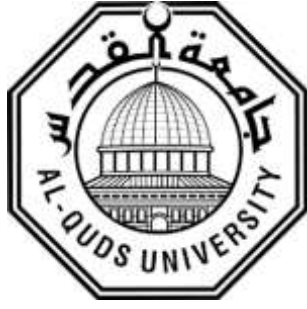




عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية

لدى طلبة الصف السابع الأساسي

آيات محمد إبراهيم تلاحمه

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1440هـ - 2019م

أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية
لدى طلبة الصف السابع الأساسي

إعداد:

آيات محمد إبراهيم تلاحمه

بكالوريوس اللغة العربية وأساليب تدريسها من جامعة القدس المفتوحة/فلسطين

المشرف: د. محسن محمود عدس

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس

من كلية العلوم التربوية / عمادة الدراسات العليا/جامعة القدس

1440هـ - 2019م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية

إجازة الرسالة

أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية

لدى طلبة الصف السابع الأساسي

اسم الطالبة: آيات محمد إبراهيم تلاحمه

الرقم الجامعي: 21710209

المشرف: الدكتور محسن محمود عدس

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2019/5/25 من لجنة المناقشة المدرجة اسماؤهم

وتواقيعهم:

التوقيع:

التوقيع:

التوقيع:

الدكتور محسن محمود عدس

الدكتور إبراهيم محمد عرمان

الدكتور عبد الله محمد زماعره

1- رئيس لجنة المناقشة

2- ممتحناً داخلياً

3- ممتحناً خارجياً

القدس-فلسطين

1440هـ - 2019م

الإهداء

إلى من أحمل اسميهما بكل افتخار، إلى من مهدا لي طريق العلم منذ الصغر، وربياني على شغف التفوق والنجاح، وغمراني بعطفهما وتوجيهاتهما على الدوام.

(أبي وأمي)

إلى من كان الداعم والمساند الأول في سبيل إتمام دراستي، وحصد الأشواك عن دربي ليمهد لي الطريق، إلى من تحمل الكثير من أجل تلبية طموحاتي، فعلمني أن الحياة صبر وتضحية وعطاء، فكان نعم الزوج والأخ والصديق.

(زوجي رفيق)

إلى الذين تفننوا في تمزيق كتبتي، وتكسير أقلامي، وجادوا بكتاباتهم على أوراقتي، معذرون أنتم فقد انشغلت عنكم كثيرا.

(ابنائي: دима وصبا وعمرو)

إلى من شاركوني الحياة بحلوها ومرها، وإلى الذين أتمنى أن يكونوا الأفضل دائما.

(اخوتي وأخواتي)

الباحثة: آيات تلاحمه

إقرار

أقرّ أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما أشير إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:

الاسم: آيات محمد إبراهيم تلاحمه.

التاريخ: 2019/5/25

شكر وتقدير

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجه وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على سيد الخلق والمرسلين محمد بن عبد الله وعلى من تبعه بإحسان إلى يوم الدين، وبعد.

يسرني أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان للدكتور الفاضل محسن عدس الذي تفضل بالإشراف على رسالتي وجاد بتوجيهاته وتوصياته ولم يبخل بعبائه يوما فقد كان متابعا حثيثا لإجراءات الدراسة منذ الخطوة الأولى إلى أن وصلت إلى ما هي عليه.

كما وأتقدم بالشكر الجزيل إلى عضوي لجنة المناقشة الدكتور عبد الله زماعة ممتحنا خارجيا، والدكتور إبراهيم عرمان ممتحنا داخليا، لتفضلهما بالموافقة على مناقشة رسالتي وعلى ما قدماه من توجيهات وتعديلات كانت لها بصمة واضحة في إخراج الدراسة على أكمل وجه.

وأتقدم كذلك بالشكر للأساتذة محكمي المادة العلمية وأخص بالذكر الدكتور علي أبو راس على توجيهاته السديدة التي كان لها عظيم الأثر في إنجاز دليل متقن، كما وأشكر المعلمتين سهان تلاحمة وأسماء ياسر المصري على الملاحظات القيمة التي دعمت دليل المعلم، والشكر الوافر لجميع محكمي أداتي الدراسة لما وضعوه من ملاحظات حكيمة زادت من جودتهما.

ولا أنسى الجنود المجهولة معلم الذكور الأستاذ نمر طمينة ومعلمة الإناث مي عمرو وأفراد العينة الذين طبقت عليهم الدراسة على إخلاصهم وتعاونهم وتنفيذهم للتعليمات وتواصلهم المستمر مع الباحثة مما جعل التطبيق ناجحا وميسرا.

الباحثة: آيات تلاحمة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

ولتحقيق هذه الدراسة، أعدت الباحثة المادة التعليمية، واختبار الاستيعاب القرائي واختبار الكتابة الإبداعية، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما حيث بلغ معامل ثبات اختبار الاستيعاب القرائي (0.83) وبلغ معامل ثبات اختبار الكتابة الإبداعية (0.72)، وطبقت الدراسة على عينة قصدية تكونت من (132) طالبا وطالبة، تم تعيينهم عشوائيا إلى مجموعتين ضابطتين ومجموعتين تجريبيتين.

وطبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2018-2019)، وحللت البيانات باستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب 2-way ANCOVA وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

وجود فروق دالة إحصائية في تنمية الاستيعاب القرائي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية في تنمية الاستيعاب القرائي تعزى للجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق في تنمية الاستيعاب القرائي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الكتابة الإبداعية تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث ووجود فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس ولصالح إناث المجموعة التجريبية.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة المعلمين بتوظيف استراتيجية POSSE لتنمية الاستيعاب القرائي وتحسين الكتابة الإبداعية لما لهما من أثر إيجابي في فهم المقروء وتحسين مهارات الكتابة الإبداعية.

The Effectiveness of POSSE Strategy on Improving Reading Comprehension and Creative Writing for 7th Grade Students

Prepared by: Ayat Mohammed Ibrahim Talahmeh

Supervisor by: Dr.Mohsen Mahmoud Adas

Abstract

This study aimed at investigating the Effectiveness of POSSE Strategy on Improving the Reading Comprehension and creative writing for 7th grade students. To achieve this study, the researcher had prepared the study material, testing the reading comprehension and creative writing, and verifying the study validity and reliability. The study conducted on targeted sample of 132 male and female students, distributed randomly to two controlled groups and other two experimental groups. The study was implemented during the 2nd semester of (2019-2018), and the data was collected and analyzed by two way (ANCOVA), the study revealed that:

There are statistically significant differences in the comprehension reading due to method in favor of POSSE strategy, and there are statistically significant differences in the comprehension reading due to gender in favor of female. And there is no statistically significant differences due to interaction between the method and the gender.

Also the study showed there are statistically significant differences in the creative writing due to method in favor of POSSE strategy ,and there are statistically significant differences in creative writing due to gender in favor of female ,and there is statistically significant differences due to interaction between the method and the gender in favor of females on experimental group

In the light of the results the researcher recommended the teachers to implement of the POSSE strategy to improve reading comprehension and creative writing.

الفصل الأول : خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة.

2.1 مشكلة الدراسة.

3.1 أهداف الدراسة وأسئلتها.

4.1 فرضيات الدراسة.

5.1 أهمية الدراسة.

6.1 محددات الدراسة.

7.1 مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تتميز اللغة العربية بأصالتها وقدمها، فهي اللغة التي نزل بها الكتاب الأكمل، فكان في ذلك إشارة واضحة إلى أهميتها من بين لغات العالم أجمع، وهي اللغة ذات الألفاظ الجزلة والمعاني الجليلة الفضفاضة الواسعة، القادرة على مواكبة متطلبات العصر وتطوراتهِ وتسارعه الحثيث، كما وتعتبر دراستها مطلباً ضرورياً ومهماً مهماً كان تخصصك، فهي تنمي ذوقك الرفيع في التعبير عن نفسك وعن قضاياك وقضايا أمتك، وتساهم كذلك في فهمك للعلوم الأخرى، ولهذا يجب أن تتال حظاً وفيراً من العناية والاهتمام، ويظهر جمال لغتنا العربية في شعرها ونثرها ونحوها وصرفها، وللوقوف على فنونها المختلفة لا بدّ لنا من تعلّم مهاراتها والتي تتمثل في كل من القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع.

وتنبؤاً للقراءة بوصفها مهارة لغوية مكانة كبيرة، فيكفيها شرفاً أنها أول كلمة نزلت على سيدنا محمد - صلى الله عليه وسلم - حيث حملت نصاً واضحاً يحثُ على القراءة ، حقاً لقد كان أمر الخالق (اقرأ) سرّاً تغيير العالم، تغيير العقيدة، تغيير الإنسان (العديقي، 2009) والغاية من القراءة الفهم، فالفهم هو الركن الأساسي لها بشقيها الصّامت والجهري، والفهم بمعناه الشامل يعني الإفادة من الخبرات السابقة للقارئ، فالقراءة ليست عملية ميكانيكية تهدف إلى التّعرف على الحرف والنطق به، بل هي عملية فكرية عقلية معقدة تصل بنا إلى الفهم (أبو الضبعت، 2007) وتستدعي عملية الفهم القرائي ترابطاً بين قارئ إيجابي نشط يعمل على ضبط وتوجيه أدائه القرائي وبين نص ممتع يستهدف هذا القارئ ليوائم بين خبراته السابقة ومضامين النص بهدف استيعابه (العربي، 2016) وبذلك تعتبر القراءة عملية نشطة يسهم

فيها القارئ في صياغة المعاني وتقييمها، فيهدّب انفعالاته وتنمو قدرته على التفسير والتحليل والنقد (عمار، 2002).

كما و صنف كاتس وكامهي (Catts & Kamhi, 1999) مهارات فهم المقروء إلى أربعة مستويات: أولها المستوى الحرفي ويعني المعرفة الحرفية للكلمات والجمل، والمستوى المسحي أي قراءة النص بشكل سريع والخروج بفهم عام، والمستوى التحليلي ويعني فهم المعاني الضمنية للنص، والمستوى النقدي المقارن ويعني تقييم النص ونقده ومقارنته بنصوص أخرى مماثلة.

وبذلك أضحي اتقان القراءة مطلباً ملحاً، حيث يرتبط الإمام بمهارات القراءة ارتباطاً وثيقاً بحياة الطالب، فهي سبيل لفهم المواد الدراسية جميعها وتحسين التحصيل فيها وهي تساهم في فهم الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية أيضاً (عطية، 2008).

ويعود الضعف في مهارات القراءة لأنها تدرّس بأسلوب مملّ، وفق نمط لا يتغيّر، حيث يبدأ المعلم بإخراج الكتب وتبادل الأدوار بين الطلبة لقراءة النص، ويصرف المعلم والطلبة جهودهم على النحو والإعراب متجاهلين القراءة ومهاراتها (شحاته، 1996) كما وأن معلّمي اللغة العربية لا يستخدمون استراتيجيات فعّالة لتعليم القراءة، وهذا لا يتيح للطلبة الفرصة ليتدربوا على العمليات العقلية والإدراكية والتي بدورها تسهم في إكساب الطلبة مهارت الفهم القرائي. وذلك بدوره أدّى إلى معاناة الطلبة وإخفاقهم بسبب ضعفهم القرائي والذي يولّد لديهم إحساساً بالتأخر عن أقرانهم، حيث ترتّب على ذلك تسرّب الطلبة في المرحلة الأساسية من المدارس (عبد الحميد، 2000) ونجد من ذلك أنّ أهم ما ينمي مهارات الفهم القرائي هي استراتيجية التدريس المتبعة، فاعتماد استراتيجية محددة وخط سير منظم يوصلنا إلى الهدف، بحيث يكون باستطاعة الطلبة فهم المحتوى وإدراكه وتطبيقه في مواقف أخرى جديدة (الحميد، 2010).

كما ويرتبط ضعف الطلبة في القراءة وفهمها بضعف في مهارات الكتابة أيضاً، حيث أصبح ضعف الكتابة ظاهرة يشكو منها المهتمين باللغة مرّ الشكوى، كما ويشكو أساتذة الجامعات من ضعف الطلبة في الإملاء، وعدم قدرة الطلبة على التعبير عن أنفسهم في عدّة أسطر، كذلك ويتدّمر معلّمو المرحلتين الإعدادية والثانوية من نفور الطلبة من حصة التعبير (المعاينة، 2014) ويشير التعبير في مدارسنا إلى

حالة من العجز بسبب عدم ارتقاء المعلمين بمهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلبة. نظراً لكم الأهداف والتطبيقات والمعلومات التي تنادي بها الوحدات الأخرى (قطامي واللوزي، 2008).

وتعدّ الكتابة من أصعب مهارات اللغة وهي مهارة أساسية وضرورية ويعتبر تعليمها هدفاً أساسياً من أهداف التربية والتعليم، لأنها تعزّز لدى الطالب اكتساب المهارات النحوية وتعزّز ثروته اللغوية إضافة أنها تكسب الطلبة قدرة على التعبير عن مشاعرهم داخل الغرفة الصفية دون ضغوطات خارجية (Parilasanti&et al, 2014). وتسمو الكتابة لمستوى الإبداع إذا بحث الكاتب عن التفاصيل الصغيرة في اللغة، وكان قادراً على توظيف الكلمات والتعبير و الجمل واستخدامها استخداماً جزلاً لإيجاد نص جديد، كما وأن الكتابة الإبداعية تعمل على إنتاج نص منظم يترجم الفكر وأحاسيس النفس، ولذلك على المعلم أن يضعها على رأس الأهداف السامية التي يسعى لتحقيقها (أبو سيف ومقابلة، 2017).

كما وأكّدت نتائج بعض الدراسات إلى ضرورة تدريب الطلبة على الكتابة الإبداعية، وبناء برامج تعليمية تسهم في تنميتها، والتنويع باستخدام أنشطة واستراتيجيات حديثة، مما يزود الطلبة بفرص لتعلّم وممارسة الكتابة الإبداعية بشكل جيد (خصاونة، 2014) وتتداخل مهارتي القراءة والكتابة في مواقفنا التعليمية من خلال أمثلة كثيرة، توضّح أن استجابة الطالب للمادة المقروءة تكون أكثر كفاءة عند استخدام القارئ للنشاطات الكتابية، كالمخلصات والتصنيفات، كما أنّ هناك دلالات تشير إلى أن استخدام الكتابة في تدريس المناهج يساعد الطلبة على الاستيعاب، ويجعلهم أكثر تفاعلاً مع محتويات النص المقروء(نصر، 2003).

لذلك اهتمّ علماء اللغة بشكل عام بربط الفهم القرائي بالكتابة كمهارتين أساسيتين من مهارات أي لغة (خصاونة، 2014) ولقد تحرّى فيجوتسكي دور القراءة والكتابة في تغيير البنية المعرفية عند المتعلم، واقترح قائلاً أن الكتابة المبكرة للطفل هي بالحقيقة محادثة داخلية مدوّنة(Weisberg, 1994) وبذلك كانت عملية استخدام استراتيجيات حديثة تعمل على تنمية القراءة والكتابة على درجة كبيرة من الفاعلية، لأنها تخلق أجواءً من الانسجام بين الطلبة والنصوص وتقلل الفجوة بين البعد الاجتماعي والنفسي داخل الغرف الصفية، وهذه العلاقة توثقها القراءة والكتابة كثنائي، أي أن الكتابة تسمح لهم بإعمال العقل أثناء قراءتهم مما يجعل عملية الفهم أقرب إلى أذهانهم (Zamel, 1992) .

وبناء على ما سبق اقترح انجلرت ومارياج (Englert & Mariage, 1991) استراتيجية لتحسين الاستيعاب القرائي وهي استراتيجية (Predict - Organize - Search – Summarize - Estimate) ويعبر عنها بالحرف الأول من كل كلمة (POSSE).

وهذه الاستراتيجية بخطواتها المنظمة تعد استراتيجية حديثة باعتبارها نموذجاً يعمل على توليد الأفكار واستخراج الأفكار الرئيسة والفرعية (الصيداوي، 2015) حيث تساهم هذه الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي وجعل القراءة ذات معنى لدى الطلبة بشكل خاص والقراء بشكل عام، وتساعد في تحسين وعي الطلبة بمهاراتهم وعملياتهم المعرفية قبل القراءة، وأثناءها، و بعدها (الأحمدي، 2012).

