاية مقنعة، وليست بالضرورة أن تكون سارّة أو محزنة، ويفضَّل للمتعلِّم أن يُبقِيَ القارئ "عالقاً في الجو لا يتبدّد مع آخر كلمة قالها بالقصة"، وذلك في النهايات المفتوحة، ويكون السؤال عن ذلك بـ: "ماذا؟"

هذه هي العناصر الأساسية للقصة، وفي غياب أي عنصرٍ منها تفقد القصة كيانها.

تعليم المتعلمين تحليل النص القرآني لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي القصصي:

تُعَدُّ القصصُ من أهم الكتابات الأدبية التي ترتبط بالناس، وتحفّز مشاعرهم وتغذي عواطفهم، وحينما يدرّب المعلم المتعلمين على كتابة القصة؛ فينبغي عليه أن يطرح عليهم أسئلة كما في قصيدة: "الثعلب والديك"، كالتالي:

برز الثعلب يوماً	في شعار الواعظينا
فمشى في الأرض يهذي	ويسبُّ الماكريـنا
ويقول: الحمدُ لله	لهِ إله العالـمينا
يا عباد الله، ثوبوا	فهو كهفُ التائبينا
وازهّدوا في الطّير، إنّ الـ	عيش عيش الزاهدينـا
واطلبوا الديك يؤذنُ	لصلاة الصُّبح فينا
فأتى الديك رسوُلُ	من إمام الناسكـينا
عرّض الأمر عليه	وهو يرجو أن يليـنا
فأجاب الديك: عذراً	يا أضلُّ المهتديـنا!
بلغ الثعلب عني	عن جدودي الصالحينا
عن ذوي الشّيجان ممّن	دخل البطن اللعينا
أنهم قالوا وخير الـ	قول قول العارفينـا:
"مخطئ من ظنّ يوماً	أنّ للثعلب دينـا"

ففي القصيدة السابقة ممكن أن يدرّب المعلم المتعلمين على أن يطرحوا أسئلة كالتالي:

- ما الهدف الرئيس من هذه القصة؟
- هل تُعَدُّ هذه القصة من القصص الحقيقية أم الخيالية؟
- هل الهدف من هذه القصة التسلية أم تقديم معلومات وحقائق؟
- ما الدليل على أنّها للتسلية؟
- عن أي شيء تتحدّث القصة؟
- ما الذي أعجبك في هذه القصة وما لم يعجبك؟
- هل تحب أن تعطى لها خاتمة أخرى؟ وما النهاية التي تتوقّعها لها؟
- إذا كنت مكان شخصية الثعلب كيف كنت ستصرّف بعد ذلك؟
- كيف ردّ الديك عليه؟
- من أين أتت له هذه الخبرة؟



الفرق بين القصة الخيالية والكتاب العلمي (الواقعي).

من الممكن أن يأخذ المعلّم كتابًا واقعيًا آخر عن الثعلب؛ عن حياته، ومأكله ومعيشتة وصفاته، ثم يسأل الأطفال: هل هذا الكتاب مثل: "قصة الثعلب والديك؟ (فستكون الإجابة: لا)، بل هذا كتاب واقعي علمي عن حياة الثعلب، وصفاته ومعيشتة وطعامه، أما قصة الثعلب والديك فهي قصة خيالية، لماذا كُتِبَ المؤلف كتاب حياة الثعلب؟ الجواب المتوقع: ليعرفنا حياة الثعلب وصفاته ومأكله ومشربه والبيئة التي يعيش فيها. يقرأ مع المعلّم الكتاب الثاني (حياة الثعلب) بصوت مرتفع ليستوضح الفرق بين الكتابين.

يطلب من المتعلمين كتابة ملخص لما تم في بطاقة للنشاط أو على هيئة جدول.

نشاط (2-4):

نشاط تحليل القصة وتمييز الفرق بينها وبين كتاب عن حياة الثعلب:

قصة الثعلب والديك (قصة)	حياة الثعلب (كتاب علمي)
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•

تحليل النص القرائي:

حياة الثعلب (كتاب علمي)	قصة الثعلب والديك (قصة)
● العنوان: الثعلب وحياته.	● العنوان: الثعلب والديك.
● المؤلف: عالم بالأحياء.	● المؤلف: الشاعر أحمد شوقي.
● الشخصية: الثعلب.	● الشخصية الأساسية: الثعلب ثم الديك.
● الموضوع: تحدّث العالم عن الثعلب وخصائصه ومعيشتة وسلوكياته في بيئته.	● الموضوع: أن الثعلب أراد أن يمكّر بالديك بحيلته ليأكله.
● ليس هناك حل للمشكلة بل تعريف علمي بالثعلب وما يتصل به من أمور.	● الحل: إن حُنكة الديك وخبرته وتعلّمه من السابقين أنقذ نفسه.
ملخص عن حياة الثعلب	ملخص عن قصة الثعلب والديك

استراتيجية التدريب على كتابة القصة من الحياة اليومية:

وعندما يكتب المتعلمون القصص، فإنهم يسجّلون الأحداث فقط، مع قليل من وصف المكان والمشاعر؛ لأنهم يريدون الوصول بسرعة إلى النهاية، وهم بذلك لا يستكملون عناصر الكتابة كما ينبغي، كما أن المتعلّمين الأصغر سنًا، يواجهون صعوبة تسجيل ما يرونه وما يشاهدونه من أحداث، فوق الورق، ومن الصعب جعلهم يتصوّرون القراء وأهمّ خصائصهم، حتى يعرفوا أنهم يكتبون من أجلهم، ولكن من الممكن تشجيعهم على اعتماد عناصر ضرورية للقصة؛ من أجل كتابتها بصورة مقبولة، وتقييد التوجيهات التالية في تحقيق هذا الأمر.

ينبغي تشجيع المتعلّمين على كتابة القصص الإبداعية التي تتصل بحياتهم أولاً؛ مثل أن يطلب المعلم من المتعلّم الكتابة عن فرد يحبه من أفراد أسرته، مثل: يصف المتعلّم هذا الشخص من خلال مظهره، ولباسه وخصائصه، وصفاته (هدوء شخصيته، اتزان انفعالاته، علاقته بالآخرين... إلخ)، ثم يأخذ ورقة ثانية ويكتب وصفاً لعلاقاته بالأسرة، ثم بالأصدقاء أو شيء عن عمله اليومي، وبعد الانتهاء يطلب منه تربيط هذه المعلومات، وذُكر موقف مرّ به جعله يحبه، ومع التوجيه الصحيح للمتعلم يتعرّف أن القصة يمكن أن تكون جزءاً من حياته اليومية.



يَطْلُبُ العِلْمُ مِنَ المتعلِّمِ التدريبَ على بعض المهارات، مثل: كتابة بعض المواقف الحياتية التي مرَّ بها وكيف تصرف؟ وكيف تمَّ له إنهاء هذه المشكلة؟



Blank handwriting practice paper with horizontal lines and a large, faint watermark in the background.



ويمكن تشجيع المتعلّم على كتابة قصة عن مدينة يتخيّلها. أين يريدُها أن تكون؟ ماذا يريد أن تضم؟ ماذا يجب بناؤه فيها أولاً؟ مَنْ يأتي ليعيش فيها؟ مَنْ هم الأكثر أهميةً من سُكّانها؟ هل هي مدينة على طريقة البناء القديمة أو الحديثة؟ أو المستقبلية؟ ما الإدارات الضرورية فيها؟ وكيف سيتم إحضار الناس إليها؟ ما المساحات الخدمية التي تحتاجها هذه المدينة؟ مثل: المدارس والملاعب، وعند اشتراك أكثر من متعلّم في هذا العمل يُستحسن تكليف أكثر من واحد بأن يرسم أحدهم المباني، وآخر يرسم الخدمات، وآخر يهتمُّ بالحدائق والمنتزهات، وتنظيم المرور، وتشجيع المتعلّمين على كتابة قصة خياليّة عن كيفية تحسين هذه المدينة في المستقبل بعد عدة سنوات.



عرش الورد:

كانت جلوة العروس كأنها كطيف من حلم، تواضدت عليه أخيلة السعادة فأبدعت إبداعها فيه، حتى إذا اتسق وتم، نقلته السعادة إلى الحياة في يومٍ من أيامها الفردة، التي لا يتفق منها في العمر الطويل إلا العدد القليل، لتُحقّق للحَيِّ وجودَ حياته بسحرها وجمالها، وتعطيه فيما يُنسى ما لا يُنسى.

خرج الحلم السعيد من تحت النوم إلى اليقظة، وبرز من الخيال إلى العين، وتمثّل قصيدةً بارعةً جعلت كلّ ما في المكان يحيا حياة الشُّعر؛ فالأنوار نساء، والنساء أنوار، والأزهار أنوار ونساء، والموسيقى بين ذلك تتمم من كل شيء معناه، والمكان وما فيه، وزن في وزن، ونغم في نغم، وسحر في سحر.

ورأيت كأنما سحر الربيع، فاجتمع في عرش أخضر، قد رُصّع بالورد الأحمر، وأقيم في صدر البهوّ ليكون منصّة للعروس، وقد نسقت الأزهار في سمائه وحواشيه على نظميين: منهما مفصل ترى فيه بين الزهرتين من اللون الواحد زهرة تخالِف لونهما؛ ومنها مكّدس بعضه فوق بعض، وقامت في أرض العرش تحت أقدام العروسين، رِبتانٍ من أفانين الزهر المختلفة ألوانه، يحملهما حمْل من ناعم النسيج الأخضر على غصونه اللّدن تتهافت من رِقَّتْها ونعومتها.

ونُصّ على العرش كرسيّان يتوهّج لون الذهب فوقهما، ويكسوهما طرازٌ أخضر تلمع نضارته بشراً، حتى لتَحسَبُ أنّه هو أيضاً قد نالته من هذه القلوب الفَرحة لمسةً من فرحها الحي، وتدلت على العرش قلائدُ المصابيح، كأنها لؤلؤ تخلق في السماء لا في البحر، فجاء من النور لا من الدُرّ؛ وجاء نوراً من خاصّته أنّه متى استضاء في جو العروس أضاء الجوّ والقلوب جميعاً.

وأتى العروسان إلى عرش الورد، فجلّسا جلسةً كوكبين حدودهما النور والصفاء؛ وأقبلت العذارى يتخطّرن في الحرير الأبيض كأنه من نور الصبح، ثم وقفن حافاتٍ حول العرش، حاملاتٍ في أيديهن طاقاتٍ من الرُّبُق، تراها عطرةً بيضاء ناضرةً حيّةً، كأنها عذارى مع عذارى، وكأنما يحملن في أيديهن من هذا الرُّبُق الغض معاني قلوبهن الطاهرة؛ هذه القلوب التي كانت مع المصابيح مصابيح أخرى فيها نورُها الضاحك.

يا نسمات الليل الصافية صفاء الخير، أسأل الله أن تنبع هذه الحياة المقبلة في جمالها وأثرها وبركاتها من مثل الورد المبهج، والعطر المنعش، والضوء المحي؛ فإن هذه العروس المعتلية عرش الورد:

هي ابنتي.



في هذا النشاط يطلب المعلم من المتعلمين كتابة قصة.
(في حدود عشرة أسطر، ولا تقل عن ثمانية أسطر).

[illegible]



بطاقة تحليل كتابات المُتعلِّمين لتقويم مهارات التعبير الكتابي الإبداعي (القصة)

الدرجة		المهارات الفرعية	المهارة الرئيسية
لا	نعم		
		أ- مقدمة القصة:	أولاً: مكونات القصة:
		7. يُبرز الفكرة الرئيسة.	
		8. يمهّد للقصة ببداية جاذبة.	
		ب- جسم القصة.	
		1. تتّضح الوحدة العضوية في بناء القصة.	
		2. تبرز الشخصية الرئيسة عن الشخصية/ الشخصيات الفرعية.	
		3. تتّضح خصائص الشخصية.	
		4. يبدو عنصرًا الزمان والمكان محدّدين وموظّفين.	
		5. يتضح تصاعُد ذروة المشكلة/ العقدة بالقصة.	
		ج - نهاية القصة:	
		1. يعرض حلولًا متنوّعة للعقدة.	
		2. يناقش الحلول المتنوّعة للعقدة.	
		3. يتوصّل إلى الحل المناسب للعقدة.	
		4. يكتب نهايةً مفتوحةً لقصته/ أو يختم القصة ختامًا مناسبًا.	



الدرجة		المهارات الفرعية	المهارة الرئيسية
لا	نعم		
		1. يستخدم كلمات مناسبة للسياق.	ثانيًا: المهارات اللغوية:
		2. يستخدم جُملاً صحيحة في تراكيبها.	
		3. يستخدم جُملاً تعبر عن المعنى.	
		4. يوظف الصُّور البلاغيَّة والأخيلة المناسبة في خدمة المعنى.	
		5. ينوِّع بين الأساليب الخبريَّة والإنشائيَّة.	
		1. يكتب بخط واضح ومقروء.	ثالثًا: المهارات التنظيمية:
		2. يقسِّم القصة إلى فقرات.	
		3. يوظف علامات الترفيم حسب مدلولها.	
		4. يراعي الهوامش المناسبة.	



خطة عمل للتدريس التأملي باستخدام إستراتيجية بحوث الفعل (البحث الإجرائي)

الخطوات	الإجراءات
ما قبل القراءة	يقوم المعلم بإعداد المتعلمين لتعرف التفكير التأملي؟ ما مهارات الكتابة الإبداعية التي يحتاجونها؟
تحديد المشكلة	تطوير مهارات الكتابة الإبداعية لدى المتعلمين بالصف الثاني المتوسط
التخطيط من أجل التطوير	صياغة الأفكار في خطة عمل تفصيلية
تنفيذ خطة العمل	● يقرأ المعلم النص بصوت عالي. ● يمنح المتعلمين الفرصة لقراءة النص بصمت. ● مناقشة النص الذي تمت قراءته. ● تشجيع الطلاب على كتابة ملاحظات حول الفكرة الرئيسية والنقاط الرئيسية للنص. ● مناقشة معنى الكلمات الصعبة. ● مناقشة معنى الجمل كاملة. ● تشجيع المتعلمين على كتابة ملخص للنص. ● تشجيع المتعلمين على محاولة الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص. ● مناقشة إجاباتهم مع المتعلمين الآخرين. ● تشجيع المتعلمين على كتابة موضوع تعبير على غرارهِ للاستفادة منه بشكل من أشكال الكتابة الإبداعية (مهارات كتابة المقال / مهارات كتابة القصة). ● مناقشة إنتاجهم في مهارات الكتابة الإبداعية مع طلاب آخرين. ● استخدام أساليب في جمع البيانات، مثل: إنشاء السجلات، وصنع الملاحظات الميدانية، ووصف السلوك، والبطاقات، والمفكرات. ● جمع وتنظيم المعلومات والبيانات. ● تقييم تقدم المتعلمين من خلال الأسئلة والمناقشة.
التأمل	يقوم المعلم بتحليل وتركيب وتفسير وتوضيح واستخلاص مشكلات تعلم المتعلمين وبناء تصوّر لحلها والتوصل إلى النتائج.

المراجع

المراجع العربية:

- حبيب، مجدي. (2003م). تعليم التفكير في عصر المعلومات. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- الحيلة، محمد محمود. (2001م). طرائق التدريس وإستراتيجياته، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- حازم محمود راشد قاسم (2000م). فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس.
- الدليمي، طه علي حسين. (2014م). إستراتيجيات التدريس في اللغة العربية. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- ربابعة، إبراهيم علي: (2010م). مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، متاح على: https://www.alukah.net/literature_language/02017-9-1-91517/
- رجب، ثناء عبد المنعم. (2005م، يناير). أثر استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات في المناهج وطُرق التدريس، مصر. ع (100).
- سليمان، جمال وحافظ، وحيد. (2006م، أكتوبر). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ببها، المجلد السادس عشر، العدد (68).
- شحاتة، حسن السيد والجَّار، زينب. (2011م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط (2)، القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن السيد. (2010م). المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع. القاهرة، مصر: دار العالم العربي.
- شطاح، محمد وبوقرة، نعمان. (2006م). تحليل الخطاب الأدبي والإعلامي بين النظرية والتطبيق. القاهرة، مصر: مكتبة الآداب.
- شقير، زينب. (2005م). علموا أبناءكم المعاقين عقليًا وتربويًا: التخلف العقلي - صعوبات التعليم - التأخر الدراسي - التوحد. سلسلة إصدارات التشخيص التكاملي والتعليم العلاجي لغير العاديين. المجلد السادس. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.



- سليمان، جمال وحافظ، وحيد (2006م، أكتوبر). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد السادس عشر، العدد (68).
- صوفي، عبد اللطيف (2007م). فن الكتابة: أنواعها، مهاراتها، أصول تعليمها للناشئة (6-16 سنة، الجزائر: دار الفكر).
- عبد الرزاق، أحمد محمد. (2010م). فاعلية برنامج إلكتروني عن بُعد لتنمية أداء معلّمي العلوم واتجاهاتهم نحوه في الجمهورية اليمنية في ضوء احتياجاتهم المهنية. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عوض، فايزة السيد. (2002م). مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، مصر.
- عيسوي، شعبان حنفي شعبان والمنير، رندا عبد العليم أحمد. (2008م، سبتمبر). برنامج قائم على التعلم التأملي للتغلب على قصور المهارات الرياضية قبل الأكاديمية وتنمية مهارات التواصل الرياضي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (138) (الجزء الأول). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، ص (43-94).
- الكسواني، مصطفى خليل وعيد، زهدي محمد وقطناني، حسين حسن (2010م). المدخل إلى تحليل النص الأدبي وعلم العروض. عمان: دار صفاء للنشر.
- كنعان، عاطف وزميله (2004م)، برنامج فكر، السعودية: دار جهينة للنشر والتوزيع.
- المبارك، محمد رضا (1993م). اللغة الشعرية في الخطاب النقدي العربي. العراق. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- مذكور، علي أحمد. (2013م). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- يونس، فتحي علي. (د.ت). الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية. القاهرة، مصر: كلية التربية. جامعة عين شمس.
- هلفش، جوردن وسميث، فيليب (1963م). "التفكير التأملي: طريقة للتربية والتعليم"، ترجمة: السيد محمد، إبراهيم خليل. القاهرة: دار النهضة العربية.



المراجع الأجنبية:

- Calkins, Lucy McCormick, The Art of Teaching Writing, Heinemann Educational Books Inc ,1986, ERIC Number: ED263613
- Flower, L.L , Problem solving strategies For Writing (3rd ed), Son Diego: Harcourt brace Jovanovich, 1989.
- Frank Smith, Rinckart and Winston(1987) Understanding Reading, Newyork,.
- Hatton.N and Smith.D.(1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education. Volume 11, Issue 1, January 1995, Pages 33-49
- Ngeow, K, & kong, y, (2003). "Learning through Discussion: Desgning Tasks for Critical Inquiry & Reflective Learning".
- Robson, S.& Fumoto, H. (2004). "Who owns Children Thinking". Paper Presented at the first International Froebel Society Conference, University of Surrey Roehampton, U. K. Available at: www.Roehampton.UK/ses/conferences/froebel/document/robson.Pdf (15/10/2003).
- The Education Alliance at Brown University.(2007). "Good Modeles of Teaching with Technology".



المركز العربي للغة العربية للعالم العربي



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

الهاتف: 00971 65 19 4000
الهاتف المتحرك: 0971 5 444 98042
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:
المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
www.alecgs.ae

الرقم الدولي: 27 - 8665 - 9948 - 978 ISBN
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
2019م



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

بحث أكاديمي (1)

فاعلية برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي

في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان

2019 م

إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

فاعلية برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان

إعداد

د. زوينة بنت سعيد الكلبانية

د. أحمد حسن حمدان

2019 م

اسم الكتاب: فاعلية برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

الرقم الدولي: 10 - 8665 - 9948 - 978 ISBN

الطبعة الأولى: 2019 م

نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

© جميع الحقوق محفوظة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ويُمنع استخدام أي من المواد التي يتضمنها الكتاب أو استنساخها أو نقلها كلياً أو جزئياً في أي شكل وبأية وسيلة، سواء بطريقة إلكترونية أو آلية بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي أو التسجيل أو أي نظام من نظم تخزين المعلومات أو استرجاعها إلا بإذن خطّي من الناشر.

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

ص.ب. 66656 - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

الهاتف: 00971 5 444 98042 - 00971 6 519 4000

البريد الإلكتروني: gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني: www.alecgs.ae



[سورة يوسف: الآية 2]



المُحتَوَيَاتُ

الصفحة	الموضوع
4	المُحتَوَيَاتُ
6	تقديم
11	ملخص الدراسة
13	الفصل الأول مقدمة الدراسة والإحساس بالمشكلة
15	أولاً: مشكلة الدراسة
15	ثانياً: أسئلة الدراسة
16	ثالثاً: فروض الدراسة
16	رابعاً: أهمية الدراسة
16	خامساً: أهداف الدراسة
17	سادساً: مصطلحات الدراسة
18	سابعاً: حدود الدراسة
18	ثامناً: الإطار النظري
22	تاسعاً: إجراءات الدراسة
24	الفصل الثاني الدراسات السابقة
24	أولاً: الدراسات العربية
28	ثانياً: الدراسات الأجنبية
30	الفصل الثالث الدراسة الميدانية: أدواتها، وإجراءاتها
30	مقدمة
30	أولاً: منهج الدراسة
31	ثانياً: مهددات الصدق الداخلي والخارجي
33	ثالثاً: إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية
40	رابعاً: بناء أدوات الدراسة
57	خامساً: متغيرات الدراسة
57	سادساً: المعالجة الإحصائية
58	الفصل الرابع نتائج الدراسة ومناقشتها
58	المحور الأول: الإجابة عن أسئلة الدراسة
59	المحور الثاني: التحقق من فروض الدراسة الثلاثة الآتية
60	ثانياً: التحقق من صحة الفرض الثاني



الصفحة	الموضوع
61	ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث
63	الفصل الخامس مناقشة النتائج
65	توصيات الدراسة
65	مقترحات الدراسة
67	المراجع
73	دليل المعلمة إلى برنامج تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى
75	الفئة المستهدفة
75	الهدف العام
75	الأهداف التفصيلية للدليل
76	المجالات الأساسية التي يركز عليها دليل الوعي الصوتي
76	المهارات العامة
77	توجيهات عامة
104	ملحق القصص
105	الأرنب والسلحفاة الصف الأول
106	الأسد ملك الغابة والفأر الصغير الصف الثاني
107	الوطن الصف الثالث
109	اختبار القراءة (الصف الأول الأساسي) (1)
112	اختبار القراءة (الصف الثاني الأساسي) (2)
115	اختبار القراءة (الصف الثالث الأساسي) (3)
118	نموذج إجابة اختبار الصف الأول
119	نموذج إجابة اختبار الصف الثاني الأساسي
121	نموذج إجابة اختبار الصف الثالث
123	قائمة بأسماء محكمي اختبارات القراءة الجهرية
124	دليل المعلمة في تدريب تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى على مهارات الوعي الصوتي
125	الأهداف التفصيلية للدليل
151	ملحق القصص
152	الأرنب والسلحفاة الصف الأول
153	الأسد ملك الغابة والفأر الصغير الصف الثاني
154	الوطن الصف الثالث
155	قائمة بأسماء محكمي البرنامج التدريبي



تقديم:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

تلبيةً لتوجيهات القيادات الخليجية الرشيدة بضرورة بالقراءة وتعميق مفهوما وأهميتها في التعليم؛ فقد اعتمد معالي وزراء التربية والتعليم - أعضاء المؤتمر العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج - برنامج «إعداد برامج أكاديمية، وأنشطة وبحوث علمية، تخدم اللغة العربية»، ضمن برامج المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج - أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج-؛ وذلك تحقيقاً لهدف المركز في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها على أسس تربوية وعلمية ومهنية متميزة؛ حيث يسعى البرنامج إلى تقديم نشاطات أكاديمية وبحوث علمية يشارك فيها باحثون أكاديميون وخبراء ومتخصصون في مجالات تعلم وتعليم اللغة العربية بمدارس التعليم العام، ويسعى البرنامج إلى تشجيع الباحثين على إثراء الميدان التربوي في الدول الأعضاء بأفضل الممارسات والتجارب والتوجهات الحديثة في هذا المجال.

ونظراً لأهمية القراءة؛ فهي الرافد الحقيقي لثقافة الإنسان وقدرته على تلقي العلوم والمعارف المختلفة؛ وهي من أهم العمليات التي يمارسها الإنسان عبر التاريخ، فالقراءة الواعية تفيد الفرد والمجتمع على وجه العموم؛ حيث إنها تلبي احتياجاته وتساهم في حل مشكلاته، ولها دور فاعل في تكوين قاعدة معرفية من الخبرات والمعلومات للمتعلم، وبالتالي فهي تُعتبر المصدر الأول للمعرفة والرافد الأساس لها؛ لذا كان أحد موضوعات البحوث الأكاديمية التي تم اختيارها: «فاعلية برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان»، وهو عبارة عن برنامج تطبيقي، يعتمد على توظيف برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية؛ ممّا يساهم في تقديم دليل عملي للمعلمين والمختصين بطرائق تدريس اللغة العربية يساعد في تطوير تدريس القراءة في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وتحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ في بعض مهارات القراءة الأساسية.

ويهدف البحث إلى إعداد اختبارات في القراءة الأساسية للصفوف: الأول، والثاني، والثالث، من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي، وإعداد برنامج تعليمي قائم على أنشطة الوعي الصوتي، وبيان فاعليته في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف: الأول، والثاني، والثالث، من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي.

وفي الختام، يسرُّ المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج أن يتقدّم بخالص الشكر والتقدير إلى فريق العمل من الخبراء المختصين المتميزين القائمين على الدراسة؛ الدكتور/



أحمد حسن حمدان، والدكتورة/ زينة بنت سعيد الكلبانية، وكل مَنْ له بصمةٌ في إعداد هذا البحث، وإلى السادة أعضاء مجلس أمناء المركز؛ والشكر موصول إلى كل مَنْ شارك في تحكيم أدوات البحث من الخبراء بالجامعات المحلية والإقليمية والسادة الموجهين والمعلمين من وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء، بالإضافة إلى إدارة الضبط والجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض.

نسأل الله -تعالى- أن ينفع بهذا البحث في تعليم أبنائنا الطلبة القراءة؛ للنهوض بها والارتقاء بكنوزها المعرفية، لتنشئة جيل مؤهل حضاريًا بالقراءة: «فَمَنْ يَدْعُمُ الْقِرَاءَةَ يَدْعُمُ حَضَارَةً»، والله وليُّ التوفيق.

د. عيسى صالح الحمادي

مديرُ المركزِ التربويِّ للغةِ العربيةِ لدولِ الخليج بالشارقة

الحمد لله الذي جعل القرآن الكريم
الكتاب العظيم الذي لا يغير
الذي لا يبدل الذي لا يزول
الذي لا يمحى الذي لا يخبو
الذي لا يهلك الذي لا يفسد
الذي لا يبرأ الذي لا يبرأ

فاعلية برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي

في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان

الحمد لله الذي جعل القرآن الكريم
الذي هو الكتاب العظيم
الذي هو الكتاب العظيم
الذي هو الكتاب العظيم

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وذلك من خلال الإجابة عن سؤالي الدراسة الآتيين:

■ ما مهارات القراءة الأساسية المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي؟

■ ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف: الأول والثاني والثالث من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي في سلطنة عمان؟.

وللإجابة عن سؤالي الدراسة والتحقق من فرضياته، تم بناء ثلاثة اختبارات لمهارات القراءة الأساسية للصفوف: الأول والثاني والثالث من الحلقة الأولى، كما تم إعداد برنامج قائم على مهارات الوعي الصوتي يتكون من عشرين جلسة.

وبعد معالجة البيانات الإحصائية باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبارات مهارات القراءة الأساسية، لتلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث، ولقد كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

1. يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الأول لصالح المجموعة التجريبية.
2. يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الثاني لصالح المجموعة التجريبية.
3. يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الثالث لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة قدم الباحثان مجموعة من التوصيات أهمها:

1. أهمية زيادة جرعة التدريبات والأنشطة القرائية القائمة على توظيف مهارات الوعي الصوتي في الصفوف الأولى من الحلقة الأولى؛ لأن إتقان الطفل لهذه المهارات في مراحل عمرية مبكرة يسهم بصورة كبيرة في تنمية مهارات القراءة الأساسية والكتابة في المراحل اللاحقة.



2. ضرورة التركيز على مهارات القراءة الأساسية في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية؛ لأنها تمثل حجر الأساس بالنسبة للتلاميذ في فهم المقروء ونقده وتحليله وتنمية مهارات لغوية أخرى مثل: التحدث والاستماع والكتابة.

Abstract

The purpose of this study was to assess the effectiveness of a program based on phonological awareness activities on developing some basic reading skills for students in grades 1, 2, and 3 of basic education in the Sultanate of Oman. The following main question guided the study:

- What are the basic reading skills for students in grades 1, 2, and 3 of basic education?
- What is the effectiveness of a program based on phonological awareness activities on developing some basic reading skills for students in grades 1, 2, and 3 of basic education in the Sultanate of Oman?

To answer the study question and hypotheses, three reading tests were developed for the three grade levels (1, 2, and 3) and a program based on phonological awareness skills was developed. The training program consisted of 20 sessions. The t test was used to explore difference between students' scores in both the experimental and control groups in the post-testing of the reading tests. The results of the study were as follows:

1. 1. There is a statistically significant difference at the 0.05 level between students' scores in the experimental and control groups in the reading test for grade 1 in favor of the experimental group.
2. 2. There is a statistically significant difference at the 0.05 level between students' scores in the experimental and control groups in the reading test for grade 2 in favor of the experimental group.
3. 3. There is a statistically significant difference at the 0.05 level between students' scores in the experimental and control groups in the reading test for grade 3 in favor of the experimental group.
4. In the light of study results, the researchers reached some conclusions as follows:
5. 1. The importance of increasing the amount of training and reading activities based on employing phonological awareness skills in the beginning grades of cycle 1 because if the child masters these skills in early years, this contributes greatly in developing literacy skills in later grades.
6. 2. The necessity of focusing on reading skills in the beginning years of the elementary school because it represents the milestone for students in understanding, criticizing, and analyzing what they read and in order to develop other linguistic skills such as speaking, listening, and writing.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة والإحساس بالمشكلة

لغتنا العربية لغة متميزة صوتيًا؛ فقد اشتملت على أصوات اللغات السامية جميعها. وأصواتها تستغرق كل جهاز النطق عند الإنسان، ابتداءً بما بين الشفتين في نطق حروف كالباء والميم والفاء، وانتهاءً بجوف الناطق في حروف كالألف والواو والياء والحروف الحلقية كالعين والغين والهمزة. (مدكور 2004، ص105).

فاللغة تتكون أساسًا من الفونيمات أو الأصوات phonemes والمورفيمات Morphemes، ومن الكلمات والجمل والدلالات، أما الفونيمات فهي الأصوات المختلفة التي تتكون منها اللغة، ففي اللغة العربية مثلاً ثمانية وعشرون صوتًا ساكنًا، وستة أصوات متحركة، وتتميز اللغة العربية بأن أصوات حروفها لا تتغير بتغير موقعها في الكلمة سواء أكانت في البداية أم في الوسط أم في النهاية.

وهذه الخاصية تعني أن الطبيعة الصوتية للغة هي الأساس، بينما يجئ الشكل المكتوب لها في المرتبة التالية من حيث الوجود (شحاته، 2002) وعليه فتعليم اللغة يبدأ بالوعي الصوتي وهذا ما تتبناه المدارس الحديثة في تعليم اللغات، حيث إن التعلم المنظم للأصوات يؤدي إلى تحسن كبير في مهارات تعرف الكلمة والهجاء لدى المتعلمين في الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية.

إن امتلاك مهارات الوعي الصوتي مطلب أساسي في عملية تعلم القراءة للغات التي تكتب بنظام الأبجائي مثل اللغتين: العربية والإنجليزية بل هو خطوة أولى وأساسية لاكتساب المبدأ الأبجائي للنظام الكتابي للغة المستهدفة، ومن ثم لعملية تعلم القراءة وذلك لكون الطفل في مرحلة تعلمه القراءة يأتي إلى دروس تعلم القراءة بمعرفة أقرب ما يمكن أن توصف به أنها معرفة ضبابية بأصوات اللغة في حالتها المجردة، فكثير من الأطفال يلتحقون بمرحلة الروضة أو المرحلة التمهيدية من التعليم دون أن يعوا أن الكلام المحكي متشكل من فونيمات منفردة على الرغم من حقيقة أنهم يستطيعون وبسهولة أن ينتجوا ويفهموا لغتهم الأم (السريع، 2013).

العلاقة بين القدرة القرائية ومهارات الوعي الصوتي هي علاقة سببية ثنائية الاتجاه، فالوعي الصوتي قد يكون أحد المتطلبات السابقة للنمو القرائي، ونتيجة للخبرة القرائية، فهو الأساس الذي تبنى عليه مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق، فبعض جوانب الوعي الصوتي قد لا يبدو نتيجة طبيعية لعامل النضج وإنما نتيجة لتعلم الحروف الهجائية؛ إذ من دون هذا التعلم يظل اكتساب المتعلمين للوعي بالوحدات الصوتية محدودًا بدرجة كبيرة، كما أن بعض



جوانب الوعي بأصوات الكلام يتطور بصورة مستقلة عن التعليم القرائي أي أن بعض جوانب الوعي الصوتي يكتسب كمظهر للنضج في القدرات الذهنية للأطفال (جابر وكمال والسيد، 2014).

والتدريب على مهارات الوعي الصوتي يتضمن عمليتي التحليل والتوليف الصوتي للكلمات والرموز، ومطابقة الوحدات الصوتية مع ما يقابلها من رموز، والتهجي وتجزئة الكلمة إلى مقاطع، وتجزئة المقطع الواحد، وربط الرموز المطبوعة بالأصوات التي تقابلها، والحروف المترابطة التي تتطابق مع الأصوات والمقطع المرتبط بها.

وبرغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في تطوير مناهج اللغة العربية وذلك بما يتواءم مع المستجدات التربوية الحديثة، وسعي الوزارة المستمر لتحسين الأداء اللغوي وتطوير تدريس مهارات القراءة الأساسية من خلال البرامج التدريبية المركزية والأخرى التي تنفذ بالمحافظات التعليمية والتي تهدف إلى تمكين المعلم والمشرف التربوي من استخدام استراتيجيات نشطة خاصة بتنمية مهارات الفهم القرائي، ووضع خطط لتفعيل مصادر التعلم وتنفيذها، واقتراح خطط لتفعيل دور ولي الأمر في القراءة؛ إلا أن نتائج الدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة الأساسية «بيرلز» (PIRLS Progress in International Reading Literacy Study 2016)، والتي تُعنى بقياس مستويات فهم المقروء لدى الطلاب، وتستهدف طلاب الصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي كانت متدنية ومخيبة للأمال.

ولقد بدا هذا واضحاً عند تطبيق هذه الدراسة لدى التلاميذ في المجموعات الاستطلاعية والتجريبية والضابطة بالصفوف الأول والثاني والثالث، وذلك في تدني مستواهم التحصيلي في مهارات القراءة الأساسية وأن أغلبهم كان قد حفظ النص ويقرأ من الذاكرة دون معرفة العلاقة بين الأصوات المنطوقة والرموز الكتابية المعبرة عن هذه الأصوات. ولقد لاحظ الباحثان في أثناء تطبيقهما هذه الدراسة وقيامهما بتدريب المعلمين بالمجموعة التجريبية على مهارات الوعي الصوتي أن المعلمين المتعاونين لم تكن لديهم معرفة مسبقة عن الوعي الصوتي وأنهم لم يتعرضوا لمفهوم الوعي الصوتي ومهاراته في سنوات دراستهم الأكاديمية، وأن هناك تداخل في الفهم لديهم بين المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي اللازمة لتدريس مهارات القراءة الأساسية، وأن المعرفة مقتصرة على ما هو وارد في الكتاب المدرسي للصف الأول من حيث تجزئة الجملة إلى كلمات والكلمة إلى مقاطع وتركيب كلمات ذات معنى من حروف مبعثرة.

وفي تعلم المهارات الأساسية للقراءة نجد أن التلاميذ يختلفون في القدرة على تعلمها خاصة في الصفوف الأولى، فمنهم الأقوياء ومنهم المتوسطون والضعاف، وهؤلاء في نمو قدراتهم على القراءة لا يسايرون نمو أعمارهم الزمنية، بل لكل تلميذ عمر القراءة الخاص به، ومن هنا فالإحاطة بهذه الفروق مهمة في تنويع عملية التعلم وفي الإمداد بمواد قرائية متدرجة،



فبعض الأطفال لا يقدرون على السيطرة على كل المهارات، وعلى المعلم أن يبدأ مع الطفل من الموضوع الذي يوجد فيه، ومن النقطة التي يمكنه النجاح فيها وتسمح له بأن ينمو بأقصى ما لديه من سرعة خاصة في القراءة التي تتطلب كل مهارات القراءة الأساسية الصامتة وبعض المهارات الخاصة بالقراءة، كما أن القراءة دون فهم هي قراءة جوفاء لا يجاوز تأثيرها حنجرة القارئ. (يونس، 2009، ص 263)، وأن أحد الأسباب الرئيسة في فشل الأطفال في تعلم القراءة هو تقديم الكثير من المفاهيم والمعلومات للتلاميذ وبسرعة كبيرة من دون تدريبات أو تطبيقات هادفة ذات معنى.