ومن مميزات هذه الاستراتيجية أنها تعلّم كافة المتعلّمين بمختلف أنماطهم، وتراعي الفروق الفردية بينهم، كما تجعل الطالب قادراً على اتخاذ قراراته والوصول إلى المعلومة بجهده وذاته (أبو السعود، 2018) ودلّت العديد من الدّراسات مثل (العبد، 2016؛ الصيداوي، 2015؛ والساعدي، 2010؛ المخزومي والبطاينة، 2012) على أن توظيف هذه الاستراتيجية يساهم في توليد الأفكار لدى المتعلمين مما ينمي عندهم مهارات اللغة المختلفة ومن أهمّها القراءة والكتابة، وكذلك توليد التنبؤات وإثباتها بعد القراءة. وذلك يعمل على دمج الطّلبة في سياق اجتماعي نحو النّص وهذا بدوره يؤثر في تسهيل الاستيعاب القرائي، ويكسب الطلبة كذلك محتوى علمي جيد (صومان، 2014).

وهذه الاستراتيجية بخطواتها الخمس (تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيّم) تعدّ من الاستراتيجيات التي تستخدم لإكساب الطّلبة مهارات ما وراء المعرفة والتي تهدف إلى جعل المتعلم قادراً على التخطيط والسيطرة والمراقبة وتقويم الذات، و تعمل كذلك على تحسين قدرة المتعلّم على اكتساب المعرفة وتسمح له بتحمّل المسؤولية والتحكّم في عملياته المرتبطة بالتعلّم (الحارثي، 2011).

2.1 مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثة كمعلمة تبين لها وجود ضعف في مهارتي استيعاب المقروء والكتابة الإبداعية، حيث كان من الضروري إيجاد فئة من الطلاب ينكبون على النصّ القرائي، يحللون خباياه ويبحثون عن معاني المفردات الغامضة ويقدمون نقداً بناءً للنصوص وينظرون لما بين أيديهم بتمعن وتأمل وحيادية، يأخذون منه ما يفيد ويقومون ما لا يفيد، ويطبقون ما كان باعتقادهم يستحق التطبيق. حيث لوحظ من نتائج الدراسات السابقة مثل (أبو السعود، 2018) افتقار الطلبة لمهارات القراءة واستيعابهم لما يقرؤون وتفكيرهم بنصوص القراءة المتضمنة في كتب اللغة العربية، وأكثرهم يكتفي بالمعرفة السطحية لمحتويات النصّ، وبالتالي حرصت الباحثة أن يتقن الطلبة مهارة القراءة باعتبارها مهارة أساسية من مهارات اللغة العربية والتي تعتبر مفتاحاً لكافة العلوم الأخرى، فإذا استقامت القراءة وحسن فهم الطالب لما يقرأ، أبدع في الكتابة والتعبير والاستماع وغيرها من مهارات اللغة الأخرى، وانعكس كذلك فهمه وحسن قراءته على المواد الدراسية كافة وزاد من تحصيله الدراسي كذلك، و كتابته بلغة سليمة ونقده لما يقرأ يساعد كذلك في تنمية شخصيته وإعدادها وصقلها في مواجهة ما يعترضه من تحديات.

كذلك أكد العربي (2016) أن معلمي اللغة العربية يركزون على المستوى الحرفي للقراءة ويهملون الجوانب الإبداعية والنقدية والتأملية في معالجة النصوص، وكذلك قلة النشاطات التي يتبعها المعلمون في إيصال المقروء واعتمادهم لطرق تقليدية لا تأتي على النص من جميع جوانبه وخباياه، وقد يعود ذلك أيضاً إلى عدم معرفة معظم الطلبة لاستراتيجيات الفهم، كاستراتيجيات ما قبل القراءة وأثناءها وبعدها.

كما ويعتقد العديد من الطلبة والمعلمين أن حصة التعبير هي حصة للتفريغ النفسي دون أدنى هدف أو توجيه أو إرشادات حول الكتابة وطبيعتها وأسسها وطريقة تنظيمها لنصل بها إلى مستوى الإبداع (خصاونة، 2008) وكما أشارت سابقاً لم تكن هذه المشكلة وليدة اللحظة فهناك معطيات سابقة طرحت في مؤتمرات دولية عدة أشارت للمشكلة بذاتها، كان منها الدراسات الدولية للتقدم بالقراءة حيث أقرت أنّ هناك ضعفاً عاماً في القراءة ومهاراتها لدى طلبة المرحلة الأساسية، وأفضت إلى ضرورة الاهتمام بهذه المهارة اللغوية (العربي، 2016).

كما وأوصت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008) إلى ضرورة استخدام استراتيجيات حديثة تساعد في تنمية مهارات الطلبة واستيعابهم القرائي. وكذلك أوصت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2005) على ضرورة أن يعمل المعلمون من أجل تطوير مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلبة، وإعطائهم الفرص للتعبير عن هذه المهارات لما في ذلك من دور مهم في صقل شخصيتهم وتنميتها (الصيداوي، 2015).

وقد أكدت الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى وجود ضعف في مهارات اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية، حيث أن مستوى هذه المهارات ما بين 37% - 73% (الهاشمي، 2002). كما وأضاف (خصاونة، 2008) أن هناك ضعفاً واضحاً لدى طلبة المرحلة الأساسية في مهارات الكتابة الإبداعية وأكد على ضرورة استحداث استراتيجيات حديثة تنمي هذه المهارة.

وبناء على ما سبق استشعرت الباحثة مشكلة الدراسة والتي تمثلت في تقصي أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

3.1 أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى بيان أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي و الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة :

السؤال الأول: ما أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الطريقة والجنس والتفاعل بينهما ؟

السؤال الثاني: ما أثر استراتيجية POSSE في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الطريقة والجنس والتفاعل بينهما؟

4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بتحويلها إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاختبار تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى لمتغير الطريقة والجنس والتفاعل بينهما".

الفرضية الصفرية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاختبار الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى لمتغير الطريقة والجنس والتفاعل بينهما".

5.1 أهمية الدراسة

تنبثق استراتيجية POSSE من الأدب التربوي المعاصر حيث تعمل على خلق دافعية لدى الطالب لاستدراجه رويداً رويداً نحو استيعاب المقروء، ويكمن ذلك بتفاعل الطالب مع خبراته السابقة ودمجها باللاحقة وربطها مع بيئته وقدراته ومهاراته من أجل وصول المعرفة للطالب ومن ثم تطبيقها على الواقع بشكل سليم وبخطوات رتيبة منظمة، كما وتتبع أهميتها من ندرة الدراسات السابقة التي قاست أثر هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية .

ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة إلى جانب الدراسات الأخرى المحدودة عالمياً ومحلياً والتي تناولت استراتيجية POSSE في واقع البحث التربوي الفلسطيني وذلك في ضوء متغيرات الدراسة والتي كانت كالتالي (استراتيجية POSSE ، الاستيعاب القرائي ، الكتابة الإبداعية)، وعلى حد علم الباحثة لا يوجد دراسات محلية قامت بالكشف عن أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية وبالتالي تتوقع الباحثة بأن هذه الدراسة ستعطي نموذجاً للدراسات اللاحقة في هذا المجال .

كذلك وتساهم استراتيجية POSSE في مساعدة معلم اللغة العربية للإعداد الجيد لدوره وتقديمه ضمن خطوات محددة متسلسلة تجذب انتباه الطالب وتجعله محورا للعملية التعليمية، وتساعد على جذب أفكاره وما يجول بخاطرهم نحو الموضوع المطروح مما يساهم في توجيهه نحو تحقيق أهداف الدرس المنشودة.

وتساهم الدراسة الحالية في مساعدة مطوري المناهج والمشرفين بالاستفادة من خطوات الاستراتيجية في تطوير كتب المطالعة والنصوص وتقديمها بطريقة أكثر جِدَّة وحداثة تعمل على تعليم الطالب كيف يتعلم! وكيف يربط خبراته السابقة باللاحقة، والعمل على تطبيقها في مواقف أخرى جديدة، والبعد عن السرد المباشر الممل في المقررات الدراسية.

6.1 حدود الدراسة

الحدود البشرية : طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية جنوب الخليل.

الحدود المكانية : مدرسة بنات الأقصى الأساسية ومدرسة ذكور معاذ بن جبل الأساسية في مديرية جنوب الخليل.

الحدود الزمنية : الفصل الدراسي الثاني من العام 2018-2019 م .

الحدود المفاهيمية : حددت نتائج الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها .

الحدود الموضوعية : عدد من دروس المطالعة والنصوص للصف السابع الأساسي الجزء الثاني من المنهاج الفلسطيني الحديث وهي (من ذاكرة التاريخ، فلسطين روعي، شرطي المرور، عبد الله بن حذافة السهمي، الابتسام لغة القلوب).

7.1 مصطلحات الدّراسة

1.7.1. استراتيجية POSSE :

(Predict – Organize – Search – Summarize– Estimate)

يعرفها بويل، وديفيد (Boyel & David,2010,p210) بأنها: "مجموعة متنوعة من العمليات التي تشمل (التنبؤ، والتنظيم، والبحث، والتلخيص، والتقييم) والتي تساعد الطلبة على فهم المكونات الرئيسة من النص التفسيري".

وعرفها الصيداوي (2015) بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم ضمن خطوات محددة (تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيم) ومراحلها (التقديم، التدريب الموجه، التدريب المستقل) هدفها استيعاب النص وتلخيصه واسترجاعه.

وإجرائيا تم تصميم دليل تعليمي يتضمن خطوات استراتيجية POSSE بالتفصيل خصيصا لهذه الدّراسة.

2.7.1. الاستيعاب القرائي:

هي عملية عقلية تهدف إلى الحصول على المعنى واكتسابه، وهي عملية مركبة من عدد من العمليات الفرعية التي يقوم بها القارئ لاستنباط المعنى، حيث يقوم القارئ بتفسير المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السابقة، فالاستيعاب عملية تفاعل بين القارئ والكاتب.

وهي عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي؛ لذا يتطلب التركيز والانتباه والتحليل والاستنتاج والربط والنقد وإصدار الأحكام (Chebaani &Tomas, 2011).

ويعرفه جودمان (Goodman, 1994) بأنه :عملية تقتبس من خلالها المعنى الصريح أو الضمني للمادة المكتوبة أو المنطوقة، حيث ينصبُّ اهتمام القارئ على تقليل الفجوة بين المعرفة السابقة وبين معلومات النص الجديدة.

ويعرفه السّرطاوي وزيتون (2009) بأنّه: عملية عقلية ذهنية نشطة، تتداخل من خلالها العوامل اللغويّة ، والإدراكية ، والمعرفيّة، والتي تهدف إلى فهم المعنى أو المفهوم أو الرّسالة التي يقصدها الكاتب.

وتعرفه الباحثة إجرائياً: متوسط استجابات طلبة الصف السابع الأساسي على فقرات اختبار الاستيعاب القرائي الذي أعدته الباحثة لأغراض الدراسة الحالية.

3.7.1. الكتابة الإبداعية:

يعرفها ميليو (Meleau,1986) بأنّها: البحث عن المعاني الفرعية للغة وأخذ المفردات إلى ما وراء حدودها والسيطرة عليها، وذلك لاكتشاف ما يمكن من معان جديدة وتوظيفها لإنتاج نص جيد.

وهي: عملية تسمح بإنتاج نص كامل من خلال توليد أفكار من فكرة رئيسة ومراجعتها وتطويرها (Allan,2003).

ويعرفها خصاونة (2008) بأنها: إشباع حاجات الكاتب من حيث التعبير عن ذاته، والبحث عن متعته العقلية، وهي استجابة إبداعية للثقافة، والتي تعتبر جزءا من الكفاءة اللغوية ، فالكاتب المبدع يكتب كل الاستجابات التي تحدث نتيجة لنص مقروء أو مسموع، ويوجه كتاباته من أجل القراءة.

وتعرفها الباحثة إجرائياً: متوسط استجابات طلبة الصف السابع الأساسي على فقرات اختبار الكتابة الإبداعية الذي أعدته الباحثة لأغراض الدراسة الحالية.

الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المقدمة.

2.2 الإطار النظري.

ويتضمن المحاور الآتية:

1.2.2 النظرية البنائية.

2.2.2 الاستيعاب القرائي.

3.2.2 الكتابة الإبداعية.

3.2 الدراسات السابقة وتتضمن:

1.3.2 الدراسات المتعلقة بالمحور الأول: POSSE.

2.3.2 الدراسات المتعلقة بالمحور الثاني: الاستيعاب القرائي.

3.3.2 الدراسات المتعلقة بالمحور الثالث: الكتابة الإبداعية.

4.2 التعقيب على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المقدمة

بناءً على موضوع الدراسة قسّمت الباحثة الفصل الثاني إلى قسمين، تناول القسم الأول الإطار النظري حيث سلّطت الباحثة الضوء على ثلاثة محاور، تحدّث المحور الأول عن الفلسفة البنائية انطلاقاً منها إلى استراتيجية POSSE ، والمحور الثاني تضمّن الاستيعاب القرائي وفي المحور الأخير تطرّقت الباحثة إلى الكتابة الإبداعية، أما في القسم الثاني تم توثيق مواقف الباحثين ونتائج دراساتهم تحت إطار الدراسات السابقة.

2.2 الإطار النظري

1.2.2.1 المحور الأول: الفلسفة البنائية

1.1.2.2.1 نشأة الفلسفة البنائية:

لم تنشأ الفلسفة البنائية من عبث، بل لها جذور عميقة، حيث بدأت كنظرة فلسفية في مجال المعرفة وتوسّعت إلى أن وصلت مجالات التعلّم والتعليم، وأصبحت من أكثر النظريات رواجاً في هذا المجال، وأضحت السلوكيات التي تعتمد الفلسفة البنائية سلوكيات صادقة وفعّالة في بناء المعرفة وتنظيمها. (النجدي، 2003)

ويذكر (زيتون، 2008) أنّ الفكرة الأولى للبنائية تعود إلى الفيلسوف الإيطالي "جيمباتستافيكّي"، وكان ذلك في بداية القرن الثامن عشر، حيث أكّد أنّ الأفراد يقومون ببناء المعارف بأنفسهم، وأنّ لكل فرد بناءً معرفياً خاصاً فيه.

2.1.2.2. تعريف النظرية البنائية:

لا يوجد تعريفات محددة للنظرية البنائية، ولكن حاول البعض تعريفها على أنها عملية استقبال معارف جديدة يقوم المتعلم بإعادة بنائها ضمن سياق معرفته الآتية وربطها بالخبرات السابقة وبيئة التعلم. (زيتون، 2002)

وعرفها أبو عودة (2006) بأنها: نظرية تربوية يقوم من خلالها المتعلم بتكوين معرفته بنفسه بشكل فردي أو جماعي بناءً على خبراته السابقة ودمجها بالخبرات الحالية، حيث ينتقي المتعلم المعلومات ويكون الخبرات والفرضيات ويبحث عن حلول للمشكلات معتمداً على بنيته المفاهيمية مع وجود ميسر ومنظم لذلك وهو المعلم.

أمّا عفانة وأبو ملح (2006) فقد عرفها بأنها: عملية تفاعل نشط بين ثلاثة عناصر في الموقف التعليمي وهي: البيئة التعليمية التي يحدث فيها التعلم، والمواقف التعليمية التي يتعرض لها المتعلم من أجل بناء تراكيب معرفية جديدة تتصف بالعمومية والشمولية، والقدرة على استخدام هذه المعارف في مواقف بيئية وتعليمية جديدة.

3.1.2.2. أسس النظرية البنائية:

النظرية البنائية تقوم على عدد أسس كما ذكرها الكبيسي وحسون (2014) وأبو عودة (2006) فهي تشجع استقلالية المتعلم وتبنى على التعلم وليس التعليم، كذلك وتحفز إبداع المتعلم وتشجع على البحث، وتركز أيضاً على التعلم التعاوني وتضع المتعلمين في مواقف حقيقية كما و تأخذ بالاعتبار أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة، وتشجع كذلك على استخدام التنبؤ والتفسير والتحليل وتولي اتجاهات المتعلمين أهمية قصوى وكما تؤكد أيضاً على محتوى التعلم.

4.1.2.2. النظريات التي تستند عليها النظرية البنائية:

1. نظرية بياجيه: في النمو والتعلم المعرفي.

2. النظرية المعرفية: في معالجة المتعلم للمعرفة .

3. النظرية الاجتماعية: في التفاعل الاجتماعي داخل بيئة التعلم.

4. النظرية الإنسانية: من خلال إبراز دور المتعلم في بناء المعرفة.

5.1.2.2 المفاهيم الأساسية في نظرية التعلم البنائي:

1. تتكون النظرية البنائية من المفاهيم الأساسية الآتية:

2. التكيف: وهي قدرة الفرد على العيش مع ظروف بيئته.

3. التلاؤم: وهي القدرة على تغيير الاستجابات وفقاً للموقف الذي يتعرض له الفرد.

4. الاستيعاب: وهو قدرة الفرد على دمج المعلومات الجديدة مع بنيته المعرفية السابقة.

6.1.2.2 استراتيجيات قائمة على النظرية البنائية:

1. الاستقصاء.

2. لعب الأدوار.

3. حل المشكلات.

4. دورة التعلم.

5. تعليم الأقران.

6. POSSE. (وهي محور الحديث في هذه الدراسة).

7.1.2.2. استراتيجية POSSE:

التطور المتسارع في مجال التعليم حثّ الباحثين على إيجاد استراتيجيات تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية ومنتجاً فيها وقادراً على اكتساب المعلومة بطريقته وبمفرده، دون أن يقتصر دوره على أخذ المعلومة من معلمه كما هي واسترجاعها في ورقة الاختبار، ومن هذه الاستراتيجيات الحديثة استراتيجية POSSE، والتي ستكون محور حديثنا من حيث (مفهومها، خطواتها، مميزاتها، إجراءات تقديمها، دور المتعلم، دور المعلم).

اقترح انجلرت ومارياج استراتيجية POSSE (Englert & Mariage, 1991) والتي تساعد المتعلم على إيجاد الأفكار الرئيسة في النص الذي يسمعه أو يقرأه، فهي تعلم الطالب كيفية الاستفادة من النص الذي بين يديه، وتكرار خطوات الاستراتيجية - التي سنتطرق إليها - فتصبح عادة لدى المتعلم ويستخدمها مرّات عدة في حياته داخل المدرسة وخارجها وبالتالي يصبح لدينا متعلماً مستقلاً بذاته باحثاً عن المعرفة بنفسه، وتنمي كفاءته وتزيد ثقته بنفسه .

واسم هذه الاستراتيجية POSSE مشتق من الأحرف الأولى لخطواتها :

P:Predict وتعني تتبأ ، O:Orgnize وتعني نظم ، S:Search وتعني ابحث ، S:Summarize وتعني لخص ، E:Estimate وتعني قيم.

وقد أطلق ناقلو هذه الاستراتيجية إلى العربية اسم (تنال القمر) في مدارس الظهران عام (2004) وتم صياغة هذا الاسم من الحروف الأولى، ت: تتبأ ، ن: نظم ، ا: ابحث ، ل: لخص ، ق: قيم (الصيداوي، 2015) وقد استخدم الكثير من الباحثين هذا المصطلح "تنال القمر" في دراستهم، وسيرد ذلك في بند الدراسات السابقة التي استعانت بها الباحثة، ولكن آثرت الباحثة في دراستها هذه استخدام المصطلح المختصر للاستراتيجية وهو (P-O-S-S-E) رغبة منها في نسب الفضل إلى أصحاب الاستراتيجية الأوائل العالمين (إنجلرت ومارياج).

وهذه الاستراتيجية عبارة عن مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم في صفه الدراسي وهي تتكون من عدة خطوات (تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيم) ومراحلها (التقديم، التدريب الموجه، التدريب المستقل) وهدفها استيعاب مضمون النص واسترجاعه وتلخيصه وجاءت تسميتها من الحروف الأولى لخطواتها.

1.7.1.2.2. إجراءات تقديم استراتيجية POSSE :

تقوم هذه الإجراءات على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: ما قبل القراءة:

أولاً: تنبأ: يعرض المعلم مثيراً أمام الطلبة قد يكون فيديو أو صوراً أو قصة يرويها تعمل على جذب الطلاب وتهيئة جو الدرس، ومن ثم يطلب من الطلبة وضع تنبؤاتهم وافتراساتهم حول موضوع اليوم بناء على ما تم مشاهدته أو سماعه وذلك بسؤالهم، ماذا تتوقع محور حديثنا اليوم؟ ما رأيك ب...؟ وهذا ينشط الخبرات السابقة لدى التلاميذ ويسترجعها.

ويعرّف بدوي (2010) التنبؤ على أنه: مجموعة فروض يضعها القارئ في البداية معتقدا صحتها وتواجدها في النص، فيبحث في أجزاء النص عما يدحض هذه الفروض أو يدعمها، فالصورة أو العنوان يوحيان بتوقعات معينة للقارئ، ويضيف كريست (Christie,2007) أنّ هذه التنبؤات تجعل القارئ على دراية بهدفه من القراءة وبالتالي يعدّل استيعابه إذا خالفت توقعاته جوهر النص.

ومن هنا نستنتج أن التوقع هو نوع من الحدس يسقطه القارئ على ما قد يرد في النص موظفاً في ذلك خبراته السابقة، فهو كالجسر الذي يربط بين الخبرات السابقة والمعلومات الجديدة (العربي، 2016).

معينات لعملية التنبؤ:

1. الصور الموضحة وقد تكون صور حقيقية أو رسومات أو كاريكاتير: ولهذه الصور لمسة جمالية فهي تغذي الذكاء البصري لدى القارئ وتعمل على تكملة الاتصال بين الكاتب والقارئ.

2. الجمل من الفقرة الأولى في النص: وتشكّل بداية السرد وبداية الرّبط بين ما لدى القارئ وما سيتلقاه من معلومات جديدة.

3. عنوان النص: حيث يغري العنوان القارئ ويجذبه ويستفزّه ويفتح له آفاقاً من التخيلات والتوقعات وهو بداية التواصل بين القارئ والنص.

4. الأسئلة التي تكون في متن النص والتي تقود القارئ إلى التخمين ماذا سيحصل بعد...؟.

5. جداول أو تواريخ أو أرقام أو أسماء شخصيات ترد في بداية النص أو في متنه.

6. قراءة آخر جملة وردت في النص. (العربي، 2016)

قوانين ممارسة عملية التنبؤ:

1. استثمار استراتيجية التساؤل الذاتي بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب ومعلمهم.

2. ضرورة كتابة التوقعات وتدوينها.

3. احترام تنبؤات الطلاب وعدم السخرية منها.

4. ضرورة كتابة كلمات مفتاحية بمساعدة المجموعة ومساعدة المعلم.

ثانياً: نظم: يضع المعلم أفكار التلاميذ ضمن خريطة معرفية، ويستعين هنا المعلم بالكلمات المفتاحية التي وضعها الطلبة في المرحلة الأولى " التنبؤ " ويمكن للمعلم هنا الاستعانة بخرائط المفاهيم بأشكالها، وتنظيم معارف الطلبة السابقة والكلمات المفتاحية الجديدة ويربط بينها بطريقة أولية، مثلاً في درس النكبة قد يضع المعلم خريطة معرفية تتكون من كلمة النكبة بشكل رئيسي يتفرع منها (تاريخها، أحداثها، أضرارها، مسبباتها).

معينات عملية التنظيم:

1. معرفة المعلم بخرائط المفاهيم.

2. مشاركة الطلبة معلمهم في رسم خريطة المفاهيم.

3. محاولة الربط بين الكلمات المفتاحية بصورة صحيحة ومن الأكثر عمومية إلى الأقل.

قوانين عملية التنظيم:

1. محاولة إدخال جميع الكلمات المفتاحية التي وضعها الطلبة داخل الخريطة.

2. يمكن رسم أكثر من خريطة مفاهيمية بناء على توقعات التلاميذ ثم اختيار الأفضل منها بعد اتفاقهم.

المرحلة الثانية: أثناء القراءة:

ابحث: يطلب المعلم من الطلبة قراءة النص فقرة فقرة بتمعن ودقة والبحث عن الأفكار الرئيسة ومعاني الكلمات الغامضة، ويتناقش الطلبة مع معلمهم في مضمون النص والصور الفنيّة والعبر المستفادة كذلك.

وتعد هذه الخطوة هي الخطوة الأساسية والأكثر دقة، ففي عملية البحث يتعرف الطلبة على المفردات التي وردت في النص من حيث دلالتها وكيفية صياغتها وعلاقاتها بالكلمات الأخرى واستخداماتها والترادف والمضاد، وفي هذه المرحلة تتحسن المفردات اللفظية لدى الطلبة ليتمكنوا من حل مشكلات التواصل التي تسببها الكلمات الجديدة أو الصعبة أو الغامضة (العربي، 2016).

وقد يستخدم المعلم عدة طرق في توضيح وتبصير الطلاب كما ذكرها (العربي، 2016) في متن النص المقروء، منها:

1. الربط بين النص الحالي وخبرات حياتية مرّ بها الطالب.

2. استخدام السياق في توضيح بعض المفردات الصعبة.

3. استخدام التوقعات السابقة.

4. سؤالهم عن الكلمة (اسم/فعل) (جمعها/ مفرداها).

5. الربط بين النص الحالي ونص سابق درسه الطلبة.

وتضيف الباحثة:

1. استخدام المعاجم اللغوية بأنواعها.
2. سؤال ذوي الخبرة والاختصاص في بعض المواضيع إن لزم الأمر.
3. استخدام الخرائط والأشكال والجداول والإحصائيات.
4. الاستعانة ببعض مقاطع الفيديو والصور.
5. وضع الكلمات الجديدة في جمل مفيدة.
6. استخدام أسلوب القصة في إيضاح جزئيات معينة.
7. إمكانية تمثيل الدرس أو الموقف.

أهمية عملية البحث والتوضيح:

1. تتوقف عملية التواصل اللغوي إذا انعدمت معرفة الطلبة بالمفردات الجديدة.
2. يتفاعل فيها المعلم مع الطالب، والطلبة مع زملائهم من أجل الوصول إلى الهدف.
3. فيها يراقب المعلم تطور تلاميذه وبذلك الصعوبات وينظر بمستوى أداء الاستراتيجيات المستخدمة وقد يعمل على تبديلها.

المرحلة الثالثة: بعد القراءة :

أولاً: لخص: في عملية التلخيص يوظف الطلبة ما استفادوه من معلومات ومفردات جديدة وما استنتجوه من أفكار رئيسة.

ولقد تعددت تعريفات التلخيص ولكنها اتفقت على أنه: اختصار الشكل لمقروء وإعادة كتابته بصورة جديدة مع الحفاظ على أساسيات النص وجوهره واستبعاد ما يؤثر على المعنى العام له (محمود، 2012).

أهمية التلخيص:

لخص (العربي، 2016) أهمية التلخيص قائلاً:

1. صنف مارزانو استراتيجية التلخيص من أهم تسع استراتيجيات في تاريخ التربية.
 2. يساعد التلخيص الطلبة في تنمية قدرتهم على الكتابة.
 3. يمارس المتعلم توظيف علامات الترقيم بما يراه مناسباً.
 4. في عملية التلخيص يكتشف المتعلم أخطاءه اللغوية.
 5. يراقب الطالب استيعابه في عملية التلخيص فيستبدل كلمة بأخرى وجملته بأخرى وفقاً لفهمه، وبالتالي فالتلخيص يعدّ مؤشراً جيداً على فهم المقروء.
 6. يجعل المتعلم يركز على جوهر النص.
 7. يعالج فيه الطالب معلوماته ويحتفظ بها لوقت أطول.
- ثانياً. قيّم: بعد الانتهاء من عملية البحث في النص وتلخيصه تأتي خطوة التقييم، حيث يقوم المعلم بتقييم المراحل السابقة بداية من التنبؤ ووصولاً إلى خطوة التلخيص، وقد يقيم المعلم بمفرده عمل المجموعات ويمكن للطلبة تقييم زملائهم في المجموعات الأخرى من خلال :

1. هل كانت التوقعات صحيحة وما نسبة صحتها في كل مجموعة؟
2. هل توقعاتهم واضحة ومقنعة؟
3. هل التوقع صحيح المبني والمعنى؟
4. هل شاركت المجموعة في عملية بناء الخريطة المعرفية؟
5. نسبة الكلمات المفتاحية التي وضعتها المجموعة ووردت في النص بالفعل؟

6. هل شاركت المجموعة في عملية البحث عن مفردات النص؟
7. هل كان للمجموعة قدرة على استنتاج الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية؟
8. هل كانت الأسئلة التي تطرحها المجموعة مفيدة وتصب في جوهر النص؟
9. هل قامت المجموعة بتلخيص النص؟
10. هل اشتمل التلخيص على أهم الأمور التي وردت في النص؟
11. هل يعكس التلخيص فهم الطالب واستيعابه؟
12. هل التلخيص خال من الأخطاء اللغوية؟
13. هل استخدم الطالب في تلخيصه عمليات الترتيب المناسبة؟
14. هل اتسم التلخيص بالصياغة اللغوية والنحوية الصحيحة؟

2.7.1.2.2. مميزات استراتيجية POSSE:

1. تنظم عملية التعلم لدى المتعلم ضمن خطوات محددة للوصول إلى أفكار الدرس وتلخيصها وتقويمها.
2. تعلم الطالب كيفية استخراج الأفكار الرئيسة وكيفية التفاعل معها (دايرسون، 2012).
3. استخدام هذه الاستراتيجية بشكل مستمر تجعلها عادة عند الطالب مما ينمي لديه الاستقلال الذاتي وتجعله يقرأ ليتعلم.
4. تزيد ثقة الطالب بنفسه وخاصة عندما تصدق تنبؤاته في بداية الدرس.
5. كل خطوة من خطوات هذه الاستراتيجية تنشط التفكير لدى الطالب وتنظم معارفه السابقة وتهيئه للخطوة التالية وبهذا تجعل للقراءة هدفاً واضحاً غير مشتت.

6. يكون فيها المتعلم نشطاً واعياً ومتفاعلاً مع النص فهو من يتنبأ ومن يلخص ومن يقوم، وهو الباحث عن الأفكار الرئيسة ومعاني المفردات المهمة (عطية، 2009).

3.7.1.2.2 دور المعلم أثناء توظيف استراتيجية POSSE:

1. التخطيط الجيد للدرس.
2. البحث عن الوسائل والصور التي تثير انتباه الطلبة وتشجعهم على التنبؤ.
3. توقع المشكلات التي قد تواجه الطلبة أثناء تنفيذ الاستراتيجية.
4. توعية الطلبة بخطوات الاستراتيجية الخمس.
5. وعي المتعلم بطلبته وتنوعهم واختلاف خصائصهم النمائية والثقافية.
6. قدرة المعلم على تنظيم الطلبة في مجموعات.
7. قيادة المعلم للحوار وتوجيهه بين المجموعات.
8. تشجيع خيال المتعلمين وجذب أفكارهم في مرحلة التوقعات، وهذا يعودهم على التأمل في كل خطوة من خطوات الدرس.
9. يدرّب المتعلمين على وضع الأسئلة وصياغتها مما يثير دافعيتهم ويشوقهم لموضوع النص.
10. يتقبل أفكار التلاميذ ويشجعها، ولا ينتقد ذلك سلباً.
11. يعمل على تنظيم الحصة الدراسية وتحديد وقت كل خطوة من خطوات الاستراتيجية.
12. يشجع الطلبة على البحث العلمي واستخدام المعاجم اللغوية ومصادر البحث الأخرى أثناء التعرف على خبايا النص.
13. تدريب الطلبة على مهارة التلخيص لما لها من أهمية في حياتهم العلمية والعملية.

14. يتيح أمام الطلبة فرصة تقويم أنفسهم وزملائهم وتقديم النصّح والإرشادات لهم.
15. يجعل انتباه الطالب مشدوداً دائماً في انتظار الخطوة التالية.
16. توجيه الطلبة غير النشيطين إلى ضرورة التفاعل مع زملائهم.
17. تقديم التغذية الراجعة للطلبة.

4.7.1.2.2 دور المتعلم في استراتيجية POSSE:

1. تقديم توقعاته والبعد عن الخجل في طرحها.
2. قد يساهم في إحضار صور أو فيديوهات أو أرقام وشواهد تدعم صحة توقعاته.
3. لا يسخر من زملائه وتوقعاتهم.
4. باحث عن المعلومة ومنظم لها.
5. يلتزم بوقت كل خطوة من خطوات الاستراتيجية كما حددها المعلم.
6. اجتماعي ومتعاون مع زملائه وأفراد مجموعته.
7. يلتزم بأداب الحوار والمناقشة أثناء عملية البحث.
8. يستمع إلى توجيهات معلمه ويحترمها.
9. يقيم توقعاته ويساهم في تقويمها وتقويم توقعات زملائه.
10. يتعود الترتيب والنظام والدقة في الحل.
11. يحدد ما يناسبه من مكونات الاستراتيجية ويتفاعل معها.
12. مبادر إلى طرح الأسئلة والإجابة عنها فيما يتعلق بموضوع النصّ.