وتسهم استراتيجيات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية. وقد تناولت العديد من الدراسات على أهمية هذه الاستراتيجيات في القراءة مثل دراسة رجب (2007)، و Takahashi (2007) وسليمان (2006)، و. (2005) Speece and Ritchey ولقد جاءت نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال مؤكدة ما توصل إليه الباحثان من خلال تجربتهما في الحقل التربوي، إذ كشفت دراسة كل من: السريع (2013) ودراسة جابر وكمال والسيد (2014)، ودراسة زهير (2017)، ودراسة الشوبجي، وآخرون (2017)، ودراسة الفارسي وإمام (2017) فاعلية أنشطة مهارات الوعي الصوتي في اكتساب تلاميذ الصفوف الأولى مهارات القراءة الأساسية وأثرها الإيجابي في تحسين مستوى التلاميذ بشكل عام والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وأن التأخر في اكتساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي يؤدي إلى عسر في القراءة.

أولاً: مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في الشكوى من ضعف تلاميذ الحلقة الأولى في القراءة، وانخفاض مستوى التلاميذ التحصيلي في مهاراتها، ومؤشر ذلك الدرجات التي يحصلون عليها في الاختبارات القرائية الدولية.

ثانياً: أسئلة الدراسة:

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤالين الرئيسين الآتيين:

- ما مهارات القراءة الأساسية المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي؟.
- ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف: الأول والثاني والثالث من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي في سلطنة عمان؟.

ثالثاً: فروض الدراسة:

1. يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الأول، ولصالح المجموعة التجريبية.
2. يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الثاني، ولصالح المجموعة التجريبية.
3. يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الثالث، ولصالح المجموعة التجريبية.

رابعاً: أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تعد هذه الدراسة- على حد علم الباحثين- الأولى من نوعها في السلطنة التي تتناول فاعلية برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي. ويشير ذلك إلى أهمية الدراسة الحالية في إثراء أدبيات تدريس اللغة العربية بمجموعة من اختبارات القراءة الأساسية وكذلك ببرنامج قائم على استراتيجيات الوعي الصوتي.

الأهمية التطبيقية:

تقدم هذه الدراسة برنامجاً تطبيقياً يعتمد على توظيف برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية مما يساهم في تقديم دليل عملي للمعلمين والمختصين بطرائق تدريس اللغة العربية يساعد في تطوير تدريس القراءة في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ في بعض مهارات القراءة الأساسية.

خامساً: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى:

1. إعداد اختبارات في القراءة الأساسية للصفوف: الأول والثاني والثالث من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي.
2. إعداد برنامج تعليمي قائم على أنشطة الوعي الصوتي وبيان فاعليته في تنمية بعض



مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف: الأول والثاني والثالث من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي.

سادسًا: مصطلحات الدراسة:

1. **فاعلية:** عرفها شحاتة والنجار (2003:23) بأنها مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة. وتعرف إجرائيًا: بأنها: «الأثر الإيجابي الذي يحدثه تدريس برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية خلال فترة زمنية محددة ووفقاً للأهداف المراد تحقيقها».
2. **البرنامج التعليمي:** ويعرف إجرائيًا بأنه: مجموعة من الخبرات التربوية المنظمة التي تقدم بطريقة متتابعة ومتكاملة وتتكون من: الأهداف العامة، والأهداف التفصيلية، والمفاهيم والمهارات الأساسية والإطار العام والاستراتيجيات والأدوات والوسائل التعليمية والتقويم.
3. **الوعي الصوتي:** معرفة الطفل العلاقات بين الرموز المكتوبة والأصوات والتي تركز على اكتساب التلاميذ لتطابق الأصوات بالحروف واستخدامها في القراءة والهجاء (National Reading Panel, 2000). ويُعرف إجرائيًا بأنه: «إتقان التلميذ لمهارات القافية، ودمج الفونيمات وحذفها، وتحليل الأصوات، والمقاطع وقياس الذاكرة الصوتية والتسمية السريعة، والقدرة على تركيب الكلمات والتحكم بأصواتها وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات القراءة الأساسية».
4. **مهارات القراءة الأساسية:** هي العملية العضوية العقلية الانفعالية التي يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة وفهمها، والتفاعل معها والاستجابة لها (يونس 2009: 190). وتعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة من الأداءات يقوم بها تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى والتي تتمثل في معرفة الرموز المكتوبة ونطق الأصوات نطقًا صحيحًا، والتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وإدراك المعنى بالسياق وتنظيم الأفكار المقروءة واستخلاص الأفكار الرئيسة ومعرفة مدى تتبعها، وتقاس هذه المهارات من خلال اختبارات القراءة الأساسية المعدة لهذا الغرض.

سابعًا: حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على التالي:

1. الحدود البشرية: تطبيق الدراسة على تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط.
2. الحدود الزمانية: تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/2018م.
3. الحدود الموضوعية: سوف تقتصر الدراسة الحالية على بيان أثر استخدام استراتيجيات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية.

ثامنًا: الإطار النظري

يختص علم الفونولوجي أو علم الأصوات، وهو أحد مكونات أي لغة من اللغات، بدراسة أصوات اللغة. ويقصد بالوعي الصوتي فهم الأساليب المختلفة التي يمكن بها تقسيم اللغة اللفظية إلى مكونات أصغر. ويمكن تعريف الوعي الفونولوجي بأنه قدرة الفرد على تعرف الأصوات التي تؤلف الكلمات والتمييز بينها والتمكن من استخدام الأصوات التي تكون الكلمات، والمقاطع، والجمل وذلك من خلال حذف أو إضافة فونيمات للكلمة أو ضم الأصوات لتكون كلمات (Oakhill & Kyle, 2000). كما يعرف الوعي الصوتي بأنه القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي أو الكلمات، أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع (Macmillan, 2002).

ويشير عبدالله (2006) أن الوعي الصوتي يتكون من مكونين اثنين، يتمثل الأول في إدراك أن كل كلمة تتألف من أصوات، ويتمثل الثاني في القدرة على تجزئة الكلمة إلى هذه الأصوات. ويرى Gillon (2004) إلى أنه يمكن تقسيم الوعي الصوتي إلى ثلاثة مستويات: الأول، مستوى الوعي بالمقطع أي قدرة الفرد على تقسيم الكلمات إلى مقاطع مثل (ح - ص - ن) ويعد هذا أقل المستويات صعوبة. ولا يتطلب هذا المستوى من الوعي الصوتي إلا معرفة الأصوات التي تتكون منها الكلمات. ويتكون المستوى الثاني من مستوى الوعي بالمقطع الأولي والسجع في الكلمة onset-rime level of awareness ويشير إلى قدرة الفرد على ربط وحدات الكلمة معًا، ويستلزم هذا المستوى تقسيم الكلمات إلى وحدات أكبر من الفونيم ولكن أصغر من المقطع بحيث يمثل الجزء الأول بداية الكلمة ويمثل الجزء الثاني سجع أو قافية الكلمة (مثال: ب - طة)، (ق - طة). ويتألف المستوى الثالث من مستوى الوعي بالفونيمات وهي قدرة الفرد على إدراك أن الكلمات يمكن أن تقسم إلى أصوات مستقلة تمثل وحدات أصغر من الكلمة مثل (ق - ط - ة). وينبغي التركيز على هذا المستوى بصورة أكبر من المستويات السابقة نظرًا لأن له علاقة وثيقة بالقراءة، وهو المستوى الأكثر تجريديًا.



ويرى (Yopp 1992) أن مهارات الوعي الصوتي يمكن تقسيمها إلى عزل الفونيم phoneme isolation، ودمج الفونيمات phoneme blending، تجزئة الفونيمات phoneme segmentation، وحذف الفونيم phoneme deletion، وإبدال الفونيم phoneme substitution. ويقصد بعزل الفونيم عزل الفونيم الذي تبدأ به الكلمة مثال: الصوت الذي تبدأ به كلمة حصان هو (ح). ويقصد بدمج الفونيمات ضمها معاً لتؤلف كلمة (مثال الكلمة التي تكون أصوات ط - ف - ل هي طفل). ويقصد بتجزئة الفونيمات فصل الفونيمات التي تكون الكلمة عن بعضها، مثال: الأصوات التي تؤلف كلمة بطة هي (ب - ط - ة). ويقصد بحذف الفونيم نطق الكلمة بعد حذف صوت منها مثال: نطق كلمة حصان من دون الصوت (ح) تصبح (صان). أما إبدال الفونيم يقصد بها استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت آخر، مثال: إذا تغير الصوت (ع) في كلمة (قلم) تصبح: (علم). أشارت عزازي (2000) إلى أن مهارة القراءة يمكن تصنيفها إلى عدة مجالات هي التعرف وتشمل تعرف الكلمة، وتعرف الجملة، والتمييز الصوتي في نطق الحروف، وربط الرموز الصوتية بالرموز المكتوبة، ومهارات النطق الصحيح وتشمل نطق الأصوات بصورة صحيحة من حيث المخرج، والتمييز في نطق الأصوات المفخمة والمرققة، ونطق الحركات القصيرة والطويلة)، ومهارات الفهم وتشمل تحليل الكلمات، واستنتاج المعنى العام من النص، ومهارات الأداء المعبر وتشمل نطق الجمل بشكل سليم، والقراءة دون تكرار، والوقوف عند تمام المعنى، وجودة النطق. وأشارت عبد الصادق (2009) إلى أن مهارات القراءة الأساسية تشمل تعرف الحروف والكلمات في أثناء القراءة، وعدم الإبدال والحذف والإضافة والتكرار للحروف والكلمات، ونطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، وقراءة كلمات جديدة باستخدام المعنى أو السياق). وقد انعكست هذه الأسس والمنطلقات في صياغة وثيقة معايير اللغة العربية لتلاميذ الصفوف (1- 9) الصادرة عام 2015 بالسلطنة، والتي استحدثت فيها مهارات الوعي الصوتي في تدريس القراءة بالصف الأول كما تم التركيز على الأبعاد التي تطور إليها مفهوم القراءة حديثاً وهي: (التعرف، والنطق، والفهم، والنقد، وحل المشكلات) في الصفوف اللاحقة، ولقد تم توحيد معايير القراءة في المناهج العمانية للصفوف الثلاثة الأولى في الحلقة الأولى بينما تم التدرج في المخرجات التعليمية كما يأتي:

معايير تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى:

1. معرفة الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها.
2. فهم النص المقروء.
3. تحليل النص الأدبي وتذوقه.



ولقد تم ترجمة هذه المعايير في المخرجات التعليمية الآتية:

أولاً: المخرجات التعليمية/ الصف الأول

1. ينطق الأصوات القصيرة والطويلة.
2. يميز بين الأصوات المتشابهة في الشكل والمخرج.
3. يربط بين صوت الحرف ورسمه واسمه.
4. يحلل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى أصوات وحروف.
5. يركب من أصوات الحروف كلمات ذات معنى.
6. يركب من الكلمات جملاً مفيدة.
7. يقرأ الكلمات الشائعة المناسبة للصف والكلمات المشتقة من الجذر نفسه.
8. يقرأ جملاً قصيرة متنوعة.
9. يقرأ نصوصاً أدبية وغير أدبية مختلفة قراءة جهرية سليمة تصل مفرداتها إلى (100) كلمة.
10. يقرأ قراءة حرة مناسبة لمستواه.
11. يستنبط الفكرة العامة للنص.
12. يجيب عن أسئلة مباشرة.
13. يوضح معاني الكلمات الجديدة من خلال بدائل معطاة.
14. يستخرج القيم من النص.
15. يبدي انطباعه في النص.
16. يحدد التعبير الأدبي الأجمل.

ثانياً: المخرجات التعليمية/ الصف الثاني

1. يقرأ نصوصاً مختلفة أدبية وغير أدبية قراءة جهرية سليمة تصل مفرداتها إلى (200) كلمة مراعيًا علامات الترقيم وصحة الضبط ووضوح الصوت وسلامة مخارج الحروف.
2. يقرأ قراءة حرة مناسبة لمستواه.
3. يربط بين عنوان الموضوع والصور المصاحبة له لمعرفة علاقتها بالنص قبل القراءة وبعدها.
4. يستنبط الفكرة العامة للنص.
5. يذكر المعنى المناسب للكلمات الجديدة مستخدماً السياق والأضداد والمرادفات.
6. يوظف الكلمات الجديدة في جمل من إنشائه.
7. يستخرج بعض المعلومات الواردة في النص.
8. يتمثل القيم الواردة في النص.



9. يعيد سرد مضمون النص بأسلوبه.
10. يبدي رأيه في النص.
11. يحدد التعبير الأدبي الأجل.
12. يحاكي تعبيراً مجازياً.
13. يحدد التعبير الأدبي الأجل.
14. يوظف تعبيراً مجازياً.
15. يحدد عناصر القصة (الشخصيات، الزمان والمكان).

المخرجات التعليمية/ الصف الثالث

1. ينشد الأبيات الشعرية مراعي الإيقاع ويحفظها
2. يقرأ قراءة حرة مناسبة لمستواه.
3. يربط بين عنوان الموضوع والصور المصاحبة له لمعرفة علاقتها بالنص قبل القراءة وبعدها.
4. يستنبط الفكرة العامة للنص.
5. يحدد الفكرة الرئيسية والأفكار الجزئية للنص
6. يذكر المعنى المناسب للكلمات الجديدة مستخدماً السياق والأضداد والمرادفات.
7. يوظف الكلمات الجديدة في جمل من إنشائه.
8. يصنف الكلمات إلى حقولها المعجمية.
9. يستخرج بعض المعلومات الواردة في النص.
10. يحدد السبب والنتيجة في النص.
11. يفسر الصور والأشكال والرسومات التوضيحية الواردة في النص
12. يرسم مشهداً من مشاهد النص.
13. يتمثل القيم الواردة في النص.
14. يطرح أسئلة عن مضمون النص.
15. يقترح عنواناً آخر للنص.
16. يستنبط هدف الكاتب.
17. يعيد سرد مضمون النص بأسلوبه.
18. يبدي رأيه في النص.
19. يحدد التعبير الأدبي الأجل.

20. يوظف تعبيراً مجازياً

21. يحدد عناصر القصة (الأحداث، والشخصيات، والزمان والمكان). (وزارة التربية والتعليم 2015)

بالنظر إلى معايير القراءة ومخرجاتها السابقة للصفوف (1- 3) بالمناهج العمالية نجد أن هناك اهتماماً واضحاً بمهارات الوعي الصوتي في الصف الأول بلغت تسع مهارات بينما تقلص هذا الاهتمام في الصفين الثاني والثالث والذي تم فيهما التركيز على مهارات الفهم والتحليل وتنمية الأساليب البلاغية وتدووقها.

تاسعاً: إجراءات الدراسة

قام الباحثان بالإجراءات التالية:

1. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية.
2. إعداد اختبارات قبلية لقياس بعض مهارات القراءة الأساسية للصف الأول والثاني والثالث.
3. عرض الاختبارات على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في اللغة العربية للتوصل إلى الشكل النهائي للاختبارات.
4. تطبيق الاختبارات على عينة استطلاعية وحساب معاملي الصعوبة ومعامل التمييز.
5. إعداد أنشطة لتطبيق برنامج قائم على الوعي الصوتي.
6. اختيار مجموعتي الدراسة: (التجريبية والضابطة).
7. تطبيق الاختبارات القبليّة لمهارات القراءة الأساسية للمجموعتين التجريبية والضابطة.
8. تطبيق برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي على المجموعة التجريبية.
9. تطبيق الاختبارات البعدية لمهارات القراءة الأساسية للمجموعتين التجريبية والضابطة.
10. إدخال درجات اختبارات مهارة القراءة ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها.
11. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: برنامج قائم على أنشطة الوعي الصوتي.

المتغير التابع: بعض مهارات القراءة الأساسية.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحثان بالمعالجة الإحصائية كما يلي:

1. حساب معاملي الصعوبة والتمييز لفقرات اختبارات القراءة الأساسية. وتم حساب معاملي الصعوبة لكل مفردة من مفردات اختبارات القراءة الأساسية عن طريق حساب



المتوسط الحسابي للإجابة الصحيحة بقسمة عدد التلاميذ الذين أجابوا عن المفردة بصورة صحيحة على العدد الكلي للتلاميذ. وتم حساب معامل التمييز عن طريق الحصول على الدرجة المعدلة للعلاقة بين المفردة والدرجة الكلية الناتجة من معامل ألفا لكرونباخ.

2. حساب ثبات اختبارات القراءة الأساسية باستخدام معامل الاتساق الداخلي (طريقة ألفا لكرونباخ).

3. استخدام اختبار «ت» للتأكد من تكافؤ المجموعتين بناءً على درجات أفراد العينة في الاختبار القبلي.

4. استخدام اختبار «ت» للمقارنة بين مستوى أفراد العينة في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبارات القراءة الأساسية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

استفادت الدراسة الحالية من معطيات الدراسات السابقة ونتائجها في تحديد الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدراسة وفي بناء آلية مناسبة يتم بها جمع البيانات وتحليلها، ولقد أعدت هذه الدراسات في بلدان مختلفة من الوطن العربي إضافة إلى الدراسات الأجنبية، ونعرض لبعض منها مرتبة ترتيباً زمنياً من الأقدم إلى الأحدث:

أولاً: الدراسات العربية

1. دراسة سليمان (2006) والمعنونة بـ: دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة، والتي هدفت إلى تعرف أثر التدريب على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة.
2. دراسة عيسى (2007) والمعنونة بـ: فاعلية برنامج قائم على الوعي الفونولوجي في تعلم بعض المهارات الأساسية في القراءة في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على الوعي الصوتي في تعلم بعض المهارات الأساسية في القراءة. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين الوعي الصوتي والمهارات الأساسية للقراءة.
3. دراسة شرهان (2011) بعنوان «فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي» حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والقراءة. وتكونت عينة الدراسة من (61) تلميذاً من مدرستين ابتدائيتين بمحافظة العريش بمصر. وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات الاستماع ومهارات القراءة الأساسية.
4. دراسة جاب الله ومكاوي وعبد الباري وعبدالله (2012)، والمعنونة بـ: فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي تهدف إلى دراسة فاعلية استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفي ضوء ذلك تم بناء قائمة بمهارات القراءة الأساسية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتمثلت عينة الدراسة في مجموعتين إحدهما تجريبية، درست باستخدام استراتيجية الوعي الصوتي، والأخرى درست بالطريقة المعتادة، وكان عدد كل منهما (30) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع

الابتدائي، وتم تطبيق الاختبار على المجموعتين قبلياً وبعدياً وذلك بعد تدريبهم على كيفية استخدام استراتيجية الوعي الصوتي، ولقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات القراءة الأساسية (ككل) وفي كل مهارة فرعية على حدة في اختبار القراءة ولصالح المجموعة التجريبية.

5. دراسة السريع، عبدالله محمد (2013) والمعنونة بـ: (تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة، ولقد هدفت الدراسة إلى تعرف تصورات معلمي القراءة في الصفوف الأولية من مرحلة التعليم العام لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي (الفونيمي) تحديداً واكتساب مهارة القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، ولقد استفتيت عينة من (233) معلم قراءة للصف الأول الابتدائي من (89) مدرسة ابتدائية اختيرت عشوائياً من المدارس التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض وذلك بأداة من تصميم الباحث صيغت بنودها على نحو يسأل عن مدى ارتباط كل نشاط في تنمية الوعي الصوتي باكتساب مهارة القراءة، ومعالجة ذلك في ضوء خبرات المعلمين التعليمية والتدريبية، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير المستفتين لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة راوح بين المهم والمهم جداً، وبالنظر إلى نسب هؤلاء المعلمين في تقدير أهمية هذه الأنشطة نجد أن (16 % إلى 45%) منهم رأوا أن أهمية بعض هذه الأنشطة راوحت بين نسبة (مهم إلى حد ما) والعدم (غير مهمة) كذلك أظهرت نتائج تحليل الفروقات أن استجابات المعلمين لم تتأثر بخبراتهم التعليمية أو التدريبية، وبفحص فحوى بنود الأنشطة التي نالت المتوسطات أكبر أعطت مؤشراً في احتمالية أن يكون هناك خلطاً لدى هؤلاء المعلمين بين مفهوم الوعي الصوتي وتدريس القراءة بالطريقة الصوتية مما يستدعي الحاجة للتحقق من مصدر هذا الوعي، كما يستدعي التحقق من مدى وعيهم باختلاف أنشطة تنمية الوعي الصوتي من أنشطة الطريقة الصوتية من خلال استخدام أدوات ومنهجيات بحثية مناسبة.

6. دراسة جابر وكمال والسيد (2014)، والمعنونة بـ: (برنامج قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي) وهدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج قائم على تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الوعي اللفظي/ الصوتي وتشمل: التقسيم، الحذف، الدمج، تعرف الصوت الأول والأوسط والأخير، والتنغيم والحروف الأبجدية وما يقابلها من أصوات ومهارات الإخراج الصوتي وتشمل كلمات ذات مقاطع متعددة، نطق الأصوات والتمييز السمعي وأثره في تحسين مهارات تعرف

الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ولقد استخدم الباحثون بطارية اختبارات مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق والبرنامج القائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي الإخراج الصوتي ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسر، ولقد أسفرت الدراسة عن وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

7. دراسة الطيب (2015) بعنوان « فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القراءة في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات ». هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية استراتيجية التدريس المستخدمة في تنمية مهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)، والفهم المقروء، والفهم المسموع، والكتابة لدى عينة قوامها 100 تلميذاً وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي. واستخدم البحث ست أدوات هي قائمة بمهارات الطلاقة (القراءة الشفهية)، واختبار الفهم المقروء، والفهم المسموع، واختبار الكتابة، ومقياس اتجاهات المعلمين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 80% من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد في اختبار الطلاقة (القراءة الشفهية)، و90% من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي قد تجاوزوا المعيار المحدد في اختبار الفهم المقروء، و70% قد حققوا أو تجاوزوا المعيار المحدد في اختبار المسموع.

8. دراسة زهير (2017) والمعنونة بـ: (علاقة الوعي الصوتي باستيعاب مهارة القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي)، والتي هدفت إلى إبراز ما للوعي الصوتي من أثر في تعلم واستيعاب مهارة القراءة باعتبارها وظيفة معرفية لدى عينة مكونة من (103) طلاب في المرحلة الابتدائية بالجزائر والذين تتراوح أعمارهم ما بين (9-11) سنة تم اختيارهم عشوائياً من المدارس التي ينتسبون إليها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق المنهج الوصفي لإثبات أو نفي العلاقة الحاصلة بين هذين المتغيرين حيث تكاد تجمع الدراسات التي أجريت على مدى السنوات المنقضية على الارتباط وأهمية الوعي الصوتي في عملية الاستيعاب القرائي وتعلم القراءة بشكل عام، ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي لدى المجموعة التجريبية.

9. دراسة الشوريجي وآخرون (2017) بعنوان « فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان ». هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في

سلطنة عمان ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم تصميم بحث شبه تجريبي، كما صمم الباحثون اختباراً قرائياً في الوعي الفونيمي والفونولوجي في اللغة العربية بالإضافة إلى برنامج تدريبي عن الوعي الفونيمي والفونولوجي لمعلمات اللغة العربية، وقد تكونت عينة الدراسة من (205) من التلاميذ والتلميذات من أربع مدارس، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كما تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين لضمان تكافؤهما، ولقد تم تطبيق التجربة على مدى عشرة أسابيع، وخلال تلك الفترة قامت معلمات اللغة العربية بتدريس مهارات الوعي الفونيمي والفونولوجي ثم تم تطبيق الاختبار البعدي، وبعدها تم اختبار الطلاب للمرة الثالثة بعد ستة أشهر لمتابعة الأثر طويل المدى، وأظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة إحصائية في متوسط نتائج طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار الثالث الذي يسعى إلى متابعة أثر التجربة على الطلاب ومن ناحية أخرى أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية في متوسط نتائج الاختبار بين الذكور والإناث.

10. دراسة الفارسي وإمام (2017) والمعنونة بـ: (فاعلية التدريب على مهارة الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة) هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على مدخل الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في سلطنة عمان، حيث تم تطبيق أدوات تشخيص صعوبات القراءة طبقاً لمدخل التعارض بين التحصيل والذكاء، ثم تم اختيار عينة علاجية قوامها (14) طالباً وطالبة ممن تم تشخيصهم بصعوبات القراءة؛ حيث تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين، تجريبية وضابطة، واشتملت أدوات الدراسة التي طبقت على العينة الأولية مصفوفة (رافن) للذكاء اختبار تحصيلي في القراءة في حين اشتملت الأدوات التي طبقت على العينة العلاجية اختبار الوعي الصوتي، واختبار مهارة فك الترميز، بالإضافة إلى برنامج قائم على مدخل الوعي الصوتي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في جميع أبعاد اختبار الوعي الصوتي، واختبار مهارة فك الترميز، ما عدا بُعد قراءة كلمات نص، لصالح المجموعة التجريبية، وأسفرت النتائج أيضاً عن وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام مدخل الوعي الصوتي لتحسين مهارة فك الترميز بصفة خاصة والقراءة بصفة عامة لأثره الإيجابي في تحسن الأداء القرائي للطلاب ذوي صعوبات القراءة.

11. دراسة السليتي (2017) بعنوان «أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن»

حيث هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجيات التعلم النشط في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. وبلغت عينة الدراسة 68 طالباً من طلاب الصف الرابع الأساسي. ولقد استخدمت الدراسة اختباراً لقياس الفهم القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذا دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي يعزى إلى فاعلية استراتيجيات التعلم النشط.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1. دراسة (Motten 2008) والمعنونة «هل تدريب الوعي الصوتي فعالاً في اكتساب المعرفة بالتشابه بين الحرف والصوت) وهدفت إلى تعرف فاعلية التدريب على الوعي الصوتي في تنمية التعرف على الكلمة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسن دال لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات التعرف على الكلمة بعد التدريب على الوعي الصوتي.
2. في دراسة بعدية بعنوان (المهارات الصوتية ودورها في تعلم القراءة: مراجعة بعدية) أجراها كل من (Melby-Lervag, Lyster, & Hulme 2012) تناولت العلاقات بين ثلاثة من أكثر المقاييس انتشاراً في تقييم المهارات الصوتية للأطفال وهي (الوعي الصوتي، والوعي بالقافية، والذاكرة اللفظية قصيرة المدى) ومهارات قراءة الكلمة لدى الأطفال. وقد اشتملت المراجعة على 235 دراسة بحثية وتم حساب عدد 995 حجم تأثير. وأشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي يظهرون ضعفاً كبيراً في الوعي الفونيمي بالمقارنة بالأطفال العاديين من نفس العمر الزمني. وأشارت تحليلات النتائج إلى أن الوعي الفونيمي كان له أثر كبير في الفروق الفردية في القدرة على قراءة الكلمة مما يدعم دور الوعي الصوتي في تنمية القدرة على القراءة.
3. دراسة (van den Boer, van Bergen, and de Jong 2014) والمعنونة «المهارات الأساسية في القراءة الجهرية والصامتة» حيث هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر الوعي الصوتي، والتسمية السريعة، ومدى الانتباه البصري في كل من القراءة الصامتة والقراءة الجهرية. وقام الباحثون بمقارنة الطلاقة القرائية والصامتة بالتحقق من مدى ارتباط نوعي القراءة بمهارات الوعي الصوتي. وتكونت عينة الدراسة من 255 تلميذاً في الصف الرابع (133 ذكور و122 إناث). وتكونت أدوات الدراسة من مهام قراءة الكلمات، وقراءة الجمل، وقراءة النص. وأسفرت نتائج الدراسة عن الدور المهم لمهارات الوعي الصوتي في كل من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة. كما أوضحت النتائج أن دور الوعي الصوتي يعد متساوياً في كلا النوعين من القراءة.

ولقد أكدت الدراسات السابقة على ما يلي:

- فاعلية مهارات الوعي الصوتي في اكتساب الطلاب بالحلقة الأولى والصفوف الأولى من الحلقة الثانية (الخامس والسادس) مهارة القراءة وأثرها الإيجابي في تحسين مستوى الطلاب بشكل عام والطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.
- التأخير في إكساب التلاميذ مهارات الوعي الصوتي يؤدي إلى عسر في القراءة.
- التأثير الإيجابي لمهارات الوعي الصوتي في التقدم بالقراءة يمتد من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الابتدائية الصف السادس.
- هناك التباس لدى المعلمين بين مفهوم الوعي الصوتي وتدريب القراءة بالطريقة الصوتية.
- ارتفاع تقدير المعلمين لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارات القراءة الأساسية .
- ضرورة تدريس المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي والقراءة في مقررات طرائق تدريس اللغة العربية بكلية التربية، وتقويم أداء الطالب المعلم في مدى تطبيقها في أثناء تدريس القراءة ببرنامج التربية العملية.
- أغلب الدراسات السابقة تم إعداد برنامج مهارات الوعي الصوتي وتجريبه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفي الصف الأول الابتدائي، بينما تنفرد الدراسة الحالية في تجريب دليل المعلم بتنفيذ مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالحلقة الأولى وبمستوياتهم المختلفة، وكذلك في بناء قائمة بمهارات القراءة الأساسية، وثلاثة اختبارات محكمة في القراءة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية؛ أدواتها، وإجراءاتها

مقدمة

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالحلقة الأولى في سلطنة عمان، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التي ورد ذكرها في الفصل الأول، والتي في ضوئها تم تحديد منهج الدراسة وأدواتها، وهذا ما تم تناوله بشيء من التفصيل في هذا الفصل الذي يحتوي شرحاً لخطوات إعداد أدوات الدراسة، وتحديدًا لإجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، ونوع المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل نتائج الدراسة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي لملاءمته موضوع الدراسة وفروضها كونها دراسة شبه تجريبية تهدف إلى دراسة أثر المتغير المستقل (أنشطة الوعي الصوتي) على المتغير التابع (مهارات القراءة الأساسية) لدى تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث من التعليم الأساسي. ويتكون المنهج شبه التجريبي من تصميم المجموعة التجريبية والضابطة الذي يعتمد على القياس القبلي والبُعدي. والمنهج شبه التجريبي الذي يدرس الظاهرة كما هي في الواقع دون تغيير ويصفها بدقة من أجل الوصول إلى الهدف (الأسدي وفارس، 2015). وتم اختيار المجموعات التجريبية من إحدى مدارس الحلقة الأولى واختيار المجموعات الضابطة من مدرسة أخرى من مدارس الحلقة الأولى بمحافظة مسقط. ويوضح جدول (1) تصميم الدراسة الحالية.

المجموعة	القياس القبلي O	المعالجة التجريبية X	القياس البُعدي O
التجريبية	اختبار القراءة	برنامج قائم على الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية	اختبار القراءة
الضابطة	اختبار القراءة	التدريس بالطريقة العادية	اختبار القراءة

ثم قام الباحثان بتطبيق القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية للتأكد من تكافؤ المجموعتين ويوضح جدول (2) التكافؤ بين مجموعتين الدراسة.

جدول (2)

التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الأساسية

الصف الأول						
المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	19	18.47	6.23	41	0.18	0.86
الضابطة	24	18.12	6.40			
الصف الثاني						
التجريبية	28	11.54	5.90	52	0.18	0.66
الضابطة	26	12.19	4.98			
الصف الثالث						
التجريبية	27	8.25	4.80	49	0.27	79.
الضابطة	24	8.60	4.29			

وتشير النتائج في جدول (2) إلى أنه لا يوجد فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الأساسية في الصفوف: الأول والثاني والثالث.

ثانيًا: مهددات الصدق الداخلي والخارجي:

يقصد بالصدق الداخلي درجة خلو الدراسة من المؤثرات الدخيلة والتي تعد من عوامل الخطأ التي تؤثر على بنية الدراسة. بينما يقصد بالصدق الخارجي الدرجة التي يمكن بها تعميم نتائج الدراسة على المجتمع. وقد حاول الباحثان ضبط بعض مهددات الصدق الداخلي والخارجي (أبو علام، 2011) للدراسة من خلال الإجراءات الآتية:

1. مهددات الصدق الداخلي:

أ. **النضج:** تم اختيار صف دراسي واحد من الصفوف الأول والثاني والثالث وهم تقريباً من الفئة العمرية نفسها، وسيكون النضج الذي سيطرأ عليهم متساوياً. ونظراً لأن فترة تطبيق البرنامج استغرقت ثمانية أسابيع، وهي فترة قصيرة لا تتأثر بعامل النضج لدى أفراد العينة.

ب. **إجراء الاختبار:** تم تطبيق الاختبار القبلي في منتصف شهر مارس، بينما تم تطبيق الاختبار البعدي في نهاية شهر إبريل، وبفاصل زمني مدته ثمانية أسابيع. وتعد هذه الفترة كافية للتأكد من أن تحسن أداء أفراد العينة في الاختبار البعدي لم يكن نتيجة للاختبار القبلي، وإنما هذا التحسن قد طرأ نتيجة للمتغير المستقل في الدراسة.

ج. **أدوات الدراسة:** قام الباحثان بضبط هذا المتغير وذلك بالتحقق من صدق الاختبارات المستخدمة وثباتها قبل بداية الدراسة. وقد تم استخدام الاختبارات نفسها في كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي.

د. **التسرب والفناء التجريبي:** تم التحكم في هذا المتغير عن طريق حث أفراد العينة من المجموعتين التجريبية والضابطة على الحضور اليومي وعدم الغياب من خلال التنوع في الأنشطة والأساليب وإيجاد نوع من التشويق والجاذبية في التطبيق وتعزيز الاستجابات معنوياً.

هـ. **طريقة اختيار العينة:** قام الباحثان بضبط هذا العامل باستخدام تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) والتأكد من التكافؤ في اختبار مهارات القراءة الأساسية قبل اشتراكهم في الدراسة، واستخدام التعيين العشوائي في اختيار المدارس التي تم فيها تحديد المجموعتين التجريبية والضابطة للصفوف الثلاثة.

2. مهددات الصدق الخارجي:

أ. **المواقف والظروف:** وقع اختيار الباحثين على هذه المدارس لأنها حكومية وأن الظروف في تلك المدارس ستكون متشابهة مع المدارس الحكومية الأخرى في محافظة مسقط مما يدعم الثقة بأن نتائج هذه الدراسة يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي.

ب. **تداخل معالجات متعددة:** تأكد الباحثان أن أفراد العينة جميعهم غير مرتبطين بدراسات تجريبية أخرى.

ج. **تفاعل الاختبار القبلي والمعالجة:** قام الباحثان بضبط هذا المتغير حيث إن عينة الدراسة كانت من تلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث وهم صغار بالسن ولا يمكنهم الربط بين الاختبار القبلي والمعالجة التجريبية. إضافة إلى أن فترة تطبيق

البرنامج قد استغرقت ثمانية أسابيع وهي فترة كافية للتأكد أن تحسن درجات أفراد المجموعات التجريبية في الاختبار البعدي كان ناتجاً عن تأثير المتغير المستقل وليس نتيجة لتأثرهم بالاختبار القبلي.

د. **العوامل المتولدة من إجراء التجربة:** قام الباحثان بضبط هذا العامل بأن تم الإشراف بصورة دورية على سير تطبيق البرنامج، كما لم يتم إخبار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة أن هناك مقارنة بينهما.

هـ. **ضبط المتغيرات الدخيلة:** قام الباحثان باختيار المدارس والفصول الدراسية باستخدام التعيين العشوائي والتأكد من تحقيق التكافؤ بينهما في التطبيق القبلي.

ثالثاً: إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية

أ. تحديد مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة الأصلي من مجموع تلاميذ الصفوف (1-3) بمدارس الحلقة الأولى في ولاية بوشر، والتابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة مسقط، للعام الدراسي (2017-2018م) والبالغ عددهم (35931) تلميذاً موزعين على (35) خمس وثلاثين مدرسة في مختلف ولايات محافظة مسقط الست، كما يتضح في جدول (3) والذي يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول (3)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب عدد المدارس، وعدد تلاميذ الحلقة الأولى في ولايات محافظة مسقط

م	اسم الولاية	عدد مدارس الحلقة الأولى	عدد تلاميذ الحلقة الأولى	الأول		الثاني		الثالث		الرابع	
				ت	ج	ت	ج	ت	ج	ت	ج
1	بوشر	(10) عشر مدارس	4208	456	431	520	551	550	611	553	536
2	مطرح	(8) ثماني مدارس	2016	197	210	258-	277	271	264	283	356
3	مسقط	(1) مدرسة واحدة	1428	184	180	182	177	165	168	180	192
4	العامرات	(8) ثماني مدارس	6627	777	778	797	862	904	876	805	818



م	اسم الولاية	عدد مدارس الحلقة الأولى	عدد تلاميذ الحلقة الأولى	الأول		الثاني		الثالث		الرابع	
				ت	ث	ت	ث	ت	ث	ت	ث
5	قريات	(3) ثلاث مدارس	3815	497	464	501	472	484	513	439	445
6	السيب	(24) أربعة وعشرين مدرسة	17837	1986	1916	2266	2298	2276	2432	2287	2376
المجموع			35931								
			(35) مدرسة								

ب. اختيار عينة الدراسة:

تم اختيار ثلاثة صفوف دراسية وهي: (الصف الأول والثاني والثالث) من مدرستين مختلفتين من مدارس الحلقة الأولى في ولاية بوشر بمحافظة مسقط بطريقة قصدية؛ لتطبيق برنامج مهارات الوعي الصوتي، والطريقة المعتادة على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى، بواقع صف دراسي لكل نمط تدريسي بمجموع (167) تلميذاً وتلميذة وهي عينة كافية لأغراض الدراسة وبما يتناسب وطبيعة تصميم البحوث التجريبية.