13. يلخّص محتوى الدرس تلخيصاً سليماً.
14. يلتزم بالقواعد اللغوية والنحوية التي تعلمها أثناء التلخيص.
15. يوظف عمليات الترقيم المناسبة في كتابته.
16. يطلب من معلمه المساعدة إذا لزم الأمر دون تردد.

يتضح مما سبق الخطوات المنظّمة التي تتميز بها استراتيجية POSSE والتي تجعل المتعلّم على دراية تامة بما يجب عليه فعله، وبالتالي يكون الطالب أساس العملية التعليمية، والمعلّم ييسر ويوجه ويساهم في حل المشكلات التي قد تواجه الطلبة في بعض المواقف، ولأنّ المتعلّم هنا هو الباحث والمنفّذ والقائم على تقييم عمله فإن المادة التعليمية ستبقى راسخة منظمة ومتصلة مع خبرات المتعلّم السابقة في ضوء البيئة التي يعيشها الطالب.

2.2.2. المحور الثاني: الاستيعاب القرائي

1.2.2.2. مفهوم القراءة:

القراءة لغة: من قرأ الكتاب قراءة وقرءاناً، وقرىء الشيء أي جمعه وضمه، ومنه سمي القرآن لأنه يجمع ويضم بين السور.

القراءة اصطلاحاً: يعرفها شريف وآخرون (2009) بأنها عملية عقلية دافعية انفعالية تقوم على تحويل الرموز المكتوبة والرّسوم التي يتلقاها القارئ باستخدام عينيه إلى كلمات منطوقة ومعان مفهومة، والرّبط بين هذه المعاني والخبرات السابقة ثم النّقد والتّدقّق وحل المشكلات.

ويعرفها لافي (2006,p163) بأنّها: "القدرة على ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان مفهومة وتوظيفها توظيفاً سليماً في مراحل حياته المختلفة".

وهناك أيضاً تعريفات عديدة للقراءة من وجهات نظر متعددة، وقد جاء تعريف القراءة في "القاموس العام للعلوم الإنسانية" أنها: فكّ الترميز لنظام معيّن سواء كان حروفاً أم أرقاماً أم رسوماً، وقراءة الحروف لا تشكّل إلا نظاماً واحداً من أنظمة القراءة وفي هذا النظام تهتم القراءة بفكّ الرموز المكتوبة ومطابقتها مع الرموز الصائنة في اللغة الشفوية، ولكي يكون ذلك فعالاً يجب توجيه هذه الرموز نحو معاني مفيدة تجعل القارئ قادراً على مناقشة الأفكار التي جاء بها الآخرون (Thines, 1975) .

أما عون (2012,p139) يعرفها بأنها: "عملية يتمّ من خلالها إيجاد الصلة بين الرموز المكتوبة ولغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤديها، فهي عملية نفسية فكرية عضوية وعقلية".

2.2.2.2 الأهداف العامة لتعليم القراءة:

يرى السفاسفة (2011) أنّ للقراءة أهدافاً عامّة في كلّ المراحل الدراسية منها:

1. أن يجيد الطالب النطق.
2. أن يكتسب الطالب مهارات القراءة كالطلاقة والسرعة وتمثيل المعنى ومراعاة علامات الترقيم.
3. أن يميل الطالب إلى القراءة.
4. أن تزيد الثروة اللغوية ومحصلة الكلمات لدى الطالب.
5. أن يكون هدف القراءة الفهم والانتفاع بها في الحياة.

3.2.2.2 أهمية القراءة:

اتفق أبو الهيجا (2007) و شريف وآخرون (2009) على مجموعة من النقاط التي تدلّ على أهمية القراءة وهي:

1. من خلال القراءة يكتسب الطلبة خبرات ومعارف عديدة.
2. يتصل الفرد بغيره من الثقافات والأفكار مهما باعدت المسافات بينهما.

3. القراءة تهذب النفوس والأخلاق وتغرس الخصال الحميدة.

4. تعدّ القراءة أهمّ مادة دراسية لأنها الأساس لبقية المواد الدراسية.

5. القراءة هي الأساس لتعلّم اللغات الأخرى.

4.2.2.2. وظائف القراءة :

الوظيفة المعرفية: من خلال القراءة يتعرّف الفرد على مظاهر الحضارة عند الأمم الأخرى، وتساعد القراءة كذلك في زيادة التحصيل المدرسي فالقراءة تتمي مهارة البحث العلمي ونجد من خلالها إجابات لأسئلة متعددة، وتسهم القراءة في نمو الفرد العقلي بما تقدّمه له من معرفة وثقافة (طاهر، 2010).

الوظيفة النفسية: حيث تشبع القراءة حاجات الفرد النفسية، من خلال حاجته بالاتصال بالآخرين ومشاركتهم في مشاعرهم واحتياجاتهم وأفكارهم، وتجعل الفرد متكيفاً نفسياً في حالات الإعاقة أو عدم قدرته على تحقيق الأهداف، كما وتنمي ميول الفرد وتجعل أوقات الفراغ ذات معنى وفائدة.

الوظيفة الاجتماعية: تُعدّ القراءة الفرد لحياته الاجتماعية والمهنية، وتعمل كذلك على نقل التراث من جيل إلى جيل، كما وتؤدي القراءة دوراً كبيراً في تقارب الأفكار داخل الجماعة الواحدة وهي كذلك وسيلة للاتصال والتبادل الثقافي والاجتماعي بين شعوب العالم المختلفة (صومان، 2012).

5.2.2.2. مراحل اكتساب القراءة:

تقترح النماذج التطويرية أن قراءة المبتدئين تمرّ بعدة مراحل، حيث أن كل مرحلة تعالج الحروف بطريقة خاصة .

حيث قسّمت هذه المراحل إلى :

1. **المرحلة الخطية:** في هذه المرحلة يقوم الطفل بحل الرموز الكتابية أو ما يعرف بـ "فك الشيفرة" ويستخدم الطفل دلائل موجودة في محيطه تسمى بالدلائل البصرية تساعد على فك الرموز، فمثلاً نفترض أنّ الليمون أصفر حتى يكون ليموناً.

فمشاهدة اللون الأصفر تساعد على فك الرمز الدال على كلمة ليمون(العربي،2016) ويعتمد هنا الفرد على قدرته البصريّة في تمييز الرّموز مثل الألوان أو الأشكال المصاحبة، أما صوت الكلمة في هذه المرحلة لا يشكّل له معنى والذي يعرف بالوعي الفونولوجي، وتعدّ هذه المرحلة مهمة للطفل قبل المدرسة حيث تساعد في معرفة الكلمات انطلاقاً من مؤشرات بصريّة يستمدّها من المحيط دون الحاجة إلى الوسائط الفونولوجية.

2. **المرحلة الأبجدية:** يقوم الطفل هنا بعملية مهمة تسمى التحليل و التركيب الصوتي حيث يقوم أولاً بتحليل الكلمة إلى أجزاء صوتيّة، ثم يقوم بعمل عكسي من خلال إعادة تجميع هذه الأجزاء للنطق بها، وحاجة الطفل هنا إلى تجزئة الكلمة إلى أصواتها للنطق بها تكون كبيرة عندما يكون هناك تشابه كبير بين الكلمات مثل: (بطة،قطة) فهنا أوجه الشبه بين الكلمات كبيرة واتباع النموذج الكلّي للقراءة قد لا يكون مفيداً للطفل لذلك يلجأ إلى تجزئتها لتمييز الأصوات المختلفة والنطق بها بعد ذلك نطقاً صحيحاً، وتتميز هذه المرحلة بدخول العامل الفونولوجي، ويقوم هنا الطفل بدوره بالربط بين الرموز البصريّة والوحدات الفونولوجية المجردة وهي الكتابة (طبيبي ، 2009).

3. **المرحلة الإملائية:** يتم في هذه المرحلة التعرف على الكلمة من خلال المقاطع المكونة لها ويلعب شكل الكلمة دوراً مهماً في النطق بها، ويكون تحليل الكلمة هنا على أساس إملائي دون التدخل الفونولوجي، وتعتبر الوحدات الإملائية سلاسل حرفيّة مجرّدة، والهدف من القراءة هنا ليس تعلّم القراءة فقط بل تحليل لغة النص وتفسيرها، ويستعمل الطالب هنا مرحلة ذهنيّة أعلى مثل الاستنتاج والاستدلال والذي يساعد في تكوين الثروة اللغويّة وإتقان اللغة الفصحى وربط الجمل الواردة في النصوص مع بعضها البعض وبالتالي التّوصل إلى الاستيعاب والفهم القرائي وهو الغاية العظمى المرجوة من القراءة(طبيبي، 2009).

ورغم الاختلاف بين المراحل الثلاثة إلا أنها مكّمة لبعضها البعض ومتتابعة ولا يمكن فصلها، فهي تشكّل وحدة واحدة من بداية إدراك الرموز بشكل بصري وربطها بالرمز الفونولوجي إلى النطق بها واستيعابها وفهم المقروء.

وفهم المقروء هو الهدف الذي يسعى له كل قارئ في كل ميدان، سواء أكان ذلك في المدرسة أم في البيت أم في العمل وحتى في مطالعة خارجية للكتاب الذي يفضلها، فما هو الاستيعاب القرائي وماهيته ومراحلها، هذا ما سنوضحه في الصفحات القليلة القادمة.

6.2.2.2. مفهوم الاستيعاب القرائي:

يرتكز مفهوم الاستيعاب القرائي على تفاعل القارئ مع النص الذي أمامه واستحضار خبراته السابقة في سبيل فهم الموضوع وخباياه .

وفي هذا تقول النل (1992) أن الاستيعاب القرائي عملية معقدة، تعتمد على إدراك الفرد العقلي أكثر من إدراكه الحسي، حيث يتطلب ذلك الانتباه والتركيز وتحليل المفردات والكلمات والترابطات الداخلية بينها، وبذلك يدرك القارئ المعاني الصريحة والضمنية. ومن وجهة نظر بومان وجونسون (Baumann&Johnson,1984) فإن اهتمام القارئ في عملية الاستيعاب القرائي ينصب على مدى تضيق الفجوة بين معارفه السابقة والمعلومات الجديدة التي أضافها النص.

وبناء على ما سبق فإن عملية الاستيعاب القرائي تتكون من ثلاثة أمور رئيسة وهي: استيعاب المفردات، واستيعاب الجمل، واستيعاب الفقرة، ففي استيعاب المفردات يقوم القارئ هنا باستخلاص معاني الكلمات وربطها في بنيته المعرفية، وفي استيعاب الجمل يقوم القارئ بفهم الجملة مستنداً إلى قواعد النحو، وفهم الفقرة يربط القارئ كل جملة مع سابقتها والجملة التي تليها في كل متكامل ووحدة واحدة حتى يتمكن القارئ من استيعاب النص (Durkin,1995).

7.2.2.2. نماذج الاستيعاب القرائي :

1. نموذج الاستيعاب من أسفل إلى أعلى (The Bottom-Up Model): أي أن القارئ يصل إلى المعنى من خلال النص.

2. نموذج الاستيعاب من أعلى إلى أسفل (The Top-Down Model): وهنا يعتمد القارئ في فهمه للنص على خبرته السابقة.

3. النموذج التفاعلي (Interactive Mode): أي أنّ المعنى يكمن في عقل القارئ وفي النص المكتوب ويتم الفهم نتيجة تفاعل القارئ مع النص (Mercer, 1997).

8.2.2.2. أبعاد الاستيعاب القرائي :

حدد مور وآخرون (Moore&et al, 1997) أبعاداً سبعة للاستيعاب القرائي وهي:

1. الفلق: تقدير مشاعر الطالب وانفعالاته أثناء قراءته.
2. التنظيم: الطرق التي يستخدمها الطالب لحل مشاكل الاستيعاب القرائي كإعادة قراءة النص مرة أخرى.
3. المهمة: درجة معرفة القارئ بعمليات الاستيعاب الأساسية.
4. التقنية: الاستراتيجيات والطرق التي يتبعها الباحث لتحسين مستوى الاستيعاب.
5. الضبط: درجة تحكم القارئ بمهاراته القرائية والعمل على تطويرها.
6. القدرة: فهم أغلب الوارد في النص المقروء.
7. الإنجاز: الأداء الجيد لمهارات الاستيعاب القرائي.

9.2.2.2. مستويات الاستيعاب القرائي:

صنّف الناقّة وحافظ (2002) مستويات الاستيعاب القرائي ومهاراته إلى:

أولاً: مستوى الفهم الحرفي (المباشر)، ويضمّ المهارات الآتية:

1. تحديد معنى الكلمة من السياق.
2. تحديد مرادف الكلمة أو عدة مرادفات.
3. تحديد مضاد الكلمة.
4. تصنيف الكلمات المتشابهة في المعنى.

5. تحديد الفكرة الرئيسة في النص.

6. ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني في النص.

ثانياً: مستوى الفهم الاستنتاجي، ومن مهاراته:

1. استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.

2. استنتاج دوافع الكاتب وغرضه من النص.

3. استنتاج المعاني الضمنية.

4. استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة.

5. استنباط القيم الواردة في النص.

ثالثاً: مستوى الفهم النقدي، ويتضمن المهارات الآتية:

1. التمييز بين الفكرة الأساسية والثانوية.

2. التمييز بين الرأي والحقيقة.

3. التفريق بين ما يتصل بموضوع النص وما لا يتصل به.

4. التمييز بين الفكرة الإبداعية الجديدة والفكرة الشائعة.

5. الحكم على مدى أصالة المادة المعروضة.

6. الحكم على منطقية الأفكار وتسلسلها.

رابعاً: مستوى الفهم التدقيقي، ويشتمل على المهارات الآتية:

1. تحديد العواطف السائدة في النص.

2. ترتيب الأفكار الواردة في النص وفقاً لأهميتها.

3. تحديد الألفاظ والإيماءات الجميلة في النص.

4. التحدّث عن الحالة الشعورية التي طغت على النص.

خامساً: مستوى الفهم الإبداعي، ويتضمّن المهارات الآتية:

1. اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.

2. التنبؤ بالحبكة والنهاية للقصة قبل البدء بها.

3. كتابة نهاية ما لموضوع لم يحدد الكاتب نهايته.

4. اقتراح عنوان جديد للنص.

5. تلخيص النص تلخيصاً سليماً.

6. تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة.

10.2.2.2. العوامل التي تؤثر في الاستيعاب القرائي :

هناك عوامل عدّة تؤثر في قدرة القارئ على استيعاب وفهم المقروء، ولقد أشار الحيلواني(2003) لهذه العوامل وفي جملتها:

1. المعرفة المسبقة بالموضوع المطروح.

2. ترابط الأفكار مع بعضها داخل النص الواحد.

3. دافعية القارئ للنص الذي بين يديه.

4. تحديد هدف القراءة من قبل القارئ.

5. استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي قبل القراءة وأثناءها وبعدها.

6. صعوبة المادة المقروءة.

7. طول المادة المقروءة.

8. قدرة القارئ على الاستيعاب وتوظيفه لمهارات الفهم القرائي.

9. الاستراتيجية التي يوظفها القارئ في سبيل فهم المقروء.

11.2.2.2 طرق لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي:

تحدثت عبد الحميد (2005) عن بعض الطرق التي يمكن استخدامها لتنمية الاستيعاب القرائي ومنها:

1. تنظيم الأفكار أثناء القراءة.

2. تدريب الطلبة على القراءة جملة جملة بشكل مترابط، لا كلمة كلمة بشكل جزئي.

3. تدريب الطلبة على تذوق جمالية النصوص، والتفاعل والانفعال مع معانيها.

4. تدريب الطلبة على تلخيص كل ما يقرأه.

5. تشجيع الطلبة على القراءة وبيان أهميتها.

وترى الباحثة أنه من الممكن تنمية مهارات الاستيعاب القرائي عن طريق:

1. تدريب الطلبة على كيفية اختيار الكتاب المناسب لعمره من حيث الأهمية والميول.

2. توضيح معاني المفردات الصعبة التي تمرّ مع الطلبة أثناء القراءة.

3. تدريب الطلبة على استخراج الفكرة الرئيسة من النص.

4. توضيح الصور الفنية أثناء القراءة.

5. إمكانية تمثيل النصوص إذا سمح الأمر.

تبيّن للباحثة من خلال اطلاعها على أهميّة الاستيعاب القرائي ومهاراته وكيفية تنميتها، عظم الفائدة التي يجنيها الطالب إذا تكونت لديه مهارة تنمية استيعابه القرائي، والأثر الجلي لهذه المهارة على حياته العلميّة والعملية وما تقدمه أيضاً من فوائد على فهمه للمواد الدراسية كافة وبالتالي زيادة تحصيله في حياته المدرسيّة والجامعيّة كذلك.

3.2.2. المحور الثالث: الكتابة الإبداعية

1.3.2.2. مفهوم الكتابة:

هي وسيلة من وسائل الاتصال الإنساني، نعبر من خلالها عما لدينا من أفكار ومشاعر وقيم، وتسجيل ما نريد تسجيله من وقائع وأحداث، وتعدّ الكتابة مهارة أساسية من مهارات اللغة بل هي مفخرة الإنتاج الإنساني(يونس، 1981).و الكتابة وسيلة منظّمة ومحكمة يعبر فيها الفرد عن آرائه ويعرض فيها وجهات نظره ومعلوماته وكل ما في مكنوناته، وتكون الكتابة دليلاً على أفكاره ورؤيته (فضل الله، 2002).

ويرى ألبرستون وبيلينجسلي (Alberston&Billingsley,2001) أنّ الكتابة هي نمط من أنماط حل المشكلات، لأن الكاتب يختار مجموعة من الأفكار والكلمات وينظّمها على الورق بما يتلاءم مع حاجات القارئ ومعارفه من جهة، ومع قيود الكتابة من جهة أخرى، لذلك تعدّ الكتابة مهارة معقّدة لا يمكن إتقانها بسهولة، فهي تحتاج للعمل الدؤوب وتطوير للمهارات، وسنوات عديدة من الممارسة.

2.3.2.2. أهمية الكتابة:

الكتابة هي ثمرة العقل الإنساني، فهي التي خلّدت الحضارات، والتي باختراعها بدأ التاريخ، ولكي تكون الكتابة ذات هدف وتؤدي مهمتها المرجوة يجب مراعاة الدقّة والوضوح والقواعد السليمة في كتابتها (السيد، 1996) وهي نشاط إنساني يتطلب اتّخاذ قرارات، وممارسة مهارات، ننقل بها أفكارنا بشكل رمزي للآخرين، وبها يكون التفكير نشطاً طبيعياً منطلقاً (Flower & et al, 1986) .

ويعدّ تعلّم الكتابة الغاية النهائية من تعلّم اللغة، فهي تسدّ الفجوة بين الإنسان ومواقف حياتية تتطلب منه التواصل مع غيره من الأفراد والتعبير عن مكنوناته (خصاونة، 2014).

وتعتبر الكتابة مهارة مهمّة تحدّد من الضّعف اللغوي المتفشي بين الطلبة، فأيّ تطوير في الكتابة يؤدي إلى ثورة في مجالات جمّة، وزيادة في التحصيل الدراسي بشكل عام، والتحصيل في اللغة بشكل خاص.

3.3.2.2. عمليات الكتابة:

الكتابة عملية منظمة تستدعي خطوات محددة تبدأ بمدخلاتها الحروف والكلمات، ومن ثمّ إجراء التعديلات والربط بينها، لنصل في النهاية إلى فقرات متكاملة وموضوع شامل تعبّر فيه عن مشاعرنا وأفكارنا وهدفنا المنشود، ويتفق ذلك مع ما قالته فلور (Flower, 1989) من ضرورة النّظر إلى الكتابة بوصفها مشكلة يقوم الكاتب بالتخطيط لها ولكيفية التعامل معها، ومن ثم ترجمة هذه الخطط إلى أفكار وجمل وتراكيب.

وتشير الدّراسات التي وصفت الكتابة بأنّها عملية تضمّ (التّخطيط و التّأليف و المراجعة) باعتبارها أكثر العمليات التي يوظّفها الكاتب أثناء ممارسة الإنشاء التعبيري وتقوم هذه العمليات الثلاث على:

عملية التخطيط:

هي مرحلة ما قبل الكتابة، يكتشف الكاتب من خلالها الهدف من الكتابة وكيفية الكتابة.

ففي هذه العملية يمارس الكاتب مساءلةً ذاتيّة، حيث يسأل نفسه ما الهدف من الكتابة؟ ولمن أكتب؟ هل العناصر التي بحوزتي شاملة لكافة جوانب الموضوع؟ ما الطّريقة التي سأتناول بها الموضوع؟ ما الأسلوب الذي سأعتمده لأقنع القارئ بوجهة نظري؟ وللإجابة عن هذه التساؤلات يستخدم الكاتب أساليب الحوار والعصف الذهني لبلورة خططه العقليّة واستدعاء أفكاره، وتوفير مادة لغوية يستطيع من خلالها التأثير على القارئ، وجذب اهتمامه للموضوع المكتوب (نصر، 1999).

وعندما يبدأ الكاتب بعملية التخطيط فإنّه يستدعي عدة أمور منها:

1. تجميع الحقائق المتصلة بالموضوع.

2. الكشف عن طبيعة العلاقات بين العناصر.

3. وضع تحليلات وتبريرات وتفسيرات تلائم طبيعة المشكلة.

4. اقتراح حلول للمشكلة أو استدعاء البحث عن حلول.

5. مراجعة الافتراضات والنتائج المترتبة على هذه الحلول (Van-Geledreon, 1997).

ويؤكد الخبراء فاعلية عملية التخطيط فهي أساس نجاح عملية الإنشاء وتمكّن الفرد من بلورة المشكلة والإحساس بها، وذلك يخلق الإبداع في النص المكتوب.

عملية التأليف:

يجمع الكاتب هنا أفكاره في تصوّر ذهني ويوزّعها داخل متن الموضوع بطريقة منطقية، والبداية هنا تحتاج إلى تكتيك ينطلق من خلال التفكير بالموضوع ومن ثمّ المساءلة الذاتية حتى إنشاء الموضوع بصورته النهائية، ومنهم من يرى التأليف بأنه محاولات تنظيمية يقوم بها الكاتب قابلة للتعديل والتبديل تقوده إلى الصورة النهائية، والكتابة الناجحة تولّد إحساساً عالياً بالهدف من الكتابة، وتطوير النص، وتنظيم أجزائه المبعثرة ويطوّر من خلالها أفكاره عبر كلمات وتراكيب وجمل (Collins & Cross, 1993).

ويرى ألبرتش (Albrecht, 1981) أنّ عملية التأليف لها عدة خطوات تمرّ بها لتصل إلى مادة منظمة، وهي :

1. وضع خطوط عريضة للموضوع.

2. يكتب الكاتب كل ما يعتبره هاماً وجدياً.

3. تقسيم المعلومات إلى أفكار رئيسية.

4. تصاميم شجرة تضمّ كل الأفكار.

5. الأخذ بآراء الآخرين.

ونرى هنا أن الكاتب يقوم بجمع الأفكار الرئيسية والمعلومات والمصادر التي تدعم وجهة نظره وتقتنع القراء كذلك، ثم ينظم أفكاره ويختار الأفضل منها، ويأخذ آراء الآخرين بما يدعم به كتابته وفكرته حتى يصل إلى الموضوع النهائي .

عملية المراجعة:

تهدف عملية المراجعة إلى تقليل التعقيد والغموض، فمن خلالها يستطيع الكاتب أن يحكم على كتابته باعتباره القارئ الأول لها، فإما أن يبدل أو يغير أو يضيف أو يحذف بما يراه مناسباً وبما يتفق مع هدفه ومشاعره وقيمه، وبالمراجعة يعيد المؤلف القراءة لنصّه المكتوب من وجهة نظر القارئ، ويبحث عن مواطن الضعف ويقوم بتدعيمها، ويحدد مدى مناسبة الأفكار ومنطقيتها وشمولها ووضوحها وانسجامها من ناحية لغوية، لإخراج النص بصورته النهائية المثلى (خصاونة، 2014) .

وتعتبر المراجعة مهمة ضرورية، ولها دور مركزي في الكتابة، بل هي قلب الكتابة، حيث تقدّم للكاتب حرية التجوّل في النص، وبدونها يصعب تحقيق وإنتاج موضوعات تتسم بالإبداع والدقة (Matsuhashi, 1987).

4.3.2.2. الإبداع:

يعرّف الإبداع لغة : مشتق من الفعل بدع ، وأبدع الشيء أي اخترعه واستحدثه، والمبتدع هو الذي يأتي بأمر على شيء لم يكن (ابن منظور، 1993).

أما تورنس (Torrance, 1988) يرى الإبداع على أنه الحساسية للمشكلات والتنبؤ بحلول لها وتحديد نقاط القوة والضعف، وصياغة فرضيات جديدة واختبارها وإعادة صياغتها مرة أخرى أو تعديلها وفقاً للمعطيات المطروحة حتى نصل إلى حلول ونقلها للآخرين.

ويعرفه الصوص (2003) أنه إنتاج شيء جديد، أو إعادة صياغة أشياء موجودة، ويضم الأصالة والإسهاب والمرونة والطلاقة وحل المشكلات.

5.3.2.2. مهارات الإبداع :

1. **الطلاقة:** وهي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار خلال فترة زمنية قصيرة (Husen, 1999) .

وللطلاقة أنواع عدة منها:

طلاقة الأشكال: يعطى المفحوص مجموعة دوائر ويطلب منه تكوين أكبر عدد ممكن من الأشكال باستخدام هذه الدوائر (جروان، 2002).

الطلاقة الفكرية: وضع مجموعة كبيرة من الأفكار، مثلاً: اذكر جميع استخدامات المياه (خصاونة، 2008).

طلاقة الكلمات أو الألفاظ: مثلاً اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف ميم، أو اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي يمكن تكوينها من هذه الحروف (ل ، ن ، و ، ي).

2. **المرونة:** قدرة الفرد على الانتقال بين مستويات التفكير من خلال إنتاجه للأفكار (Torrance, 1988) وللمرونة شكلان:

المرونة التلقائية: وهي إنتاج أكبر عدد من الأفكار تخص موقف معيّن، مثلاً مجموعة الطرق التي يمكن من خلالها وزن الأشياء الخفيفة (جروان، 2002).

المرونة التكيفية: أي تغيير وجهة الفرد الذهنية والتي يقوم من خلالها بحل المشكلة المحددة، مثلاً اكتب مقالاً خالٍ من الأفعال الماضية (خصاونة، 2008).

3. **الأصالة :** وهي إنتاج شيء غير مألوف، ولا سابقة له، ويتّصف بالتميّز، وللأصالة خصائص عدة منها، القدرة على التعامل مع الأمور الغامضة وغير الواضحة، و أن يكون هناك وقتاً كافياً لإنتاج الأفكار الغير مألوفة، الحساسية اتجاه المشكلات، وجعل التفكير منطقياً أصيلاً (خطّاب، 1994).

4. الإسهاب: وهو القدرة على تدعيم الفكرة الرئيسة، وإضافة تفاصيل لها، وتقديم زيادات جديدة تؤدي أيضاً إلى زيادات أخرى (Torrance,1979) ويتضمن ذلك توسيع أفكار ملخصة، توضيح استراتيجيات معينة، زيادة بلاغة وفصاحة نص معين من خلال إدخال بعض الصور الفنية والبلاغية عليه (قطامي وآخرون، 1995).

6.3.2.2. الكتابة الإبداعية

1.6.3.2.2. مفهوم الكتابة الإبداعية:

يعرفها ميليو (Meleau, 1986) بأنها السيطرة على الكلمات والمفردات وأخذها إلى ما وراء الحدود، والبحث عن المعاني الفرعية للغة، بقصد اكتشاف معان أخرى وتوظيفها في نص جديد، والكتابة الإبداعية عملية تحتاج إلى طلبة مبدعين يستخدمون خيالهم، ويمتلكون مهارات في السرد، والحوار وكتابة القصص (Joel,1996) .

وقد حدد قاموس اكسفورد الكتابة الإبداعية، بأنها كتابة تثير قضية لإيضاحها، ولكن تكون مستندة على أرضية ذات شكل جميل ولديها تأثير انفعالي وعاطفي، ويعبر فيها الفرد عما يجول بخاطره بأسلوب مثير وشيق (مجاور، 2000).

2.6.3.2.2. سمات الكتابة الإبداعية:

1. الأصالة.
2. المرونة.
3. الطلاقة.
4. الإسهاب.
5. تتخطى حدود المؤلف.

6. فيها تفكير مجازي.

7. تتسم بالتحليل والتركيب والتقييم. (Chaffee, 1999)

ومن سماتها أيضا :

1. الواقعية.

2. الدقة.

3. الخيال.

4. الوصف.

5. التنظيم ومراعاة علامات الترقيم. (Christopher, 1996)

3.6.3.2.2. أهمية الكتابة الإبداعية:

يرى فلور وآخرون (Flower & et al , 1986) أنّ الكتابة الإبداعية شكل من أشكال حل المشكلات، لأن الكاتب يختار مجموعة من المفاهيم من خلال معرفته الواسعة وينظمها ويرتبها في مجموعة من الأفكار بما يتناسب مع احتياجات القارئ، ويخضع كذلك لقيود الكتابة، ويتفق المختصون على أنّ الكتابة الإبداعية تتيح للطلبة مجالا للتعبير عن مشاعرهم وخيالاتهم وإثارة حماسهم وكشف الطلبة الموهوبين منهم، وإرشادهم إلى ألوان الأدب الجيد، الذي ينمي هذه المواهب ويصقلها (مذكور، 1991) وتستند أهمية الكتابة الإبداعية على بعدين أساسيين وهما ملاحظة الطلبة الموهوبين وصقل مواهبهم وتنميتها، وكذلك إعطاء فرصة للطلبة الآخرين بالتعبير عما يجول في خواطرهم ويمس احتياجاتهم (خصاونة، 2008).

4.6.3.2.2. مهارات الكتابة الإبداعية:

اختلف المختصون في تحديد مهارات الكتابة الإبداعية، بسبب التنوع في هذه المهارات، وقد عمدت الباحثة على اختيار المهارات التي اتفق حولها أكثر المختصين وهي (القدرة على توليد الأفكار، الخيال الواسع، القدرة على التنظيم، استدعاء المقدمات، كتابة أفكار تربط الاستنتاجات مع المقدمة القدرة على إقناع القارئ، تقديم الأمثلة المناسبة، ابتكار تعابير جديدة، القدرة على التعليل والتفسير، عمل روابط غير مألوفة بين الأفكار والمفاهيم، التعبير بطلاقة عن المشاعر والعواطف، نقد الأفكار بموضوعية، البراعة في استخدام قواعد اللغة (Lavonne & Jerry, 1990; John, 1999).

ومن أهم المهارات اللازمة للكتابة الإبداعية :

أولاً: الأصالة (originality):

تشير الأصالة إلى مدى غرابة الإنتاج، وحداثته، وهل متوقع من شخص في مثل هذا العمر مثل هذا الإنتاج في هذه الظروف (عقيلي، 1999)، ومن السلوكيات الدالة على مهارة الأصالة في الكتابة الإبداعية : تقديم حلول غير اعتيادية لمشكلة ما، إعطاء أفكار غير مألوفة، إعادة صياغة النص بقوالب أخرى، تنبأ وتوقع لنتائج بعض المشكلات.

ثانياً: الطلاقة (Fluency):

هي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تنتمي إلى نوع معين، ويستلزم ذلك توافر الأجواء المناسبة ووفرة المعلومات لدى الكاتب (صبحي وقطامي ، 1992) ومن السلوكيات الدالة على مهارة الطلاقة في الكتابة الإبداعية : تحديد جوانب الضعف والقوة من حيث الشكل والمضمون، إبداء الرأي حول أفكار معينة، تدعيم الفكرة بالشاهد اللغوي المناسب، توظيف الصور الفنية في المكتوب .

ثالثاً: المرونة (Flexibility) :

القدرة على التغيير في الاتجاهات وتوليد وجهات متعددة وكذلك إنتاج أفكار متعددة (عقيلي، 1999).

والمؤشرات التي تدلّ على المرونة في الكتابة الإبداعية : ترتيب أفكار النص بطرق غير مألوفة، إعطاء عناوين مفيدة، تقديم حلول مقترحة، عرض محتوى الكتابة بأسلوب جديد.