1. المجموعة التجريبية:

تم اختيار مدرسة بوشر للتعليم الأساسي في ولاية بوشر لتمثيل عينة الدراسة التجريبية، وقد تم اختيار هذه المدرسة بطريقة قصدية، وذلك للأسباب الآتية:

■ فُربها من مكان وزارة التربية والتعليم، وذلك لسهولة المتابعة؛ حيث إن إجراءات التطبيق استغرقت شهر ونصف بأكمله منذ (2018/3/12م إلى 2018/4/29م).

■ المدرسة تقع في قلب العاصمة مسقط، ويمثل تلاميذها فئات المجتمع وطبقاته المختلفة.

ولقد تم اختيار الصفوف عشوائياً بطريقة القرعة؛ ليمثلوا العينة التجريبية وهي: الصف (الأول/1)، وعدد التلاميذ المقيدين به (30) تلميذاً وتلميذة؛ والصف (الثاني/2)، وعدد التلاميذ المقيدين به (28) تلميذاً وتلميذة؛ ليمثلوا العينة التجريبية، كما وقع الاختيار على الصف (الثالث/1)، وعدد التلاميذ المقيدين به (28) تلميذاً وتلميذة؛ ليمثلوا العينة التجريبية، وبلغ مجموع عدد تلاميذ الصف الأول بالمدرسة (85) بواقع (45) ذكوراً و(40) إناث موزعين على ثلاثة صفوف، وبلغ مجموع عدد تلاميذ الصف الثاني بالمدرسة (110) بواقع (50) ذكور و(60) إناث موزعين على أربعة صفوف، كما بلغ مجموع عدد تلاميذ الصف الثالث بالمدرسة (107) بواقع (41) ذكوراً و(52) إناث موزعين على أربعة صفوف، وبذلك يكون عدد تلاميذ العينة



التجريبية بالصفوف الثلاثة (86) تلميذاً وتلميذة.

2. المجموعة الضابطة:

تم اختيار مدرسة الفتح للتعليم الأساسي للحلقة الأولى في ولاية بوشر؛ لتمثيل عينة الدراسة الضابطة بطريقة قصدية، وذلك لأنها تقع في نفس الولاية التي تنتمي إليها مدرسة المجموعة التجريبية في (ولاية بوشر)، لذا فإن المجموعتين متكافئتان في انتمائهن لنفس البيئة وظروفها، حيث إن عدد فصول الصف الأول في المدرسة فصلان فقط، وبلغ عدد تلاميذ الصف الأول بالمدرسة (56) تلميذاً وتلميذة، ولقد تم اختيار الصف (1/1) بطريقة عشوائية بواسطة القرعة، وبلغ مجموع عدد التلاميذ المقيدين به (26) تلميذاً وتلميذة؛ ليمثلوا العينة الضابطة؛ بينما بلغ عدد فصول الصف الثاني في المدرسة فصلين فقط، وبلغ مجموع عدد تلاميذ الصف الثاني بالمدرسة (56) ولقد تم اختيار الصف (الثاني/1)، وعدد التلاميذ المقيدين به (28) تلميذاً وتلميذة؛ ليمثلوا العينة الضابطة، ولقد بلغ عدد فصول الصف الثالث في المدرسة ثلاثة فصول، ومجموع عدد تلاميذ الصف الثالث بالمدرسة (80) ولقد تم اختيار الصف (2/3) عشوائياً بواسطة القرعة، وبلغ عدد التلاميذ المقيدين به (27) تلميذاً وتلميذة؛ وبذلك يصبح عدد تلاميذ العينة الضابطة بالصفوف الثلاثة (81) تلميذاً وتلميذة.

وجداول (4) يوضح توزيع أفراد المجموعتين: الضابطة والتجريبية.

جدول (4)

توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية

اسم المدرسة	المجموعة	الصف الذي سيتم التطبيق فيه	عدد تلاميذ العينة	عدد الفصول في المدرسة	عدد التلاميذ في المدرسة
الفتح للتعليم الأساسي	(الضابطة)	1/1	(26) تلميذًا/تلميذة	فصلان فقط	(56) تلميذًا/تلميذة
		1/2	(28) تلميذًا/تلميذة	فصلان فقط	(56) تلميذًا/تلميذة
		2/3	(27) تلميذًا/تلميذة	ثلاثة فصول	(80) تلميذًا/تلميذة
بوشر للتعليم الأساسي (4-1)	(التجريبية)	1/1	(30) تلميذًا/تلميذة	(4) أربعة فصول	(85) تلميذًا/تلميذة
		2/2	(28) تلميذًا/تلميذة	(4) أربعة فصول	(110) تلميذًا/تلميذة
		1/3	(28) تلميذًا/تلميذة	(4) أربعة فصول	(107) تلميذًا/تلميذة
مجموع أفراد عينة الدراسة		(167) تلميذًا/تلميذة			

3. ضبط المتغيرات المؤثرة في تجربة الدراسة:

لضبط العوامل المتوقعة تأثيرها على الدراسة قام الباحثان بتثبيتها للوصول إلى نتائج قابلة للتعميم، وهذه العوامل هي:

■ عوامل تتعلق بالمعلمات المتعاونات من حيث: تقارب سنوات الخبرة، ومكان الحصول على المؤهل (الجامعة التي تخرجت فيها المعلمة).

■ تكافؤ المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي،

وجداول (5) يوضح بيانات المعلمات المتعاونات.

جدول (5)

بيانات المعلمات في المجموعتين: التجريبية والضابطة

م	اسم المدرسة	المجموعة	اسم المعلمة	الجنسية	المؤهل العلمي ومكان الحصول عليه وتاريخه	سنوات الخبرة
1	بوشر للتعليم الأساسي	التجريبية	إيمان بنت حبيب العميري	عمانية	بكالوريوس تربية - مجال أول 2003 - جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا - دولة الإمارات	(15) خمس عشر عاماً
			ثرثيا بنت عبدالله بن شخبوط الريامية	عمانية	بكالوريوس تربية - مجال أول 2005 - جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا - دولة الإمارات	(14) أربعة عشر عاماً
			شريفة بنت علي بن مراد البلوشية	عمانية	بكالوريوس تربية - مجال أول 2013 - جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا - دولة الإمارات	(5) خمس سنوات



م	اسم المدرسة	المجموعة	اسم المعلمة	الجنسية	المؤهل العلمي ومكان الحصول عليه وتاريخه	سنوات الخبرة
2	الفتح للتعليم الأساسي	الضابطة	نجماء بنت أنيس السليمية	عمانية	بكالوريوس تربية - مجال أول 2005 - جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا - دولة الإمارات.	(13) ثلاثة عشر عامًا
			أميرة بنت محمد بن سالم الممكية	عمانية	بكالوريوس تربية - مجال أول 2004 - كلية التربية بالبرستاق - سلطنة عمان	(14) أربعة عشر عامًا
			منى بنت سالم بن سعيد السعيد	عمانية	بكالوريوس تربية - مجال أول 2011 - جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا - دولة الإمارات.	(7) سبع سنوات

4. التطبيق القبلي لاختبارات القراءة الأساسية للصفوف الثلاثة بالحلقة الأولى:

جرى التطبيق القبلي على أفراد عينة الدراسة (تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة)؛ لقياس مدى تكافؤ المجموعتين، ولما كانت الاختبارات التي تتطلب التطبيق القبلي ثلاثة، وجدول (6) يوضح تواريخ تطبيق الاختبارات للمجموعتين: التجريبية والضابطة.



جدول (6)

مواعيد تطبيق اختبارات القراءة الأساسية للمجموعتين: التجريبية والضابطة

المجموعة	تاريخ تطبيق الاختبار القبلي	الحصة	تاريخ تطبيق الاختبار البعدي	الحصة
الضابطة	الاثنين 2018/3/12م	الثالثة	الأربعاء 2018/5/2م	الرابعة
التجريبية	الأحد 2018/3/11م	الرابعة	الاثنين 2018/4/30م	الرابعة

5. التدريس باستخدام دليل المعلمة في تنفيذ مهارات الوعي الصوتي:

تم البدء بتدريس المجموعة التجريبية بالصفوف الثلاثة في يوم الاثنين تاريخ 2018/3/12 ولمدة شهر ونصف من تاريخه أي حتى 2018/4/29، ولقد مرت هذه المرحلة بعدة خطوات، هي:

أ. تدريب المعلمات المتعاونات في المجموعة التجريبية:

سبق أن تمت الإشارة أن اختيار تطبيق الدراسة/ المجموعة التجريبية في مدرسة بوشر للتعليم الأساسي الصفوف (4-1) بولاية بوشر؛ ولذلك قام الباحثان بزيارة المدرسة ومقابلة مديرة المدرسة، والمعلمات المتعاونات في تدريس المجموعات التجريبية، وشرح فكرة الدراسة وأهدافها والأدوات والوسائل المعينة في التنفيذ، وزمن تنفيذها ومتطلباتها، ولقد أبدت كل من المديرة والمعلمات استعدادهن التام للتعاون مع الباحثين في تنفيذ البرنامج بالطريقة التي تقتضيها الدراسة.

ولقد واطب الباحثان على الاجتماع بالمعلمات قبل أسبوعين من بدء التطبيق في أربع جلسات وذلك بعد التنسيق معهن، تم فيها ما يأتي:

- تسليم المعلمات المتعاونات نسخهن من دليل المعلمة في تنفيذ مهارات الوعي الصوتي.
- تدريب المعلمات على آلية استخدام الدليل والإجابة عن استفساراتهن حول مهارات الوعي الصوتي.
- توفير الأدوات والوسائل المعينة في تنفيذ الدليل.

وطوال فترة التجريب ظل الباحثان متابعين لسير عملية التطبيق، ولقد تلخص دورهما في الجوانب الآتية:

- القيام بزيارات منتظمة للمجموعة التجريبية؛ للوقوف على سير التطبيق والمراحل التي تم إنجازها.



■ التواصل المستمر مع المعلمات المتعاونات في تطبيق دليل المعلمة لمهارات الوعي الصوتي، والإجابة عن استفساراتهن حول تطبيق الدليل في كل جلسة.

ب. ملاحظات الباحثين في أثناء التطبيق:

أبدت المعلمات المتعاونات إعجابهن بدليل المعلمة في استخدام مهارات الوعي الصوتي، وزيادة تفاعل التلاميذ بالحصة وتجاوبهم الكبير مع الأنشطة والأدوات، وأكدت المعلمات أثر الدليل في تنمية مهارات القراءة الأساسية وإقبالهم على دراسة الوحدات التعليمية بحماسة، وأمنيتهن أن يتم توزيع هذا الدليل بعد ذلك على مختلف المدارس في السلطنة؛ لتستفيد منها أكبر شريحة من المعلمات والتلاميذ، أما الملاحظات فهي تتركز في مهارة تكرار وتركيب كلمات لا معنى لها من مجموعة حروف، والتي تتعارض مع المهارة الموجودة بالكتاب المدرسي وهي إنتاج كلمات لها معنى، وعلقت إحدى المعلمات أن الأمر كان مسلياً للتلاميذ وأضفى لونها من ألوان المرح، والهدف من إيراد هذه المهارة هو تدريب التلاميذ على التلاعب بالحروف وإنتاج كلمات جديدة غير مسموعة والتدرب على نطقها وقراءتها ولو لم تكن لها معنى؛ وهذا الوعي الصوتي له علاقة كبيرة بالقدرة على القراءة.

رابعاً- بناء أدوات الدراسة:

تم إعداد وتصميم أدوات الدراسة، وهي كما يلي:

1. قائمة مهارات القراءة الأساسية المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي.
 2. اختبارات بعض مهارات القراءة الأساسية للصفوف: الأول / والثاني / والثالث.
 3. دليل المعلمة في تدريب تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى على مهارات الوعي الصوتي.
- وفيما يلي وصف مفصّل لخطوات بناء كل أداة من الأدوات السابقة من حيث: تحديد هدفها العام، ومصادر بنائها، وإجراءات التحقق من صلاحيتها، والأساليب التي استخدمت في معالجة بياناتها إحصائياً:

1. أولاً: قائمة مهارات القراءة الأساسية:

قام الباحثان ببناء القائمة وفق الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف العام من القائمة:

يُمكن الهدف من بناء قائمة مهارات القراءة الأساسية في الآتي:

- تحديد مهارات القراءة الأساسية المقررة على تلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي في مناهج اللغة العربية بسلطنة عمان.
- التحقق من فاعلية برنامج تعليمي قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي.
- بناء اختبارات في القراءة الأساسية؛ لتحديد جوانب القوة والضعف لدى تلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي.
- بناء برنامج تعليمي قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي.

2. مصادر إعداد القائمة:

- الرجوع إلى وثيقة معايير اللغة العربية للحلقة الأولى بسلطنة عمان.
- الرجوع إلى مناهج اللغة العربية كتاب (أحب لغتي) للصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي والمقررة في العام الدراسي 2017/2018.
- الرجوع إلى أدلة المعلم الخاصة بكتاب (أحب لغتي) للصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي.



■ الرجوع إلى وثيقة تقويم مادة اللغة العربية للحلقة الأولى ومواصفات التقويم المستمر للحلقة الأولى.

■ الرجوع إلى كتب طرائق التدريس الخاصة باللغة العربية وما كتب عن مهارات القراءة الأساسية للحلقة الأولى.

■ الاستفادة من الدراسات السابقة وما كتب في مهارات القراءة الأساسية للحلقة الأولى.

3. وضع القائمة في صورتها المبدئية:

قام الباحثان بتحديد مهارات الوعي الصوتي وحصر مهارات القراءة الأساسية الواردة في مناهج الصفوف الأولى بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وكذلك بالاستفادة من المصادر الواردة سابقاً، وهي كما يلي:

4. التحقق من صلاحية القائمة:

قام الباحثان بحصر مهارات القراءة الأساسية الواردة في كتاب (أحب لغتي) للصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى، وحذف المتشابه والمتكرر منها، ثم وضعت قائمة المهارات المكونة من (10) عشر مهارات من مهارات القراءة الأساسية، وتم إدراجها ضمن البرنامج التعليمي الذي سيطبق على تلاميذ المجموعات التجريبية، ولقد تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين ولقد تلخصت ملاحظاتهم في بعض التعديلات البسيطة في الصياغة اللغوية ومقترح بحذف إحدى المهارات، وإضافة ثلاث مهارات أخرى، وذلك كما يوضحها جدول (7) الآتي:

جدول (7)

ملاحظات المحكمين على قائمة مهارات القراءة الأساسية

الملاحظة	المهارة قبل التعديل	المهارة بعد التعديل
تعديل الصياغة	■ معرفة أصوات الحروف الصوامت والصوائت. ■ قراءة النص وفهمه.	■ تمييز/ نطق أصوات الحروف الصوامت والصوائت. ■ قراءة النص قراءة مسترسلة وفهم مضمونه.
إضافة مهارات جديدة.		■ تصنيف الكلمات إلى حقولها المعجمية. ■ تحديد السبب والنتيجة في النص. ■ يتمثل القيم الواردة في النص.
حذف بعض المهارات	■ يقرأ قراءة حرة مناسبة لمستواه.	



ولقد قام الباحثان بإدخال التعديلات المقترحة، وبذلك أصبحت القائمة جاهزة للتطبيق ولوضع اختبارات القراءة الجهرية الأساسية في ضوءها. انظر جدول (8) القائمة في صيغتها النهائية.

جدول (8)

قائمة مهارات القراءة الأساسية لتلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي بشكلها النهائي

م	مهارات القراءة الأساسية	الملاحظات
	■ تمييز/ نطق أصوات الحروف الصوامت والصوائت. ■ التمييز بين صوت الحرف ورسمة واسمه. ■ قراءة كلمات مفردة مضبوطة بالشكل. ■ قراءة النص وفهمه. ■ استخراج بعض المعلومات الواردة في النص. ■ تعرف كلمات جديدة، ومعانيها. ■ قراءة الكلمات مضبوطة بالشكل. ■ قراءة مواد قرائية مناسبة لمستواه. ■ قراءة كلمات شائعة مناسبة لمستواه، ومتماثلة في الجذر./ مشتقة من جذر واحد.	

1. اختبارات مهارات القراءة الأساسية للصف الأول/ والثاني/ والثالث

قام الباحثان ببعض الإجراءات لبناء الاختبارات، وهي:

أ. تحديد الهدف العام من الاختبارات للصفوف الثلاثة والتي تكمن في الآتي:

- قياس مدى تمكن تلاميذ الصف الأول/ والثاني/ والثالث من القراءة .
 - تعرف مواطن القوة والضعف في المستوى التحصيلي القرائي للتلاميذ.
 - التحقق من فاعلية برنامج الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصف الأول/ والثاني/ والثالث.
- وقد تم تحديد الأهداف الخاصة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) للاختبارات الثلاثة في ضوء مهارات الوعي الصوتي المدرجة بالبرنامج.

ب. مصادر إعداد الاختبارات الثلاثة:

تنوعت المصادر التي رجع إليها الباحثان، وهي كما يلي:

- دراسة مسحية للأدب المتعلق بتدريس مهارات الوعي الصوتي.
- الاطلاع على عدد من الاختبارات التحصيلية الواردة في الدراسات السابقة، لاسيما المتصلة بالقراءة للصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى.
- الاستعانة بأحد المختصين في التقويم التربوي بالمديرية العامة للتقويم التربوي بوزارة التربية والتعليم لمراجعة أسئلة الاختبارات والمستويات المعرفية الخاصة بها.

هـ- تحديد جدول مواصفات اختبارات القراءة الأساسية Table of Specification:

■ قام الباحثان بإعداد الاختبار بحيث اشتمل على مستويات التعلم المختلفة في تصنيف (بلوم) في الجانب المعرفي وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).

■ تم إعداد الأسئلة الملائمة لكل مستوى معرفي وما يمثلها من مهارات القراءة الأساسية كما توضحه الجداول أرقام (9، 10، 11، 12، 13، 14) الآتية:

جدول (9)

مواصفات اختبار القراءة للصف الأول

م	رقم السؤال	المهارة القرائية	المستوى المعرفي
2+1	الأول + الثاني	■ فهم النص المقروء والإجابة عن أسئلة مباشرة.	تذكر + فهم
3	الثالث	■ معرفة الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها. (يحلل الكلمات إلى أصوات وحروف).	تحليل
4	الرابع	■ معرفة الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها. (يركب من أصوات الحروف كلمات ذات معنى).	تركيب
5	الخامس	■ معرفة الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها. (يركب من أصوات الحروف كلمات ذات معنى).	تركيب
6	السادس	■ يرتب الكلمات ليكون جملاً وعبارات مفيدة.	فهم
7	السابع	■ يختار الألفاظ المناسبة ليكمل جملاً ناقصة.	تركيب
8	الثامن	■ يصنف الكلمات إلى حقولها اللفظية	تحليل



جدول (10)

الوزن النسبي للمستويات المعرفية الصف الأول

المستوى المعرفي	التذكر	الفهم	التحليل	التركيب
الدرجة	6	6	9	1
الوزن النسبي	2%	2%	5%	5%

جدول (11)

مواصفات اختبار الصف الثاني

م	السؤال	المهارة القرائية	المستوى المعرفي
1	السؤال الأول الجزئية: (1 - 3) السؤال الأول الجزئية: (4)	فهم النص المقروء والإجابة عن أسئلة مباشرة. يبدى رأيه في تصرف الأم.	فهم تقويم
2	السؤال الثاني	يعيد ترتيب الأحداث حسب النص.	فهم
3	السؤال الثالث	يوضح الحدث والنتيجة المرتبطة به كما وردت في النص.	فهم
4	السؤال الرابع	يذكر المعاني المناسبة للكلمات مستخدماً السياق والمترادفات.	فهم
5	السؤال الخامس	معرفة الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها. (يحلل الكلمات إلى أصوات وحروف)	تحليل
6	السؤال السادس	يميز بين الكلمات المتقاربة شكلاً ومخرجاً	تركيب

جدول (12)

الوزن النسبي للمستويات المعرفية الصف الثاني

المستوى المعرفي	التذكر	الفهم	التحليل	التقويم	التركيب
الدرجة	4	22	4	2	2
الوزن النسبي	2%	7%	2%	1%	1%



جدول (13)

مواصفات اختبار الصف الثالث

ن

م	السؤال	المهارة القرائية	المستوى المعرفي
1	(1 - 2) (3)	يذكر المعاني المناسبة للكلمات مستخدماً السياق والمترادفات فهم النص المقروء والإجابة عن أسئلة مباشرة.	تذكر فهم
	(4)	تحليل سبب السعادة والحزن.	التحليل
2	(5) (6)	يعيد ترتيب الأحداث حسب النص. يوضح السبب والنتيجة في النص.	فهم التحليل
	(7) (8) (9)	يبدى رأيه في موقف بالنص. يستخلص الدروس المستفادة من النص. يبدى انطباعه في النص.	التحليل تقييم التحليل

جدول (14)

الوزن النسبي للمستويات المعرفية الصف الثالث

المستوى المعرفي	التذكر	الفهم	التقويم	التحليل
الدرجة	1	3	1	4
الوزن النسبي	1 %	3 %	1 %	4 %

وضع اختبارات مهارات القراءة الأساسية في صورتها المبدئية:

أولاً: الصف الأول:

تكوّن الاختبار في صورته الأولية من ثلاثين فقرة وله (25) درجة، موزعة على (8) ثمانية أسئلة كالآتي:

■ السؤال الأول: اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة في المكان المحدد وله (4) درجات، ويندرج تحته أربع جزئيات.

■ السؤال الثاني: أكمل حسب النص، ويندرج تحته ثلاثة أسئلة وله (3) درجات، لكل مفردة درجة واحدة.

■ السؤال الثالث: حُلّ الكلمات التالية إلى مقاطع، واكتبها في مكانها الصحيح، ويندرج تحته ثلاث كلمات وله (3) درجات، لكل مفردة درجة واحدة.



- السؤال الرابع: كَوِّنْ مِنَ الْحُرُوفِ الثَّالِيَةِ أَرْبَعَ كَلِمَاتٍ لَهَا مَعْنَى، وله (درجتان) لكل مفردة نصف درجة.
- السؤال الخامس: صل خَطًّا بَيْنَ كُلِّ مَقْطَعَيْنِ مُكوِّنًا كَلِمَةً مُفِيدَةً وَاكْتُبْهَا فِي الْفَرَاغِ الْمَقَابِلَ لَهَا، ويندرج تحته أربع مفردات، وله (4) درجات.
- السؤال السادس: كَوِّنْ جُمْلَ مُفِيدَةً مِنْ كُلِّ مَجْمُوعَةٍ كَلِمَاتٍ، ويندرج تحته ثلاث مفردات وله (3) درجات، لكل مفردة درجة واحدة.
- السؤال السابع: أكمل، ويندرج تحته ثلاث مفردات وله (3) درجات، لكل مفردة درجة واحدة.
- السؤال الثامن: صَنِّفِ الْكَلِمَاتِ فِي الْمَرْبَعِ إِلَى الْمَذْكَرِ وَالْمُؤَنَّثِ وَاكْتُبْهَا فِي الْعُمُودِ الْمُنَاسِبِ لَهَا، ويندرج تحته ست مفردات، وهذا السؤال يقيس قدرة التلميذ/ة على تصنيف الكلمات إلى مذكر ومؤنث وله (3) درجات، لكل مفردة نصف درجة.

ثانيًا: الصف الثاني:

- تكوِّن الاختبار في صورته الأولى من ثلاثين مفردة، وله (30) درجة، موزعة على (6) ستة أسئلة كالآتي:
- السؤال الأول: اقرأ النص الآتي ثم أجب عن الأسئلة في المكان المحدد، ويندرج تحته خمسة أسئلة، وله ثماني درجات.
- السؤال الثاني: رتب الأحداث كما وردت في النص، ويندرج تحته خمس مفردات، وله خمس درجات.
- السؤال الثالث: اذكر نتائج هذه الأحداث حسب ورودها في النص، ويندرج تحته مفردتين، وله (أربع درجات).
- السؤال الرابع: اكتب مرادف الكلمات الآتية، ويندرج تحته خمس كلمات، وله (خمس درجات).
- السؤال الخامس: حلل الكلمات التالية إلى مقاطع، ويندرج تحته (أربع كلمات)، وله أربع درجات.
- السؤال السادس: اقرأ الكلمات وضع المتناغمة في مجموعة واحدة، ويندرج تحته (أربع مفردات)، وله أربع درجات.



ثالثاً: الصف الثالث:

تكوّن الاختبار في صورته الأولى من اثني عشر سؤالاً بدرجة كلية قدرها (20) درجة، وموزعة على خمس وعشرين فقرة، كالآتي:

■ السؤال الأول: اقرأ النص قراءة صامتة ثم أجب عن الأسئلة التي تليه: ويندرج تحته ست مفردات لكل مفردة درجة واحدة.

■ السؤال الثاني: رتب أحداث القصة بوضع الأرقام من (1-5) ويندرج تحتها خمس عبارات، وله (5) درجات.

■ السؤال الثالث: في الفقرة رقم (3) جملة تعبر عن ندم الديك المغرور، اكتبها. وله (درجتان).

■ السؤال الرابع: يقيس مهارة التحليل وضع السبب للنتيجة كما جاء في النص حسب الجدول الآتي وله (درجتان):

■ السؤال الخامس: اكتب عنوان للفقرة رقم (2) وله (درجة واحدة).

■ الأسئلة 6-10 تقيس مهارات التقييم وإبداء الرأي وهي:

- ماذا تستفيد من قصة الديكين في حياتك اليومية، وله (1) درجة واحدة.

- لو كنت مكان الديك المغلوب، ماذا تفعل؟ وله (1) درجة واحدة.

- ما رأيك بالديك المنتصر؟ مع ذكر السبب، وله (درجتان).

هـ - صياغة تعليمات اختبار مهارات القراءة الأساسية للصفوف الثلاثة:

تمت صياغة مجموعة من التّعليمات، التي تعين التلميذ/ة على الإجابة، وقد وردت هذه التّعليمات في الصفحة الأولى والتي تلي غلاف الاختبار مباشرة انظر ملحق (1).

و- التحقق من صلاحية اختبار مهارات القراءة الأساسية للصفوف الثلاثة:

بعد صياغة الصورة المبدئية لاختبار مهارات القراءة الأساسية، تم التحقق من صلاحيته من خلال الآتي:

صدق المحكمين:

تم إرسال الاختبارات للصفوف الثلاثة وجدول مواصفاتها مع نماذج الإجابة انظر ملحق (2) إلى مجموعة من المحكمين ممن ينتسبون إلى تخصصات أكاديمية وتربوية مختلفة انظر قائمة المحكمين ملحق (3)؛ ولقد اتفق معظم المحكمين على ملاءمة نسبة كبيرة من أسئلة الاختبارات لمستوى التلاميذ، كما أشادوا بدقة صياغتها اللغوية، مع اقتراح حذف بعض الجزئيات للتخفيف من طول الأسئلة، وبعض التعديلات الطفيفة في المستويات المعرفية للأسئلة



ومهارات القراءة الأساسية المناظرة لها، وللتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، أي مطابقته للمواصفات، ومدى دقته العلمية، طُلب من المحكمين إبداء ملاحظاتهم في اختبار القراءة للصف الأول من حيث:-

- مناسبة كل سؤال من أسئلة الاختبار لمستوى التلاميذ العمري.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية والدقة العلمية.
- صحة تصنيف كل سؤال لمستوى (بلوم المراجع) المحدد له.
- تدوين أي ملاحظات أو مقترحات يرونها مناسبة من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل وفي الأماكن المحددة لها.

أ - وقد تمثلت أهم الآراء التي حصل عليها الباحثان من المحكمين في الآتي:

أولاً: ملاحظات تتعلق بالدقة العلمية والصياغة اللغوية لمفردات الاختبارات وتركيبها واقتراحات بحذف بعض الجزئيات، كما هو واضح في الجداول أرقام (15،16،17):

جدول (15)

ملاحظات المحكمين في اختبار القراءة للصف الأول

رقم السؤال	السؤال قبل التعديل	السؤال بعد التعديل
س (1)	أجب عن الأسئلة في المكان المحدد.	■ اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة. ■ تشكيل النص؛ لتسهيل قراءته.
س (2)	أكمل حسب النص	■ حذف السؤال للتقليل من طول الاختبار.
س (3)	السؤال يتكون من أربع كلمات للتحليل	■ يكتفى بتحليل ثلاث كلمات فقط.
س (4)	السؤال مفتوح	■ يكتفى بتكوين أربع كلمات فقط.
س (5)		■ يكتفى بأربعة مقاطع صوتية.
س (6)		■ يكتفى بثلاث جمل.
س (7)		■ يكتفى بثلاث كلمات في كل عمود.



جدول (16)

ملاحظات المحكمين في اختبار القراءة للصف الثاني

رقم السؤال	السؤال قبل التعديل	السؤال بعد التعديل
س1 جزئية 5	أكمل حسب النص	■ تشكيل النص لتسهيل قراءته. ■ حذف الجزئية (5) لتقليص طول الاختبار.
س (4)	اكتب مرادف الكلمات الآتية، ويندرج تحته خمس كلمات.	■ تقليص عدد الكلمات إلى ثلاث فقط.
س(5)	حلل الكلمات التالية إلى مقاطع، ويندرج تحته (أربع كلمات).	■ تقليص عدد الكلمات إلى ثلاث فقط .
س(6)	اقرأ الكلمات وضع المتناغمة في مجموعة واحدة، ويندرج تحته (أربع مفردات)، (وله أربع درجات)	■ تقليص عدد الكلمات إلى ثلاث فقط .

جدول (17)

ملاحظات المحكمين في اختبار القراءة للصف الثالث

رقم السؤال	السؤال قبل التعديل	السؤال بعد التعديل
س (1) جزئية 3	مرادف كلمة: قوت	■ حذف المفردة للتخفيف من طول الاختبار والاكتفاء بمفردتين. ■ تشكيل النص؛ لتسهيل قراءته.
س (7، 8)	■ اكتب عنواناً للفقرة رقم 2. ■ ماذا تستفيد من قصة الديكين في حياتك اليومية؟	■ حذف السؤالين للتخفيف من طول الاختبار.

ب - اختبارات مهارات القراءة الأساسية للصفوف الثلاثة في صورتها النهائية:-

قام الباحثان بإدخال التعديلات التي أبدأها المحكمون كافة، وإعادة بناء الاختبارات الثلاثة وفقاً لملاحظات المحكمين وبالتالي أصبحت جاهزة للتطبيق، انظر ملحق (1) الاختبارات في صورتها النهائية.



جـ - التجربة الاستطلاعية للاختبارات الثلاثة:

قامت إحدى المتعاونات من المديرية العامة للتقويم التربوي بوزارة التربية والتعليم بتطبيق اختبارات القراءة الأساسية للصفوف الثلاثة بمدرسة العلاء للتعليم الأساسي بولاية بوشر في يوم الأربعاء الموافق 26 / 4 / 2017م، كتجربة استطلاعية على عينة ممثلة ضمن المجتمع الأصلي للدراسة، وذلك بعد أخذ موافقة وزارة التربية والتعليم والمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط للتطبيق، ولقد تم وضع مجموعة من التعليمات تعين من يقوم بتطبيق الاختبارات وترشده لإيجاد مناخ مناسب للتطبيق، ولقد بلغ عدد تلاميذ الصف الأول (30) تلميذاً، وعدد تلاميذ الصف الثاني (28) تلميذاً، وعدد تلاميذ الصف الثالث (30) تلميذاً ومجموع التلاميذ بالصفوف الثلاثة (88) تلميذاً.

وذلك لقياس الأهداف الآتية:

1. قياس مدى مناسبة المفردات الاختبارية لمستوى التلاميذ في الصفوف الأول والثاني والثالث.
 2. قياس مدى مناسبة الوقت مع محتوى الاختبار.
 3. التأكد من صدق وثبات مفردات الاختبار، ومعامل السهولة والصعوبة، والتَّمييز للفقرات وتحديد الفقرات التي يختلف التلاميذ في فهمها، وقياس عامل الزمن اللازم للإجابة عن فقرات الاختبار.
- ولقد قامت الأستاذة المتعاونة بتوضيح فكرة الاختبار لإدارة المدرسة والمعلمات، وتحفيز التلاميذ على الأداء بصورة تعكس مستواهم الفعلي، ولقد أبدت المعلمات وإدارة المدرسة تعاوناً كبيراً، وشرعت كل معلمة تقرأ تعليمات الاختبار لتلاميذها، وطلبن من تلاميذهن الإجابة عن الأسئلة في المكان المحدد لهن بالورقة. وذلك كما يلي:

أولاً: الصف الأول

عدد التلاميذ	30 تلميذاً
الوقت المحدد للاختبار	35 دقيقة.
زمن البداية	8:5 (الساعة الثامنة وخمس دقائق).
زمن الانتهاء	8:35
زمن تسليم أول تلميذ للاختبار	8:35
زمن تسليم آخر تلميذ للاختبار	8:35



ثانياً: الصف الثاني

عدد التلاميذ	28
الوقت المحدد للاختبار	35 دقيقة
زمن البداية	9:40
زمن الانتهاء	10:15
زمن تسليم أول تلميذ للاختبار	9:58
زمن تسليم آخر تلميذ للاختبار	10:15

ثالثاً: الصف الثالث

عدد التلاميذ	30
الوقت المحدد للاختبار	35 دقيقة
زمن البداية	9:40
زمن الانتهاء	10:15
زمن تسليم أول تلميذ للاختبار	10:00
زمن تسليم آخر تلميذ للاختبار	10:15

ولقد تم توزيع درجات كل اختبار كالآتي:

■ الإجابة الصحيحة ولها (1) درجة واحدة لكل فقرة من فقرات اختبارات مهارات القراءة الأساسية .

■ الإجابة الخطأ ولها (0) صفر، وذلك بعد التأكد أن كل سؤال لا يحمل إلا إجابة واحدة فقط. ولقد قام الباحثان بتصحيح أوراق الإجابات؛ لتوحيد معيار التصحيح ورصد الدرجة الخام لكل تلميذ/ة على حدة مع الزمن الذي استغرقته (من-إلى) في الإجابة عن اختبار القراءة للصفوف الثلاثة، تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

ج-معالجة بيانات الاختبار:

قام الباحثان بتحليل نتائج التجربة الاستطلاعية في الإجابة عن فقرات اختبار مهارات القراءة الأساسية لمعرفة الآتي:

- معامل الصُّعوبة والتمييز لكل مفردة.
- ثبات اختبارات القراءة الأساسية .
- صدق اختبارات القراءة الأساسية .
- حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة.

1. معامل الصُّعوبة والتمييز لكل مفردة:

تعرف صعوبة السؤال أنها نسبة الأفراد الذين حصلوا على إجابة السؤال بصورة صحيحة مقسومًا على عدد أفراد العينة (الخياط، 2010، 251). وتشير الدلالة التمييزية للسؤال أنها قدرة السؤال على التمييز بين الأفراد الذين لديهم مستويات مختلفة من السمة أو الخاصية التي يتم قياسها. وتتراوح الدلالة التمييزية للسؤال بين -0.80، 20 (نشوان، 2008، 168). وقد تم حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات اختبارات القراءة الأساسية عن طريق حساب المتوسط الحسابي للإجابة الصحيحة بقسمة عدد التلاميذ الذين أجابوا عن المفردة بصورة صحيحة على العدد الكلي للتلاميذ. وتم حساب معامل التمييز عن طريق الحصول على الدرجة المعدلة للعلاقة بين المفردة والدرجة الكلية الناتجة من معامل ألفا كرونباخ. ويوضح جدول (16) معاملات التمييز لفقرات اختبارات القراءة الأساسية للصفوف الثلاثة.