رابعاً: التوسّع (Elaboration) :

وهو الامتداد في الأفكار المقدّمة نحو اتجاهات عديدة، والقدرة على إنتاج تضمينات ووتنظيمات وأفكار وإدخالها في علاقات جديدة وإضافة شيء غير مألوف (Caroline, 1998) والسلوكيات التي تدلّ على مهارة التوسّع في الكتابة الإبداعية هي : تقديم بدائل مقترحة حول القضية المعروضة، توليد أفكار جديدة وحديثة ذات صلة بالفكرة المعروضة.

ومن قراءتنا لمفهوم الكتابة الإبداعية وأهميتها ومهاراتها يتبيّن لنا ضرورة العمل على تعزيز هذه المهارة عند طلبتنا، وجعلها مهارة منظمة لها خطوات متسلسلة، تسير بهم نحو الهدف المرجو، فهي تنمي ثقتهم بأنفسهم وتجعل الطلبة قادرين على التعبير عن مشاعرهم ومشكلاتهم، مما يساهم في إنتاج جيل راقى الفكر، وصاحب طموح وهمّة عالية.

3.2 الدراسات السابقة

1.3.2. الدراسات السابقة المتعلقة بمحور استراتيجية POSSE

هدفت دراسة أبو السعود (2018) إلى الكشف عن أثر استراتيجية POSSE "تنال القمر" في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع في غزة، ولتحقيق الهدف اتخذ الباحث المنهج التجريبي لذلك، حيث تم اختيار عينة الدراسة والتي كانت عبارة عن (76) طالبة ، تم تقسيمهن إلى (38) طالبة في المجموعة التجريبية و(38) طالبة في المجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي وقد قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات الاختبار، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية مقارنة بالطالبات في المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التأملي تعزى لاستراتيجية التدريس المقترحة.

كذلك وهدفت دراسة أندرياني (Anderiani,2018) إلى البحث عن أثر استراتيجية POSSE في فهم النصوص الإنجليزية والتي تعتبر أحد الاستراتيجيات المثيرة للاهتمام في مجال القراءة وما تعلمه استراتيجية POSSE من تنشيط المعارف السابقة وتوصيله بالمعلومات الواردة ، استخدمت هذه الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، وتم تطبيقها على طلبة الفصل الثاني في قسم اللغة الانجليزية والبالغ عددهم (60) طالبا في جامعة بامولانج ، وقد تم جمع البيانات باستخدام استبانة واختبار لقياس فهمهم القرائي وقد تم التحقق من صدق وثبات الأدوات، و كشفت الدراسة أن الاستراتيجية أعطت تأثيراً كبيراً على مهارات استيعاب القراءة لدى الطلاب الذين تم تطبيق التجربة عليهم، وأوصى الباحث إلى ضرورة تدريس استراتيجيات القراءة لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للتشجيع الطلاب على قراءة وفهم نصوص القراءة.

أما دراسة الهياجنة والتل (2017) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيتي تنال القمر والتساؤل الذاتي في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي وتم بناء اختبار الاستيعاب القرائي وتطوير مقياس زابروكي للاستيعاب ما وراء القرائي ، وقد تم التأكد من صدق وثبات الاختبارين .

واختار الباحث لذلك عينة من طالبات الصف العاشر في مدرسة رقية بنت الرسول في الأردن وبلغ عددهن 90 طالبة، توزعت في ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين أحدهما درست بطريقة استراتيجية تنال القمر والأخرى باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي أما الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية ، وأظهرت النتائج تفوق المجموعتين الضابطتين في اختبار الاستيعاب القرائي ومقياس الاستيعاب ما وراء القرائي ، كما وأظهرت النتائج فروق دالة احصائية بين المجموعتين التجريبتين لصالح المجموعة التي درست بواسطة استراتيجية تنال القمر .

وهدف دراسة دارمينند وكوستاتي (Darmayentid&Kustati, 2017) إلى تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة المسلمين من خلال استراتيجية POSSE (التنبؤ، التنظيم، البحث، التلخيص، التقييم) واستخدم الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق الهدف حيث تم اختيار عينة بطريقة العينة العشوائية العنقوية من طلبة كلية الآداب في معهد الدراسات الإسلامية في جامعة الإمام بنجول بادانج في غرب سومطرة أندونيسيا، وتكونت العينة من (60) طالبا من طلاب السنة الأولى تخصص اللغة العربية والتاريخ تم تقسيمهم إلى مجموعتين (30) طالبا درسوا بناء على الاستراتيجية المقترحة POSSE و(30) طالبا تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية التقليدية، واستخدم الباحث اختبار القراءة لجمع البيانات وقد تم التحقق من صدقه وثباته ، وأظهرت النتائج وجود فرق بالغ الأهمية من ناحية نتائج التعلم للطلبة الذين درسوا وفق استراتيجية POSSE وتبين الأثر المهم في قدرة تنبؤ الطلاب للقراءة وتمكنت الاستراتيجية كذلك من تطوير مهارات القراءة واستخراج الأفكار الرئيسة ، ويمكن تلخيص النتيجة بأنها طورت الاستيعاب القرائي لصالح الطلبة الذين درسوا بناء على استراتيجية POSSE.

أما دراسة العيد (2016) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية POSSE في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي وقد تم التحقق من صدق وثبات الاختبار، واختارت لدراستها عينة مكونة من (60) طالبة من طالبات الأول المتوسط تم تقسيمهن إلى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية.

وَدَلَّت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار الاستيعاب القرائي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية POSSE.

ومن جهة أخرى أجرى الصيداوي (2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تتال القمر POSSE في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة، واستخدم الباحث لذلك المنهج التجريبي حيث تم اختيار عينة قصدية تكونت من (80) طالبة وتم بعد ذلك تحديد مجموعة تجريبية تكونت من (40) طالبة درس وفق الاستراتيجية المقترحة و مجموعة ضابطة تكونت من (40) طالبة درس وفق الطريقة التقليدية ، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن قائمة الفهم القرائي واختبار مهارات الفهم القرائي وقد تم التحقق من صدق وثبات الأداتين ، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستراتيجية POSSE في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي.

وهدف دراسة أبريلا (Aprilla,2015) إلى تفصي أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدينة جاكرتا، واستخدمت لذلك المنهج التجريبي وكانت عينة الدراسة عبارة عن (34) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، وكانت البيانات عبارة عن بيانات كمية من خلال اختبار الاستيعاب القرائي الذي تم التحقق من صدقه وثباته ، وبيانات نوعية من خلال الملاحظة وعمل المقابلات مع الطلبة ، وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية POSSE من خلال التحسن الذي لوحظ في تطبيق الاختبار البعدي الذي طبق على عينة الطلبة الذين درسوا باستخدام الاستراتيجية المقترحة مقارنة مع المجموعة الأخرى التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى البنيان (2014) دراسة هدفت إلى البحث عن أثر استخدام استراتيجية POSSE في تدريس النصوص الأدبية على تحسين الكتابة الوصفية ورسم الخرائط المفاهيمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في دراسته، حيث اختار الباحث أفراد الدراسة بطريقة قصدية وتكونت العينة من (130) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرستي الوليد بن عبد الملك الثانوية للبنين، وحي الإسكان الثانوية للبنات.

وكان ذلك باختيار أربعة شعب اثنتين منها تجريبية واثنتين ضابطة، وتكوّنت أدوات الدراسة من اختبارين أحدهما لقياس الكتابة الوصفية والآخر لرسم الخرائط المفاهيمية للمقروء، وأظهرت الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الكتابة الوصفية ورسم الخرائط المفاهيمية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بناء على استراتيجية POSSE ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكتابة الوصفية والخرائط المفاهيمية تبعاً لمتغير الجنس.

أما مها وسبيراني (Maha&Sibarani, 2013) أجريا دراسة هدفت إلى البحث في أثر تطبيق استراتيجية POSSE في تحسين الاستيعاب القرائي واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ، أما مجتمع الدراسة هم طلبة ميدان في نيجيريا وتم اختيار (60) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تم تدريسها باستخدام استراتيجية POSSE والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية ، وجمعت البيانات بواسطة اختبار من متعدد مكون من 40 نقطة، وقد تحقق الباحثان من صدق وثبات الاختبار، وكشفت النتائج عن الأثر الإيجابي لتطبيق استراتيجية POSSE في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة في المجموعة التجريبية مقارنة بزملائهم في المجموعة الضابطة .

وكذلك هدفت دراسة المخزومي والبطاينة (2012) إلى تقصي أثر استراتيجية تنال القمر POSSE في تحسين الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق هذا الهدف، حيث اختار الباحثان عينة تكونت من (69) طالبا وطالبة من طلاب الصف السابع الأساسي، وتتكون العينة من شعبتين للإناث الأولى مجموعة ضابطة وعددهم (18) طالبة والثانية تجريبية وعددهم (14) طالبة، ومن مدرسة أخرى تم تحديد شعبتين للذكور أحدهما ضابطة وعددهم (17) طالب والثانية تجريبية وعددهم (20) طالب، بحيث درست الشعبتان التجريبيتان من الذكور والإناث وفق استراتيجية تنال القمر وأما المجموعتين الضابطتين درستا وفق الطريقة التقليدية، كما وصم الباحثان أدوات الدراسة والتي كانت عبارة عن اختبار للاستيعاب القرائي واختبار للتعبير الكتابي وقد تم التحقق من صدق وثبات الأداتين، وكانت النتائج على النحو الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالاستراتيجية المقترحة، وكذلك وجود أثر للتفاعل بين استراتيجية تنال القمر والجنس لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، والذكور في المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة **العليمات (2011)** إلى معرفة أثر استراتيجية تنال القمر POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس في الأردن، وقد اتبع المنهج التجريبي في ذلك، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة موزعين في أربع شعب، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطين ومجموعتين تجريبيتين، و كانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار للاستيعاب القرائي واختبار للتفكير الاستدلالي وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي.

أما **الساعدي (2010)** فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية تنال القمر POSSE في تنمية مهارات القراءة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وأجريت الدراسة في مدرسة (سلمان المحمدي) الأساسية للذكور التابعة لمديرية الرصافة بغداد، اختير منها شعبتان بطريقة السحب العشوائي، كانت أحدهما: المجموعة التجريبية، وتكونت من (30) طالبا، درسوا باستخدام استراتيجية تنال القمر، والأخرى: المجموعة الضابطة، وتكونت من (31) طالبا درسوا وفق الطريقة التقليدية. وقد تم إعداد اختبار لقياس مهارات القراءة وتم التحقق من صدق وثبات الاختبار، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي تم تدريسها وفقا لاستراتيجية تنال القمر.

أما **انجليرت ومارياج (Englert & Marriage, 1991)** فقد هدفت دراستهم إلى تقصي أثر استراتيجية POSSE في جعل الطلبة قادرين على الاعتماد على أنفسهم في فهم النصوص القرائية، وتم تنفيذ الدراسة في ولاية متشغن الأمريكية مستخدمين المنهج التجريبي، وقد تكونت العينة من (28) طالبا وطالبة، حيث ركز الباحثان على استحضار المعرفة السابقة واستنتاج الأفكار الرئيسة وزيادة قدرات الطلبة على تطوير استراتيجيات الفهم، واستخدم اختبار الفهم القرائي لجمع البيانات فيما دلت النتائج بعد ذلك على أنه كلما طور المعلم من استراتيجيات الفهم زادت قدرة الطلبة على استيعاب النصوص التي بين أيديهم وأظهرت النتائج كذلك الأثر الفعال لاستراتيجية POSSE في تنمية فهم الطلاب القرائي.

2.3.2. الدراسات السابقة المتعلقة بمحور الاستيعاب القرائي

هدفت دراسة بيلجي وأوزمن (Bilgi&Ozmen,2018) إلى الكشف عن فعالية الاستراتيجية متعددة المكونات المعدلة (MMCSI) في استيعاب النصوص القرائية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الخفيفة ، وقد تمت الدراسة على ثلاثة طلاب تم اختيارهم من المدارس الثانوية في تركيا، و استخدم الباحثان أداتين للدراسة أحدهما اختبارا للفهم القرائي وأيضاً كتابة ملخص ومن ثم تقييمه من خلال طول التلخيص وتواجد الأفكار الرئيسية والجودة ، وقد أشارت النتائج إلى تحسن ملحوظ في تحسين فهم الطلاب للنصوص وفي تنمية مهارات الفهم ونقلها إلى فهم نصوص بمختلف المجالات الأخرى.

كذلك أجرى بريبادي (Pribadi, 2017) دراسة هدفت إلى البحث عن أثر استراتيجية SQ3R في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر في نيجيريا، وكانت العينة عبارة عن (38) طالبا وطالبة ، (17) من الذكور و (21) من الإناث واستخدم الباحث طريقة البحث التجريبي في الصفوف الدراسية وتم معالجة الطلبة باستخدام خطوات الاستراتيجية الخمس وهي عبارة عن (المسح والتساؤل والقراءة والإجابة عن الاسئلة والمراجعة) وقد تم جمع البيانات باستخدام اختبار قبلي وبعدي تم التحقق من صدقه وثباته، وكشفت النتائج عن تحسن استيعاب الطلبة وفهمهم لما يقرأون في نتائج لاختبار البعدي مقارنة بنتائج الاختبار القبلي.

أما دراسة ريانداني (Ryandani,2017) فقد هدفت الدراسة إلى استخدام استراتيجية تعمل على تسهيل فهم المقروء وجعل القراءة أكثر فعالية ألا وهي استراتيجية SQ4R ، واستهدفت الدراسة طلبة الصف الثاني في أندونيسيا وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي لذلك، اختار الباحث عينة مكونة من (34) طالبا من أصل (385) طالبا، اشتمل هذا البحث على أربعة أمور كانت عبارة عن اختبارا أوليا ومن ثم علاجا أولا وعلاجا ثانيا واختبارا بعديا وقد استخدم الباحث البحث التجريبي من أجل جمع البيانات، وبعد تحليل البيانات تبين التحسن على الطلبة حيث كانوا يفتقرون الى المفردات وإلى حافز القراءة قبل التجربة، أما بعد التجربة فقد زاد فهمهم للمقروء وبنيت اتجاهات إيجابية لديهم فيما يخص القراءة .

وهدفت دراسة **فيترياني وآخرون (Fitriani&et al,2017)** إلى الكشف عن قدرة مجموعة من الطلبة تم اختيارهم من جامعة سيا كولا في مدينة باندا آتشيه اندونيسيا ، لزيادة استيعابهم القرائي بواسطة استراتيجية خريطة المفاهيم وتم استخدام المنهج التجريبي لتحقيق الهدف، تكونت العينة من (30) طالباً تم اختيارهم بشكل عشوائي من (118) طالباً وقد تم تقسيمهم الى مجموعة تجريبية مكونة من (15) طالباً ومجموعة ضابطة مكونة من (15) طالباً ، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية خريطة المفاهيم والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية ، ولجمع البيانات تم استخدام أداتين أحدهما اختباراً لقياس الاستيعاب القرائي والأخرى استبياناً وتم ايجاد نتائجها بواسطة مقياس ليكرت، وكذلك تم التحقق من صدق وثبات الأداتين ، أما النتائج فقد أظهرت التقدم الملحوظ في الاختبار لبعدي لصالح المجموعة التجريبية في فهم النصوص القرائية بواسطة الاستراتيجية المقترحة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

أما دراسة **التتري (2016)** فقد هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي في غزة ، واتبع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق الهدف حيث قام باختيار عينة عشوائية تكونت من (74) طالباً من مدرسة ذكور بيت لاهيا للجنين ، وتم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تكونت من (37) طالباً ومجموعة ضابطة تكونت من (37) طالباً ، كذلك وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي، و قد تحقق الباحث من صدق وثبات الاختبار وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لاختبار مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته (الحرفي والاستنتاجي والنقدي) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة.

وقد أجرى **الحوامدة والبلهيد (2016)** دراسة هدفها بيان أثر استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الأساسي وتمت الدراسة في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية وفقاً للمنهج التجريبي حيث تم اختيار المجموعة التجريبية من مدرسة صقر قرش وعددهم (41) طالباً والمجموعة الضابطة من مدرسة الأمير ناصر بن عبد العزيز وعددهم (43) طالباً، واستخدم لذلك اختبار فهم المقروء المكون من 30 فقرة وتم التحقق من صدق وثبات الاختبار .

وقد أظهرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية في مهارات القراءة وهي (استخراج الفكرة الرئيسة والجزئية، اختيار عنوان للنص، إصدار الأحكام، تفسير المفردات، التعرف على أهداف النص) تبعا لطريقة التدريس المستخدمة.

وأجرى أنجرايني (Anggraeni, 2015) دراسة هدفت إلى إيجاد فعالية استراتيجية التقطيع في زيادة الاستيعاب القرائي وتوجهات الطلبة نحو القراءة لدى مجموعة من طلبة السنة الثانية في نيجيريا، واستخدم الباحث المنهج التجريبي لتحقيق الهدف وقد تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست بواسطة استراتيجية التقطيع، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية، واستخدم الباحث لذلك أداة قراءة النص وورقة الملاحظة والاستبيان، وكشفت النتائج عن تحسن ملحوظ في زيادة الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

أما الغلبان (2014) أجرى دراسة للكشف عن أثر استراتيجيتين للتعليم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع بغزة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (103) طالبات تم تقسيمهن إلى 3 مجموعات المجموعة الأولى (32) طالبة درسن وفق استراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية (36) طالبة، درسن وفق استراتيجية لعب الأدوار، والمجموعة الثالثة درسن وفق الطريقة التقليدية، أما أدوات الدراسة فكانت عبارة عن (اختبار مهارات الفهم القرائي، وقائمة الفهم القرائي) وقد تم التحقق من صدق وثبات الأداتين، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين التي درست أحدهما باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني وكذلك المجموعة التجريبية الثانية والتي درست باستخدام استراتيجية لعب الأدوار.

كما وهدفت دراسة روس (Rouse, 2014) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في استيعاب النصوص التفسيرية لدى طلبة الصف الرابع في ولاية أوهايو الأمريكية، وقد تكونت العينة من (554) طالب وطالبة، (321) طالب و (233) طالبة، تم توزيعهم بشكل عشوائي في مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار للاستيعاب القرائي.

كما وتم التحقق من صدق وثبات الاختبار، وأظهرت النتائج الأثر الذي تركته استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية استيعاب المجموعة التجريبية للنصوص بوقت وجهد أقل مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدف دراسة **جونسون (Johnson, 2014)** إلى البحث عن أثر علاقات الأقران والنشاط التراكمي في تحسين مهارات الفهم القرائي، واستخدم الباحث للدراسة المنهج التجريبي، أما العينة فقد تكونت من (129) طالبا من مدرسة حي الحضرية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، ولجمع البيانات استخدم الباحث اختبار الفهم القرائي وتم التحقق من صدقه وثباته، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية دور الأقران في تحسين الفهم القرائي وزيادة النشاطات الاجتماعية بين الطلبة حيث ظهر التحسن الملحوظ في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

أما دراسة **نايك وسيلفا (Nayak & Sylva, 2013)** فقد هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين استيعاب المقروء لدى الطلبة الذين يتعلمون اللغة الانجليزية كلغة ثانية، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (205) طالبا وطالبة من مدينة هونغ كونغ، تم توزيع الطلبة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة الكتب الالكترونية، ومجموعة القراءة الموجهة ومجموعة ضابطة، واستخدم لجمع البيانات اختبار مهارات الفهم القرائي، وكشفت النتائج أن طلبة مجموعة القراءة الموجهة أحرزوا تقدما على مجموعة الكتب الالكترونية والمجموعة الضابطة.

كذلك دراسة **نهابة (2013)** هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، في تربية بابل في العراق، واستعان الباحث في المنهج التجريبي لتحقيق الهدف، وقام باختيار عينة قصدية حيث تكونت العينة من (60) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (30) طالبا ومجموعة ضابطة مكونة من (30) طالبا، وقد استخدم الباحث اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي وقد تم التحقق من صدقه وثباته، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التدقيقي، الابداعي).

أما **الحسن والغامدي (2011)** فقد أجريا دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي في إجراء الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (58) طالبة ، تم توزيعهن في مجموعتين أحدهما تجريبية تكونت من (31) طالبة والأخرى مجموعة ضابطة تكونت من (27) طالبة، واستخدم الباحثان لجمع البيانات اختبار الاستيعاب القرائي ، وقد تم التحقق من صدقه وثباته، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تنمية الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية والتي درست وفق استراتيجية التساؤل الذاتي.

وأجرى **العذقي (2009)** دراسة لإيجاد أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القنفذه في السعودية، واستخدم الباحث في دراسته المنهج التجريبي ، واختار لذلك عينة تكونت من (50) طالبا تم توزيعهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، أما أداة الدراسة فتمثلت في اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي وقد تم التحقق من صدقه وثباته، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل لمهارات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والابداعي) لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي.

4.3.2. الدراسات السابقة المتعلقة بمحور الكتابة الإبداعية

أجرى الشاعر (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام استراتيجية فقرة الهامبورجر في تطوير مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الثاني عشر الفلسطينيين واتجاهاتهم نحو الكتابة، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي وذلك باختيار (52) طالبة من معهد الزهار في غزة، وتم تقسيمهن الى مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية وكل منهما تحتوي على (26) طالبة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية فقرة الهامبورجر وأما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وقد استخدمت الباحثة اختبار الكتابة الإبداعية ومقياس اتجاه للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو الكتابة، وقد تم التحقق من صدق وثبات الأدوات ، وكشفت النتائج عن فعالية استراتيجية فقرة الهامبورجر في تطوير مهارات الكتابة الإبداعية واتجاهاتهم الإيجابية نحو الكتابة.

وهدف دراسة مكطوف (2018) إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعبير الموجه في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط ، واستخدم الباحث لذلك المنهج التجريبي وقد تكونت عينة الدراسة من (86) طالبا في ثانوية النخيل المختلطة في بابل العراق، وقد أعدّ الباحث قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية واختبارا تحصيليا لقياس مهارات الكتابة الإبداعية وقد تم التحقق من صدق وثبات الأدوات، و كشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة في اختبار الكتابة الإبداعية وكذلك في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

أما أبو جراد وصوالحه (2018) فقد هدفت دراستهما إلى البحث عن أثر استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع في الأردن، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية عددهم (38) طالبا ومجموعة ضابطة (35) طالبا، وقد استخدم الباحثان لذلك مقياساً للكتابة الإبداعية وقد تم التحقق من صدق وثبات المقياس، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برنامج قبعات التفكير الست والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية وكانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية وتنمية العديد من المهارات الإبداعية.

وهدفت دراسة **كوماري وآخرون (Komariah & et al,2017)** إلى استخدام استراتيجية مخطط الحكاية في تحسين قدرة طلبة الصف الثاني على الكتابة في مدرسة دارول ايماره في اندونيسيا، و تم اختيار (25) طالباً بطريقة العينة العشوائية قاموا بتقديم اختبار قبلي وبعدي من أجل جمع البيانات وتفسيرها، وبناء على النتائج تم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة احصائية تعزى لطريقة التدريس وبالتالي القبول بالفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق دالة احصائية لصالح طريقة التدريس المتبعة .

وأجرى **الصوراني (2017)** دراسة هدفت إلى البحث عن أثر استراتيجية RAFTs في تحسين الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في غزة، واستخدم الباحث لتحقيق الهدف المنهج التجريبي حيث تم اختيار شعبتين من طالبات مدرسة حسن سلامة الأساسية، أحدهما تجريبية وعدد طالبات المجموعة (34) طالبة والأخرى ضابطة وعددهن (34) طالبة ، واستخدم الباحث الطريقة التقليدية في تدريس المجموعة الضابطة واستراتيجية RAFTs في تدريس المجموعة التجريبية، ومن أجل جمع البيانات قام الباحث بتصميم اختبار مكون من 6 أسئلة وتم التحقق من صدقه وثباته، واستخدم كذلك بطاقة تحليل المحتوى وقائمة معايير لتقييم مستوى الطالبات في الكتابة، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائية في تعلم مهارة الكتابة باللغة الانجليزية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بواسطة استراتيجية RAFTs.

وأجرى **أبو سيف ومقابلة (2017)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر في الأردن، واستخدم لذلك اختبار الكتابة الإبداعية الذي أعده الباحثان وقد تم التحقق من صدقه وثباته وطبقت الدراسة على عينة من (47) طالبة في مادبا وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة (25) طالبة ومجموعة تجريبية (22) طالبة وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين لصالح طالبات المجموعة التجريبية حيث عملت استراتيجية سكامبر على تنمية المهارات اللغوية بشكل عام ومهارات الكتابة الإبداعية بشكل خاص وتم التركيز على مهارات التوسع وربطها بالتفكير الإبداعي لتمكين الطلبة من ممارسة الكتابة الإبداعية وتنميتها .

كذلك وهدفت دراسة **تاجاديني وپور (Tajadini & Poor, 2017)** إلى الكشف عن فعالية كتابة القصة القصيرة في تطوير الكتابة باللغة الإيرانية لدى متعلمي معهد زاهيدان في إيران، وتم اختيار مجموعتين من الطلبة كل مجموعة تكونت من (18) طالباً، إحداهما مجموعة تجريبية درست بواسطة استراتيجية كتابة القصة القصيرة والأخرى مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، واستخدم الباحثان اختبار اكسفورد لجمع البيانات وقد تم التحقق من صدقه وثباته ، وكشفت النتائج عن التحسن الملحوظ لدى طلبة المجموعة التجريبية في الكتابة مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة **خضير (2016)** إلى الكشف عن أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك، واستخدم الباحث المنهج التجريبي لذلك ، أما العينة فكانت عبارة عن (56) طالبة في تخصص معلم الصف مسجلات في مساق " تطبيقات تعبيرية للصفوف الأولى " خضعت الطالبات لاختبار قبلي في مهارات كتابة المقال والخطرة وبعد ذلك تم استخدام استراتيجية عمليات الكتابة والتي تتضمن خمس عمليات : مرحلة ما قبل الكتابة وكتابة المسودة الأولى والمراجعة والتحرير والنشر ، وقد تم تدريب الطالبات على مجموعة متنوعة من الموضوعات شملت: الرسالة الشخصية والقصة القصيرة والمقال والخطرة لمدة 8 اسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع ومدة الجلسة لا تقل عن ساعة واحدة وبعد ذلك تم تطبيق اختبار بعدي أظهر تحسناً واضحاً في مستوى الكتابة شكلاً ومضموناً إضافة إلى وجود فروق دالة احصائية تعزى لنوع الكتابة ولصالح فن الخطرة .

وفي دراسة **ثونغاتا وآخرون (Thonghattha&et al, 2016)** للبحث في أثر استخدام STORYBIRD في تحسين قدرة الطلبة على الكتابة الإبداعية باللغة الإنجليزية، حيث تكونت عينة الدراسة من (25) طالبا من طلبة الصف الثالث من مدرسة باكهنج في تايلند، واستخدم الباحث اختبار كتابة باللغة الانجليزية لجمع البيانات، وقد تم التحقق من صدقه وثباته، وبعد ذلك تم تطبيقه قبل وبعد التجربة على مجموعة الطلبة، وكذلك استخدم الباحث استبانة لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو الطريقة المستخدمة ، وتم تحكيم كتابتهم بناء على الشخصيات المستخدمة وتنظيمهم للأفكار وكذلك مراعاة قواعد الكتابة واستخدام الأفكار الإبداعية، وأظهرت النتائج تحسن الطلبة الملحوظ بعد استخدام STORYBIRD وكذلك اتجاهاتهم الإيجابية نحوها.

وأجرى عاشور والشوابكة (2015) دراسة هدفت إلى بيان أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن ، وتم استخدام أداتين واحدة اختبار لقياس مهارات القراءة الإبداعية والآخرى اختباراً لقياس الكتابة الإبداعية ، وتكونت العينة من (69) طالبة من مدرسة القادسية الأساسية وتم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية مكونة من (35) طالبة ومجموعة ضابطة مكونة من (34) طالبة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى بين متوسطات أداء الطالبات في اختبار الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلات وكذلك حقق نتائج أفضل في الاختبار البعدي لامتحان مهارات القراءة الإبداعية مقارنة بالمجموعة التجريبية .

كذلك أجرى أديانتي (Idayanti,2014) دراسة أديانتي لمعرفة أثر استراتيجية RAFT في تحسين مهارة الكتابة لدى مجموعة من طلبة الصف الثامن في منغوي في اندونيسيا ، حيث لاحظ الباحث بعد تنفيذه للاختبار القبلي أن معظم الطلبة في المدارس الإعدادية واجهوا مشاكل في بناء الفقرة بشكل جيد وفي تنظيم أفكارهم وكتابة الجملة الرئيسة والأفكار الداعمة كذلك ، لذلك استعان الباحث باستراتيجية RAFT وتم تطبيقها على الطلبة واستخدم في جمع البيانات اختباراً واستبانة تم التحقق من صدق وثبات الأداتين، وكشفت النتائج البعيدة للاختبار عن تحسن ملحوظ في كتابة الطلبة وكذلك عن الاتجاهات الإيجابية التي تكونت لديهم بعد فرز نتائج الاستبانة.

وهدف دراسة رجب وسهاري (Radjab&Suharni,2012) إلى البحث في أثر تطبيق استراتيجية (الدور، الجمهور، الشكل، الموضوع) RAFT في تحسين قدرة الطلبة على كتابة الفقرات وتم تطبيق التجربة على طلبة السنة الأولى في كلية تدريب المعلمين في غرب سومطرة، أما مجتمع الدراسة فكان عبارة عن 12 شعبة متشابهين في معارفهم السابقة في الكتابة، تم وضع الاثنتي عشرة شعبة في أوراق صغيرة وسحب ورقتين الشعبة الأولى عينت كمجموعة تجريبية والأخرى كمجموعة ضابطة.

واستُخدم اختبار كتابة الفقرة لجمع البيانات وتم تطبيقه قبل وبعد التجربة ، وقد أظهرت النتائج حصول المجموعة التجريبية على علامات أفضل في اختبار الكتابة البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة وهذا يشير إلى فعالية استراتيجية RAFT في تحسين قدرة الطلبة على الكتابة.

أما دوران وساهباز (Duran&Sahbaz,2011) فقد هدفت ادراستهما إلى النظر في كفاءة الطريقة العنقودية في تحسين الكتابة الإبداعية لدى طلبة طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة علا في تركيا، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ولجمع البيانات استخدم اختبار قبلي وبعدى وتم التصحيح بناء على عدد الكلمات المستخدمة و الاستخدام المجازي للكلمات والأمثلة وعلاقات الكلمات في السياق، وفي النهاية كانت المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الطريقة العنقودية أكثر نجاحا وحصلت على نتائج أفضل في الاختبار البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

4.2 التعقيب على الدراسات السابقة

1.4.2. التعقيب على دراسات المحور الأول (استراتيجية POSSE)

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة للمحور الأول والتي اهتمت بدراسة أثر استراتيجية POSSE خلصت الباحثة إلى:

الأهداف :

هدفت أغلبية الدراسات السابقة لهذا المحور إلى دراسة أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي مثل:

أندرياني(2018)، الهياجنة والتل (2017) ودارمينتد وكوستاتي (2017) وكذلك الصيداوي (2015) والعيد (2016) وابريلا (2015) ومها وسيراني (2013) المخزومي والبطاينة (2012) والعليمات(2011) والساعدي (2010) وكذلك انجليرت ومارياج (1991).

هدفت بعض الدراسات إلى دراسة أثر الاستراتيجية في تنمية بعض أنواع التفكير، مثل دراسة أبو السعود (2018) في تنمية التفكير التأملي، ودراسة العليمات(2011) في تنمية التفكير الاستدلالي.

هدفت دراسات أخرى إلى معرفة أثر الاستراتيجية المقترحة POSSE في تنمية بعض أنواع الكتابة ، مثل: دراسة الساعدي (2010) في تنمية الكتابة الإبداعية ودراسة البنيان (2014) في تحسين الكتابة الوصفية.

هدفت أيضا دراسة البنيان(2014) إلى الكشف عن أثر استراتيجية POSSE في تنمية خرائط المفاهيم.

العينة:

اختارت بعض الدراسات عينتها من طلبة الجامعات، مثل دراسة أندرياني (2018) ودارمينتد وكوستاتي (2017) .

اختارت مجموعة من الدراسات عينتها من طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، مثل دراسة أبو السعود (2018) والصيداوي (2015) والبنيان (2014) المخزومي والبطاينة (2012).

اختارت بعض الدراسات عينتها من المرحلة الأساسية العليا مثل دراسة الهياجنة والتل (2017) وأبريلا (2015) والعيد (2016) والعليمات (2011) والساعدي (2010).