جدول (18)

معاملات التمييز والصعوبة لاختبارات مهارات القراءة الأساسية للصفوف الأول والثاني والثالث

رقم السؤال	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل التمييز
السؤال 1	0.78	0.73	0.75	0.47	0.71	0.35
السؤال 2	0.76	0.79	0.44	0.49	0.67	0.48
السؤال 3	0.71	0.38	0.56	0.57	0.63	0.35
السؤال 4	0.67	0.36	0.44	0.63	0.73	0.46
السؤال 5	0.71	0.68	0.67	0.50	0.71	0.55
السؤال 6	0.79	0.68	0.52	0.57	0.50	0.53
السؤال 7	0.58	0.47	0.59	0.62	0.42	0.50
السؤال 8	0.38	0.33	0.56	0.67	0.39	0.63



رقم السؤال	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	معامل التمييز
السؤال 9	0.42	0.49	0.41	0.46	0.83	0.37
السؤال 10	0.33	0.34	0.44	0.56	0.49	0.46
السؤال 11	0.67	0.77	0.74	0.52	0.40	0.69
السؤال 12	0.58	0.60	0.78	0.61	0.46	0.43
السؤال 13	0.63	0.67	0.74	0.52	0.45	0.53
السؤال 14	0.67	0.76	0.70	0.61		
السؤال 15	0.58	0.53	0.75	0.40		
السؤال 16	0.46	0.54	0.35	0.35		
السؤال 17	0.38	0.41	0.35	0.60		
السؤال 18	0.78	0.75	0.35	0.60		
السؤال 19	0.66	0.44	0.35	0.60		
السؤال 20	0.64	0.73				
السؤال 21	0.77	0.79				
السؤال 22	0.75	0.75				
السؤال 23	0.73	0.43				
السؤال 24	0.69	0.60				
السؤال 25	0.68	0.42				
السؤال 26	0.79	0.38				

ويتضح من جدول (18) أن معاملات الصعوبة لمفردات اختبار القراءة للصف الأول تراوحت من 0.33 إلى 0.79. أما معاملات الصعوبة لمفردات اختبار القراءة للصف الثاني تراوحت من 0.35 إلى 0.78، بينما تراوحت معاملات الصعوبة لمفردات اختبار القراءة للصف الثالث من 0.39 إلى 0.83. وتعد المفردة مقبولة إذا كانت قيمة الصعوبة تتراوح بين 0.15-0.85 (أبو جلالة، 1999، 221) مما يؤكد أن مستوى صعوبة مفردات اختبارات القراءة الأساسية للصفوف الثلاثة كانت في مستوى مقبول. أما بالنسبة لمعاملات التمييز، فقد تراوحت معاملات التمييز



من 0.33 إلى 0.79 بالنسبة لمفردات اختبار القراءة للصف الأول، أما معاملات التمييز لمفردات اختبار القراءة للصف الثاني فقد تراوحت من 0.35 إلى 0.67، أما معاملات التمييز لمفردات اختبار القراءة للصف الثالث فقد تراوحت من 0.35 إلى 0.69. وتعد المفردة ملائمة إذا لم يقل معامل التمييز عن 0.30 (جابر، 1999).

2. ثبات اختبارات مهارات القراءة الأساسية

ويقصد بثبات الاختبار درجة الاتساق في نتائج أدوات التقييم عند تطبيقها على عينة الدراسة أكثر من مرة في ظروف تطبيق متشابهة. وتم حساب معاملات ثبات فقرات اختبار القراءة باستخدام طريقة (ألفا لكرونباخ) على عينة استطلاعية بلغت (30) تلميذاً في كل صف دراسي. وبلغت معاملات الاتساق لاختبار القراءة للصف الأول 0.94، وبلغ معامل الاتساق لاختبار القراءة للصف الثاني 0.89، وبلغت قيمة معامل الاتساق لاختبار القراءة للصف الثالث 0.92. وتشير تلك القيم إلى تمتع اختبارات القراءة الأساسية للصفوف الثلاثة بقيم ثبات عالية. وتم كذلك حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون 20 (KR-20) والتي تستخدم في حساب ثبات الاختبارات التي يتم فيها إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة. وقد بلغت قيم معاملات الثبات لاختبارات القراءة الأساسية للصفوف الأول والثاني والثالث 0.94، 0.93، 0.89 على التوالي.

3. التحقق من صدق الاختبار

ولقد تم التحقق من صدق الاختبارات بطريقتين:

(أ) صدق المحكمين:

سبق الإشارة إلى أن الباحثين عرضا الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق التدريس والمتخصصين في التقويم التربوي، انظر قائمة المحكمين ملحق (3) وقاما بإدخال التعديلات التي اتفق عليها المحكمون.

(ب) الصدق المرتبط بالمحك:

وللتحقق من صدق اختبارات القراءة الأساسية، تم حساب معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ الصفوف الثلاثة في اختبارات القراءة الأساسية ودرجاتهم في التقويم المستمر بمادة اللغة العربية. وبلغت معاملات الارتباط للصف الأول 0.70، والصف الثاني 0.41، والصف الثالث 0.55 وهي جميعها دالة عند مستوى 0.01. وتشير هذه القيم إلى تحقق الصدق التلازمي بين درجات اختبارات القراءة الأساسية ودرجات التلاميذ بالتقويم المستمر بمادة اللغة العربية.



4. حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة:

ولحساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار تم حساب متوسط الزمن عن طريق المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع تلميزة في الإجابة} + \text{زمن أبطأ تلميزة في الإجابة}}{2}$$

وبتطبيق المعادلة كان متوسط زمن الاختبار 30 دقيقة للصف الأول، و 26.5 دقيقة للصف الثاني، و 27.5 دقيقة للصف الثالث وهي أزمان مناسبة لأداء الاختبار (السليم، 1992).

5. بناء دليل المعلمة في تدريب تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى على مهارات الوعي الصوتي

(أ) مكونات الدليل:

تم وضع الدليل: ليكون خير معين للمعلمة في تنفيذ برنامج مهارات الوعي الصوتي بدقة، وروعي في تصميمه الاهتمام بالأمثلة والصور التوضيحية، واشتمل على الآتي:

- تحديد الفئة المستهدفة.
- الهدف العام.
- الأهداف التفصيلية للدليل.
- المجالات الأساسية التي يركز عليها دليل الوعي الصوتي.
- المهارات العامة.
- مهارات الوعي الصوتي.
- مهارات القراءة الأساسية.
- توجيهات عامة للمعلمة.
- خطة زمنية توضح الوقت المقرر لتنفيذ الدليل وآلية توزيع أنشطة مهارات الوعي الصوتي على الخطة الزمنية.
- الإجراءات العامة اللازمة لتنفيذ الأنشطة التعليمية.

ويتضمن الدليل (20) عشرين جلسة أي عدد الحصص التي سيتم تنفيذها في التطبيق بواقع عشرين حصة للمجموعة التجريبية، وتتكون كل جلسة من الأهداف وطريقة التنفيذ والوسائل والأدوات، والتقويم، وتم تنفيذها للصفوف الثلاثة بالمجموعة التجريبية على مدى شهر ونصف بواقع يومين أسبوعياً ومدة كل جلسة 35 دقيقة أي حصة كاملة.

(ب) مصادر إعداد الدليل:

اعتمد الباحثان في إعداد الدليل على المصادر الآتية:

- وثيقة تقويم مادة اللغة العربية للعام الدراسي (2017/2018م) من إعداد المديرية العامة للتقويم التربوي بوزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
- كتب اللغة العربية (أحب لغتي) المقررة على الصفوف: الأول والثاني والثالث الأساسي، وهي من إعداد وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.
- أدلة المعلم لكتب اللغة العربية الصفوف: الأول والثاني والثالث الأساسي، وهي من إعداد وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.
- الاطلاع على الكتب المتخصصة في تدريس مهارات اللغة العربية مثل: (فضل الله 2003م، ويونس 2005م) و(مذكور 2004).
- الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث التي عُنيت بمهارات الوعي الصوتي، وذلك في حدود ما أُتيح للباحثين، مثل: (Motten 2008) والسريع (2013) و دراسة الشوربجي وآخرون (2017).

(ج) عرض دليل المعلمة على المحكمين:

اعتمد الباحثان على أن تجريب الدليل بمثابة تحكيم له من وجهة نظر مستخدميه من أفراد عينة الدراسة. بيد أنهما من باب الاطمئنان قاما بعرضه على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص انظر ملحق رقم (5)؛ وذلك للتأكد من سلامته العلمية ومناسبة أدواته للأهداف المرسومة له ومستوى التلاميذ، وقد أجمعت آراؤهم على مناسبة الدليل للغرض الذي أعد من أجله، وأنه يثري الحقل التربوي بما يحتويه من استراتيجيات حديثة وبدائل تعليمية متنوعة ومشوقة تسهم في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الحلقة الأولى، أما الملاحظات فلقد كانت بناءً أسهمت في تطوير الدليل، وتركزت أهم ملاحظات المحكمين في أهمية التنويع بالأدوات والوسائل والأنشطة بكل وحدة؛ لتتناسب واحتياجات وميول المرحلة العمرية للتلاميذ بالصفوف الأولى من الحلقة الأولى، وحذف المهارات الخاصة بتسمية الأرقام ولقد تم ذلك كما هو واضح في ملحق رقم (4).

(د) مرحلة تصميم غلاف الدليل وإخراجه فنياً:

تم تصميم كتيب مطبوع بالألوان والرسومات التوضيحية المعبرة عن فكرة الدراسة، وبطباعة وحجم يسهل على المعلمة استخدامه، وتم استخراج (3) ثلاث نسخ للمعلمات المتعاونات وعددهم ثلاثة بواقع معلمة واحدة لكل صف دراسي.

رابعاً: التطبيق البعدي للاختبارات الثلاثة:

بعد أن انتهت عملية تدريس برنامج مهارات الوعي الصوتي أعيد تطبيق اختبارات القراءة الأساسية، على تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، ثم تم رصد الدرجات وتسجيلها في كشوف خاصة تمهيداً لإدخالها في الحاسوب والقيام بعملية التحليل الإحصائي.

خامساً: متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: أنشطة مهارات الوعي الصوتي.

المتغير التابع: اختبار مهارات القراءة الأساسية.

سادساً: المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان مجموعة من الأساليب الإحصائية الملائمة لمعالجة بيانات الدراسة. وتمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة فيما يلي:

1. معامل الصعوبة لتحديد صعوبة الأسئلة في اختبارات القراءة الأساسية للصفوف الأول والثاني والثالث.
2. معامل الانساق الداخلي ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha وذلك لحساب ثبات اختبارات القراءة الأساسية للصفوف الأول والثاني والثالث.
3. حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (20-KR) 20 والتي تستخدم في حساب ثبات الاختبارات التي يتم فيها إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.
4. معامل ارتباط بيرسون Pearson's Product Moment Correlation لحساب معامل التمييز لتحديد مدى قدرة الأسئلة في اختبارات القراءة الأساسية للصفوف الأول والثاني والثالث على التمييز بين المستويات المختلفة من التلاميذ.
5. اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين
6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
7. حجم الأثر Cohen's d

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل تحليلاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط في المجموعة التجريبية، ثم مناقشة هذه النتائج، وتفسيرها، والتوصيات والمقترحات التي استخلصها الباحثان من نتائج الدراسة.

المحور الأول: الإجابة عن أسئلة الدراسة:

أولاً: نتيجة السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نصه:

■ ما مهارات القراءة الأساسية المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي؟

لقد تمت الإجابة عن هذا السؤال في الفصل الثالث الخاص بالدراسة الميدانية؛ أدواتها، وإجراءاتها حيث أجيب عنه من خلال الآتي:

بناء قائمة مهارات القراءة الأساسية والتي في ضوءها تم بناء اختبارات القراءة الأساسية للصفوف الثلاثة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ولقد روعي في قائمة المهارات أن تكون شاملة لمهارات القراءة الواردة في كتب اللغة العربية (أحب لغتي) والمقررة على الصفوف من الأول إلى الثالث بالحلقة الأولى كما تم مراعاة معايير ومخرجات تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى الواردة بوثيقة معايير مناهج اللغة العربية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم العمانية، وبوضع هذه القائمة التي تم إدراجها في دليل المعلمة للبرنامج التعليمي القائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

ثانياً: وللإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه:

■ ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف: الأول والثاني والثالث من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي في سلطنة عمان؟.

- تم بناء اختبار مهارات القراءة الأساسية للصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي.

- التأكد من صدق الاختبارات وثباتها.
- التطبيق القبلي للاختبارات الثلاثة على أفراد عينة الدراسة.
- التدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصفوف: الأول والثاني والثالث من الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي في سلطنة عمان.
- التطبيق البعدي للاختبار على أفراد عينة الدراسة.
- المعالجة الإحصائية وقياس فاعلية البرنامج القائم على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة الأساسية.

المحور الثاني: التحقق من فروض الدراسة الثلاثة الآتية:

1. يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الأول، ولصالح المجموعة التجريبية.
2. يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الثاني، ولصالح المجموعة التجريبية.
3. يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الثالث، ولصالح المجموعة التجريبية.

أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول:

نص الفرض الثاني للدراسة على أنه « يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الأول لصالح المجموعة التجريبية. ولاختبار صحة هذا الفرض والتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية، تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات (متوسطين غير مرتبطين). ويوضح جدول (19) نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية، ومستوى الدلالة، وحجم الأثر لتلاميذ الصف الأول.

جدول (19)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الأول

العدد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر	نوع الدلالة
الضابطة	24	10.42	6.40	41	3.56	0.001	1.12	دال
التجريبية	19	18.12	7.79					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الأساسية لصالح المجموعة التجريبية. فقد أظهر تلاميذ المجموعة التجريبية (م = 18.12) أداء أعلى من تلاميذ المجموعة الضابطة (م = 10.42) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية، وبلغ حجم الأثر للمتغير المستقل (أنشطة مهارات الوعي الصوتي) 1.12 وهو حجم أثر مرتفع مما يشير إلى أن أثر أنشطة الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية لتلاميذ الصف الأول كان مرتفعاً، وهذا يعني أن التدريب على دليل أنشطة مهارات الوعي الصوتي كان ذا تأثير إيجابي في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الصف الأول، كما تشير هذه النتيجة أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية ينقصهم المزيد من الأنشطة والتدريبات التي تراعي الفروق الفردية في الوعي بالجوانب الصوتية للكلمات وعملية التحليل وتركيب الوحدات الصوتية بما يتناسب ومستوى كل تلميذ؛ وأن المنهج المدرسي مقتصرًا فقط على بعض المهارات الصوتية مثل: تجريد الحروف من الكلمات في نص ما، وتحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية ويحلل الجملة على كلمات، ولم يغطِ مهارات الوعي الصوتية التي اشتمل عليها الدليل في هذه الدراسة.

ثانيًا: التحقق من صحة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني للدراسة على أنه « يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الثاني لصالح المجموعة التجريبية، واختبار صحة الفرض والتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية، تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات (متوسطين غير مرتبطين). ويوضح جدول (18) نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية، ومستوى الدلالة، وحجم الأثر لتلاميذ الصف الثاني.

جدول (18)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الثاني

العدد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر	نوع الدلالة
الضابطة	26	12.19	4.98	52	2.90	0.001	0.98	دال
التجريبية	28	16.30	3.19					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الأساسية لصالح المجموعة التجريبية. فقد أظهر تلاميذ المجموعة التجريبية (م = 16.30) أداء أعلى من تلاميذ المجموعة الضابطة (م = 12.19) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية، وبلغ حجم أثر المتغير المستقل (أنشطة مهارات الوعي الصوتي) 0.98 وهو حجم أثر مرتفع مما يشير إلى أن أثر أنشطة مهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية لتلاميذ الصف الثاني كان مرتفعاً، وهذا يرجع إلى تلقي المجموعة التجريبية المزيد من الأنشطة والأدوات والوسائل والدعم المعنوي لإنجاز المهام وأدائها في أنشطة مهارات الوعي الصوتي مما كان لها الأثر الإيجابي في تمكن التلاميذ بمستوياتهم المختلفة من مهارات القراءة الأساسية.

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث للدراسة على أنه « يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الثالث لصالح المجموعة التجريبية. ولاختبار صحة الفرض والتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية، تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات (متوسطين غير مرتبطين). ويوضح جدول (19) نتائج اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية، ومستوى الدلالة، وحجم الأثر لتلاميذ الصف الثالث.



جدول (19)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة الأساسية للصف الثالث

العدد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر	نوع الدلالة
الضابطة	23	9	4.77	48	3.58	0.001	1.01	دال
التجريبية	27	13.70	4.51					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارات القراءة الأساسية لصالح المجموعة التجريبية. فقد أظهر تلاميذ المجموعة التجريبية (م = 13.70) أداء أعلى من تلاميذ المجموعة الضابطة (م = 9) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الأساسية، وبلغ حجم أثر المتغير المستقل (أنشطة مهارات الوعي الصوتي) 1.01 وهو حجم أثر مرتفع مما يشير إلى أن أثر أنشطة مهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث كانت مرتفعة والتي تتضمن العديد من المهارات منها: القدرة على إعطاء الرمز معناه، والقدرة على استخلاص الأفكار الرئيسة في النص وما يندرج تحتها من أفكار فرعية، ومعرفة تتابع الأفكار وتسلسل الأحداث فيما يقرأ، والقدرة على التحليل والنقد في أثناء القراءة، والقدرة على ربط المقروء وتفسيره في ضوء الخبرات السابقة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

ويمكن تفسير تلك النتيجة أن الأنشطة المتنوعة التي تم تدريب التلاميذ عليها لتنمية مهارات الوعي الصوتي ساعدتهم على تنمية المهارات القرائية. فقد ركز البرنامج على مهارات مختلفة لتنمية مهارات الوعي الصوتي مثل: دمج المقاطع والأصوات، وإنتاج كلمات مقفاة لها معنى، وتجزئة الكلمة إلى مقاطع، ودمج الفونيمات وتكوين كلمة ذات معنى. ونجد أن هذه المهارات قد ارتبطت ارتباطاً مباشراً بتحسين التلاميذ في مهارات القراءة الأساسية التي تعلق بفهم النص المقروء، ومعرفة الرموز اللغوية ونطقها، واختيار الألفاظ المناسبة لتكملة الجمل الناقصة، وتصنيف الكلمات إلى حقولها اللفظية بالنسبة للصف الأول، وفهم النص المقروء، وذكر المعاني المناسبة للكلمات باستخدام السياق والمفردات، ومعرفة الرموز اللغوية المكتوبة ونطقها، والتمييز بين الكلمات المتقاربة شكلاً ومخرجاً بالنسبة للصف الثاني، وذكر المعاني المناسبة للكلمات باستخدام السياق والمفردات بالنسبة للصف الثالث إضافة إلى الأسئلة ذات المستويات العليا والخاصة بمهارة التقويم وإبداء الرأي. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مثل: سليمان (2006)، وعيسى (2007)، وجاب الله ومكاوي وعبد الباري وعبدالله (2012)، وجابر وكمال والسيد (2014)، والشوربجي وآخرون (2017)، والفارسي وإمام (2008) Motten (2017)، ودراسة (van den Boer, van Bergen, and de Jong 2014). حيث أشارت هذه الدراسات إلى أثر التدريب على أنشطة مهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية بصورة فاعلة.

وتؤكد هذه النتيجة أهمية الوعي الصوتي في تعليم القراءة وأهمية التدريب على استراتيجيات الوعي الصوتي قبل وفي أثناء تعليم القراءة، كما أن التدريب على مهارات الوعي الصوتي يرتبط بصورة كبيرة بنجاح تعليم القراءة. كما أن استراتيجيات الوعي الصوتي لها علاقة بالتحليل القرائي المبكر، ونجد أن التدريب المبكر على هذه الاستراتيجيات يكون له مردود إيجابي وعلاقة وثيقة بمهارات القراءة الأساسية لدى الأطفال (National Institute for Literacy, 2008).

ويدعم هذا الرأي القائل بأن الوعي بالقافية يعد أساساً مهماً في تعلم قراءة الكلمات، ويعد الوعي الصوتي نتاجاً لتعلم القراءة حيث إن الوصول للفونيمات يتطور فقط عندما يتم تدريس القراءة والكتابة للأطفال بغض النظر عن العمر الذي يتم التدريس فيه (Ziegler & Goswami, 2005). وأنه على المعلم أن يتقن تدريس المهارات الأساسية في برامج القراءة، وعليه أن يعي المهارات التي يحتاجها التلميذ، وأن يكون قادراً على تشخيص المشكلات القرائية، ويفهم الفروق الفردية، وأن



ينوع في أساليب تدريسه، وأن يكون متمكناً من تدريس المهارات القرائية ويضعها نصب عينيه أهدافاً رئيسة يسعى إلى تحقيقها، فتدريب المعلمين وتأهيلهم يؤدي دوراً مهماً في رفع مستوى التلاميذ القرائي. (وزارة التربية والتعليم 2005، ص 93)

وبناء على ما سبق، يمكن القول بأن تحسن أداء التلاميذ في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في الصفوف: الأول والثاني والثالث يرجع إلى مجموعة من العوامل منها:

- إتقان المعلمات المتعاونات أنشطة مهارات الوعي الصوتي خلال فترة تطبيق البرنامج للجوانب المختلفة للبرنامج والاستعانة بالوسائل التعليمية المختلفة مثل: البطاقات التعليمية، واللوحات والسبورات البيضاء والملصقات على اختلاف أشكالها، واستخدام الكلمات المصورة، ولوحات الرسوم المصورة؛ مما أسهم بصورة كبيرة في إتقان التلاميذ مهارات الوعي الصوتي المرتبطة بالقراءة .

- استخدام أسلوب المناقشة والحوار والألعاب التعليمية في تنفيذ الأنشطة المختلفة للبرنامج الخاص بمهارات الوعي الصوتي، واهتمام المعلمات المتعاونات بالنمذجة والمحاكاة الصوتية وتقديم التغذية الراجعة، وتدريب التلاميذ على النطق الصوتي الصحيح للكلمات.

- التركيز على تعرف الأصوات وشكلها والمقاطع الصوتية ودمج الكلمات سواء أكانت لها معنى أم لا معنى لها؛ وفق خطة زمنية محددة لكل مهارة وفقاً لمستوى كل تلميذ وقدراته؛ مما أسهم بصورة كبيرة في مساعدة التلاميذ على إتقان مهارات القراءة الأساسية والقدرة على التعامل مع النصوص القرائية المختلفة.

- تميز البرنامج بتنوع محتوياته وشموله على عدد كبير من الأنشطة سواء أكان على مستوى الصوت، أم المقطع مما أتاح الفرصة أمام المعلمات والتلاميذ للعمل على مجموعة كبيرة من الأنشطة والتدريبات وتنمية مهارات تعرف مستوى الوحدات الصوتية المختلفة.

- اكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتشخيص نوع الصعوبة ومعالجتها.

توصيات الدراسة

في ضوء ما تم في هذه الدراسة التجريبية وما أسفرت عنه من نتائج، توصى الدراسة بما يلي:

1. زيادة جرعة التدريبات والأنشطة القرائية القائمة على توظيف مهارات الوعي الصوتي في الصفوف الأولى من الحلقة الأولى لأن إتقان الطفل لهذه المهارات في مراحل عمرية مبكرة يسهم بصورة كبيرة في تنمية مهارات القراءة الأساسية والكتابة في المراحل اللاحقة.
2. أهمية تنظيم الورش التدريبية وملتقيات التنمية المهنية التي تهدف إلى تدريب المعلمين والمعلمات بالمراحل الدراسية المختلفة على توظيف مهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارات اللغة العربية المختلفة.
3. الاهتمام بالاختبارات التشخيصية في القراءة والتي تحدد مستوى التلاميذ في كل مهارة من مهارات القراءة الأساسية ومدى تقدمهم فيها.
4. ضرورة التركيز على مهارات القراءة الأساسية في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية؛ لأنها تمثل حجر الأساس بالنسبة للتلاميذ في فهم المقروء ونقده وتحليله ولتنمية مهارات لغوية أخرى مثل: التحدث والاستماع والكتابة.
5. الاستفادة من تقنية المعلومات في إعداد برامج الوعي الصوتي التي تسهم في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى الطلاب المصابين بالعسر القرائي في الحلقة الثانية.
6. تفعيل دور مجالس الآباء والأمهات في دعم برامج مهارات الوعي الصوتي.
7. ضرورة تدريس المهارات الصوتية ومهارات الوعي الصوتي والقراءة في مقررات طرائق تدريس اللغة العربية بليات التربية، وتقويم أداء الطالب المعلم في مدى تطبيقها في أثناء تدريس القراءة ببرنامج التربية العملية.
8. إجراء عمليات تقويم مستمرة لتلاميذ صفوف الحلقة الأولى لمعرفة مدى تمكنهم من مهارات الوعي الصوتي وبالتالي مدى تقدمهم واكتسابهم لمهارات القراءة الأساسية .

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيراتها والتوصيات السابقة، واستكمالاً لها، تقترح الدراسة إجراء البحوث والدراسات الآتية:

1. إعداد اختبارات وطنية لتحديد مستوى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مهارات اللغة العربية ومهارات الوعي الصوتي وتقنياتها.
2. إعداد برامج في مهارات الوعي الصوتي في تنمية المهارات الكتابية لدى تلاميذ الحلقة الأولى وتجريب فاعليتها.



3. تعرف أثر التدريب على مهارات الوعي الصوتي في معالجة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ الحلقة الأولى.
4. قياس أثر برنامج محوسب في مهارات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الأساسية لدى طلاب الحلقة الثانية المعسرّين قرائيًا.
5. تعرف أثر التدريب على الوعي الصوتي في تحسين مهارات دمج وتجزئة الأصوات والكلمات لدى أطفال الروضة الذين يعانون من عيوب في النطق.
6. تقويم دور الأسرة في السلطنة في علاج الضعف القرائي لأبنائها.
7. تقويم فاعلية التقويم المستمر المتبع حاليًا في تقويم مهارات اللغة العربية، وأثره في اكتساب مهارات القراءة الأساسية لدى تلاميذ الحقة الأولى.

المراجع

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو جلاله، صبحي حمدان (1999م). اتجاهات معاصرة في القياس النفسي والتربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة. الكويت: مكتبة الفلاح.
- أبو علام، رجاء محمود (2011). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط6). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الأسدي، سعيد جاسم؛ فارس، سندس عزيز (2015). مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والإدارية والفنون الجميلة. عمان: دار الوضاح للنشر.
- جاب الله، علي سعد علي، ومكاوي سيد فهمي وآخرون، (2012). فاعلية التدريب على أنشطة الوعي الصوتي في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، 23، العدد (91) يوليو.
- جابر، عبد الحميد (1996). التقويم التربوي والقياس النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- جابر، عبد الحميد جابر، وكمال، تهاني صبري، والسيد، منى حسن (2014). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة العلوم التربوية، 3(2)، 579-600.
- الخياط، ماجد محمد. (2010). أساسيات القياس والتقويم في التربية. (د.ط.). عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.
- رجب، ثناء عبد المنعم (2007). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة، وتنمية الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 65، 153-212.
- زهير، عزاز محمد (2017). علاقة الوعي الصوتي باستيعاب مهارة القراءة لدى تلاميذ الطور الابتدائي. مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، 12.

- السريع، عبد الله محمد (2015). تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. مجلة العلوم التربوية، 27(3)، 429-459.
- السليتي، فراس محمود (2017). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 29(2)، 197-221.
- سليمان، محمود جلال الدين . (2006). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة. المؤتمر العلمي السادس «من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً». جامعة عين شمس، 12-13 يوليو، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأول، 133-183.
- شحاته، حسن (2002). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الشوريجي، سحر، والمحرز، راشد، والزامل، علي، والكيومي، أمل، والمنذري، ريا، والبرواني، ثوبية، والسنان، يسرى (2017). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس، 11(3)، 666-686.
- الطيب، بدوي أحمد محمد (2015). فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 67، 173-214.
- عبد الصادق، علا عبد المقصود (2009). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- عزازي، سلوى (2000). فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عيسى، مراد علي (2007). فاعلية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تعلم بعض المهارات الأساسية في القراءة في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 17(72)، 95-124.



- الفارسي، حفصة أحمد، وإمام، محمود محمد (2017). فاعلية التدريب على مهارة الوعي الصوتي في تحسين مهارة فك الترميز لدى الأطفال من ذوي صعوبات القراءة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس، 11(2)، 315-336.
- فيليه، فاروق عبده، والزكي، أحمد عبد الفتاح (2004). معجم مصطلحات التربية لفظاً، واصطلاحاً. مصر، الإسكندرية، دار الوفاء .
- مذكور، علي أحمد (2004). تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- موسى، عبد الله (2006). بناء برنامج تعليمي قائم على استخدام المهارات اللغوية السمعية واختبار أثره في اكتساب مهارتي الاستماع والقراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية في دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.
- نشوان، يعقوب حسين (2008). القياس والتقويم وتطبيقاته في التعلم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح. ط 1. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم (2005). الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان (مظاهره، أسبابه، ومقترحات علاجه) رقم الإيداع 2005/404.
- وزارة التربية والتعليم (2014). كتاب (أحب لغتي) الصف الثالث. ج 1، مزون للطباعة والنشر: سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم (2014). كتاب (أحب لغتي) الصف الأول الأجزاء (1، 2، 3، 4). مزون للطباعة والنشر: سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم (2014). كتاب (أحب لغتي) الصف الثاني الأجزاء (1، 2، 3، 4). مزون للطباعة والنشر: سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم (2014) كتاب (أحب لغتي) الصف الثالث الأجزاء (1، 2، 3، 4)، مزون للطباعة والنشر: سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم (2014). دليل المعلم لكتاب (أحب لغتي) الصف الأول. مزون للطباعة والنشر: سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم (2014) دليل المعلم لكتاب (أحب لغتي) الصف الثاني، مزون للطباعة والنشر: سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم (2014) دليل المعلم لكتاب (أحب لغتي) الصف الثالث، مزون للطباعة والنشر: سلطنة عمان.
- وزارة التربية والتعليم (2017) وثيقة معايير مناهج اللغة العربية الحلقة الأولى، سلطنة عمان.



- وزارة التربية والتعليم (2017) وثيقة معايير مناهج اللغة العربية الحلقة الأولى، سلطنة عمان.
- يونس، فتحي علي (2000). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.
- يونس، فتحي علي (2009): استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Gillon, G. T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31(2), 126-141.
- Gillon, G. T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 31(2), 126-141.
- Lerner, J. (2003). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching practices. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Macmillan, B. M. (2002). Rhyme and reading: A critical review of the research methodology. Journal of Research in Reading, 25(1), 4-42.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. Psychological bulletin, 138(2), 322.
- Mottonen, A. L. (2009). Is Phonological Awareness Training Influential in the Acquisition of Letter-sound Correspondence Knowledge? Unpublished Master's Thesis. Laurentian University, Canada.
- National Institute for Literacy. (2008). Developing early literacy: Report of the Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Jessup, MD: Author.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based- assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development. Retrieved March 15, 2018, from www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm
- Oakhill, J., & Kyle, F. (2000). The relation between phonological awareness and working memory. Journal of Experimental Child Psychology, 75(2), 152-164.



- Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 387-399.
- Takahashi, M. (2007). Cognitive processes in sentence comprehension during silent and oral reading: role of attentional resources and phonological encoding. *The Japanese Journal of Educational Psychology*, 55(4), 538-549.
- Van Den Boer, M., van Bergen, E., & de Jong, P. F. (2014). Underlying skills of oral and silent reading. *Journal of experimental child psychology*, 128, 138-151.
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45(9), 696-703.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29. doi:10.1037/0033-2909.131.1.3.

الحمد لله الذي هدانا لهذا
ما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله

دليل المعلمة^٤
إلى برنامج تنمية مهارات الوعي الصوتي^٥
لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى

الحمد لله الذي جعل القرآن الكريم
الكتاب العظيم الذي لا يغير
الذي لا يبدل الذي لا يزول
الذي لا يمحى الذي لا يخبث
الذي لا يفسد الذي لا يهلك
الذي لا يبرأ الذي لا يبرأ



الفئة المستهدفة:

- تلاميذ الصف الأول
- تلاميذ الصف الثاني
- تلاميذ الصف الثالث

الهدف العام:

■ يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارة القراءة الأساسية، عن طريق تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى بسلطنة عُمان.

الأهداف التفصيلية للدليل:

عزيزتي المعلمة:

■ يتوقع من التلميذ -بعد دراسة هذه الوحدات وتنفيذ أنشطتها المختلفة- أن يكون قادرًا على الآتي:

- إدراك العلاقة بين الصوت والرمز والحرف المكتوب.
- تعرف صوت الحرف بأشكاله المختلفة.
- تعرف الكلمات المتماثلة الإيقاع أو القافية.
- دمج الأصوات المسموعة لتكوين كلمات.
- مطابقة أصوات الحروف الأولى في الكلمات المختلفة.
- تمييز الأصوات الصامتة من الصائتة.
- المقارنة بين طول الكلمات.
- التعبير عن فونيمات/ الكلمات باستخدام الحروف.
- تحليل الكلمة إلى مقاطع صوتية.
- تحليل الجمل إلى كلمات.
- التمييز بين أصوات الصوائت الطويلة والقصيرة (الحركات) والسكون والتنوين.
- حذف بعض الأصوات في الكلمة أو استبدالها لتكوين كلمات جديدة.
- تجاوز صعوبات العسر في القراءة.



المجالات الأساسية التي يركز عليها دليل الوعي الصوتي:

1. المجال المعرفي: ويتكوّن من المعارف والمعلومات المرتبطة بالوعي الصوتي، والتي تُقدّم لأفراد العينة.
2. المجال المهاري: ويتضمّن الأنشطة والأدوات والوسائل التي تنمّي المهارات، مثل: (الشرح والعرض وتدريب التلاميذ على استخدام الإستراتيجيات المختلفة للوعي الصوتي، وتقويم كل مرحلة؛ للوقوف على التقدم في الإستراتيجية ومتابعتها باستمرار).
3. المجال الوجداني: ويتم بالتفاعل وتبادل الأدوار والمشاركات الجماعية، وزيادة الدافعية، وتدعيم الثقة بين المعلّمة والتلاميذ.

المهارات العامة:

1. مهارات الوعي الصوتي:
 - تمييز الكلمات المتشابهة في الصوت.
 - إنتاج كلمات مُقفاة لها معنى.
 - إنتاج كلمات مُقفاة لا معنى لها.
 - تجزئة الكلمة إلى مقاطع.
 - تجزئة الجملة إلى كلمات.
 - إبدال الحرف الأول في الكلمة حسب نطقها بحرف آخر.
 - دمج المقاطع الصوتية (الفونيمات) وتكوين كلمة ذات معنى.
2. مهارات القراءة الأساسية:
 - نُطق أصوات الحروف الصوامت والصوائت.
 - التمييز بين صوت الحرف ورسمه واسمه.
 - قراءة كلمات مفردة مضبوطة بالشكل.
 - قراءة النص قراءة مسترسلة، وفهم مضمونه.
 - استخراج بعض المعلومات الواردة في النص.
 - تعرّف كلمات جديدة ومعانيها.
 - قراءة الكلمات مضبوطة بالشكل.
 - قراءة موادّ قرائية مناسبة لمستواه.



- قراءة كلمات شائعة مُناسبة لمستواه، ومتماثلة في الجذر/ مشتقة من جذر.
- تصنيف الكلمات إلى حقولها المعجمية.
- تحديد السبب والنتيجة في النص.
- تمثيل القيم الواردة في النص.

توجيهات عامة:

عزيزتي المعلمة: عليك مراعاة الأمور الآتية:

1. قراءة الدليل بعناية؛ فهو أساسي لتكوين فكرة نظرية تسهل عليك تنفيذ بطاقات الوعي الصوتي.
 2. التدرج في تنفيذ الدليل وفق الخطّة الزمنية المقترحة، وألا تنفّذه دفعة واحدة.
 3. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في الآتي:
 - سرعة التلميذ/ة في التعلم؛ كلّ حسب قدراته الخاصة.
 - التدرج في تقديم مهارات الوعي الصوتي حسب ورودها في الدليل.
 - تنوع الطرائق والأساليب والمداخل المشوّقة للتلميذ/ة.
 - تمكين التلميذ/ة من المهارة بالطريقة التي تناسب وقدراته واحتياجاته.
 - تقديم التغذية الراجعة مباشرة.
 - تعزيز استجابات التلميذ/ة وتشجيعه باستمرار لتنمية خبراته ومهاراته.
 4. التنوع في الوسائل التعليمية والطرائق والأساليب.
- الخطّة الزمنية لتنفيذ البرنامج: يتضمّن البرنامج (20) جلسة تعليمية، سيتم إعطاؤها بشكل جماعي لطلبة المجموعة التجريبية على مدى شهر ونصف، بواقع ثلاث حصص أسبوعياً، ومدة كل جلسة (35) دقيقة؛ أي: حصّة كاملة.



تخطيط البرنامج التعليمي

ملاحظات	الأساليب والأنشطة	عدد الجلسات	المهام	رقم النشاط	تاريخ التطبيق
قراءة تعليمات الاختبار بوضوح. تسجيل زمن تسليم أول تلميذ لورقة الاختبار وزمن تسليم آخر ورقة. اعتماد التلميذ على نفسه في الإجابة.		1	الجلسة التمهيدية الاختبار القبلي	1	
توظيف القصص المخصصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطـن).		1	توضيح المفاهيم والتعريفات	2	
		1	القافية (التمييز)	3	
		1	القافية (الإنتاج)	4	
		1	تجزئة الجمل	5	
		1	تجزئة المقاطع	6	
		1	تجزئة الفونيمات	7	
		1	عزل الصوت الأول	8	
		1	عزل الصوت الأخير	9	
		1	عزل الصوت الأوسط	10	
		1	الإبدال	11	
		1	دمج المقاطع	12	
		1	دمج الفونيمات	13	
		1	مطابقة الأصوات	14	
		1	الكلمات عديمة المعنى	15	
		1	مطابقة الأصوات (الصوت الأول)	16	
		1	مطابقة الأصوات (الصوت الأخير)	17	



تاريخ التطبيق	رقم النشاط	المهام	عدد الجلسات	الأساليب والأنشطة	ملاحظات
	18	دمج الكلمات	1		
	19	تكرار كلمات لا معنى لها	1		
	20	التسمية السريعة للحروف	1		
	21	الجلسة الختامية تطبيق الاختبار البُعدي	1		

نشاط 1: الجلسة التمهيدية وتعريف البرنامج:

الهدف: أن يتعرف التلاميذ البرنامج التعليمي ومبرراته.

مُخرجات التعلم: تعرّف التلاميذ الهدف العام للبرنامج، والإستراتيجيات والأنشطة المستخدمة في الجلسات التعليمية، وقواعد السلوك الجيد خلال فترة تنفيذ البرنامج التعليمي.

الأدوات: بطاقات الأسماء، وسبورة بيضاء وأقلام، ملصقات عليها أسماء التلاميذ.

الإجراءات:

1. تبدأ المعلمة البرنامج مرحبةً بالتلاميذ.
2. تطلب المعلمة من كل التلاميذ كتابة أسمائهم الثلاثية على البطاقات، ويتم تبادلها فيما بينهم.
- التقييم:** التأكد من معرفة التلاميذ لكتابة أسمائهم ومعرفة بعضهم البعض.

نشاط 2: تطبيق الاختبار القبلي:

الهدف: تطبيق الاختبار القبلي على التلاميذ.

الإجراءات:

1. تشرح المعلمة أهداف الاختبار والتعليمات المتعلقة بالإجابة.
2. تؤكد المعلمة الالتزام بالهدوء خلال وقت الاختبار.
3. قراءة تعليمات الاختبار بوضوح.
4. تسجيل زمن تسليم أول تلميذ لورقة الاختبار وزمن تسليم آخر ورقة.
5. اعتماد التلميذ على نفسه في الإجابة.



نشاط (3) القافية (التمييز):

الهدف: أن يُميِّز التلميذ/ة بين زوج من الكلمات؛ من حيث التشابه والاختلاف الصوتي بينهما.

ملاحظة: عزيزتي المعلمة: يمكنك تكرار التمرينات لكل بطاقة أكثر من مرة، خلال أي مرحلة من مراحل تطبيق البرنامج؛ وذلك لضمان إتقان التلاميذ لكل مهارة من مهارات الوعي الصوتي، وعلى مراعاة الفروق الفردية بينهم، مع التأكد أن التلميذ/ة يفهم المطلوب في كل جزئية ويؤدّيه بشكل جيد.

الإجراءات:

خاطبي التلاميذ قائلة: «سأقوم بإلقاء بعض الكلمات عليكم، كلمتين في كل مرة، ومن فضلكم أخبروني إذا كانت الكلمتان متشابهتين في الصوت أم لا؟ استمعوا بعناية: هل تشابه نهايات الكلمات التالية في الصوت: «سَمَاء، بِنَاء؟»، «بَطَّة، قِطَّة؟».

الصف	الكلمتان	الإجابة	الكلمتان	الإجابة
	1. كِتَاب، بَاب	نعم	6. كَرِيم، سَعِيد	لا
	2. سَيَّارَة، طَيَّارَة	نعم	7. خَرَز، كَرَز	نعم
	3. جَمَل، أَسَد	لا	8. حِصَان، جَمَل	لا
	4. رَأْس، فَأْس	نعم	9. حِذَاء، دَوَاء	نعم
	5. بَذْر، يَذْر	نعم	10. قَمَر، لَيْل	لا

قُومي بتقديم التغذية الراجعة لإجابات التلاميذ.

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها أزواج الكلمات، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم:

1. تقديم مجموعة من الكلمات يُميِّز التلميذ/ة فيها بين الأصوات الطويلة والقصيرة.
2. باستخدام القصص المخصصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسُلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطَن، تقوم المعلمة بمساعدة التلاميذ على استخراج الكلمات التي تتشابه أو تختلف في الصوت.

نشاط 4: القافية (الإنتاج):

الهدف: أن يأتي التلاميذ بكلمات جديدة تتشابه صوتيًا مع الكلمات المقدمة من المعلمة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: يمكنك تكرار التمرينات لكل بطاقة أكثر من مرة؛ خلال أي مرحلة من مراحل تطبيق البرنامج؛ وذلك لضمان إتقان التلاميذ لكل مهارة من مهارات الوعي الصوتي، وعليك مراعاة الفروق الفردية بينهم، مع التأكد أن التلميذة يفهم المطلوب في كل جزئية ويؤديها بشكل جيد.

بطاقات الإنتاج: عزيزتي المعلمة: خاطبي التلاميذ قائلة: «سأقوم بإلقاء بعض الكلمات، كلمة في كل مرة. وأريد منكم أن تُخبروني بكلمة مشابهة لها في الصوت.

عزيزتي: يمكنك أن تذكري كلمة من البيئة المحيطة بالتلميذة إذا رغبت في التنوع أكثر، والآن اطلبي منهم أن يأتوا بكلمة تتشابه مع كلمة «بطّة». إذا لم يتمكن التلميذة من معرفة كلمة ذات صوت مشابه، قولي (قطّة) لأنها تتشابه مع بطّة، وانطقي الكلمتين معًا». ملحوظة: تقبل الكلمات المقفأة وإن لم يكن لها معنى.

الكلمة الأولى	الكلمة الثانية	الإجابة
1. تاج	ثوب	لا
2. ماء	هواء	نعم
3. فيل	دجاجة	لا
4. فُستان	حمدان	نعم
5. شَبْكة	سيارة	لا

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها أزواج الكلمات، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المخصصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسُلْحَفَة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطن)، تقوم المعلمة بمساعدة التلاميذ على استخراج الكلمات التي تتشابه أو تختلف في الصوت.



نشاط 5: تجزئة الجُمْل:

الهدف: أن يقسم التلاميذ الجُمْل.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة، عليك أن تُوْجَّهي التلاميذ قائلة:

سأقرأ عليكم جملةً، وأريد منكم أن تُصَفِّقوا لكل كلمة أقولها. مثال: (عندي بيتٌ كبيرٌ)، الآن صَفِّقُوا معي. واقروا الجملة مرةً أخرى، صَفِّقُوا مرةً عندما أنطق كل كلمة هكذا: (عندي---بيتٌ---كبيرٌ)، والآن على كل واحد منكم أن يجرب ذلك بنفسه.

ملحوظة: صَفِّقُوا مرةً واحدةً لكل كلمة أقولها.

الصف	العبارة	الإجابة	العبارة	الإجابة
	1. مدرستي جميلة	حركتان *	1. هيّا بنا نلعب	لا
	2. أحب عمان	حركتان	2. لديّ كتب جميلة	لا
	3. ألعب كرة القدم	ثلاث	3. لدى أخي قطعة جميلة	لا
	4. أصلي في اليوم خمس مرات	خمس	4. لا أحب الكذب	نعم
	5. ألعب مع أصدقائي	ثلاث	5. الفيل له جسم كبير	لا

* المقصود بالحركة عدد مرات التصفيق أو النقر بالقلم على السبورة.

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام وصور.

التقييم: باستخدام القصص المُخصَّصة للصف (الصف الأول): قصة الأرنب والسُّلْحَفَاة، الصف الثاني: الأسدُ مَلِكُ الغَابَةِ وَالْفَأْرُ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ، تقوم المعلمة بمُساعدَة التلاميذ على استخراج بعض الجُمْل من القطعة والقيام بتقسيمها.



نشاط 6: تجزئة المقاطع:

الهدف: أن يجزئ التلاميذ المقاطع في الكلمات.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: خاطبي التلاميذ قائلة:

سأنطق كلمة وأريد منكم أن تُصَفُّوا مرةً واحدةً لكل جزء أو مقطع أنطقه من الكلمة. قولوا: بطَّة. والآن قوموا بالتصفيق معي.

انطقوا الكلمة مرةً أخرى، إنها تتكوَّن من مقطعين، صَفُّوا مرةً عند كل مقطع. (بطَّ- طَّة). والآن يُحاوِلُ كُلُّ واحدٍ بنفسه.

(بطَّة) تأكدي أن التلميذة يصفق مرتين.

الوصف	الكلمة الأولى	الإجابة	الكلمة الثانية	الإجابة
1. مغسلة (مَغ/س/لَة)	*3	6. كبير (ك/ب/ر)	3	
2. عين (ع/ي/ن)	2	7. زرافة (ز/ر/ا/ف/ة)	3	
3. يلعب (يَل/عَب)	2	8. ولايات (و/لَا/يَا/ت)	3	
4. أصحاب (أَص/حَا/ب)	3	9. عنكبوت (عَن/ك/ب/و/ت)	4	
5. الداخلية (أَد/دَا/خ/لِيَة)	5	10. فَرَاشَة (فَ/رَا/شَة)	4	

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المُخصَّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسُّلْحَفَاة، الصف الثاني: الأسدُ مَلِكُ الغَابَةِ وَالْفَأْرُ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ)، تقوم المعلمة بمُساعدَة التلاميذ على استخراج بعض الكلمات وتقسيمها إلى مقاطع.



نشاط 7: تجزئة الفونيمات:

الهدف: أن يتقن التلاميذ تجزئة الفونيمات في الكلمات.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: خاطبي التلاميذ قائلةً: استمعوا بعناية لكل كلمة أنطقها، ولكل حرف في الكلمة.. مثل: «قِطَّةٌ». انطقي كل صوت على حدة، وتوقفي قليلاً بين كل صوت والآخر. (مثال: ق/ط/ط/ة/ة). والآن أسألي التلميذ/ة: أخبرني بكل حرف (صوت) في الكلمات التالية:

الصف	الكلمة	الإجابة	الكلمة	الإجابة
	١. ذلك	ذ / ل / ك	٦. ركض	ر / ك / ض
	٢. شباك	ش / ب / ب / ا / ك	٧. دراجة	د / ر / ا / ج / ة
	٣. تحت	ت / ح / ت	٨. بحر	ب / ح / ر
	٤. ولد	و / ل / د	٩. أسد	أ / س / د
	٥. كتب	ك / ت / ب	١٠. حاجب	ح / ا / ج / ب

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الكلمات، وسبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المخصصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسُلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطس)، تقوم المعلمة بمساعدة التلاميذ على استخراج بعض الكلمات وتقسيمها إلى فونيمات.



نشاط 8: عزل الأصوات الأولى:

الهدف: أن يُتقن التلميذ عزل الصوت الأول من الكلمة المعطاة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: خاطبي التلاميذ قائلةً: سأطلق كلمة، وأريد منكم أن تخبروني ما الحرف الأول الذي تبدأ به الكلمة؟ مثال: ما الحرف الأول أو بداية كلمة فاكهة؟

الصف	الكلمة	الإجابة	الكلمة	الإجابة
1. طيارة	ط	1. تَفَّاحَة	ت	
2. لُعبة	ل	7. وَاحة	و	
3. دَيَناصور	د	8. سَعيد	س	
4. حَلوى	ح	9. طَبَّاشير	ط	
5. أنف	أ	10. يَضْحَك	ي	

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الكلمات، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المُخصَّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسُّلخفاة، الصف الثاني: الأسدُ ملكُ الغابةِ والفأرُ الصَّغيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ)، تقوم المعلمة بحثً وتشجيع التلاميذ على استخراج بعض الكلمات وعزل الصوت الأول منها.



نشاط 9: عزّل الصوت الأخير:

الهدف: أن يتّيقن التلاميذ عزّل الصوت الأخير في الكلمة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة، خاطبي التلاميذ قائلةً: سأقول لكم كلمة، وأريد منكم أن تُخبروني بالصوت الأخير في الكلمة. ما الصوت الأخير في كلمة «فيل»؟ (الإجابة: (ل).

ملاحظة:

■ يُرجى تجنّب الكلمات المختومة بتاء التأنيث؛ مثل: معلّمة، والكلمات المنتهية بألف ممدودة؛ مثل: صحراء.

الصف	الكلمة	الإجابة	الكلمة	الإجابة
1. برّد	دُ	6. رَأْس	سُ	
2. فَأْر	رُ	7. دُبّ	بُ	
3. حِسَاب	بُ	8. كُوب	بُ	
4. دَجَاج	جُ	9. أُمُوال	لُ	
5. مِفْتَاح	حُ	10. يَضْحَك	كُ	

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المُخصّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسُّلْحَفَاة، الصف الثاني: الأسدُ مَلِكُ العَابَةِ والفَأْرُ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ)، تقوم المعلمة بحثٌ وتشجيع التلاميذ على استخراج بعض الكلمات وعزّل الصوت الأخير منها.



نشاط 10: عزّل الصوت الأوسط:

الهدف: أن يُتقن التلاميذُ عزْلَ الصوت الأوسط في الكلمة.

الإجراءات: عزّزتي المعلمة: خاطِبي التلاميذَ قائلةً: «سأقول لكم كلمة، وأريدكم أن تُخبروني بالصوت الأوسط في الكلمة. ما الحرف (الصوت) الأوسط في كلمة «قلم»؟ الإجابة: ل.

الصف	الكلمة	الإجابة	الكلمة	الإجابة
1. كَأْس	أ	6. طَبْل	ب	
2. عِطْر	ط	7. ضَحِك	ح	
3. مَعَك	ع	8. فَرَس	ر	
4. فِيل	ي	9. فَهْد	هـ	
5. سَمَا	م	10. أَلْف	ل	

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الكلمات، سبورة بيضاء وأقلام ملوّنة- مكعبات الحروف.

التقييم:

- عزّزتي المعلمة، بإمكانك تدريب التلاميذ وتنمية مهاراتهم في تمييز أصوات بعض الكلمات الصعبة؛ مثل: (سُرُر، قَلَق، شَرَر، غُرَر، عَسَس) قد يظن التلميذ أن الكلمة المسموعة تتكون من حرفين وسيبذل جهداً لتمييز الحرف الأوسط.
- باستخدام القصص المُخصّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسُّلحفاة، الصف الثاني: الأسدُ مَلِكُ الغَابَةِ وَالْفَأَرْ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ)، تقوم المعلمة بحثً وتشجيع التلاميذ على استخراج بعض الكلمات وعزْل الصوت الأوسط فيها.



نشاط 11: تقسيم الكلمات المركبة:

الهدف: أن يتعرف التلاميذ تقسيم الكلمات المركبة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة، خاطبي التلاميذ قائلةً: سأطلب إليكم أن تقولوا كلمة مركبة، ثم تقولونها مرةً أخرى دون نُطق أحد أجزائها؛ مثال: «عبد الله». يردّد التلاميذ: «عبد الله». «والآن انطقي كلمة «عبد» مرةً أخرى دون أن تقول: «الله».

الكلمتان المركبتان	التعليمات	الإجابة
1. عبد الرحمن	قُولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «عبد»	الرحمن
2. أبو بكر	قُولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «بكر»	أبو
3. سلطنة عُمان	قُولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «سلطنة»	عمان
4. الدار البيضاء	قُولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «الدار»	البيضاء
5. حضرموت	قُولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «موت»	حضر
6. بركة الموز	قُولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «الموز»	بركة
7. التاسع عشر	قُولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «عشر»	التاسع

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها العبارات، سبورة بيضاء وأقلام ملونة.

التقييم:

- تدريب التلاميذ على بعض الظروف المركبة؛ مثل: صباح مساء- حين حين- يوم يوم)
- الأعداد المركبة؛ من (الحادي عشر إلى التاسع عشر)، الأعلام؛ مثل: سيبويه، امرئ القيس.
- باستخدام القصص المخصصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطن)، تقوم المعلمة بحثً وتشجيع التلاميذ على استخراج الكلمات المركبة وتقسيمها.



نشاط 12: حذف الفونيمات:

الهدف: أن يُتقن التلاميذ حذف الفونيمات من الكلمة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة، خاطبي التلاميذ قائلة:

سأطلب إليكم أن تقولوا كلمة دون نطق أحد حروفها (أصواتها). مثل: «قطعة»، والآن انطقوها مرة أخرى ولكن لا تقولوا: «ق»، أي تصبح «طة».

الصف	الكلمة	التعليمات	الإجابة
1. حصان	قُولِي الكلمة مرةً أخرى دونَ أن تقولِي: "ح"	صان	
2. ملعب	قُولِي الكلمة مرةً أخرى دونَ أن تقولِي: "م"	لعب	
3. أناناس	قُولِي الكلمة مرةً أخرى دونَ أن تقولِي: "س"	أنا	
4. جَمَل	قُولِي الكلمة مرةً أخرى دونَ أن تقولِي: "ل"	جم	
5. حكيم	قُولِي الكلمة مرةً أخرى دونَ أن تقولِي: "م"	حكي	
6. بريد	قُولِي الكلمة مرةً أخرى دونَ أن تقولِي: "ب"	ريد	
7. قطار	قُولِي الكلمة مرةً أخرى دونَ أن تقولِي: "ق"	طار	
8. جديد	قُولِي الكلمة مرةً أخرى دونَ أن تقولِي: "ج"	ديد	
9. أسفار	قُولِي الكلمة مرةً أخرى دونَ أن تقولِي: "ر"	أسفا	
10. رعد	قُولِي الكلمة مرةً أخرى دونَ أن تقولِي: "د"	رع	

تأكدي من أن التلميذ/ة قد فهمَ المطلوب.

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام ملونة.

التقييم: باستخدام القصص المُخصَّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسُّلحفاة، الصف الثاني: الأسدُ مَلِكُ الغَايَةِ وَالْفَأْرُ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ)، تقوم المعلمة بحثً وتشجيع التلاميذ على استخراج بعض الكلمات، وحثُّ التلاميذ على حذف الفونيمات منها.



نشاط 13: إبدال الأصوات:

الهدف: أن يطبّق التلاميذُ إبدال الصوت في مواضع مختلفة من الكلمة.

يهدف هذا النشاطُ إلى إدراك التلميذ/ة تغيير موقع الصوت (الحرف) في الكلمة.

ضعي ثمانية مكعبات أمام التلميذ/ة تتكوّن من أربعة ألوان مختلفة، ومن كل مجموعة من الألوان، اختاري ثلاثة مكعبات ذات ألوان مختلفة وضعيها أمام التلميذ/ة.

الإجراءات: خاطبي التلاميذ قائلةً: «سأعرض عليكم كيف تكون كلمة «علم» باستخدام هذه المكعبات الملونة.

ضعي ثلاثة مكعبات من ثلاثة ألوان مختلفة. قُولي: «ع - ل - م»، بينما تُشيرين بأصبعك إلى كل مكعب بالترتيب عندما يقوم التلميذ/ة بقراءتها (من اليمين إلى اليسار). ركّزي على أصوات كلمة «علم» وليس حروفها.

أكملي: «والآن لاحظوا كيف أقوم بتغيير علم: إلى «قلم». قومي باستبدال المكعب الأول بمكعب من لون مختلف (ما زلت تستخدم ثلاثة ألوان مختلفة) قُولي «والآن انطقي كلمة «قدم» وتوقّفي. والآن لاحظوا كيف أغيّز قلم إلى قدم». قومي باستبدال المكعب الأخير باستخدام مكعب من لون مختلف وقُولي: «والآن تنطق قلب». وتوقّفي. «والآن لاحظوا كيف أقوم بتغيير «قلم» إلى «قلب».

المثال الأول (الصوت الأول)	المثال الثاني (الصوت الأوسط)	المثال الثالث (الصوت الأخير)
علم ← قلم	قلم ← قدم	قلم ← قلب

ملاحظة:

تجاهلي أي أخطاء واذهبي إلى العبارة التالية. إذا استخدم التلميذ/ة أربعة مكعبات فأكثر، قومي بإزالتها واستبدليها بثلاث مكعبات للعبارة التي تليها.



الكلمة	التعليمات للطفل	الإجابة
1. قِطَّة	قومي بتغيير قِطَّة إلى بَطَّة	☐ ☐ ☒
2. قاف	قومي بتغيير قاف إلى كاف	☐ ☐ ☒
3. شَرِبَ	قومي بتغيير شرب إلى شرف	☒ ☐ ☐
4. نَبَقَ	قومي بتغيير نبق إلى نطق	☐ ☒ ☐
5. ساد	قومي بتغيير ساد إلى باد	☐ ☐ ☒
6. عاد	قومي بتغيير عاد إلى عاب	☒ ☐ ☐
7. جَوْف	قومي بتغيير جوف إلى جاف	☐ ☒ ☐
8. جيد	قومي بتغيير جيد إلى جود	☐ ☒ ☐
9. كَأْس	قومي بتغيير كأس إلى بأس	☐ ☐ ☒
10. فَأَل	قومي بتغيير فأل إلى فيل	☐ ☒ ☐

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المخصصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسُّلْحَفَاء، الصف الثاني: الأسدُ مَلِكُ الغَابَةِ وَالْفَأْرُ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ)، تقوم المعلمة بحثً وتشجيع التلاميذ على استخراج بعض الكلمات وإبدال الأصوات فيها بصور مختلفة.



نشاط 14: دمج المقاطع:

الهدف: أن يطبّق التلاميذُ دمجَ المقاطع المختلفة في الكلمات المقدّمة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: خاطبي التلاميذَ قائلةً: سأقول لكم أجزاءً من كلمةٍ ما، وأنتم تخمّنون ما الجزء المتبقي من الكلمة؟ «توقّفي ثانيةً واحدةً بين المقاطع «ط- - و-لة» «طاولة». إذا قام التلميذ/ة بتكرار الكلمة في أجزاء، «قُولي الكلمة بصورة أسرع؛ مثل: «طاولة».

ملحوظة مهمة: يتم قراءة المقاطع مثل طريقة نطقها في الكلمة بالتشكيل.

الكلمة	الإجابة	الكلمة	الإجابة
1. ح - صا / ن	حصان	6. دَبْ - دُو - بي	دبدوبي
2. حقيبة	ح - قِي - / بة	7. مَدَّ - رَس - تي	مدرستي
3. كُر - سي	كرسي	8. لِي - تا - بُ - نا	كتابنا
4. شُبْ - با - ك	شُبَّاك	9. با - لو - نا - ت	بالونات
5. أَمْ - وا - ج	أمواج	10. سَلْ - ل - لة	سَلَّة

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجُمْل، سيورة بيضاء وأقلام ملوّنة.

التقييم: باستخدام القصص المخصّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسُّلْحَفَاة، الصف الثاني: الأسدُ مَلِكُ الغَابَةِ وَالْفَأْرُ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ)، تقوم المعلمة ببحثٍ وتشجيع التلاميذ على استخراج بعض الكلمات، وتقسيمها إلى مقاطع ثم دَمَج هذه المقاطع.



نشاط 15: دمج الفونيمات:

الهدف: أن يطبّق التلاميذ دمج الفونيمات لتكوين كلمات.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: خاطبي التلاميذ قائلةً: سأقول لكم أصوات كلمةٍ ما. وأنتم تُخَمِّنون ما الكلمة التالية؟، توقّفي لمدة ثانية واحدة بين الأصوات «ب - ا - ب» (باب). إذا كرّر التلميذ/ة الأصوات مرة أخرى، قُولي: «قولها بصورة أسرع مثل باب».

ملحوظة مهمة: يتم قراءة المقاطع مثل طريقة نطقها في الكلمة بالتشكيل.

الكلمة	الإجابة	الكلمة	الإجابة
1. أ / ك / ل	أكل	6. ك / ت / ا / ب	كتاب
2. ش / ا / ر / ب	شارب	7. د / ب	دب
3. ج / م / ل	جمل	8. م / و / ح / ن / و / ن	مؤمنون
4. ي / س / ب / ح	يسبح	9. س / ح / ا / ب	سحاب
5. و / ز / ق / ه	ورقة	10. ي / ض / ح / ك	يضحك

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام ملوّنة.

التقييم: باستخدام القصص المُخصّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسُلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطْـن)، تقوم المعلمة بحثً وتشجيع التلاميذ على استخراج بعض الكلمات، وتقسيّمها إلى فونيمات ثم دمج هذه الفونيمات لتصبح كلمة ذات معنى.



نشاط 16: مطابقة الأصوات (الصوت الأول):

الهدف: أن يوضح التلاميذ مطابقة الأصوات الأولى من الكلمات المقدمة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: توقّفي عندما يُخَفِّق التلميذ/ة في نطق ثلاث مفردات متتالية.

ملاحظة: يمكن تكرار المفردات مرة واحدة إذا ظهر أن التلميذ/ة لم يتعرف دلالة الصورة. لكل المفردات، توقّفي ثانيةً واحدةً بعدَ نطق الكلمة المستهدفة؛ أي: قبلَ نطق البدائل الثلاث للإجابات. قومي بالإشارة إلى الصُّور عندما تنطقي أسماءها. قد يُشير التلميذ/ة ويقول الإجابة الصحيحة.

التغذية الراجعة: أعطِي التغذية الراجعة على المفردات من (1-6) و (14-19).

التصحيح: أعطِي الإجابات الصحيحة (1) والإجابات الخطأ (0).

الجزء الأول: الصوت الأول.

التعليمات:

عزيزتي المعلمة: افتحي الصفحة الأولى من كتاب الصُّور (جزء مطابقة الأصوات). قُولي: سنلعب لعبة باستخدام الكلمات. وسوف أعرض عليكم بعض الصُّور لمساعدتكم على تدكُّر الكلمات. قُولي «انظروا إلى الصورة الأولى. هذا حذاء».

والآن انظروا إلى الصورتين الأخرَيَيْن. هذا عصفور، وهذا حصان.

كلمة «حذاء» تبدأ بالصوت «ح». يمكنك استخدام الحرف بدلاً من الصوت.

الإجابة الصحيحة	العبارة
حذاء	1. أي من الكلمات الموجودة في الصُّور تبدأ بالحرف (الصوت) (ح) مثل: حصان؟ حذاء أم عصفور؟ قومي بالإشارة إلى الصُّور عندما تقولينَ أسماءها. إذا كانت الإجابة صحيحة، قُولي: هذا صحيح. حصان وحذاء لهما نفس الحرف (الصوت) في بداية الكلمة؛ وهو (ح). دَعُونَا ننتقل إلى التالي. إذا كانت الإجابة خطأ، قُولي: هذا ليس صحيحًا تمامًا. الإجابة هي (حصان)؛ لأن حصان وحذاء (قومي بالتركيز على الحرف أو الصوت الأول)، يبدآن بالصوت نفسه (ح). دعونا نجرب واحدةً أخرى. قومي باستكمال التغذية الراجعة (سواء أكان صحيحًا أم خطأ) كما سبق، وقومي بالإشارة إلى كل صورة عندما تقولين الأسماء.
نملة	2. أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت (ن) تمامًا مثل كلمة نار؟ سرير، أم رجل، أم نملة؟



الإجابة الصحيحة	العبارة
فأر	3. أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت (ف) مثل كلمة فأس؟ بطّة، أم ولد، أم فأر؟ المفردات المتبقية: قومي بالإشارة إلى كل صورة عندما تقولين الأسماء. قومي بتقديم التغذية الراجعة للمفردات (4 إلى 6). إذا كانت الإجابة صحيحة، قُولي: هذا صحيح. (بطّة) و(بقرة) لهما نفس الصوت (ب). دعونا ننقل إلى التالي. إذا كانت الإجابة خطأ، قُولي: هذا ليس صحيحًا. الإجابة هي (بقرة)، لأن بطّة وبقرة (وقومي بالتركيز على الصوت الأول) يبدأان بالصوت نفسه (ب). دعونا ننقل إلى التالي.
بقرة	4. أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه؛ مثل كلمة بطّة؟ بقرة، أم شمس، أم هاتف؟
مرآة	5. أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه؛ مثل كلمة مفتاح؟ قلم، أم مرآة، أم كتاب؟
دُبّ	6. أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه؛ مثل كلمة دوار؟ دُبّ، أم كلب، أم رجل؟
نمر	7. أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه؛ مثل كلمة نهر؟ رجل، أم تمر، أم نمر؟
ليمون	8. أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه؛ مثل كلمة لحم؟ ليمون، أم ضوء، أم بنت؟
سحاب	9. أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه؛ مثل كلمة: (سفينة)؟ (قمر، أم سحاب، أم قلم)؟
كلب	10. أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه مثل كلمة (كتاب)؟ (كلب، أم طاولة، أم سلّة)؟
تفاحة	11. أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه مثل كلمة تمر؟ (تفاحة، أم قرد، أم ورقة)؟
رُمان	12. أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه مثل كلمة (ركبة)؟ (رُمان، أم مدرسة، أم تلميذ)؟
هدهد	13. أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه مثل كلمة (هاتف)؟ (رَجُل، أم هدهد، أم كتاب)؟

الأدوات والوسائل: كتيب صُور، بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المُخصّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسُّلحفاة، الصف الثاني: الأسدُ مَلِكُ الغَابَةِ وَالْفَأْرُ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ)، تقوم المعلمة بحثً وتشجيع التلاميذ على استخراج بعض الكلمات التي تتشابه في الصوت الأول.



نشاط 17: مطابقة الأصوات (الصوت الأخير):

الهدف: أن يتقن التلاميذ مطابقة الصوت الأخير في الكلمات المقدمة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: توقفي عندما يخفق التلميذ/ة في نطق ثلاث مفردات متتالية.

ملاحظة: يمكن تكرار المفردات مرة واحدة إذا ظهر أن التلميذ/ة نسي الصُور لكل المفردات، توقفي ثانية واحدة بعد نُطق الكلمة المستهدفة؛ أي: قبل نطق البدائل الثلاث للإجابات. قومي بالإشارة إلى الصُور عندما تنطقين أسماءها. قد يشير التلميذ/ة أو يقول الإجابة الصحيحة.

التغذية الراجعة: أعطي التغذية الراجعة على المفردات من (1-6)، و (14-19).

التصحيح: أعطي الإجابات الصحيحة (1) والإجابات الخطأ (0).

الجزء الثاني: الصوت الأخير:

التعليمات:

قومي بفتح الصفحة الأولى من هذا الجزء في كتاب الصُور وقولي: «سوف نقوم بتغيير لعبة الكلمات. انظروا إلى الصورة الأولى. هذا ضرس. انظروا إلى الصورتين الأخريين: رأس، قرد. كلمة (رأس) تنتهي بالصوت (س).

الإجابة الصحيحة	العبارة
ضرس	1. أيُّ الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (س)؟ (رأس، ضرس، قرد). إذا كانت الإجابة صحيحة، قولي: هذا صحيح. كل من ضرس ورأس ينتهيان بالصوت نفسه (س). دعونا نجرب التالي. إذا كانت الإجابة خطأ، قولي: هذا ليس صحيحاً. الإجابة هي ضرس؛ لأن ضرس ورأس يتشابهان (قومي بالتركيز على الصوت الأخير) في الصوت الأخير (س). دعونا نجرب واحدة أخرى. قدّمي -باستمرار- التغذية الراجعة (صحيح أو خطأ) كما سبق، وقومي بالإشارة إلى كل صورة عندما تقولين اسمها.
برج	2. أيُّ الكلمات التالية تنتهي بالصوت (ج) (درج، برج)، أم (نحلة، كرة)؟



الإجابة الصحيحة	العبارة
علم	3. أيُّ الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (م) (قلم، سحاب، عَلم، شجرة)؟ بالنسبة للعبارات المتبقية: قومي بالإشارة إلى كل صورة عندما تقولين اسمها. قومي بتقديم التغذية الراجعة للعبارات من (17-19) فقط. إذا كانت الإجابة صحيحة، قُولي: هذا صحيح. كلٌّ مِنْ (علم وقلم) ينتهيان بالصوت نفسه (م). دعونا نجرب التالي؛ إذا كانت الإجابة خطأ، قُولي: هذا ليس صحيحًا. الإجابة هي قلم؛ لأن (علم وقلم) يتشابهان، (قومي بالتركيز على الصوت الأخير) في الصوت الأخير (م). دعونا نجرب واحدة أخرى.
كلب	4. أيُّ الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ب) (باب، حذاء، كلب؟
هلال	5. أيُّ الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ل) (فيل، حصان، أم هلال، أم قُبْعة؟
تفاح	6. أيُّ الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ح) مثل: تمساح، كلب، تفاح، وردة؟ (توقّفي هنا عن إعطاء التغذية الراجعة).
نمر	7. أيُّ الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ر) مثل: تمر؟ فراشة، أم سُبَّاك، أم نَمَر؟
أسد	8. أيُّ الكلمات التالية تنتهي بنفس الصوت (د) (ولد، طبل، أسد، أم كرة؟
طبق	9. أيُّ الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ق) (ورق، مطر، أم خبز، أم طبق؟
صابون	10. أيُّ الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ن)؛ مثل: (ليمون، ساعة، صابون، أم سرير؟
بط	11. أيُّ الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ط)؛ مثل: (قط، سمكة، عين، أم بط؟
سمك	12. أيُّ الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ك)؛ مثل: (شباك، كرة، أذن، أم سمك؟

الأدوات والوسائل: كتيب صُور، بطاقات عليها الجُمْل، صورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المُخصَّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسُّلحفاة، الصف الثاني: الأسدُ مَلِكُ الغَابَةِ وَالْفَأْرُ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ)، تقوم المعلمة بحثً وتشجيع التلاميذ على استخراج بعض الكلمات التي تتشابه في الصوت الأخير.



نشاط 18: دمج الكلمات (دمج الأصوات في كلمة أو تركيب كلمة من أصواتها):

الهدف: أن يطبّق التلاميذ دمج الكلمات بعد سماع مقاطع صوتية لها.

ملاحظة: إذا طلب منك التلميذ/ة تكرار الأصوات، يمكنك تشغيل الأصوات المسجلة مرة واحدة إضافية فقط.

مُساعدة: إذا قال التلميذ/ة الأصوات بصورة منفصلة (على سبيل المثال «ق - ط - ة - و ليس قطعة)، فُولي: «حاول أن تقول الأصوات كلها معًا ككلمة حقيقية». ويمكن تكرار هذا التلميح حسب الحاجة في الفقرات من (1-12) فقط.

التغذية الراجعة: فقط للمفردات من 1 إلى 12

تعليمات: سنقوم بالاستماع إلى أجزاء من كلمات، كل جزء على حدة. وأريد منك أن تستمع بإنصات، وأن تضع هذه الأجزاء معًا، ثم ضع هذه الأجزاء معًا لتكوين كلمة. هل أنت مستعد؟ دعونا نجرب واحدة.

م	السؤال: من ملقات الصوت التي يسميها التلميذ/ة	الإجابة الصحيحة	إجابة التلميذ/ة
1	ما الكلمة التي تكونها هذه الأصوات "ش / م / س"؟ إذا كانت الإجابة صحيحة، لنجرب كلمة أخرى، إذا كانت الإجابة خطأ، تقولين: انظر مرة أخرى "ش م س" تكون شمس. لنرى كلمة أخرى.	شمس	
2	ما الكلمة التي تكونها هذه الأصوات "ك / ت / ا / ب"؟	كتاب	
3	ما الكلمة التي تكونها هذه الأصوات "هـ / و"؟	هو	
4	ما الكلمة التي تكونها هذه الأصوات "م / و / ز"؟	موز	
5	ما الكلمة التي تكونها هذه الأصوات "ب / خ / ز"؟	بحر	
6	ما الكلمة التي تكونها هذه الأصوات "ق / ل / م"؟	قلم	
7	ما الكلمة التي تكونها هذه الأصوات "م / ل / ف"؟	ملف	
8	ما الكلمة التي تكونها هذه الأصوات "ط / ا / ي / ز / ة"؟	طائرة	
9	ما الكلمة التي تكونها هذه الأصوات "ع / ل / و / م"؟	علوم	
10	ما الكلمة التي تكونها هذه الأصوات "ط / ب / ا / خ"؟	طبّاخ	



م	السؤال: من ملفات الصوت التي يسمعها التلميذ/ة	الإجابة الصحيحة	إجابة التلميذ/ة
11	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "مَ / ا / ء"؟	ماء	
12	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "رَ غ / ي / ف"؟	رغيف	
13	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "أُ / حُ / ت"؟	أخت	
14	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "كُ / ب / ي / ز"؟	كبير	
15	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "سَ / يَ / دَ / ء"؟	سيدة	
16	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "وُ / زُ / ا / رَ / ء"؟	وزارة	
17	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "دُ / وُ / ا / ء"؟	دواء	
18	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "مَ / رَ / ي / ض"؟	مريض	
19	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "ثُ / عُ / بَ / ا / ن"؟	ثعبان	
20	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "زُ / سَ / م"؟	رسم	
21	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "قُ / رَ / ي / ب"؟	قريب	
22	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "جُ / دَ / ي / د"؟	جديد	
23	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "تُ / لُ / فَ / ا / ز"؟	تلفاز	
24	ما الكلمة التي تكوّنُها هذه الأصوات "نُ / خُ / ن"؟	نحن	

الأدوات والوسائل: حاسب أو هاتف يحتوي على تسجيل مقاطع صوتية، بطاقات عليها حروف، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص (الصف الأول: قصة الأرنب والسُلخفاة، الصف الثاني: الأسد مَلِكُ الْعَابَةِ وَالْفَأَرْ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطْنُ)، تطلب المعلمة من كل مجموعة نُطْقُ أصوات كلمة من القصة، ويقوم التلاميذُ في المجموعة بتكوين الكلمة.



نشاط 19: تكرار كلمات لا معنى لها:

الهدف: أن يحدّد التلاميذ الكلمات المكررة عديمة المعنى.

الإجراءات: الحد الأقصى: يتوقف التلميذ/ة إذا أعطى ثلاث إجابات خطأ متتالية.

التغذية الراجعة: إذا أخطأ التلميذ/ة، تُصحّج له العناصر (1-9).

ملاحظة: عليك أيها المعلمة أن تُدوّن إجابة التلميذ/ة بجانب كل عنصر. إذا طلب التلميذ/ة إعادة الاستماع إلى الصوت، أخبريه بأن ذلك غير مسموح به.

عزيزتي المعلمة، عليك اتباع الخطوات الآتية:

■ ابدئي قائلةً: «أريدكم أن تستمعوا إلى بعض الكلمات التي ليس لها معنى. بعد أن تسمعوها الكلمة، أريد منكم أن تقولوها بالطريقة التي سمعتموها نفسها، وبصورة واضحة، حتى ولو كانت الكلمة صعبة، ابدلوا قصارى جهدكم. أنصتوا جيداً؛ لأنني لن أكرر الكلمات مرة أخرى. دعونا نجرب بعض الكلمات».

■ قومي بتشغيل الجهاز.

■ إذا كانت الإجابة صحيحة، عزّيهم بقولك: «حسناً، هذا صحيح. لنجرب الكلمة التالية».

■ إذا كانت الإجابة غير صحيحة، قُولي: «هذا ليس صحيحاً، الكلمة كانت..... لنجرب كلمة أخرى».

م	المقاطع	إجابة التلميذ/ة
1	ثال	
2	بقك	
3	همن	
تعليمات: قومي بتنبيه التلميذ/ة للانتقال إلى المفردات التالية. وقُولي: «والآن سوف نجرب عدة كلمات. استمع إلى الكلمة وقُولها تماماً بنفس الطريقة التي سمعتها، هل أنت جاهز؟ التغذية الراجعة: على المفردات من (4-9) فقط. إذا كانت الإجابة صحيحة، قُولي: هذا صحيح. إذا كانت الإجابة خطأ، قُولي: محاولة جيدة. الكلمة كانت...		
4	غفق	
5	عاسم	



م	المقاطع	إجابة التلميذ/ة
6	بعومة	
7	كاسم	
8	ظاسر	
9	رزسش	
توقفي هنا عن تقديم التغذية الراجعة		
10	كلمن	
11	هنمو	
12	صطعك	
13	فقمن	
14	موعاص	
15	سالزح	
16	مر دعس	
17	زامو صاس	
18	ضي عاش	
19	قصيطوس	
20	جحكمن	

الأدوات والوسائل: حاسب أو تليفون يحتوي على مقاطع صوتية، بطاقات عليها كلمات لا معنى لها، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: قراءة المزيد من الكلمات عديمة المعنى.



نشاط 20: التسمية السريعة للحروف:

الهدف: أن يُطبَّق التلاميذُ النطق السريع للحروف.

الحد الأقصى: تتوقف المعلمة فقط إذا توقف التلميذ/ة.

التصحيح: الدرجة في هذه البطاقة الفرعية هي عدد الثواني التي يستغرقها التلميذ/ة في تسمية الأشياء في الشكل. تُعدّ المفردات غير صحيحة إذا قام التلميذ/ة بتخطي الشيء، أو أن يُعطي للشيء اسماً خطأً. إذا قام التلميذ/ة بتخطي سطر، قومي بتسجيل الشيء الأول في السطر الذي تخطأه على أنّه خطأً، وحاولي إعادة توجيه التلميذ/ة إلى السطر الصحيح. إذا تردد التلميذ/ة لأكثر من ثانيّتين في شيء ما، قومي بوضع علامة على أنّه غير صحيح، وقومي بالإشارة إلى المفردة التالية، وقولي: استمر.

الإجراءات:

عزيزتي المعلمة: قومي بعرض صفحة التدريب، وقولي: ما الأشياء التي تستطيعون رؤيتها في هذه الصفحة؟ (قومي بالإشارة إلى الشيء الأول، واستمرّي في الإشارة حسب الحاجة). إذا وقع التلميذ/ة في أي خطأ، قومي بتصحيحه، واطلبي منهم أن يقوموا بتكرار كل الأشياء مرة أخرى).

خاطبيهم معززة إياهم: تلاميذي الأعزاء: سوف تُسمّون بعض الأشياء بأقصى سرعة مُمكنة لكم.

قومي بعرض الصفحة التالية وقولي: دعونا نجربها. عندما أخبركم ستبدؤون، هنا (قومي بالإشارة إلى الركن الأيسر العلوي)، وقومي بتسمية أو قراءة هذا الصف، (قومي بالإشارة إلى الصف العلوي) قبل أن تنتقلي إلى الصف الذي يليه. قومي فقط بتسمية أو قراءة الأشياء في كل صف بأسرع ما يمكنك حتى تنتهي. حاولي ألا تتركي أو تتخطي أي شيء.

أسألهم: هل هذا واضح؟

قومي بوضع ورقة بيضاء على صفحة البطاقة لمدة خمس ثواني. وقولي: سأبدأ فوراً بعد أن أقوم برفع الصفحة البيضاء. هل أنت مستعد؟ ابدئي. قومي برفع الصفحة البيضاء بسرعة، وابدئي في حساب الوقت بمجرد سماعك لنطق التلميذ/ة للشيء الأول. قومي بتوقيف التوقيت عند نطق اسم الشيء الأخير. قومي بتسجيل الأخطاء عن طريق وضع شرطة (-) تحت كل شيء خطأً. عندما ينتهي التلميذ/ة، قومي بتسجيل الوقت والأخطاء.



قلم	نجمة	سمكة	كرسي	قارب	مفتاح	نجمة	قلم	مفتاح
سمكة	قارب	كرسي	مفتاح	كرسي	نجمة	قارب	سمكة	قلم
نجمة	كرسي	مفتاح	قلم	سمكة	قارب	نجمة	مفتاح	سمكة
كرسي	قارب	قلم	سمكة	مفتاح	كرسي	قلم	نجمة	قارب

الوقت	
الأخطاء	

الأدوات والوسائل: ساعة إيقاف، صفحات تسمية الأشياء في كتيب الصُّور، بطاقات عليها الكلمات، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: تقوم المعلمة بعمل بطاقات عليها كلمات وتطلب من التلاميذ أن يقوموا بنطقها بأسرع وقت.

الجلسة الأخيرة: تطبيق الاختبار البعدي:

توزيع اختبار القراءة على التلاميذ وتنبيههم بأهمية كتابة أسمائهم في المكان المحدد لهم، وعليك -عزيزتي المعلمة- الالتزام بالوقت المحدد وجمع الأوراق في نهاية الحصة مباشرة.



مُلَحَق القِصَص

عزيزتي المعلمة / بين يديك ثلاث قصص للصف الأول والثاني والثالث، اختاري القصة المحددة لصفك، وبإمكانك تطبيقها في الجلسة المناسبة لك؛ وفقاً لتقدم تلاميذك في مهارات الوعي الصوتي؛ وذلك لتأكيد من مدى تأثير مهارات الوعي الصوتي في إتقان التلاميذ مهارات القراءة الأساسية.

وإليك بعض الإرشادات التي قد تعينك في التنفيذ:

- اعرضي النص على جهاز العرض.
 - اقرئي النص قراءة جهريّة؛ باعتبارك نموذجاً قرائياً لتلاميذك، أشبعي المعاني والأساليب الواردة في النص، واجعلي تلاميذك يتفاعلون مع مضمون النص.
 - تأكّدي من متابعة التلاميذ لك في أثناء القراءة.
 - لا تهملّي علامات الترقيم في أثناء القراءة، واستخدمي المؤشّر وأنتِ تقرئين الكلمات.
 - اطلبي إلى التلاميذ قراءة النص كاملاً، أو على هيئة فقرات قراءة جهريّة، وليكن من يبدأ التلاميذ المجيدون ثم الأقل فالأقل.
 - استثمري الأسئلة الواردة في الفهم والتحليل في قياس فهم التلاميذ لمضمون النص.
 - اطلبي من التلاميذ توجيه أسئلة أخرى لم ترد في المُعالجة، واهتمي بما يتضمنه النص من القيم والاتجاهات وفق ما يتناسب ومرحلّتهم العمرية.
- (وزارة التربية والتعليم، 2015م)
- استخدمي البطاقات الملوّنة في تحليل مهارات الوعي الصوتي وتدريب التلاميذ على التمييز بينها.



الأرنَبُ والسُّلْحَفَةُ الصف الأول

كَانَ يَا مَا كَانَ فِي قَدِيمِ الزَّمَانِ، كَانَ هُنَاكَ أَرْنَبٌ مَغْرُورٌ يَعِيشُ فِي الْغَابَةِ، وَكَانَ يَفْتَخِرُ دَائِمًا بِأَنَّهُ أَسْرَعَ الْحَيَوَانَاتِ، وَلَا أَحَدٌ يَسْتَطِيعُ أَنْ يَتَغَلَّبَ عَلَيْهِ، وَفِي يَوْمٍ مِنَ الْأَيَّامِ شَاهَدَ سُلْحَفَةً مَسْكِينَةً تَمْشِي ببطءٍ شَدِيدٍ، وَأَخَذَ يَسْتَهْزِئُ بِهَا وَيَقُولُ:

- يَا لَكَ مِنْ مَسْكِينَةٍ، فَأَنْتِ بَطِيئَةٌ جِدًّا جِدًّا.

- فَرَدَّتْ عَلَيْهِ السُّلْحَفَةُ:

- مَا رَأَيْكَ أَنْ تَنْسَابِقَ أَنَا وَأَنْتَ وَسَوْفَ تَرَى مَنْ سَيَفُوزُ!!

وَأَفَقَّ الْأَرْنَبُ عَلَى عَرْضِ السُّلْحَفَةِ وَذَهَبَا مَعًا، وَبَدَأَ السَّبَاقُ وَالْأَرْنَبُ يُكْرِّرُ: «لَنْ تَغْلِبَنِي هَذِهِ الْبَطِيئَةُ»، وَفِي أَثْنَاءِ السَّبَاقِ تَوَقَّفَ الْأَرْنَبُ عَنِ الرِّكْضِ كَيْ يَنَامَ وَيَأْخُذَ قِسْطًا مِنَ الرَّاحَةِ قَلِيلًا، فَالْسُّلْحَفَةُ مَا زَالَتْ فِي بَدَايَةِ الطَّرِيقِ، وَلَكِنَّ السُّلْحَفَةَ تَابَعَتِ الْمَشْيَ وَلَمْ تَتَوَقَّفَ أَبَدًا حَتَّى وَصَلَتْ إِلَى خَطِّ النِّهَايَةِ، وَالْأَرْنَبُ الْمَغْرُورُ مَا يَزَالُ نَائِمًا، وَعِنْدَمَا اسْتَيْقَظَ الْأَرْنَبُ مِنْ نَوْمِهِ وَجَدَ أَنَّ السُّلْحَفَةَ قَدْ انْتَصَرَتْ عَلَيْهِ، فَتَفَاجَأَ بِذَلِكَ، وَأَخَذَ يَبْكِي عَلَى خَسَارَتِهِ الْمُرَّةَ. (1)

Angela Gentry; What is Children's Literature? - History, Themes & Examples-

Retrieved 15-11-2017., www.study.com,

أَسْئَلَةُ الْفَهْمِ وَالتَّحْلِيلِ:

1. معنى كلمة: «الْمَغْرُورُ»..... أَكْمِلْ.
2. عكس كلمة «الْمُرَّةَ»..... أَكْمِلْ.
3. لماذا كَانَ الْأَرْنَبُ يَسْخَرُ مِنَ السُّلْحَفَةِ؟
4. برأيك لماذا تَكْصِفُ السُّلْحَفَةُ بِالْبَطْءِ وَلَا تَسْتَطِيعُ السَّيْرَ بِسُرْعَةٍ مِثْلَ الْأَرْنَبِ؟
5. ماذا نَتَعَلَّمُ مِنْ هَذِهِ الْقِصَّةِ؟



الأسدُ ملكُ الغابةِ والفأرُ الصغيرُ الصف الثاني

يُحْكِي أَنَّ الْأَسَدَ مَلِكَ الْغَابَةِ وَأَقْوَى سُكَّانِهَا كَانَ ذَاتَ يَوْمٍ نَائِمًا، عِنْدَمَا بَدَأَ فَأَرُ صَغِيرٌ بِالرُّكْضِ حَوْلَهُ وَالْقَفْزِ فَوْقَهُ وَإِصْدَارِ أَصْوَاتٍ مُرْجِجَةٍ، مِمَّا أَقْلَقَ نَوْمَ الْأَسَدِ وَدَفَعَهُ لِلْاِسْتِيقَاضِ. وَعِنْدَمَا قَامَ الْأَسَدُ مِنْ نَوْمِهِ كَانَ غَاضِبًا، فَوَضَعَ قَبْضَتَهُ الضَّخْمَةَ فَوْقَ الْفَأْرِ، وَزَمَجَرَ وَفَتَحَ فَمَهُ يَنْوِي ابتلاعَ الْفَأْرِ الصَّغِيرِ بِلُقْمَةٍ وَاحِدَةٍ.

صَاحَ الْفَأَرُ عِنْدَهَا بِصَوْتٍ يَزْتَجِفُ مِنَ الْخَوْفِ رَاجِيًا أَنْ يَعْضُو الْأَسَدُ عَنْهُ، وَقَالَ: «سَامِخْنِي هَذِهِ الْمَرَّةَ، فَقَطْ هَذِهِ الْمَرَّةَ وَلَا غَيْرَهَا يَا مَلِكَ الْغَابَةِ، وَأَعِدْكَ الْأُغْيَدَ فِعْلَتَنِي هَذِهِ مُجَدَّدًا، وَالْأُنْسَى مَعْرُوفَكَ مَعِي. وَكَذَلِكَ أَيُّهَا الْأَسَدُ الْلطِيفُ، فَمَنْ يَعْلَمُ؟ فَلَرَبِّمَا اسْتَطِيعَ رَدُّ جَمِيلِكَ هَذَا يَوْمًا مَا».

صَحِكَ الْأَسَدُ مِنْ قَوْلِ الْفَأْرِ، وَتَسَاءَلَ ضَاحِكًا: «أَيُّ مَعْرُوفٍ يُمْكِنُ أَنْ يُقَدِّمَهُ فَأَرُ صَغِيرٌ مِثْلَكَ لِأَسَدٍ عَظِيمٍ مِثْلِي؟ وَكَيْفَ يُمْكِنُكَ مُسَاعَدَتِي وَأَنَا الْأَسَدُ مَلِكُ الْغَابَةِ وَأَنْتَ الْفَأَرُ الصَّغِيرُ الضَّعِيفُ؟» قَرَّرَ الْأَسَدُ أَنْ يُطْلِقَ سَرَاحَ الْفَأْرِ لِمُجَرَّدِ أَنَّهُ قَالَ لَهُ مَا أَضْحَكُهُ، فَرَفَعَ قَبْضَتَهُ عَنْهُ وَتَرَكَهُ يَمْضِي فِي شَأْنِهِ.

مَرَّتِ الْأَيَّامُ عَلَى تِلْكَ الْحَادِثَةِ إِلَى أَنْ اسْتَطَاعَ بَعْضُ الصَّيَّادِينَ الْمُتَجَوِّلِينَ فِي الْغَابَةِ أَنْ يُمْسِكُوا بِالْأَسَدِ وَيَرْبِطُوهُ إِلَى جَذْعِ شَجَرَةٍ. ثُمَّ انْطَلَقُوا لِيُخْضِرُوا عَرَبَةً كِي يَنْقِلُوا الْأَسَدَ فِيهَا إِلَى حَدِيقَةِ الْحَيَوَانَاتِ. وَعِنْدَمَا كَانَ الصَّيَّادُونَ غَائِبِينَ يَبْحَثُونَ عَنِ الْعَرَبَةِ، مَرَّ الْفَأَرُ الصَّغِيرُ مُصَادَفَةً فَرَأَى الْأَسَدَ مَرْبُوطًا بِالشَّجَرَةِ، فَقَامَ الْفَأَرُ الصَّغِيرُ بِقَضْمِ الْجِبَالِ الَّتِي اسْتَعْدَمَهَا الصَّيَّادُونَ لِتَثْبِيتِ الْأَسَدِ وَأَسْرِهِ، حَتَّى قَطَعَ تِلْكَ الْجِبَالَ جَمِيعَهَا مُحَرِّرًا الْأَسَدَ.

مَضَى الْفَأَرُ بَعْدَهَا مُتَخَبِّرًا بِعَمَلِهِ وَهُوَ يَقُولُ بِكُلِّ سَعَادَةٍ: «نَعَمْ لَقَدْ كُنْتُ مُحِقًّا، يَسْتَطِيعُ فَأَرُ صَغِيرٌ مُسَاعَدَةَ مَلِكِ الْغَابَةِ، فَلَا يُقَاسُ الْمَرْءُ بِحِجَمِهِ، بَلْ بِفِعْلِهِ، وَكُلُّ وَاحِدٍ سَيَحْتَاجُ مُسَاعَدَةَ الْآخَرِينَ يَوْمًا مَا، حَتَّى لَوْ كَانَ أَقْوَى مِنْهُمْ.» [٢]

Retrieved 15-11-2017 "The Lion and the Mouse" www.kidsworldfun.com.

أسئلة الفهم والتحليل:

1. معنى كلمة زَمَجَرَ..... أَكْبَلُ.
2. لماذا غَضِبَ الْأَسَدُ مِنَ الْفَأْرِ؟
3. ماذا قَالَ الْفَأَرُ لِلْأَسَدِ لِيَعْفُو عَنْهُ؟
4. كيف خَلَّصَ الْفَأَرُ الْأَسَدَ مِنَ السَّيِّئَاتِ؟
5. ماذا نَسْتَفِيدُ مِنْ هَذِهِ الْقِصَّةِ؟
6. حدِّدْ بعض عناصر القصة: (المكان- الشخصيات).

الوَطَنُ

الصف الثالث

كان يا ما كان، كانت هُناكَ عَصْفُورَتَانِ صَغِيرَتَانِ رَقِيقَتَانِ تَعِيشَانِ فِي بُقْعَةٍ مِنْ أَرْضٍ قَلِيلَةِ الْمَاءِ وَشَدِيدَةِ الْحَرِّ، وَفِي أَحَدِ الْأَيَّامِ بَيْنَمَا كَانَا تَتَجَادَبَانِ أَطْرَافَ الْحَدِيثِ وَتَشْكُو كُلُّ وَاحِدَةٍ مِنْ صُعُوبَةِ ظُرُوفِ الْحَيَاةِ، هَبَّتَ عَلَيْهِمَا نَسْمَةٌ هَوَاءٍ عَلِيلَةٌ، فَسَعِدَتِ الْعَصْفُورَتَانِ بِهَذِهِ النَّسْمَةِ وَأَخَذَتَا تُزْفِرَانِ فَرْحَةً بِالنَّسِيمِ الْعَلِيلِ.

وعندما رأت نَسْمَةُ الْهَوَاءِ الْعَصْفُورَتَيْنِ الْجَمِيلَتَيْنِ تَقْفَانِ عَلَى عُصْنٍ بَسِيطٍ مِنْ شَجَرَةٍ وَحِيدَةٍ فِي الْمُنْطَقَةِ، اسْتَعْرَبَتِ النَّسْمَةُ مِنْ أَمْرِهِمَا وَقَالَتْ: «أَيُّهُمَا الْعَصْفُورَتَانِ الْجَمِيلَتَانِ، عَجَبًا لَأَمْرِكُمَا، كَيْفَ تَقْبَلَانِ وَأَنْتُمَا بِهَذَا الْحُسْنِ وَهَذِهِ الرِّقَّةِ أَنْ تَعِيشَا فِي أَرْضٍ مُقْفِرَةٍ كَهَذِهِ؟ لَوْ شِئْتُمَا اسْتَطِيعَ حَمَلُكُمَا مَعِيَ وَأَخَذَكُمَا إِلَى حَيْثُ جِئْتُ الْآنَ، فَهَناكَ سَتَجِدَانِ مَاءً عَذْبًا بَارِدًا طَعْمُهُ أَلَذُّ مِنَ الْعَسَلِ، وَسَتَأْكَلَانِ حُبُوبًا تَكَادُ لِحَالَاةٍ طَعْمُهَا أَنْ تَكُونَ سُكَّرًا. وَإِنْ أَخَذْتُمَا بِنَصِيحَتِي، أَعِدْكُمَا أَنْ نَكُونَ هُناكَ خِلَالَ وَقْتٍ قَصِيرٍ جِدًّا، فَمَا قَوْلُكُمَا؟».

مَا إِنَّ أَنْهَتِ نَسْمَةُ الرِّيحِ كَلَامَهَا، حَتَّى قَامَتِ الْعَصْفُورَةُ الْأَكْبَرُ وَأَجَابَتْ بِفُطْنَةٍ وَبِدَاهَةٍ: «يَا نَسْمَةُ الْهَوَاءِ، أَنْتِ تَرَحَّلِينَ كُلَّ يَوْمٍ مِنْ مَكَانٍ إِلَى مَكَانٍ، وَتَتَقَلَّلِينَ مِنْ أَرْضٍ إِلَى أَرْضٍ، وَلِذَلِكَ فَأَنْتِ لَا تَعْلَمِينَ مَعْنَى أَنْ يَكُونَ لِلوَاحِدِ وَطَنٌ يُحِبُّهُ. فَارْحَلِي أَيُّهَا النَّسْمَةُ مَشْكُورَةً، وَصَدِّقِينِي نَحْنُ لَا نَبْدُلُ أَرْضًا وَلَوْ كَانَتْ جَنَّةً عَلَى الْأَرْضِ بِوَطَنِنَا مَهْمَا كَانَتْ الْأَجْوَاءُ فِيهِ قَاسِيَةً، وَكَانَ الطَّلَامُ فِيهِ شَحِيحًا».

[أحمد شوقي (2012)، الشوقيات ط1، القاهرة: مؤسسة الهداوي للتعليم والثقافة، بتصرف.

أسئلة الفهم والتحليل:

1. يُسَمَّى صَوْتُ الْعَصْفُورِ..... أَكْمَلْ.
2. ماذا نُسَمِّي الْمَكَانَ الَّذِي وَلِدْنَا عَلَى أَرْضِهِ وَنَعِيشُ فِيهِ؟
3. مِمَّ كَانَتْ تَشْكُو الْعَصْفُورَتَانِ؟
4. ماذا اقترحت نَسْمَةُ الْهَوَاءِ عَلَى الْعَصْفُورَتَيْنِ؟
5. لماذا رَفَضَتِ الْعَصْفُورَتَانِ عَرْضَ نَسْمَةِ الْهَوَاءِ؟
6. ماذا نتعلم من هذه القصة؟

الحمد لله الذي جعل القرآن الكريم
الذي هو كتابنا العظيم
الذي هو كتابنا العظيم
الذي هو كتابنا العظيم



المَلاحِق اختبار القراءة (الصف الأول الأساسي) (١)

الزمن: 35 دقيقة

اسم التلميذ:
المدرسة:
الصف:

عزيزي التلميذ:

1. اقرأ النص بتمعن، ثم أجب عن الأسئلة كلها.
2. اكتب إجابتك في المكان المخصص بخط واضح ومقروء.
3. إذا لم تتمكن من الإجابة عن سؤال ما؛ انتقل إلى السؤال الذي يليه.

السؤال الأول: اقرأ النص الآتي ثم وضع دائرة على الإجابة الصحيحة:

عِنْدَنَا دَجَاجَةٌ بَيْضَاءُ لَهَا عَشْرَةُ فِرَاحٍ. تَتَّبِعُ الْفِرَاحُ أُمَّهَا وَتُطِيعُ كَلَامَهَا وَتَسْمَعُهُ، تَخْرُجُ الدَّجَاجَةُ مَعَ فِرَاحِهَا إِلَى الْحَدِيقَةِ؛ لِتَأْكُلَ الْحَبَّ وَفُتَاتَ الْخُبْزِ، وَلَا تَتْرُكُ فِرَاحَهَا تَبْعِدُ عَنْهَا؛ خَوْفًا مِنَ الْقِطَّةِ.
إذا اقترَبَتِ الْقِطَّةُ مِنَ الْفِرَاحِ تَهْجُمُ عَلَيْهَا الْأُمُّ نَافِثَةً رِيثَهَا، وَتَنْقُرُهَا إِلَى أَنْ تَبْعِدَ ثُمَّ تَحْضُنُ فِرَاحَهَا تَحْتَ جَنَاحَيْهَا.

(أ) إلى أين تخرج الدجاجة وفراخها؟

المنزل الحديقة الشارع

(ب) ماذا تأكل الدجاجة وفراخها؟

الماء والبيض الحب وفتات الخبز الفواكه والخضروات

(ج) ممن تخاف الدجاجة على فراخها؟

القطّة الأرنب اللص



السؤال الثاني: حُلِّلِ الكَلِمَاتِ التَّالِيَةِ إِلَى مَقَاطِعِ، وَاكْتُبْهَا فِي مَكَانِهَا الصَّحِيحِ:

فَراخِها

دِجاجة

فُتَات

السؤال الثالث: كَوِّنْ مِنَ الحُرُوفِ التَّالِيَةِ أَرْبَعَ كَلِمَاتٍ لَهَا مَعْنَى:

م	ي	س	أ	ز	ن	ل

..... - 1 - 2

..... - 3 - 4

السؤال الرابع: صِلْ خَطًّا بَيْنَ كُلِّ مَقْطَعَيْنِ مُكوِّنًا كَلِمَةً مُفِيدَةً، وَاكْتُبْهَا فِي الْفَرَاغِ الْمَقَابِلِ لَهَا:

المقطع	المقطع	الكلمة
را	جاجة	
دَ	شد	
أ	لم	
سا	خو	



السؤال الخامس: كَوِّنْ جُمْلًا مفيدة مِن كُلِّ مَجْمُوعَةٍ كَلِمَاتٍ:

1. سعاد - أحمد - أختُ

2. سامي - فاطمة - زارَ - بيت

3. بَيْتٌ - قِطْعَةٌ - أمل - في

السؤال السادس: اكْمِلْ:

1. ذهبْتُ نَوَالُ بَيْتِ سامية.

2. راشدٌ فَرَّاشَةٌ.

3. حليلةٌ من السفرِ.

رأى إلى
عادت

السؤال السابع: صَنِّفِ الكَلِمَاتِ فِي المَرَبَّعِ إِلَى المَذْكُورِ وَالمُؤنَّثِ وَاكْتُبْهَا فِي

العمود المناسب لها:

سفينة جدار
قلم دجاجة
ناصر قطعة

مؤنث

مذكر

.....

.....

.....

.....

.....

.....



اختبار القراءة (الصف الثاني الأساسي) (٢)

الزمن: 35 دقيقة

اسم التلميذ:
المدرسة:
الصف:

عزيزي التلميذ:

1. اقرأ النص بتمعن، ثم أجب عن الأسئلة كلها.
2. اكتب إجابتك في المكان المخصص بخط واضح ومقروء.
3. إذا لم تتمكن من الإجابة عن سؤال ما؛ انتقل إلى السؤال الذي يليه.

اقرأ القصة التالية وأجب عن الأسئلة التي تليها:

وفاء كلب

1. يحكى أن رجلاً وزوجته كانا يقطنان في قرية نائية. وكان لهما طفل صغير. وقد دربا كلبهما على حراسة البيت أثناء غيابهما. وفي صباح أحد الأيام، خرج الزوج من البيت، وخرجت الزوجة أيضاً كي تملأ جرة الماء من نهر بعيد، فأشارت إلى الكلب كي يحرس الطفل، ففهم إشارتها، وجلس إلى جانب المهد ينظر يمينا ويساراً.
2. وفجأة، أخذ يتسلل إلى المهد ثعبان كبير، فانقض عليه الكلب، وجرت معركة انتهت بمقتل الثعبان بأسنان الكلب القوية؛ ممّا جعل الدم يسيل من فمه.
3. عادت الأم إلى البيت تحمل جرة على رأسها، فنظرت إلى المهد، فلم تجد صغيرها، ولاحظت الدم يسيل من فم الكلب، فظنّت أنه قتل الصغير. فألقت الجرة على رأس الكلب، فسقط ميتاً، ثم أخذت تبكي.
4. بعد وقت قصير، سمعت الأم صراخاً ينبعث من ناحية المهد، فإذا بصغيرها قد سقط تحت السرير وبجانبه ثعبان كبير ميت. فندمت الأم ندماً شديداً لقتلها الكلب الوفي، وحدثت زوجها بعد عودته بما جرى فقال لها: في الثأني السلامة، وفي العجلة الندامة.



السؤال الأول: أكمل حسب النص:

1. أين كان الرجلُ وزوجُّهُ يَقْطَنانِ؟
.....
2. لماذا ألْقَتِ الأمُّ الجِرَّةَ على رأسِ الكلبِ؟
.....
3. كيف عَرَفَتِ الأمُّ أنَّ الكلبَ لم يَقْتُلْ صغيرَها؟
.....
4. هل كانَ تَصَرُّفُ الأمِّ صَحيحًا؟ لماذا؟
.....

السؤال الثاني: رتب الأحداث كما وردت في النص:

- ☐ أشارت الأمُّ إلى الكلبِ ليحرسَ البيتَ.
- ☐ تسلَّلَ الثَّعبانُ إلى المنزلِ.
- ☐ خَرَجَتِ الزَّوْجَةُ لتملاً جَرَّتَها.
- ☐ هَجَمَ الكلبُ على الثَّعبانِ فقتَلَهُ.

السؤال الثالث: اذكر نتائج هذه الأحداث حسب ورودها في القصة:

الحدث	النتيجة
تسلَّلَ إلى المهدِ ثُعبانٌ كبيرٌ	
لاحظتِ الأمُّ الدَّمَ يسيلُ من فَمِ الكلبِ	



يسكن بعيدة
ساحة

السؤال الرابع: اكتب مرادف الكلمات الآتية:

1. نائية:
2. يقطن:
3. فناء:

السؤال الخامس: حلل الكلمات التالية إلى مقاطع:

				يقطنان
				صغير
				الوفي

السؤال السادس: اقرأ الكلمات، وضع المتناغمة منها في مجموعة واحدة:

أحرار - ميادين - يومًا - دومًا - يناديني - أسرار

(..... ،)

(..... ،)

(..... ،)



اختبار القراءة (الصف الثالث الأساسي) (٣)

الزمن: 35 دقيقة

اسم التلميذ:

المدرسة:

الصف:

عزيزي التلميذ:

1. اقرأ النص بتمعن، ثم أجب عن الأسئلة كلها.
 2. اكتب إجابتك في المكان المخصص بخط واضح ومقروء.
 3. إذا لم تتمكن من الإجابة عن سؤال ما؛ انتقل إلى السؤال الذي يليه.
- اقرأ النص التالي قراءة صامتة. ثم أجب عن الأسئلة التي تليه.**

نزاع الديكين

وَقَعَ نزاعٌ بينَ ديكَيْنِ، فَتَقَاتَلَا، وَأَضَرَ القَوِيُّ بِالضَّعِيفِ ضَرْراً بَالِغاً، فَهَزَّرَهُ وَأَدْمَى وَجْهَهُ،
وَجَلَسَ الديكُ المهزومُ في جانبٍ من جوانبِ المنزلِ بعيداً عن الأنظارِ يشكو ضَعْفَهُ.
صَعَدَ الديكُ المُتَصَبِّرُ إلى سَطْحِ المنزلِ، وَأَخَذَ يَجْرِي مِنْ جِهَةٍ إِلَى أُخْرَى، يَصِيحُ صَبَاحَاتِ
الفرحِ، وَيَهْتَزُّ اهْتِزَازَ الزَّهْوِ والغلبةِ، وَيُصَفِّقُ بِجَنَاحَيْهِ، وَيَفْخَرُ بِشَجَاعَتِهِ وَقُوَّتِهِ.
بينما كان غارقاً في فخره، يَرْفَعُ الصَّوْتُ مُتَعَبِياً بِسَالَتِهِ، إِذْ انْقَضَ عَلَيْهِ نَسْرٌ، وَحَمَلَهُ إِلَى
وَكْرِهِ لِيَأْكُلَهُ، فَشَعَرَ الديكُ المغرورُ بِعَجْزِهِ وَحَمَقِهِ في فخره على غيره، وَعَلِمَ أَنَّ فوقَ القَوِيِّ
مَنْ هُوَ أَقْوَى مِنْهُ.



1. ما مضاد كلمة «المغلوب» الواردة في النص؟

2. ابحث في النص عن مرادف الكلمات التالية:

الْمُتَكَبِّرُ:

انْقَضَّ:

3. اذكر ثلاثة أعمال قام بها الديك القوي بعد انتصاره على الضعيف.

.....

.....

.....

4. تَقَلَّبَتِ الأحوالُ على الديكِ المنتصرِ، فكان مرةً سعيدًا، ومرةً حزينًا. اذكر متى كان سعيدًا ومتى كان حزينًا؟

كان الديك سعيدًا عندما:

كان الديك حزينًا عندما:

5. رَتَّبْ أحداثَ القصة بوضع الأرقام من (1-5):

☐

حمل النسرُ الديكَ المنتصر.

☐

صعد الديكُ المنتصر إلى سطح المنزل.

☐

أخذ الديك الغالب يصفقُ بجناحيه.

☐

عَلِمَ الديك أن فوق القوي مَنْ هو أقوى منه.

☐

وقع نزاعٌ بين ديكَيْن.



6. وضح سبب هذه النتيجة كما جاء في النص حسب الجدول الآتي:

النتيجة	السبب
صعد الديك إلى سطح المنزل	

7. لماذا تقاثل الديكان؟

.....

.....

8. لو كنت مكان الديك المغلوب، ماذا تفعل؟

.....

.....

9. ما رأيك بالديك المنتصر؟ مع ذكر السبب.

رأيك:

السبب:



نموذج إجابة اختبار الصف الأول

الدرجة الكلية: (20) درجة موزعة كالآتي:

السؤال الأول: (3 درجات)

1. الحديقة. (1)
2. الحب وفئات الخبز. (1)
3. القطعة. (1)

السؤال الثاني: (3 درجات)

دَجَاجَةٌ فِرَاحُهَا

د	جَا	جَ	ةٌ	ف	رَا	حُ	هَا
ف	تَا	تَ					

السؤال الثالث: (2) درجتان لكل كلمة نصف درجة.

- 1 - منزل 2 - ياسمين 3 - نزل 4 - سالم 5 - زمن.. سما- يمان- مزن.

السؤال الرابع: (3 درجات)

المقطع	المقطع	الكلمة
رَا	جَا	دجاج
دَ	شَد	راشد
أَ	لَم	أخو
سَا	خَو	سالم



السؤال الخامس: (3 درجات)

1. سعاد أخت أحمد. (1 درجة واحدة)
2. زار سامي أمل. (1 درجة واحدة)

السؤال السادس: (3 درجات)

- 2 - إلى 2 - رأى 3 - عادت

السؤال السابع: (3 درجات) (لكل كلمة نصف درجة)

- مذكر: (جدار - قلم - ناصر).
مؤنث: (سفينة - دجاجة - قطّة).

نموذج إجابة اختبار الصف الثاني الأساسي

الدرجة الكلية للاختبار (20 درجة) موزعة كما يلي:

السؤال الأول: (5 درجات)

1. يقطنان في قرية نائية. (1 درجة واحدة)
2. ظننتُ أنه قَتَلَ الصغير. (1 درجة واحدة)
3. عندما وجدت صغيرها تحت السرير وبجانبه ثعبانٌ كبيرٌ ميّت. (1 درجة واحدة)
4. لا، تصرفُ خاطئ؛ لأنها تعجّلت في قتل الكلب. (2 درجتان)

السؤال الثاني: (4 درجات)

رتّب الأحداث حسب ورودها في النص:

- أشارت الأمُّ إلى الكلبِ ليحرَس الصغير (2)
- تسلل الثَّعبانُ إلى المنزل (3)
- حَرَجَتِ الرُّوْجَةُ لتملاً جرَّتها (1)
- هَجَمَ الكلبُ على الثَّعبانِ فقتله (4)



السؤال الثالث: (2 درجتان)

- اذكر نتائج هذه الأحداث حسب ورودها في القصة.

الحدث	النتيجة
تسلَّل إلى المهدي ثعبانٌ كبيرٌ	فانقضَّ عليه الكلبُ
لاحظت الأمُّ الدَّمَّ يسيلُ من فمِ الكلبِ	فضطَّتْ أنه قَتَلَ الصغيرَ

السؤال الرابع: (3 درجات)

اكتب مرادف الكلمات الآتية من مخزن الكلمات:

- نائية: بعيدة - يقطن: يسكن - فناء: ساحة

السؤال الخامس: (3 درجات)

- حلل الكلمات التالية إلى مقاطع:

يقطنان:	يُقْ	طُ	نا	نِ
صغير:	صَّ	غِي	رُ	
الوفي:	ألْ	وَ	في	ي

السؤال السادس: (3 درجات)

10 - اقرأ الكلمات وَضَعِ المتناغمة في مجموعة واحدة:

(أحرار، أسرار)، (ميادين، يناديني)، (يومًا، دومًا)



نموذج إجابة اختبار الصف الثالث

الدرجة الكلية للاختبار (20) درجة موزعة كالتالي:

1. مضاد كلمة المغلوب في النص: المُتَّصِرُ أو الفائز. (1 درجة)
2. ابحث عن مرادف الكلمات التالية من النص:
- المُتَّكَبِّرُ: المغرور (1 درجة)
- هَجَمَ: انقضَّ (1 درجة)
3. ثلاثة أعمال قام بها الديك القوي بعد انتصاره على الضعيف: (3 درجات)
صَعَدَ الديكُ المُتَّصِرُ إلى سَطْحِ المنزلِ
أَخَذَ يَجْرِي مِنْ جِهَةٍ إلى أُخْرَى
يَصْبِيحُ صِيحَاتِ الفَرَحِ
ويَهْتَرُ اهْتِرَازَ الرُّهُو والغلبة
ويُصَفِّقُ بِجَنَاحَيْهِ
ويَفْخَرُ بِشِجَاعَتِهِ وَقُوَّتِهِ
(أي عبارة من العبارات السابقة تُعدُّ صحيحة، ويُكتفى بذِكْر ثلاث عبارات)
4. كان سعيداً لأنه: هَزَمَ الديك الضعيف. (1 درجة)
5. كان حزيناً لأنه: انقضَّ عليه النسر وحمله إلى وكره ليأكله. (1 درجة)
6. رَتَّبَ أحداثَ القصة بوضع الأرقام من (1-5). (5 درجات)
● حمل النسرُ الديكُ المنتصرَ. (4)
● صعد الديكُ المنتصرُ إلى سطح المنزل. (2)
● أخذ الديكُ الغالبُ يصفقُ بجناحيه. (3)
● علم الديك أن فوق القوي مَنْ هو أقوى منه. (5)
● وقع نزاعٌ بين ديكين. (1)



7. (2 درجتان)

السبب	النتيجة
انتصّر الديك القويّ وأضرّ بالضعيفِ ضرراً بالغاً.	صعدَ الديك إلى سطح المنزل

8. لأنهما لا يحبّان بعضهما بعضاً، أو لأنهما أعداء، أو لأنهما ليسا صديقين.

(1 درجة واحدة) (أيّ تعليل مناسب يأتي به التلميذ).

9. لا أشكي ضِعفي لأحد

(2 درجتان)، أو (ما يأتي به الطالب مناسباً للفكرة السابقة). رأيك: مغرور، أو (أي صفة يكتبها التلميذ من النص).

السبب: لأنّه أخذ يتباهى بقوته بعد الانتصار. أو (أيّ تعليل مناسب للصفة التي يأتي بها) (2 درجتان).



قائمة بأسماء محكمي اختبارات القراءة الجهرية

الاسم	الوظيفة	المؤهل الدراسي	مكان العمل
د. عبد الله بن مسلم الهاشمي	عميد كلية العلوم الشرعية - مسقط	دكتوراه في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية العلوم الشرعية - مسقط
فاطمة محمد أحمد الكاف	أستاذ مساعد مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	دكتوراه في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	جامعة السلطان قابوس - كلية التربية - قسم اللغة العربية
د. ريا بنت سالم بن سعيد المنذرية	أستاذ مساعد مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	دكتوراه في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	جامعة السلطان قابوس - كلية التربية - قسم اللغة العربية
عدنان بن خير بن شنين المكدمي	مشرف عالم مجال أول - دائرة الإشراف التربوي	ماجستير لغة عربية (أدب حديث)	وزارة التربية والتعليم - المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية
نبيل بن عبد الله الخنبشي	مدير دائرة الإشراف والتقويم	ماجستير مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم - المديرية العامة للمدارس الخاصة
سبيت بن سعيد الغلاني	خبير تربوي	ماجستير أدب ونقد	وزارة التربية والتعليم - المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية
محفوظة بنت سعيد الوهيبيبة	عضو فني تقويم تربوي	ماجستير أدب ونقد	وزارة التربية والتعليم - المديرية العامة للتقويم التربوي
إيمان العميرية	معلمة مجال أول	بكالوريوس تربية - مجال أول	وزارة التربية والتعليم - المديرية العامة للتربية والتعليم - بمحافظة مسقط - مدرسة بوشر للتعليم الأساسي (4-1)
زكية بنت عبد الخالق ناجوانية	معلمة مجال أول	بكالوريوس لغة عربية	وزارة التربية والتعليم - مدرسة زهرة المعارف للتعليم الأساسي



دليل المعلمة
في تدريب تلاميذ
الصفوف الثلاثة الأولى
من الحلقة الأولى
على مهارات الوعي الصوتي





الفئة المستهدفة:

- تلاميذ الصف الأول.
- تلاميذ الصف الثاني.
- تلاميذ الصف الثالث.

الهدف العام:

- يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارة القراءة الجهرية، عن طريق تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى بسلطنة عُمان.

الأهداف التفصيلية للدليل:

يُتوقع من التلميذ -بعد دراسة هذه الوحدات وتنفيذ أنشطتها المختلفة- أن يكون قادراً على الآتي:

- إدراك العلاقة بين الصوت والرمز (الحرف المكتوب).
- تعرف صوت الحرف بأشكاله المختلفة.
- تعرف الكلمات المتماثلة الإيقاع أو القافية.
- دمج الأصوات المسموعة لتكوين كلمات.
- مطابقة أصوات الحروف الأولى في الكلمات المختلفة.
- تمييز الأصوات الصامتة من الصائتة.
- المقارنة بين طول الكلمات.
- التعبير عن فونيمات/الكلمات باستخدام الحروف.
- تحليل الكلمة إلى مقاطع صوتية.
- التمييز بين أصوات الصوائت الطويلة والقصيرة (الحركات) والسكون والتنوين.
- حذف بعض الأصوات في الكلمة أو استبدالها لتكوين كلمات جديدة.
- تجاوز صعوبات العُسر في القراءة.



المجالات الأساسية التي يركز عليها دليل الوعي الصوتي:

1. المجال المعرفي: ويتكوّن من المعارف والمعلومات المرتبطة بالوعي الصوتي، والتي تقدّم لأفراد العيّنة.
2. المجال المهاري: ويتضمّن الأنشطة والأدوات والوسائل التي تنمّي المهارات، مثل: (الشرح، والعرض، وتدريب التلاميذ على استخدام الإستراتيجيات المختلفة للوعي الصوتي، وتقويم كل مرحلة؛ للوقوف على التقدم في الإستراتيجية ومتابعتها باستمرار).
3. المجال الوجداني: ويتم بالتفاعل وتبادل الأدوار والمشاركات الجماعية، وزيادة الدافعية، وتدعيم الثقة بين المعلمة والتلاميذ.

المهارات العامة:

1. مهارات الوعي الصوتي:

- تمييز الكلمات المتشابهة في الصوت.
- إنتاج كلمات مُقَفَّاة لها معنى.
- إنتاج كلمات مُقَفَّاة لا معنى لها.
- تجزئة الكلمة إلى مقاطع.
- تجزئة الجملة إلى كلمات.
- إبدال الحرف الأول في الكلمة حسب نطقها بحرف آخر.
- دمج المقاطع الصوتية (الفونيمات) وتكوين كلمة ذات معنى.

2. مهارات القراءة:

- نُطِّق أصوات الحروف الصوامت والصوائت.
- التمييز بين صوت الحرف ورسمه واسمه.
- قراءة كلمات مفردة مضبوطة بالشكل.
- قراءة النص قراءةً مسترسلةً، وفهم مضمونه.
- استخراج بعض المعلومات الواردة في النص.
- تعرّف كلمات جديدة ومعانيها.
- قراءة الكلمات مضبوطةً بالشكل.
- قراءة مواد قرائية مناسبة لمستواه.



- قراءة كلمات شائعة مُناسبة لمستواه، ومتماثلة في الجذر/مشتقة من جذر.
- تصنيف الكلمات إلى حقولها المعجمية.
- تحديد السبب والنتيجة في النص.
- يتمثل القيم الواردة في النص.

توجيهات عامة:

عزيزتي المعلمة: عليك مراعاة الأمور الآتية:

- قراءة الدليل بعناية؛ فهو أساسي لتكوين فكرة نظرية تسهل عليك تنفيذ بطاقات الوعي الصوتي.
- التدرج في تنفيذ الدليل وفق الخطّة الزمنيّة المقترحة، وألا تنفذه دفعة واحدة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في الآتي:
 - سرعة التلميذ/ة في التعلم، كلّ حسب قدراته الخاصّة.
 - التدرج في تقديم مهارات الوعي الصوتي حسب ورودها في الدليل.
 - تنوع الطرائق والأساليب والمداخل المشوّقة للتلميذ/ة.
 - تمكين التلميذ/ة من المهارة بالطريقة التي تتناسب وقدراته واحتياجاته.
 - تقديم التغذية الراجعة مباشرة.
 - تعزيز استجابات التلميذ/ة وتشجيعه باستمرار لتنمية خبراته ومهاراته.
 - التنوع في الوسائل التعليمية والطرائق والأساليب.

الخطّة الزمنيّة لتنفيذ البرنامج:

يتضمّن البرنامج (20) جلسةً تدريبيّةً، سيتم إعطاؤها بشكل جماعيٍّ لطلبة المجموعة التجريبية على مدى شهر ونصف، بواقع ثلاث حصص أسبوعيًا، ومدة كل جلسة (35) دقيقة؛ أي حصة كاملة.



تخطيط البرنامج التدريبي

تاريخ التطبيق	رقم النشاط	المهام	عدد الجلسات	الأساليب والأنشطة	ملاحظات
	1	الجلسة التمهيدية الاختبار القبلي	1		قراءة تعليمات الاختبار بوضوح. تسجيل زمن تسليم أول تلميذ لورقة الاختبار وزمن تسليم آخر ورقة. اعتماد التلميذ على نفسه في الإجابة.
	2	توضيح المفاهيم والتعريفات	1		* توظيف القصص المخصصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطن).
	3	القافية (التمييز)	1		
	4	القافية (الإنتاج)	1		
	5	تجزئة الجمل	2		
	6	تجزئة المقاطع	2		
	7	تجزئة الفونيمات	2		
	8	عزل الصوت الأول	1		
	9	عزل الصوت الأخير	1		
	10	عزل الصوت الأوسط	1		
	11	الإبدال	1		
	12	دمج المقاطع	1		
	13	دمج المقاطع	1		



ملاحظات	الأساليب والأنشطة	عدد الجلسات	المهام	رقم النشاط	تاريخ التطبيق
		3	مطابقة الأصوات	14	
		1	الكلمات عديمة المعنى	15	
		1	مطابقة الأصوات/ الصوت الأول	16	
			مطابقة الأصوات/ الصوت الأخير	17	
			دمج الكلمات	18	
			تكرار كلمات لا معنى لها	19	
			التسمية السريعة للحروف	20	
			* الجلسة الختامية * تطبيق الاختبار البُعديّ	21	

نشاط (1): الجلسة التمهيدية وتعريف البرنامج:

الهدف: أن يتعرف التلاميذ البرنامج التدريبي ومبرراته.

مخرجات التعلم: تعرف التلاميذ الهدف العام للبرنامج، والإستراتيجيات والأنشطة المستخدمة في الجلسات التدريبية، وقواعد السلوك الجيد خلال فترة تنفيذ البرنامج التدريبي.

الأدوات: بطاقات الأسماء، وسبورة بيضاء وأقلام، ملصقات عليها أسماء التلاميذ.

الإجراءات:

1. تبدأ المعلمة البرنامج مرحبةً بالتلاميذ.
 2. تطلب المعلمة من كل التلاميذ كتابة أسمائهم الثلاثية على البطاقات ويتم تبادلها فيما بينهم.
- التقييم:** التأكد من معرفة التلاميذ لكتابة أسمائهم ومعرفة بعضهم بعضاً.



نشاط (2): تطبيق الاختبار القبلي:

الهدف: تطبيق الاختبار القبلي على التلاميذ.

الإجراءات:

1. تشرح المعلمة أهداف الاختبار والتعليمات المتعلقة بالإجابة.
2. تؤكد المعلمة الالتزام بالهدوء خلال وقت الاختبار.
3. قراءة تعليمات الاختبار بوضوح.
4. تسجيل زمن تسليم أول تلميذ لورقة الاختبار وزمن تسليم آخر ورقة.
5. اعتماد التلميذ على نفسه في الإجابة.

نشاط (3): القافية (التمييز):

الهدف: أن يُميِّز التلميذ/ة بين زوج من الكلمات من حيث التشابه والاختلاف الصوتي بينهما.

ملاحظة: عزيزتي المعلمة: يمكنك تكرار التمرينات لكل بطاقة أكثر من مرة خلال أي مرحلة من مراحل تطبيق البرنامج؛ وذلك لضمان إتقان التلاميذ لكل مهارة من مهارات الوعي الصوتي، وعلى مراعاة الفروق الفردية بينهم، مع التأكد أن التلميذ/ة يفهم المطلوب في كل جزئية ويؤديها بشكل جيد.

الإجراءات:

خاطبي التلاميذ قائلة: «سأقوم بإلقاء بعض الكلمات عليكم، كلمتين في كل مرة، ومن فضلكم أخبروني إذا كانت الكلمتان متشابهتين في الصوت أم لا؟ استمعوا بعناية: هل تشابه نهايات الكلمات التالية في الصوت: «سَماء، بَناء؟»، «بَطَّة، قَطَّة؟».

الصف	الفقرة	الإجابة	الفقرة	الإجابة
	1 - كِتَاب، بَاب	نعم	6 - كَرِيم، سَعِيد	لا
	2 - سَيَّارَة، طَيَّارَة	نعم	7 - حَرَز، كَرَز	نعم
	3 - جَمَل، أَسَد	لا	8 - حِصَان، جَمَل	لا
	4 - رَأْس، فَأْس	نعم	9 - حِذَاء، دَوَاء	نعم
	5 - بَذَر، بِذَر	نعم	10 - قَمَر، لَيْل	لا



قومي بتقديم التغذية الراجعة لإجابات التلاميذ.

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها أزواج الكلمات، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم:

1. تقديم مجموعة من الكلمات يُميّز التلميذ/ة فيها بين الأصوات الطويلة والقصيرة.
2. باستخدام القصص المُخصّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطن، تقوم المعلمة بمساعدة التلاميذ على استخراج الكلمات التي تتشابه أو تختلف في الصوت.

نشاط (4): القافية (الإنتاج):

الهدف: أن يأتي الطلبة بكلمات جديدة تتشابه صوتيًا مع الكلمات المقدمة من المعلمة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: يمكنك تكرار التمرينات لكل بطاقة أكثر من مرة خلال أي مرحلة من مراحل تطبيق البرنامج؛ وذلك لضمان إتقان التلاميذ لكل مهارة من مهارات الوعي الصوتي، وعليك مراعاة الفروق الفردية بينهم، مع التأكد أن التلميذ/ة يفهم المطلوب في كل جزئية ويؤديه بشكل جيد.

- بطاقات الإنتاج: عزيزتي المعلمة خاطبي التلاميذ قائلة: «سأقوم بإلقاء بعض الكلمات، كلمة في كل مرة. وأريد منكم أن تخبروني بكلمة مشابهة لها في الصوت».

عزيزتي: يمكنك أن تذكر كلمة من البيئة المحيطة بالتلميذ/ة إذا رغبت في التنوع أكثر. والآن اطلي منهم أن يأتوا بكلمة تتشابه مع كلمة «بطّة». إذا لم يتمكن التلميذ/ة في معركة كلمة ذات صوت مشابه. قولي (قطّة): لأنها تتشابه مع بطّة وانطقي الكلمتين معًا. ملحوظة: تُقبل الكلمات المُقفاة وإن لم يكن لها معنى.

الكلمة	الكلمة المُقفاة	الإجابة
1 - تاج	ثوب	لا
2 - ماء	هواء	نعم
3 - فيل	دجاجة	لا
4 - فُستان	حمدان	نعم
5 - شبكة	سيارة	لا



الأدوات والوسائل: بطاقات عليها أزواج الكلمات، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المخصصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطن، تقوم المعلمة بمساعدة التلاميذ على استخراج الكلمات التي تتشابه أو تختلف في الصوت).

نشاط (5): تجزئة الجمل:

الهدف: أن يتدرب التلاميذ على تقسيم الجمل.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: عليك أن توجهي التلاميذ قائلة:

سأقرأ عليكم جملة، وأريد منكم أن تصفوها لكل كلمة أقولها. مثال: (عندي بيت كبير). الآن صفوها معي. واقروا الجملة مرة أخرى. صفوها مرة عندما أنطق كل كلمة هكذا: (عندي..... بيت..... كبير). والآن على كل واحد منكم أن يجرب ذلك بنفسه.

ملحوظة: صفوها مرة واحدة لكل كلمة أقولها.

الصف	الفقرة	الإجابة	الفقرة	الإجابة
	1 - مدرستي جميلة	حركتان ×	6 - هيا بنا نلعب	لا
	2 - أحب عُمان	حركتان	7 - لديّ كتب جميلة	نعم
	3 - ألعب كرة القدم	ثلاث	8 - لدى أخي قطعة جميلة	لا
	4 - أصليّ في اليوم خمس مرات	خمس	9 - لا أحبُّ الكذبَ	نعم
	5 - ألعب مع أصدقائي	ثلاث	10 - الفيل له جسم كبير	لا

× المقصود بالحركة عدد مرات التصفيق أو النقر بالقلم على السبورة.

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجمل، سبورة بيضاء وأقلام - صُور.

التقييم: باستخدام القصص المخصصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطن، تقوم المعلمة بمساعدة التلاميذ على استخراج بعض الجمل من القصة والقيام بتقسيمها.



نشاط (6): تجزئة المقاطع:

الهدف: أن يتدرَّب التلاميذ على تجزئة المقاطع في الكلمات.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: خاطبي التلاميذ قائلة:

سأنطق كلمة وأريد منكم أن تُصَفُّوا مرةً واحدةً لكل جزء أو مقطع أنطقه من الكلمة. قولوا: بطَّة. والآن قوموا بالتصفيق معي.

انطقوا الكلمة مرةً أخرى، إنها تتكوَّن من مقطعين، صَفُّوا مرةً عند كل مقطع. (بط- طة). والآن ليحاول كل واحد بنفسه.

(بطَّة) تأكَّدي أن التلميذة يصفِّق مرتين.

الصف	الفقرة	الإجابة	الفقرة	الإجابة
	1 - مغسلة (مَغ/سَ/لَة)	3 ×	6 - كبير (كَب/ي/ر)	3
	2 - عين (عَي/ن)	2	7 - زرافة (زَ/رَا/فَة)	3
	3 - يلعب (يَل/عَب)	2	8 - ولايات (وَلَا/يَا/ت)	3
	4 - أصحاب (أَص/حَا/ب)	3	9 - عنكبوت (عَن/كَبُوت)	4
	5 - الداخلية (أَد/دَا/خ/لِي/يَه)	5	10 - فراشة (فَا/رَا/شَة)	4

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المُخصَّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسحفاة، الصف الثاني: الأسدُ مَلِكُ الْعَابَةِ وَالْفَأْرُ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ، تقوم المعلمة بمُساعدة التلاميذ على استخراج بعض الكلمات وتقسيمها إلى مقاطع).

نشاط (7): تجزئة الفونيمات:

الهدف: أن يتدرَّب التلاميذ على تجزئة الفونيمات في الكلمات.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: خاطبي التلاميذ قائلة: استمعوا بعناية لكل كلمة أنطقها، ولكل حرف في الكلمة.. مثل: «قِطَّة». انطقي كل صوت على حِدَةٍ، وتوقَّفي قليلاً بين كل صوت والآخر. (مثال: ق/طَّة/ة). والآن اسألي التلميذة: أخبرني بكل حرف (صوت) في الكلمات التالية:



الصف	الفقرة	الإجابة	الفقرة	الإجابة
1 - ذلك	ذ/ل/ك	6 - ركض	ر/ك/ض	
2 - شباك	شُب/ب/ا/ك	7 - درّاجة	د/ر/ا/خ/ة	
3 - تحت	ت/خ/ت	8 - بحر	ب/خ/ز	
4 - ولد	و/ل/د	9 - أسد	أ/س/د	
5 - كتب	ك/ت/ب	10 - حاجب	خ/ا/ج/ب	

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الكلمات، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المخصصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطن، تقوم المعلمة بمساعدة التلاميذ على استخراج بعض الكلمات وتقسيمها إلى فونيمات.

نشاط (8): عزّل الأصوات الأولى:

الهدف: أن يتدرّب التلميذ على عزّل الصوت الأول من الكلمة المعطاة.

الإجراءات: عزّيتي المعلمة: خاطبي التلاميذ قائلة: سأنطق كلمة، وأريد منكم أن تخبروني ما الحرف الأول الذي تبدأ به الكلمة؟ مثال: ما الحرف الأول أو بداية كلمة فاكهة؟

الصف	الفقرة	الإجابة	الفقرة	الإجابة
1 - طيارة	ط	6 - تَفّاحة	ت	
2 - لعبة	ل	7 - واحة	و	
3 - ديناصور	د	8 - سعيد	س	
4 - حَلوى	ح	9 - طباشير	ط	
5 - أنف	أ	10 - يَضْحَك	ي	



الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الكلمات، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المخصصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطن، تقوم المعلمة بحث التلاميذ على استخراج بعض الكلمات وعزل الصوت الأول منها).

نشاط (9): عزل الصوت الأخير:

الهدف: أن يتدرب التلاميذ على عزل الصوت الأخير في الكلمة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة خاطبي التلاميذ قائلة: سأقول لكم كلمة، وأريد منكم أن تخبروني بالصوت الأخير في الكلمة. ما الصوت الأخير في كلمة «فيل»؟ الإجابة: (ل).

ملاحظة:

- يُرجى تجنّب الكلمات المختومة بتاء التانيث؛ مثل: معلمة، والكلمات المنتهية بـالف ممدودة مثل: صحراء.

الصف	الفقرة	الإجابة	الفقرة	الإجابة
	1 - برد	دُ	6 - رأس	سُ
	2 - فأر	رُ	7 - دب	بُ
	3 - حساب	بُ	8 - ركوب	بُ
	4 - دجاج	جُ	9 - أموال	لُ
	5 - مفتاح	حُ	10 - يضحك	كُ

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام ملوّنة.

التقييم: باستخدام القصص المخصصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطن)، تقوم المعلمة بحث التلاميذ على استخراج بعض الكلمات وعزل الصوت الأخير منها.

نشاط (10): عزّل الصوت الأوسط

الهدف: أن يتدرّب التلاميذ على عزّل الصوت الأوسط في الكلمة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: خاطبي التلاميذ قائلةً: «سأقول لكم كلمة، وأريدكم أن تخبروني بالصوت الأوسط في الكلمة. ما الحرف (الصوت) الأوسط في كلمة «قلم»؟ الإجابة: «ل».

الصف	الفقرة	الإجابة	الفقرة	الإجابة
1 - كأس	أ	6 - طَبْل	ب	
2 - عِطْر	ط	7 - ضَحَك	ح	
3 - مَعَك	ع	8 - فَرَس	ر	
4 - فِيل	ي	9 - فَهْد	ه	
5 - سَمَا	م	10 - أَلِف	ل	

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الكلمات، سبورة بيضاء وأقلام ملونة-مُكعّبات الحروف.

التقييم:

1. عزيزتي المعلمة بإمكانك تدريب التلاميذ وتنمية مهاراتهم في تمييز أصوات بعض الكلمات الصعبة؛ مثل: (سُرُر، قَلَق، شَرَر، غَرَر، عَسَس) قد يظنّ التلميذ أن الكلمة المسموعة تتكوّن من حرفين، وسيبذل جهداً لتمييز الحرف الأوسط.
2. باستخدام القصص المُخصّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطن)، تقوم المعلمة بحثّ التلاميذ على استخراج بعض الكلمات وعزّل الصوت الأوسط فيها.

نشاط (11): تقسيم الكلمات المركّبة:

الهدف: أن يتدرّب التلاميذ على تقسيم الكلمات المركّبة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: خاطبي التلاميذ قائلةً: سأطلب إليكم أن تقولوا كلمة مركّبة، ثم قولونها مرةً أخرى دون نطق أحد أجزائها، مثال «عبد الله» يردّد التلاميذ: «عبد الله». «والآن انطقي كلمة «عبد» مرةً أخرى دون أن تقولي «الله».



العبارة	التعليمات	الإجابة
1 - عبد الرحمن	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «عبد»	الرحمن
2 - أبو بكر	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «بكر»	أبو
3 - سلطنة عُمان	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «سلطنة»	عمان
4 - الدار البيضاء	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «الدار»	البيضاء
5 - حضرموت	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «موت»	حضر
6 - بركة الموز	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «الموز»	بركة
7 - التاسع عشر	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقول: «عشر»	التاسع

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها العبارات، سبورة بيضاء وأقلام ملونة.

التقييم:

- تدريب التلاميذ على بعض الظروف المركبة؛ مثل: صباح - مساء - حين حين - يوم يوم) الأعداد المركبة من (الحادي عشر إلى التاسع عشر) الأعلام مثل: سيبويه، امرؤ القيس.
- باستخدام القصص المخصصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطن)، تقوم المعلمة بحث التلاميذ على استخراج الكلمات المركبة وتقسيمها.

نشاط (12): حذف الفونيمات:

الهدف: أن يتدرب التلاميذ على حذف الفونيمات من الكلمة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: خاطبي التلاميذ قائلة:

سأطلب إليكم أن تقولوا كلمة دون نطق أحد حروفها (أصواتها). مثل: «قطعة»، والآن انطقها مرةً أخرى ولكن لا تقول: «ق» أي تصبح «طة».



العبارة	التعليمات	الإجابة
1 - حصان	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقولِي: «ح»	صان
2 - ملعب	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقولِي: «م»	لعب
3 - أناناس	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقولِي: «س»	أنانا
4 - جمل	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقولِي: «ل»	جم
5 - حكيم	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقولِي: «م»	حكي
6 - بريد	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقولِي: «ب»	ريد
7 - قطار	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقولِي: «ق»	طار
8 - جديد	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقولِي: «ج»	ديد
9 - أسفار	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقولِي: «ر»	أسفا
10 - رعد	قولي الكلمة مرةً أخرى دون أن تقولِي: «د»	رع

تأكّدي من أن التلميذة قد فهمَ المطلوب.

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المُخصّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسدُ ملكُ الغابةِ والفأرُ الصّغيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ)، تقوم المعلمة بحثّ التلاميذ على استخراج بعض الكلمات، وحثّ التلاميذ على حذف الفونيمات منها.

نشاط (13): إبدال الأصوات:

الهدف: أن يتدرّب التلاميذ على إبدال الصوت في مواضع مختلفة من الكلمة.

يهدف هذا النشاط إلى إدراك التلميذة تغييرَ موقع الصوت (الحرف) في الكلمة. ضعي ثمانية مُكعّبات أمام التلميذة تتكوّن من أربعة ألوان مختلفة، ومن كل مجموعة من الألوان، اختاري ثلاثة مُكعّبات ذات ألوان مختلفة، وضعيها أمام التلميذة.

الإجراءات: خاطبي التلميذة قائلةً:

«سأعرض عليكم كيف تكون كلمة «علم» باستخدام هذه المُكعّبات الملوّنة.



ضعي ثلاثة مُكعّبات من ثلاثة ألوان مختلفة. قولي: «ع - ل - م» بينما تشيرين بأصبعك إلى كل مُكعّب بالترتيب عندما يقوم التلميذة بقراءتها (من اليمين إلى اليسار). ركّزي على أصوات كلمة «علم» وليس حروفها.

أكملي: «والآن لاحظوا كيف أقوم بتغيير علم: إلى «قلم». قومي باستبدال المكعّب الأول بمكعّب من لون مختلف (ما زلتِ تستخدمين ثلاثة ألوان مختلفة)، قولي: «والآن انطقي كلمة «قدم» وتوقفي. والآن لاحظوا كيف أغير «قلم» إلى قدم». قومي باستبدال المكعّب الأخير باستخدام مُكعّب من لون مختلف وقولي: «والآن تنطق قلب». وتوقفي، «والآن لاحظوا كيف أقوم بتغيير «قلم» إلى «قلب».

المثال الأول (الصوت الأول)	المثال الثاني (الصوت الأوسط)	المثال الثالث (الصوت الأخير)
علم قلم	قلم قدم	قلم قلب

ملاحظة:

تجاهلي أيّ أخطاء واذهبي إلى العبارة التالية. إذا استخدم التلميذة أربعة مُكعّبات فأكثر، قومي بإزالتها واستبدليها بثلاث مُكعّبات للعبارة التي تليها.

العبارة	التعليمات	الإجابة
1 - قِطْة	قومي بتغيير قِطْة إلى بطة	
2 - قاف	قومي بتغيير قاف إلى كاف	
3 - شَرِبَ	قومي بتغيير شرب إلى شرف	
4 - نُبِقَ	قومي بتغيير نبق إلى نطق	
5 - ساد	قومي بتغيير ساد إلى باد	
6 - جَوْفَ	قومي بتغيير جوف إلى جاف	
7 - جيد	قومي بتغيير جيد إلى جود	
8 - كَأْسَ	قومي بتغيير كأس إلى بأس	
9 - فَأَلَ	قومي بتغيير فأل إلى فيل	



الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المُخصَّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسدُ مَلِكُ الغَابَةِ وَالْفَأْرُ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ)، تقوم المعلمة ببحث التلاميذ على استخراج بعض الكلمات وإبدال الأصوات فيها بصور مختلفة.

نشاط (14): دَمَجُ المقاطع:

الهدف: أن يتدرَّب التلاميذ على دمج المقاطع المختلفة في الكلمات المقدمة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: خاطبي التلاميذ قائلة:

سأقول لكم أجزاءً من كلمة ما، أو أنتم تُخَمِّنون ما الجزء المتبقِّي من الكلمة؟ «توقَّفي ثانيةً واحدةً بين المقاطع «ط - - و - لة» «طاولة». إذا قام التلميذ/ة بتكرار الكلمة في أجزاء، «قولي الكلمة بصورة أسرع؛ مثل: «طاولة».

ملحوظة مهمة: يتم قراءة المقاطع مثل طريقة نطقها في الكلمة بالتشكيل:

الكلمة	الإجابة	الكلمة	الإجابة
1 - ح - صا - نْ	حصان	6 - دَبْ - دو - بي	دبدوبي
2 - ح - قيه - ب - لة	حقيبة	7 - مَدْ - رَ - سَ - تي	مدرستي
3 - كُر - سي	كرسي	8 - كِ - تا - بْ - نا	كتابنا
4 - شُبْ - بَا - ك	شُبَّاك	9 - با - لو - نا - تُتْ	بالونات
5 - أمْ - وا - ج	أمواج	10 - سَلْ - لَ - دة	سلة

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام ملونة.

التقييم: باستخدام القصص المُخصَّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسدُ مَلِكُ الغَابَةِ وَالْفَأْرُ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ)، تقوم المعلمة ببحث التلاميذ على استخراج بعض الكلمات، وتقسيمها إلى مقاطع ثم دَمَجُ هذه المقاطع.



نشاط (15): دمج الفونيمات:

الهدف: أن يتدرَّب التلاميذ على دمج الفونيمات لتكوين كلمات.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: خاطبي التلاميذ قائلة:

سأقول لكم أصوات كلمة ما. وأنتم تُخَمِّنون ما الكلمة التالية؟ توقَّفي لمدة ثانية واحدة بين الأصوات «ب - ا - ب» (باب). إذا كرَّر التلميذ/ة الأصوات مرة أخرى، قلِي: «قولها بصورة أسرع مثل باب».

ملحوظة مهمة: يتم قراءة المقاطع مثل طريقة نطقها في الكلمة بالتشكيل.

الإجابة	العبرة	الإجابة	العبرة
كتاب	6 - ك/ت/ا/ب	أكل	1 - أ/ك/ل
دب	7 - د/ب	شارب	2 - ش/ا/ر/ب
مؤمنون	8 - م/و/ن/و/ن	جمل	3 - ج/م/ل
سحاب	9 - س/ا/ب	يسبح	4 - ي/س/ب/ح
يضحك	10 - ي/ض/ح/ك	ورقة	5 - و/ر/ق/ة

الأدوات والوسائل: بطاقات عليها الجمل، سبورة بيضاء، وأقلام ملونة.

التقييم: باستخدام القصص المخصَّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسد ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطن)، تقوم المعلمة ببحث التلاميذ على استخراج بعض الكلمات، وتقسيمها إلى فونيمات، ثم دمج هذه الفونيمات لتصبح كلمة ذات معنى.

نشاط (16): مطابقة الأصوات (الصوت الأول):

الهدف: أن يتدرَّب التلاميذ على مطابقة الأصوات الأولى من الكلمات المقدمة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: توقَّفي عندما يُخَفِّق التلميذ/ة في نطق ثلاث مفردات متتالية.

ملاحظة: يمكن تكرار المفردات مرة واحدة إذا ظهر أن التلميذ/ة لم يتعرَّف دلالة الصورة لكل المفردات، توقَّفي ثانية واحدة بعد نطق الكلمة المستهدفة؛ أي: قبل نطق البدائل الثلاث للإجابات. قومي بالإشارة إلى الصُّور عندما تنطقين أسماءها، قد يشير التلميذ/ة ويقول: «الإجابة الصحيحة».



التغذية الراجعة: أعطى التغذية الراجعة على المفردات من (1-6) و(14-19).

التصحيح: أعطى الإجابات الصحيحة (1) والإجابات الخطأ (0).

الجزء الأول: الصوت الأول.

التعليمات:

عزيزتي المعلمة: افتحي الصفحة الأولى من كتاب الصُّور (جزء مطابقة الأصوات). قولي: سنلعب لعبةً باستخدام الكلمات، وسوف أعرض عليكم بعض الصُّور لمساعدتكم على تذكُّر الكلمات. قولي: «انظروا إلى الصورة الأولى: هذا حذاء. والآن انظروا إلى الصورتين الأخريين: «هذا عصفور»، و«هذا حصان».

كلمة «حذاء» تبدأ بالصوت «ح». يمكنك استخدام الحرف بدلاً من الصوت.

العبارة	الإجابة الصحيحة
1 - أي من الكلمات الموجودة في الصُّور تبدأ بالحرف (الصوت) (ح) مثل: حصان؟ حذاء أم عصفور؟ قومي بالإشارة إلى الصُّور عندما تقولين أسماءها. إذا كانت الإجابة صحيحة، قولي: هذا صحيح. حصان وحذاء لهما نفس الحرف (الصوت) في بداية الكلمة؛ وهو (ح). دعونا ننتقل إلى التالي. إذا كانت الإجابة خطأ، قولي: هذا ليس صحيحاً تماماً. الإجابة هي (حصان)؛ لأن حصان وحذاء (قومي بالتركيز على الحرف أو الصوت الأول) يبدآن بالصوت نفسه (ح). دعونا نجرب واحدة أخرى. قومي باستكمال التغذية الراجعة (سواء أكان صحيحاً أم خطأ) كما سبق، وقومي بالإشارة إلى كل صورة عندما تقولين الأسماء.	حذاء
2 - أي الكلمات التالية تبدأ بالصوت (ن) تماماً مثل كلمة نار؟ سرير، أم رجل، أم نملة؟	نملة
3 - أي الكلمات التالية تبدأ بالصوت (ف) مثل كلمة فأس؟ بطّة، أم ولد، أم فأر؟ المفردات المتبقية: قومي بالإشارة إلى كل صورة عندما تقولين الأسماء. قومي بتقديم التغذية الراجعة للمفردات (4 إلى 6). إذا كانت الإجابة صحيحة، قولي: هذا صحيح. (بطّة) و(بقرة) لهما نفس الصوت. (ب). دعونا ننتقل إلى التالي. إذا كانت الإجابة خطأ، هذا ليس صحيحاً. الإجابة هي (بقرة)؛ لأن بطّة وبقرة (وقومي بالتركيز على الصوت الأول) يبدآن بالصوت نفسه (ب). دعونا ننتقل إلى التالي.	فأر
4 - أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه، مثل كلمة بطّة؟ (بقرة، أم شمس، أم هاتف)؟	بقرة
5 - أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه، مثل كلمة مفتاح؟ (قلم، أم مرآة، أم كتاب)؟	مرآة



الإجابة الصحيحة	العبارة
دب	6 - أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه، مثل كلمة دوار؟ (دب، أم كلب، أم رجل)؟
نمر	7 - أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه، مثل كلمة نهر؟ (رجل، أم نمر، أم نمر)؟
ليمون	8 - أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه، مثل كلمة لحم (ليمون، أم ضوء، أم بنت)؟
سحاب	9 - أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه، مثل كلمة سفينة (قمر، سحاب، قلم)؟
كلب	10 - أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه، مثل كلمة كتاب (كلب، طاولة، سلّة)؟
تفاحة	11 - أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه مثل كلمة تمر (تفاحة، قرد، ورق)؟
رمان	12 - أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه، مثل كلمة ركبة (رمان، مدرسة، تلميذ)؟
هدهد	13 - أيُّ الكلمات التالية تبدأ بالصوت نفسه، مثل كلمة هاتف (رجل، هدهد، كتاب)؟

الأدوات والوسائل: كتيّب صور، بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المُخصّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسحفاة، الصف الثاني: الأسدُ ملكُ الغابةِ والفأرُ الصّغيرُ، الصف الثالث: الوطْنُ، تقوم المعلمة ببحث التلاميذ على استخراج بعض الكلمات التي تتشابه في الصوت الأول.

نشاط (17): مطابقة الأصوات (الصوت الأخير):

الهدف: أن يتدرّب التلاميذ على مطابقة الصوت الأخير بالكلمات المقدّمة.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة: توقفي عندما يُخفّق التلميذ/ة في نطق ثلاث مفردات متتالية.

ملاحظة: يمكن تكرار المفردات مرّةً واحدةً إذا ظهر أن التلميذ/ة نسي الصّوْر. لكل المفردات، توقّفي ثانيةً واحدةً بعد نطق الكلمة المستهدّفة؛ أي قبل نطق البدائل الثلاث للإجابات. قومي بالإشارة إلى الصّوْر عندما تنطقين أسماءها. قد يشير التلميذ/ة أو يقول الإجابة الصحيحة.



التغذية الراجعة: أعطى التغذية الراجعة على المفردات من (1-6) و(14-19).

التصحيح: أعطى الإجابات الصحيحة (1) والإجابات الخطأ (0).

الجزء الثاني: الصوت الأخير.

التعليمات:

قومي بفتح الصفحة الأولى من هذا الجزء في كتاب الصُّور وقولي: «سوف نقوم بتغيير لعبة الكلمات. انظروا إلى الصورة الأولى. هذا ضرس. انظروا إلى الصورتين الأخريين: رأس، قرد. كلمة (رأس) تنتهي بالصوت (س).

العبارة	الإجابة الصحيحة
1 - أي الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (س) (رأس، ضرس، قرد). إذا كانت الإجابة صحيحة، قولي: هذا صحيح. كل من ضرس ورأس ينتهيان بالصوت نفسه (س). دعونا نُجرب التالي، إذا كانت الإجابة خطأ، قولي: هذا ليس صحيحًا، الإجابة هي ضرس؛ لأن ضرس ورأس يتشابهان، (قومي بالتركيز على الصوت الأخير) في الصوت الأخير (س). دعونا نُجرب واحدة أخرى. قدّمي باستمرار التغذية الراجعة (صحيح أو خطأ) كما سبق، وقومي بالإشارة إلى كل صورة عندما تقولين اسمها.	ضرس
2 - أي الكلمات التالية تنتهي بالصوت (ج) (درج، برج)، أم (نحلة، كرة).	برج
3 - أي الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (م) (قلم، سحاب، عَلم، شجرة). بالنسبة للعبارات المتبقية: قومي بالإشارة إلى كل صورة عندما تقولين اسمها. قومي بتقديم التغذية الراجعة للعبارات من (17-19) فقط. إذا كانت الإجابة صحيحة، قولي: هذا صحيح. كل من عَلم وقلم ينتهيان بالصوت نفسه (م). دعونا نجرب التالي، إذا كانت الإجابة خطأ، قولي: هذا ليس صحيحًا. الإجابة هي قلم؛ لأن (علم وقلم) يتشابهان، (قومي بالتركيز على الصوت الأخير) في الصوت الأخير (م). دعونا نُجرب واحدة أخرى.	علم
4 - أي الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ب) (باب، حذاء، كلب)؟	كلب
5 - أي الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ل) (فيل، حصان، أم هلال، أم قبة)؟	هلال
6 - أي الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ح) مثل: تمساح، كلب، تفاح، وردة؟ (توقفي هنا عن إعطاء التغذية الراجعة).	تفاح

نَمِر	7 - أي الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ر) مثل: تمر؟ فراشة، أم شُبَّاك، أم نَمِر؟
أسد	8 - أي الكلمات التالية تنتهي بنفس الصوت (د) (ولد، طبل، أسد، أم كرة)؟
طبق	9 - أي الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ق) (ورق، مطر، أم خبز، أم طبق)؟
صابون	10 - أي الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ن) مثل: (ليمون، ساعة، صابون، أم سرير)؟
بط	11 - أي الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ط) مثل: (قط، سمكة، عين، أم بط)؟
سمك	12 - أي الكلمات التالية تنتهي بالصوت نفسه (ك) مثل: (شُبَّاك، كرة، أُذُن، أم سمك)؟

الأدوات والوسائل: كتيّب صور، بطاقات عليها الجُمْل، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المُخصّصة للصف (الصف الأول: قصة الأرنب والسحفاة، الصف الثاني: الأسدُ مَلِكُ الغَابَةِ وَالْفَأْرُ الصَّغِيرُ، الصف الثالث: الوَطَنُ، تقوم المعلمة بحثّ التلاميذ على استخراج بعض الكلمات التي تتشابه في الصوت الأخير.

نشاط (18): دَمَجُ الكلمات (دمج الأصوات في كلمة أو تركيب كلمة من أصواتها):

الهدف: أن يتدرّب التلاميذ على دَمَجِ الكلمات بعد سماع مقاطع صوتيّة لها.

الإجراءات: عزيزتي المعلمة توقّفي عندما يُخَفِّق التلميذُ في نطق ثلاث كلمات متتالية.

ملاحظة: إذا طلب منك التلميذ/ة تكرار الأصوات، يمكنكِ تشغيل الأصوات المسجّلة مرة واحدة إضافية فقط.

مساعدة: إذا قال التلميذ/ة بصورة منفصلة (على سبيل المثال «ق-ط-ة» وليس قطعة)، قولي: «حاول أن تقول الأصوات كلها معًا كلمة حقيقية». ويمكن تكرار هذا التلميح حسب الحاجة في الفقرات من (1-12) فقط.

التغذية الراجعة: فقط للمفردات من (1 إلى 12).

تعليمات: سنقوم بالاستماع إلى أجزاء من كلمات، كل جزء على حدة، وأريد منك أن تستمع بإنصات، وأن تضع هذه الأجزاء معًا، ثم ضَعْ هذه الأجزاء معًا لتكوين كلمة، هل أنت مستعدٌّ؟ دعونا نجرب واحدةً.



م	السؤال: من ملفات الصوت التي يسمعها التلميذ/ة	الإجابة الصحيحة	إجابة التلميذ/ة
1	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصواتُ «شَ/مَ/سْ»؟ إذا كانت الإجابة صحيحة، لنجرب كلمة أخرى. إذا كانت الإجابة خطأ، يقول: انظر مرة أخرى ش م س تكون شمس. لنرى كلمة أخرى.	شمس	
2	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصواتُ: «كٍ/ت/ا/بْ»؟	كتاب	
3	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصوات: «هَ/وْ»؟	هو	
4	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصوات «مَ/وْ/زْ»؟	موز	
5	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصوات «بَ/خَ/رْ»؟	بحر	
6	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصوات «قَ/لَ/مْ»؟	قلم	
7	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصوات «مَ/لَ/فْ»؟	ملف	
8	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصوات «طَ/اِ/ذَ/رَ»؟	طائرة	
9	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصوات «عَ/لَ/وْ/مْ»؟	علوم	
10	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصوات «طَ/بَ/اِ/خْ»؟	طباخ	
11	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصوات «مَ/اِ/ءْ»؟	ماء	
12	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصوات «رَ/غَ/يَ/فْ»؟	رغيف	
13	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصوات «أُ/خَ/تْ»؟	أخت	
14	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصوات «كَ/بَ/يَ/رْ»؟	كبير	
15	ما الكلمة التي تُكوِّنُها هذه الأصوات «سَ/يَ/دَ»؟	سيدة	



م	السؤال: من ملفات الصوت التي يسمعها التلميذ/ة	الإجابة الصحيحة	إجابة التلميذ/ة
16	ما الكلمة التي تُكوّنها هذه الأصوات «و/ز/ا/ة»؟	وزارة	
17	ما الكلمة التي تُكوّنها هذه الأصوات «د/و/ر/اء»؟	دواء	
18	ما الكلمة التي تُكوّنها هذه الأصوات «م/ر/ي/اض»؟	مريض	
19	ما الكلمة التي تُكوّنها هذه الأصوات «ث/ع/ب/ا/ن»؟	ثعبان	
20	ما الكلمة التي تُكوّنها هذه الأصوات «ر/س/م»؟	رسم	
21	ما الكلمة التي تُكوّنها هذه الأصوات «ق/ر/ي/ب»؟	قريب	
22	ما الكلمة التي تُكوّنها هذه الأصوات «ج/د/ي/د»؟	جديد	
23	ما الكلمة التي تُكوّنها هذه الأصوات «ت/ل/ف/ا/ز»؟	تلفاز	
24	ما الكلمة التي تُكوّنها هذه الأصوات «ن/خ/ن»؟	نحن	

الأدوات والوسائل: حاسب أو هاتِف يحتوي على تسجيل مقاطع صوتيّة، بطاقات عليها حروف، سبورة بيضاء وأقلام.

التقييم: باستخدام القصص المُخصّصة (الصف الأول: قصة الأرنب والسلحفاة، الصف الثاني: الأسدُ ملك الغابة والفأر الصغير، الصف الثالث: الوطن)، تطلّب المعلمة من كل مجموعة نُطق أصوات كلمة من القصة، ويقوم التلاميذ في المجموعة بتكوين الكلمة.

نشاط (19): تكرار كلمات لا معنى لها:

الهدف: أن يتدرّب التلاميذ على تكرار الكلمات عديمة المعنى.

الإجراءات: الحد الأقصى: يتوقّف التلميذ/ة إذا أعطى ثلاث إجابات خطأ متتالية.

التغذية الراجعة: إذا أخطأ التلميذ/ة، تُصحّح له العناصر (1-9).

ملاحظة: عليك -أيها المعلمة- أن تدوّن إجابة التلميذ/ة بجانب كل عنصر. إذا طلب



التلميذ/ة إعادة الاستماع إلى الصوت، أخبريه بأن ذلك غير مسموح به.

عزيزتي المعلمة:

عليك اتباع الخطوات الآتية:

1. ابدئي قائلَةً: «أريدكم أن تستمعوا إلى بعض الكلمات التي ليس لها معنى، بعد أن تسمعوا الكلمة، أريد منكم أن تقولوها بالطريقة التي سمعتموها نفسها وبصورة واضحة، حتى ولو كانت الكلمة صعبة، ابدلوا قصارى جهدكم، أنصتوا جيدًا لأنني لن أكرر الكلمات مرة أخرى. دعونا نجرب بعض الكلمات.
2. قومي بتشغيل الجهاز.
3. إذا كانت الإجابة صحيحة، عزّزهم بقولك: «حسنًا، هذا صحيح. لنجرب الكلمة التالية».
4. إذا كانت الإجابة غير صحيحة، قولي: «هذا ليس صحيحًا، الكلمة كانت... لنجرب كلمة أخرى».

م	المقاطع	إجابة التلميذ/ة
1	ثال	
2	بقك	
3	همن	
تعليمات: قومي بتهيئة التلميذ/ة للانتقال إلى المفردات التالية. وقولي «والآن سوف نجرب عدة كلمات، استمع إلى الكلمة وقلها تمامًا بنفس الطريقة التي سمعتها، هل أنت جاهز؟ التغذية الراجعة: على المفردات من (4-9) فقط. إذا كانت الإجابة صحيحة، قولي: «هذا صحيح». إذا كانت الإجابة خطأ، قولي: «محاولة جيدة؛ الكلمة كانت...».		
4	غفق	
5	عاسم	
6	بعومة	
7	كاسم	
8	ظاسر	
9	رزسش	



م	المقاطع	إجابة التلميذ/ة
توقفي هنا عن تقديم التغذية الراجعة		
10	كلمن	
11	هنمو	
12	صطلعك	
13	فقمن	
14	موعاص	
15	سالزح	
16	مر دعس	
17	زامو صاس	
18	ضي عاش	
19	قصي طوس	
20	ججكمن	

الأدوات والوسائل: حاسب أو هاتف يحتوي على تسجيل مقاطع صوتية، بطاقات عليها كلمات لا معنى لها، سبورة بيضاء وأقلام.
التقييم: قراءة المزيد من الكلمات عديمة المعنى.

نشاط (20): التسمية السريعة للحروف:

الهدف: أن يتدرب التلاميذ على النطق السريع للحروف.

الحد الأقصى: تتوقف المعلمة فقط إذا توقف التلميذ/ة.

التصحيح: الدرجة في هذا البطاقة الفرعية هو عدد الثواني التي يستغرقها التلميذ/ة في تسمية الأشياء في الشكل، تُعدّ المفردات غير صحيحة إذا قام التلميذ/ة بتخطي الشيء، أو أن يعطي للشيء اسماً خطأ، إذا قام التلميذ/ة بتخطي سطر، قومي بتسجيل الشيء الأول في السطر الذي تخطأه على أنه خطأ، وحاولي إعادة توجيه التلميذ/ة إلى السطر الصحيح، إذا تردد التلميذ/ة لأكثر من اثنتين في شيء ما، قومي بوضع علامة على أنه غير صحيح، وقومي بالإشارة إلى المفردة التالية، وقولي: استمري.



الإجراءات:

عزيزتي المعلمة: قومي بعرض صفحة التدريب، وقولي: ما الأشياء التي تستطيعون رؤيتها في هذه الصفحة؟ (قومي بالإشارة إلى الشيء الأول واستمري في الإشارة حسب الحاجة). إذا وقع التلميذة في أي خطأ، قومي بتصحيحه، واطلبي منهم أن يقوموا بتكرار كل الأشياء مرة أخرى).

خاطبيهم معززة إياهم:

تلاميذي الأعزاء: سوف تسمون بعض الأشياء بأقصى سرعة ممكنة لكم.

قومي بعرض الصفحة التالية وقولي: دعونا نجربها. عندما أخبركم.

ستبدؤون هنا (قومي بالإشارة إلى الركن الأيسر العلوي)، وقومي بتسمية أو قراءة هذا الصف، (قومي بالإشارة إلى الصف العلوي) قبل أن تنتقلي إلى الصف الذي يليه. قومي فقط بتسمية أو قراءة الأشياء في كل صف بأسرع ما يمكنك حتى تنتهي. حاولي ألا تتركي أو تتخطي أي شيء.

أسألهم:

– هل هذا واضح؟

قومي بوضع ورقة بيضاء على صفحة البطاقة لمدة خمس ثوان، وقولي: «سأبدأ فوراً بعد أن أقوم برفع الصفحة البيضاء، هل أنت مستعد؟ ابدأ»، قومي برفع الصفحة البيضاء بسرعة، وابدئي في حساب الوقت بمجرد سماعك لنطق التلميذة للشيء الأول. قومي بتوقيف التوقيت عند نطق اسم الشيء الأخير. قومي بتسجيل الأخطاء عن طريق وضع شرطة (-) تحت كل شيء خطأ. عندما ينتهي التلميذة، قومي بتسجيل الوقت والأخطاء.

قلم	نجمة	سمكة	كرسي	قارب	مفتاح	نجمة	قلم	مفتاح
سمكة	قارب	كرسي	مفتاح	كرسي	نجمة	قارب	سمكة	قلم
نجمة	كرسي	مفتاح	قلم	سمكة	قارب	نجمة	مفتاح	سمكة
كرسي	قارب	قلم	سمكة	مفتاح	كرسي	قلم	نجمة	قارب

الوقت

الأخطاء

الأدوات والوسائل: ساعة إيقاف، صفحات تسمية الأشياء في كتيّب الصور، بطاقات عليها الكلمات، سبورة بيضاء وأقلام ملونة.

التقييم: تقوم المعلمة بعمل بطاقات عليها كلمات وتطلب من التلاميذ أن يقوموا بنطقها بأسرع وقت.

الجلسة الأخيرة: تطبيق الاختبار البعدي:

توزيع اختبار القراءة على التلاميذ، وتبنيهم بأهمية كتابة أسمائهم في المكان المخصص لهم، وعليك -عزيزتي المعلمة- الالتزام بالوقت المحدد، وجمع الأوراق في نهاية الحصة مباشرة.

ملحق القصص

عزيزتي المعلمة/بينَ يديكِ ثلاث قصص للصف الأول والثاني والثالث، اختاري القصة المحددة لصفكِ، وبإمكانكِ تطبيقها في الجلسة المناسبة لكِ؛ وفقاً لتقدم تلاميذك في مهارات الوعي الصوتي؛ وذلك لتتأكدي من مدى تأثير مهارات الوعي الصوتي في إتقان التلاميذ مهارات القراءة الجهرية.

- وإليكِ بعض الإرشادات التي قد تُعينكِ في التنفيذ:
- اعرضي النص على جهاز العرض.
- اقرئي النص قراءةً جهريةً باعتباركِ نموذجاً قرائياً لتلاميذك، أشبعي المعاني والأساليب الواردة في النص، واجعلي تلاميذك يتفاعلون مع مضمون النص.
- تأكدي من متابعة التلاميذ لكِ أثناء القراءة.
- لا تُهملِ علامات الترقيم في أثناء القراءة، واستخدمي المؤشّر وأنتِ تقرئين الكلمات.
- اطلبي من التلاميذ قراءة النص كاملاً، أو على هيئة فقرات قراءة جهرية، وليكن مَنْ يبدأ التلاميذ المجيدون، ثم الأقل، فالأقل...
- استثمري الأسئلة الواردة في الفهم والتحليل في قياس فهم التلاميذ لمضمون النص.
- اطلبي من التلاميذ توجيه أسئلة أخرى لم تُرد في المعالجة، واهتمي بما يتضمنه النص من القيم والاتجاهات وفق ما يتناسب ومرحلته العمرية.
- استخدمي البطاقات الملونة في تحليل مهارات الوعي الصوتي وتدريب التلاميذ على التمييز بينها.

(وزارة التربية والتعليم 2015م)



الأرنَبُ والسَّلْحَفَةُ الصف الأول

«كَانَ يَا مَا كَانَ فِي قَدِيمِ الزَّمَانِ، كَانَ هُنَاكَ أَرْنَبٌ مَغْرُورٌ يَعِيشُ فِي الْغَابَةِ، وَكَانَ يَفْتَخِرُ دَائِمًا بِأَنَّهُ أَسْرَعُ الْحَيَوَانَاتِ، وَلَا أَحَدٌ يَسْتَطِيعُ أَنْ يَتَغَلَّبَ عَلَيْهِ، وَفِي يَوْمٍ مِنَ الْأَيَّامِ شَاهَدَ سُلْحَفَةً مَسْكِينَةً تَمْشِي ببطءٍ شَدِيدٍ، وَأَخَذَ يَسْتَهْزِئُ بِهَا وَيَقُولُ:

● يَا لَكَ مِنْ مَسْكِينَةٍ، فَأَنْتِ بَطِيئَةٌ جِدًّا جِدًّا.

فَرَدَّتْ عَلَيْهِ السَّلْحَفَةُ:

● مَا رَأَيْكَ أَنْ نَتَسَابَقَ أَنَا وَأَنْتِ وَسَوْفَ نَرَى مَنْ سَيَفُوزُ!!

وَأَفَقَّ الْأَرْنَبُ عَلَى عَرْضِ السَّلْحَفَةِ وَذَهَبَا مَعًا، وَبَدَأَ السَّبَاقُ وَالْأَرْنَبُ يُكَرِّرُ: «لَنْ تَغْلِبَنِي هَذِهِ الْبَطِيئَةُ»، وَفِي أَثْنَاءِ السَّبَاقِ تَوَقَّفَ الْأَرْنَبُ عَنِ الرُّكُضِ كِي يَنَامَ وَيَأْخُذَ قِسْطًا مِنَ الرَّاحَةِ قَلِيلًا، فَالسَّلْحَفَةُ مَا زَالَتْ فِي بَدَايَةِ الطَّرِيقِ، وَلَكِنَّ السَّلْحَفَةَ تَابَعَتِ الْمَشْيَ وَلَمْ تَتَوَقَّفْ أَبَدًا حَتَّى وَصَلَتْ إِلَى حَظِّ النِّهَايَةِ، وَالْأَرْنَبُ الْمَغْرُورُ مَا يَزَالُ نَائِمًا، وَعِنْدَمَا اسْتَيْقَظَ الْأَرْنَبُ مِنْ نَوْمِهِ وَجَدَ أَنَّ السَّلْحَفَةَ قَدْ انْتَصَرَتْ عَلَيْهِ، فَتَفَاجَأَ بِذَلِكَ، وَأَخَذَ يَبْكِي عَلَى خَسَارَتِهِ الْمُرَّةَ⁽¹⁾.

أَسْئَلَةُ الْفَهْمِ وَالتَّحْلِيلِ:

1. معنى كلمة المَغْرُور... أَكْمَلُ.
2. عكس كلمة المُرَّة... أَكْمَلُ.
3. لماذا كان الأرنَبُ يَسْخَرُ مِنَ السَّلْحَفَةِ؟
4. برأيك: لماذا تَنَكَّصَ السَّلْحَفَةُ بِالْبَطْءِ وَلَا تَسْتَطِيعُ السَّيْرَ بِسُرْعَةٍ مِثْلَ الْأَرْنَبِ؟
5. ماذا نتعلم مِنْ هَذِهِ الْقِصَّةِ؟

(1) Angela Gentry; What is Children's Literature? – History, Themes & Examples, www. Study.com, 2017-11-15 Retrieved.

الأسدُ مَلِكُ الغَابَةِ وَالْفَأْرُ الصَّغِيرُ

الصف الثاني

«يُحْكِي أَنَّ الْأَسَدَ مَلِكَ الْغَابَةِ وَأَقْوَى سَكَّانِهَا كَانَ ذَاتَ يَوْمٍ نَائِمًا، عِنْدَمَا بَدَأَ فَأْرٌ صَغِيرٌ بِالرُّكْضِ حَوْلَهُ وَالْقَفْزِ فَوْقَهُ وَإِصْدَارِ أَصْوَاتٍ مُزَعِجَةٍ، مِمَّا أَقْلَقَ نَوْمَ الْأَسَدِ وَدَفَعَهُ لِلِاسْتِقَاطِ. وَعِنْدَمَا قَامَ الْأَسَدُ مِنْ نَوْمِهِ كَانَ غَاضِبًا، فَوَضَعَ قَبْضَتَهُ الصَّخْمَةَ فَوْقَ الْفَأْرِ، وَزَمَجَرَ وَفَتَحَ فَمَهُ يَنْبُوي ابْتِلَاعَ الْفَأْرِ الصَّغِيرِ بِلَفْمَةٍ وَاجِدَةٍ.

صَاحَ الْفَأْرُ عِنْدَهَا بِصَوْتٍ يَرْتَجِفُ مِنَ الْخَوْفِ رَاجِيًا أَنْ يَعْضُو الْأَسَدُ عَنْهُ، وَقَالَ: «سَامِحْنِي هَذِهِ الْمَرَّةَ، فَقَطْ هَذِهِ الْمَرَّةَ وَلَا غَيْرَهَا يَا مَلِكَ الْغَابَةِ، وَأَعِدْكَ الْأُعيدَ فَعَلَّتِي هَذِهِ مُجَدَّدًا، وَالْأُنْسَى مَعْرُوفَكَ مَعِي. وَكَذَلِكَ أَيُّهَا الْأَسَدُ اللَّطِيفُ، فَمَنْ يَعلَمُ؟ فَلَرُبَّمَا أُسْتَطِيعَ رَدُّ جَمِيلِكَ هَذَا يَوْمًا مَا».

ضَحِكَ الْأَسَدُ مِنْ قَوْلِ الْفَأْرِ، وَنَسَاءَلَ ضَاحِكًا: «أَيُّ مَعْرُوفٍ يُمْكِنُ أَنْ يُقَدِّمَهُ فَأْرٌ صَغِيرٌ مِثْلَكَ لِأَسَدٍ عَظِيمٍ مِثْلِي؟ وَكَيْفَ يُمْكِنُكَ مُسَاعَدَتِي وَأَنَا الْأَسَدُ مَلِكُ الْغَابَةِ وَأَنْتَ الْفَأْرُ الصَّغِيرُ الضَّعِيفُ؟» قَرَّرَ الْأَسَدُ أَنْ يُطْلِقَ سَرَاحَ الْفَأْرِ لِمَجَرَّدِ أَنَّهُ قَالَ لَهُ مَا أَضْحَكُهُ، فَرَفَعَ قَبْضَتَهُ عَنْهُ وَتَرَكَهُ يَمْضِي فِي شَأْنِهِ.

مَرَّتِ الْأَيَّامُ عَلَى تِلْكَ الْحَادِثَةِ إِلَى أَنْ اسْتَطَاعَ بَعْضُ الصَّيَّادِينَ الْمُتَجَوِّلِينَ فِي الْغَابَةِ أَنْ يُمْسِكُوا بِالْأَسَدِ وَيَرْبِطُوهُ إِلَى جَذْعِ شَجَرَةٍ. ثُمَّ انْطَلَقُوا لِيُحْضِرُوا عَرَبَةً كِي يَنْقِلُوا الْأَسَدَ فِيهَا إِلَى حَدِيقَةِ الْحَيَوَانَاتِ. وَعِنْدَمَا كَانَ الصَّيَّادُونَ غَائِبِينَ يَبْحَثُونَ عَنِ الْعَرَبَةِ، مَرَّ الْفَأْرُ الصَّغِيرُ مُصَادَفَةً فَرَأَى الْأَسَدَ مَرْبُوطًا بِالشَّجَرَةِ، فَقَامَ الْفَأْرُ الصَّغِيرُ بِقَضْمِ الْجِبَالِ الَّتِي اسْتَخْدَمَهَا الصَّيَّادُونَ لِتَثْبِيتِ الْأَسَدِ وَأَسْرِهِ، حَتَّى قَطَعَ تِلْكَ الْجِبَالَ جَمِيعَهَا مُحَرِّرًا الْأَسَدَ.

مَضَى الْفَأْرُ بَعْدَهَا مُفَنِّجًا بِعَمَلِهِ وَهُوَ يَقُولُ بِكُلِّ سَعَادَةٍ: «نَعَمْ لَقَدْ كُنْتُ مُحِقًّا، بَسْتَطِيعُ فَأْرٌ صَغِيرٌ مُسَاعَدَةُ مَلِكِ الْغَابَةِ، فَلَا يُقَاسُ الْمَرْءُ بِحُجْمِهِ، بَلْ بِفِعْلِهِ، وَكُلُّ وَاحِدٍ سَيَحْتَاجُ مُسَاعَدَةَ الْآخَرِينَ يَوْمًا مَا، حَتَّى لَوْ كَانَ أَقْوَى مِنْهُمْ»⁽¹⁾.

أَسْئَلَةُ الْفَهْمِ وَالتَّحْلِيلِ:

1. معنى كلمة زَمَجَرَ... أكمل.
2. لماذا غَضِبَ الْأَسَدُ مِنَ الْفَأْرِ؟
3. ماذا قَالَ الْفَأْرُ لِلْأَسَدِ لِيَقْمُو عَنْهُ؟
4. كيف خَلَّصَ الْفَأْرُ الْأَسَدَ مِنَ السَّيَّاكِ؟
5. ماذا نَسْتَفِيدُ مِنْ هَذِهِ الْقِصَّةِ؟

(1) Retrieved 152017-11-» The Lion and the the Mouse» www. Kidsworldfun.com.

الوَطَنُ الصف الثالث

«كان يا ما كان، كانتْ هُنَاكَ عَصْفُورَتَانِ صَغِيرَتَانِ رَقِيقَتَانِ تَعِيشَانِ فِي بُقْعَةٍ مِنْ أَرْضٍ قَلِيلَةٍ الْمَاءِ وَشَدِيدَةِ الْحَرِّ، وَفِي أَحَدِ الْأَيَّامِ بَيْنَمَا كَانَتَا تَتَجَاذَبَانِ أَطْرَافَ الْحَدِيثِ وَتَشْكُو كُلُّ وَاحِدَةٍ مِنْ صُعُوبَةِ ظُرُوفِ الْحَيَاةِ، هَبَّتْ عَلَيْهِمَا نَسَمَةٌ هَوَاءٍ عَلِيلَةٌ، فَسَعِدَتِ الْعَصْفُورَتَانِ بِهَذِهِ النَّسَمَةِ وَأَخَذَتَا تُزْفِرِقَانِ؛ فَرَحَةً بِالنَّسِيمِ الْعَلِيلِ.

وعندما رَأَتْ نَسَمَةُ الْهَوَاءِ الْعَصْفُورَتَيْنِ الْجَمِيلَتَيْنِ تَقْفَانِ عَلَى عُصْنٍ بَسِيطٍ مِنْ شَجَرَةٍ وَحِيدَةٍ فِي الْمُنْطَقَةِ، اسْتَعْرَبَتِ النَّسَمَةُ مِنْ أَمْرِهِمَا وَقَالَتْ: «أَيُّهُمَا الْعَصْفُورَتَانِ الْجَمِيلَتَانِ، عَجَبًا لَأَمْرِكُمَا، كَيْفَ تَقْبَلَانِ وَأَنْتُمَا بِهَذَا الْحُسْنِ وَهَذِهِ الرَّقَّةِ أَنْ تَعِيشَا فِي أَرْضٍ مُقْفِرَةٍ كَهَذِهِ؟ لَوْ شِئْتُمَا أَسْتَطِيعَ حَمَلُكُمَا مَعِيَ وَأَخَذَكُمَا إِلَى حَيْثُ جِئْتُ الْآنَ، فَهَنَّاكَ سَتَجِدَانِ مَاءً عَذْبًا بَارِدًا طَعْمُهُ أَلَذُّ مِنَ الْعَسَلِ، وَسَتَاكْلَانِ حُبُوبًا تَكَادُ لِحَالَاةَ طَعْمِهَا أَنْ تَكُونَ سُكَّرًا. وَإِنْ أَخَذْتُمَا بِصِيحَتِي، أَعِدْكُمَا أَنْ نَكُونَ هُنَاكَ خِلَالَ وَقْتٍ قَصِيرٍ جَدًّا، فَمَا قَوْلُكُمَا؟».

مَا إِنْ أَنْهَتِ نَسَمَةُ الرِّيحِ كَلَامَهَا، حَتَّى قَامَتِ الْعَصْفُورَةُ الْأَكْبَرُ وَأَجَابَتْ بِفُطْنَةٍ وَبِدَاهَةٍ: «يَا نَسَمَةُ الْهَوَاءِ، أَنْتِ تَرَحَّلِينَ كُلَّ يَوْمٍ مِنْ مَكَانٍ إِلَى مَكَانٍ، وَتَتَقَلَّلِينَ مِنْ أَرْضٍ إِلَى أَرْضٍ، وَلِذَلِكَ فَأَنْتِ لَا تَعْلَمِينَ مَعْنَى أَنْ يَكُونَ لِلوَاحِدِ وَطَنٌ يُحِبُّهُ. فَارْجُلِي أَيُّهَا النَّسَمَةُ مَشْكُورَةٌ، وَصَدَّقْنِي نَحْنُ لَا نَبْدُلُ أَرْضًا وَلَوْ كَانَتْ جَنَّةً عَلَى الْأَرْضِ بِوَطْنِنَا مَهْمَا كَانَتِ الْأَجْوَاءُ فِيهِ قَاسِيَةً، وَكَانَ الطَّعَامُ فِيهِ شَحِيحًا»⁽¹⁾.

أَسْئَلَةُ الْفَهْمِ وَالتَّحْلِيلِ:

1. يُسَمَّى صَوْتُ الْعَصْفُورِ... أَكْمِلْ.
2. مَاذَا نُسَمِّي الْمَكَانَ الَّذِي وُلِدْنَا عَلَى أَرْضِهِ وَنَعِيشُ فِيهِ؟
3. مِمَّ كَانَتْ تَشْكُو الْعَصْفُورَتَانِ؟
4. مَاذَا اقْتَرَحَتْ نَسَمَةُ الْهَوَاءِ عَلَى الْعَصْفُورَتَيْنِ؟
5. لِمَاذَا رَفَضَتِ الْعَصْفُورَتَانِ عَرْضَ نَسَمَةِ الْهَوَاءِ؟
6. مَاذَا نَتَعَلَّمُ مِنْ هَذِهِ الْقِصَّةِ؟
7. حَدِّدْ بَعْضَ عُنَاوِرِ الْقِصَّةِ (الْمَكَانَ - الشَّخْصِيَّاتِ).

1) أحمد شوقي (2012م)، «الشوقيَّات»، ط1، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، بتصرُّف.



قائمة بأسماء محكمي البرنامج التدريبي

الاسم	الوظيفة	المؤهل الدراسي	مكان العمل
علي مهدي كاظم	أستاذ القياس والتقويم بكلية التربية	دكتوراه في القياس والتقويم التربوي	كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
أحمد محمد شبيب	أستاذ علم النفس التربوي المشارك	دكتوراه في علم النفس التربوي	كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
سحر الشوربجي	أستاذ علم النفس التربوي المشارك بكلية التربية	دكتوراه في التربية الخاصة	كلية التربية - جامعة السلطان قابوس
عدنان بن خير بن شنين المكدمي	مشرف عامّ - مجال أول - دائرة الإشراف التربوي	ماجستير لغة عربية (أدب حديث)	وزارة التربية والتعليم - المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية
نبيل بن عبد الله الخنبشي	مدير دائرة الإشراف والتقويم	ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم - المديرية العامة للمدارس الخاصة
سبيت بن سعيد الغيلاني	خبير تربوي	ماجستير أدب ونقد	وزارة التربية والتعليم - المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية
محفوظة بنت سعيد الوهبي	عضو فني تقويم تربوي	ماجستير أدب ونقد	وزارة التربية والتعليم - المديرية العامة للتقويم التربوي
إيمان العميري	معلمة مجال أول	بكالوريوس تربية - مجال أول	وزارة التربية والتعليم - المديرية العامة للتربية والتعليم - بمحافظة مسقط - مدرسة بوشر للتعليم الأساسي (4-1)



التتبع	2018/8/6م
رقم القيد: 28171093978 الموضوع: تطبيق اختبار القراءة للصفوف (3-1)	
المسلسل:	1
من:	مدير مكتب وكيل الوزارة للتعليم والمناهج (بواسطة: وليد بن خالد بن سفيان الراشدي)
إلى:	المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط
نسخة للاطلاع إلى:	خبيرة تربوية (د. زينة بنت سعيد الكلبانية)
التاريخ:	2017/04/20م 09:43:14 ص (تاريخ الرد)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. وبعد:

الموضوع: تطبيق اختبار القراءة للصفوف (3-1)

يقوم المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بتطبيق بحث إجرائي في سلطنة عُمان، عنوانه: الوعي اللغوي وأثره في تنمية القراءة الجهرية، ومن بين أدواته اختبار القراءة، يُطبَّق للصفوف (3-1)؛ لذا نرجو إبلاغ مديرة مدرسة العلاء للتعليم الأساسي بأن الفاضلة/ محفوفة بنت سعيد الوهيبي، أخصائية تقويم تربوي - لغة عربية، ستقوم بتطبيق الاختبار بالصفوف (3-1) بتاريخ (29/30-4/2017م).

لذا نرجو تسهيل موضوع تطبيق الاختبار الاستطلاعي، علماً بأن نتائج الاختبار لن تُستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،



الختم:	الختم
التوقيع:	التوقيع

المسلسل:	4
من:	قسم العلوم الإنسانية - مسقط (بواسطة: الغالية بنت سليمان بن عبد الله الكندي)
إلى:	دائرة تنمية الموارد البشرية - مسقط
نسخة للاطلاع إلى:	صديقة بنت شرف بن علي الموسري
التاريخ:	2017/04/23 09:49:28 ص (تاريخ الرد)

التتبع	2018/8/6م
رقم القيد: 281862293 الموضوع: تطبيق دراسة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج	
المسلسل:	1
من:	مدير مكتب وكيل الوزارة للتعليم والمناهج (بواسطة: وليد بن خالد بن سفيان الراشدي)
إلى:	المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط
نسخة للاطلاع إلى:	خبيرة تربوية (د. زينة بنت سعيد الكلبانية)
التاريخ:	2018/03/08م 11:19:53 ص (تاريخ الرد)



الفاضل الدكتور/مدير عام المديرية العامة للتعليم بمسقط... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

الموضوع: تطبيق دراسة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

يقوم المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بتطبيق بحث إجرائي في سلطنة عُمان عنوانه: (الوعي اللغوي وأثره في تنمية القراءة الجهرية للصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى)، ومن بين أدواته تطبيق برنامج تجريبي للوعي الصوتي ومهارات القراءة للصفوف (1-3)، ولقد تم اختيار مدرسة «بوشر» للتعليم الأساسي - عينة تجريبية لتطبيق الدراسة؛ لذا نرجو إبلاغ مديرة المدرسة بأن الدكتورة/زينة بنت سعيد الكلبانية، الخبيرة التربوية بمكتب معالي الوزارة، ستقوم بتطبيق الاختبار وتنفيذ البرنامج بالمدرسة؛ بدءاً من يوم الإثنين تاريخ (2018/3/12م)، ولمدة شهر ونصف من تاريخه؛ لذا نرجو تسهيل موضوع تطبيق الدراسة، علماً بأن النتائج لن تُستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

وليد بن خالد الراشدي

مدير مكتب سعادة وكيل التعليم والمناهج

ملاحظة: للاستفسار والتواصل مع د. زينة الكلبانية 99433713

2018/8/6م	المتبّع
رقم القيد: 281862300 الموضوع: تطبيق اختبار دراسة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بمدرسة الفتح للتعليم الأساسي	
1	المسلسل:
مدير مكتب وكيل الوزارة للتعليم والمناهج (بواسطة: وليد بن خالد بن سفيان الراشدي)	من:
المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط	إلى:
خبيرة تربوية (د. زينة بنت سعيد الكلبانية)	نسخة للاطلاع إلى:
2018/03/08م 11:22:03 ص (تاريخ الرد)	التاريخ:



الفاضل الدكتور/مدير عام المديرية العامة للتعليم بمسقط... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: تطبيق اختبار دراسة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

يقوم المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بتطبيق بحث إجرائي في سلطنة عُمان عنوانه: (الوعي اللغوي وأثره في تنمية القراءة الجهرية للصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الأولى)، ومن بين أدواته تطبيق اختبار في القراءة للصفوف (1-3)، ولقد تم اختيار مدرسة الفتح للتعليم الأساسي - عيثة ضابطة لتطبيق الدراسة؛ لذا نرجو إبلاغ مديرة المدرسة بأن الدكتورة/زينة بنت سعيد الكلبانية - الخبيرة التربوية بمكتب معالي الوزارة، ستقوم بتطبيق الاختبار بالمدرسة يوم الخميس تاريخ (2018/3/15م)؛ لذا نرجو تسهيل موضوع تطبيق الاختبار، علماً بأن النتائج لن تُستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،

وليد بن خالد الراشدي

مدير مكتب سعادة وكيل التعليم والمناهج



المركز العربي للغة العربية للعالم العربي



المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج

الهاتف: 00971 65 19 4000
الهاتف المتحرك: 0971 5 444 98042
ص.ب: 66656، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:
المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
www.alecgs.ae

الرقم الدولي: 10 - 8665 - 9948 - 978 ISBN
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
2019م