الأدوات :

أغلبية الدراسات السابقة للمحور الأول استخدمت الاختبار كوسيلة لجمع البيانات كدراسة أبو السعود (2018) وأندرياني (2018) ودارمينتد وكوستاتي (2017) والصيداوي (2015) وأبريلا (2015) والعيد (2016) والبنيان (2014) ومها وسبيراني (2013) المخزومي والبطاينة (2012) والعليمات (2011) والساعدي (2010).

كذلك واستخدمت دراسة الهياجنة والتل (2017) بجانب الاختبار مقياس زابروكي للاستيعاب ما وراء القرائي ، واستخدم أندرياني (2018) في دراسته استبانة لاتجاهات الطلاب نحو القراءة.

المنهج:

جميع الدراسات السابقة للمحور الأول استخدمت المنهج التجريبي.

النتائج:

أظهرت جميع نتائج الدراسات السابقة لهذا المحور أثرا لاستراتيجية POSSE لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وذلك في الاستيعاب القرائي في كل من الدراسات الآتية: أندرياني (2018)، الهياجنة والتل (2017) ودارمينتد وكوستاتي (2017) وكذلك الصيداوي (2015) والعيد (2016) وأبريلا (2015) ومها وسبيراني (2013) المخزومي والبطاينة (2012) والعليمات (2010) والساعدي (2010) وكذلك انجليرت ومارياج (1991)

كما وفي نتيجة دراسة دارمينتد وكوستاتي (2017) والتي أظهرت تقدما واضحا في مهارات القراءة واستخراج الأفكار الرئيسة لصالح المجموعة التجريبية.

وبينت نتيجة دراسة البنيان (2014) عن أثر استراتيجية POSSE في رسم الخرائط المفاهيمية وتحسين الكتابة الوصفية .

2.4.2. التعقيب على دراسات المحور الثاني (الاستيعاب القرائي)

من خلال الاطلاع على الدّراسات السّابقة للمحور الثاني يمكننا إجمالها فيما يأتي :

الأهداف:

هدفت الدراسات السابقة لهذا المحور جميعها إلى تنمية مهارات الفهم القرائي باختلاف الاستراتيجيات المستخدمة ، حيث استخدمت استراتيجية (MMCSI) في دراسة بيلجي وأوزمن(2018) و استراتيجية التقطيع في دراسة أنجبريني (2015) ، والعديد منها استخدم استراتيجية التساؤل الذاتي مثل : دراسة روس (2014) و نهاية (2013) والحسن والغامدي (2011) وكذلك العذيق (2009).

أما دراستي الحوامدة والبلهيد (2016) نايك وسيلفا (2013) فقد استخدمتا استراتيجية القراءة الموجهة.

وفي دراسة بريبادي (2017) استخدمت استراتيجية SQ3R ، ودراسة ريانداي (2017) استراتيجية SQ4R.

العينة :

اختارت بعض الدّراسات عينتها من طلبة المرحلة الأساسية الدّنيا مثل دراسة: ريانداي (2017) والتتري (2016) والغلبان (2014) وكذلك روس(2014).

بعض الدّراسات كانت عينتها من المرحلة الأساسية العليا مثل دراسة: الحوامدة والبلهيد (2016) ونهاية (2013).

أما البعض الآخر فقد كانت العينة من طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة : بريبادي(2017) والحسن والغامدي (2011) والعذيق (2009).

كانت عينة دراسة انجبريني (2015) من طلبة الجامعات.

أما دراسة بيلجي وأوزمن (2018) تكونت عينتهم من ذوي الإعاقة الخفيفة.

الأدوات :

أغلبية الدراسات السابقة للمحور الثاني استخدمت اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي، بينما دراسة انجبريني (2015) فقد كانت الأدوات عبارة عن ورقة الملاحظة واستبيان لمهارات فهم المقروء ، وكذلك دراسة بيلجي وأوزمن (2018) التي استخدمت كتابة الملخص كأداة لجمع البيانات بجانب اختبار فهم المقروء.

المنهج:

استخدمت جميع الدراسات السابقة للمحور الثاني المنهج التجريبي.

النتائج:

بيّنت نتائج جميع الدراسات السابقة لهذا المحور إلى تحسن ملحوظ في مهارات فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما أظهرت نتائج دراسة الحوامدة والبلهيد (2016) عن تقدم في كل من مهارة (اختيار عنوان النص، واستخراج الفكرة الرئيسة وتفسير المفردات والتعرف على أهداف النص وإصدار الأحكام) لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وكشفت نتائج دراسة ريانداني (2017) عن زيادة حافز القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

3.4.2. التعقيب على دراسات المحور الثالث (الكتابة الإبداعية)

من خلال العرض السابق لدراسات المحور الثالث التي تناولت الكتابة الإبداعية يمكن للباحثة أن تلخصها فيما يأتي :

الأهداف :

هدفت جميع الدراسات السابقة للمحور الثالث إلى تحسين مهارات الكتابة الإبداعية بشكل عام باختلاف استراتيجيات التدريس المستخدمة، حيث كان منها استراتيجية (RAFTs) في دراسة كل من : الصوراني (2017) و أديانتي (2014) ، أما الشاعر (2018) فقد استعان باستراتيجية فقرة الهامبورجر ، وأبو جراد وصالحة (2018) استراتيجية القبعات الست ... وغيرها من الاستراتيجيات ، كما وأضافت دراسة الشاعر (2018) هدفاً آخر وهو اتجاهات الطلبة نحو الكتابة الإبداعية ، بينما ركزت دراسة تاجديني و بور (2017) على مهارة كتابة القصة القصيرة باللغة الإيرانية، كذلك ودراسة خضير (2016) كان هدفها تحسين الكتابة في مهارتي كتابة المقال والخاطرة، أما دراسة عاشور والشوابكة (2015) فكان هدفها تحسين القراءة الإبداعية إلى جانب الكتابة الإبداعية.

العينة:

اختارت بعض الدراسات عينتها من طلبة المرحلة الأساسية الدنيا مثل دراسة : ثونغاتا (2016).

بعض الدراسات تكونت عينتها من طلبة المرحلة الأساسية العليا من 5-10 ، مثل دراسة: الشاعر (2018) ومكطوف (2018) وأبو جراد وصالحة (2018) والصوراني (2017) وأبو سيف ومقابلة (2017) عاشور والشوابكة (2015) كذلك أديانتي (2014) ودوران وساهباز (2011).

تكونت عينة بعض الدراسات من طلبة الجامعات مثل دراسة خضير (2016).

الأدوات :

غالبية دراسات هذا المحور استخدمت اختبارا لقياس مهارات الكتابة الإبداعية وأضاف الشاعر (2018) مقياسا لاتجاهات الطلبة نحو الكتابة ، وكذلك أضاف الصوراني (2017) بطاقة تحليل محتوى وقائمة معايير لقياس مستوى الطالبات في الكتابة و أضاف أديانتي (2014) استبيان لمهارات الكتابة الإبداعية. أما في دراسة أبو جراد وصالحه (2018) فقد كانت أداة الدراسة عبارة عن مقياس لمهارات الكتابة الإبداعية.

المنهج:

جميع دراسات هذا المحور استخدمت المنهج التجريبي.

النتائج:

أظهرت نتائج دراسات هذا المحور تحسنا ملحوظا في مهارات الكتابة الإبداعية لصالح طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما وبينت دراسة الشاعر (2018) عن الاتجاهات الإيجابية التي تكونت نحو الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية .

وأظهرت نتائج دراسة ثونغاتا (2016) تحسناً في كتابة أفراد المجموعة التجريبية وذلك من خلال تنظيمهم للأفكار وبناء الشخصيات المستخدمة ومراعاة قواعد الكتابة. وكذلك في دراسة عاشور والشوابكة (2015) بينت النتائج تحسن في القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

4.4.2. التّعقيب العام على الدّراسات السابقة

يتبين من الدّراسات السابقة استخدامهما العديد من الاستراتيجيات الحديثة في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية ولم تقتصر على استراتيجية واحدة، كذلك تنوعت العينة حيث شملت جميع المراحل العمرية ، كما واستخدمت جميع الدّراسات السابقة المنهج التجريبي ، أما أدوات الدراسة فقد كانت في غالبيتها الاختبار مع وجود الاستبيان وقائمة معايير لفهم المقروء وقائمة مهارات للكتابة الإبداعية، وكانت نتائج الدّراسات السابقة مشابهة لنتائج هذه الدّراسة من حيث فاعلية استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية.

5.4.2. بماذا تميزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السابقة؟

اختلفت الدّراسة الحالية في قياس أثر استراتيجية POSSE في تنمية كل من الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية على حد سواء، وحسب متغيرات الدّراسة فهي الدراسة المحلية الأولى التي استخدمت هذه المتغيرات.

6.4.2. ماذا استفادت الباحثة من الدراسات السابقة؟

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة استعانت بمستويات مهارات الاستيعاب القرائي التي تناسب مستوى الصف السابع الأساسي وكذلك مهارات الكتابة الإبداعية الملائمة لهم، وأيضاً في كيفية توظيف هذه المهارات في بناء أدوات الدراسة وإعداد الأسئلة المتنوعة المتضمنة في كلا الأداتين.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

1.3 مقدمة.

2.3 منهج الدراسة.

3.3 مجتمع الدراسة.

4.3 عينة الدراسة.

5.3 أدوات الدراسة.

6.3 دليل المعلم.

7.3 إجراءات الدراسة.

8.3 تصميم الدراسة.

9.3 متغيرات الدراسة.

10.3 التحليلات الإحصائية.

الطريقة والإجراءات

1.3 مقدمة

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك الأدوات المستخدمة في تطبيق الدراسة وكيفية بنائها والتحقق من صدقها وثباتها، ومن جانب آخر تم الحديث عن الكيفية التي من خلالها أعدت المادة التعليمية حسب استراتيجية التدريس المتبعة، و اشتمل الفصل أيضا على التصميم المتبع في الدراسة والأساليب والتحليلات الإحصائية المستخدمة في إيجاد النتائج.

2.3 منهج الدراسة

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي في تقصي أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

3.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي والملتحقين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية جنوب الخليل في العام الدراسي 2018-2019 ، حيث بلغ عددهم (4208) طالبا وطالبة.

بلغ عدد الذكور (2129) و عدد الإناث (2079) ، موزعين على (66) شعبة ذكور فقط و (62) شعبة إناث فقط و (17) شعبة ذكورا وإناثا.

4.3 عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية حيث بلغ عدد أفراد العينة (132) طالبا وطالبة، موزعين على أربعة شعب، شعبتان من الذكور وشعبتان من الإناث ، وقد تم تعيين شعبة في كل مدرسة لتكون تجريبية وشعبة أخرى ضابطة ، تكونت المجموعة التجريبية للذكور من (25) طالبا والمجموعة الضابطة (24) طالبا، أما الإناث فقد تكونت المجموعة التجريبية من (41) طالبة والمجموعة الضابطة من (42) طالبة.

وقد تم اختيار هاتين المدرستين بطريقة قصدية وذلك للاعتبارات الآتية:

1. احتواء المدرستين على شعبتين وأكثر من الذكور والإناث يقوم بتدريسهما معلم واحد ومعلمة واحدة ، وهذه ميزة متوفرة في عدد محدود من المدارس .
2. توفر الوسائل والمصادر اللازمة في هاتين المدرستين كالألواح الذكية وشاشات العرض.
3. تعاون واستعداد معلم مدرسة ذكور معاذ بن جبل ومعلمة مدرسة بنات الأقصى الأساسية لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة وذلك بعد اطلاعهم على هدف و إجراءات الدراسة .
4. تعاون مديري المدرستين مشكورين بتسهيل تطبيق الدراسة في مدارسهم.
5. قرب المدرستين من مكان سكن الباحثة وسهولة التواصل والتنقل لمتابعة تطبيق الدراسة.

5.3 أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة لتطبيق الدراسة كل من الأدوات الآتية:

- اختبار الاستيعاب القرائي : لقياس الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي.
- اختبار الكتابة الإبداعية: لقياس تطور طلبة الصف السابع الأساسي في مهارة الكتابة الإبداعية.

1.5.3. اختبار الاستيعاب القرائي:

1. بناء الاختبار في صورته الأولى:

قامت الباحثة بإعداد اختبار الاستيعاب القرائي ملحق (1) لقياس استيعاب الطلبة القرائي في نصين تم اختيارهما من خارج المادة التعليمية المطروحة في كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي بما يناسب الطلبة في محتويات ومفردات النصين بعد التشاور مع عدد من معلمي اللغة العربية ذوي الخبرة في تدريس الصف السابع الأساسي ، وكانت النصوص خارجية لتكون الدراسة أكثر حيادية ولنقل أثر هذه الاستراتيجية إلى خارج محيط المدرسة والمادة التعليمية ولتشجيع المطالعة الخارجية، وتم ذلك وفق الخطوات الآتية :

1. الإطلاع على الدراسات السابقة لتحديد قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي كما وردت في ملحق (2) بما يتناسب مع طلبة الصف السابع الأساسي.

2. اختيار نصين مناسبين في المحتوى والمفردات مع مستوى طلبة الصف السابع الأساسي .

3. بناء فقرات الاختبار حيث تقيس كل فقرة مهارة من مهارات فهم المقروء .

2. صدق الاختبار:

وهو أن يقيس الاختبار ما أعد لقياسه، وقد تحققت الباحثة من صدق اختبار الاستيعاب القرائي بعرضه على مجموعة من المحكمين (أساتذة جامعات ، مشرفين، معلمين) ، وبعد مراجعة الملاحظات التي أدلى المحكمون بها تم إعادة صياغة فقرتين من فقرات النص الأول لعدم وضوحهما وصعوبتهما على مستوى طلبة الصف السابع، وكذلك تم إضافة السؤال الثاني في اختبار النص الأول والوصول بذلك إلى الصورة النهائية للاختبار، كما وتم حذف فقرتين من فقرات الاختبار من متعدد والتابعة للنص الثاني لعدم مناسبتها للصف السابع الأساسي .

3. العينة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على عينة استطلاعية من نفس مجتمع الدراسة ومن خارج العينة ، حيث تم تطبيقها في مدرسة بنات إشبيلية الثانوية باختيار (20) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي وذلك بهدف تحديد زمن الاختبار الذي تستغرقه العينة في الإجابة وكذلك للتحقق من ثبات الاختبار .

4. تحديد زمن الاختبار:

لتحديد زمن الاختبار تم حساب المتوسط الحسابي لزمن إجابة الطالب الأول والطالب الأخير ، وتم تقدير الزمن بـ (60) دقيقة.

5. تصحيح اختبار العينة الاستطلاعية:

بعد إجراء الاختبار على العينة الاستطلاعية تم توزيع العلامات على فقرات الاختبار حيث تم إعطاء علامة لكل فقرة من فقرات الاختبار من متعدد ، وخمس علامات على السؤال الثاني .

6. ثبات الاختبار:

ويقصد به الاستقرار في النتائج، أي إذا تم إعادة الاختبار عدة مرات على نفس الفئة تحت نفس الظروف والشروط فإن الطالب سيحصل على نفس الدرجة أو قريباً منها. وللتحقق من ثبات الاختبار استخدمت الباحثة طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وذلك بتطبيق الاختبار مرتين على العينة الاستطلاعية بفارق (25) يوماً بين المراتين، وتم تصحيح الاختبار ورصد النتائج وحساب معامل الثبات حيث بلغ (0.83) وهو أعلى من (0.7) مما يدل على درجة ثبات مقبولة للاختبار.

7. الاختبار في صورته النهائية:

بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار، جاء في صورته النهائية، حيث احتوى على نصين، النص الأول مكون من (15) فقرة اختيار من متعدد وسؤالاً آخر يتضمن ترتيباً للأفكار الفرعية، كما وأن النص الثاني تكون من (13) فقرة من فقرات الاختبار من متعدد، وسؤالاً آخر يتضمن إكمال الفراغات بما يناسبها، حيث قاست كل من أسئلة النصين مهارات محددة تخص الاستيعاب القرائي .

2.5.3. اختبار الكتابة الإبداعية :

1. بناء الاختبار في صورته الأولى:

قامت الباحثة بإعداد اختبار الكتابة الإبداعية ملحق (3) لقياس تطور طلبة الصف السابع الأساسي في مهارات الكتابة الإبداعية وتم ذلك وفق الخطوات الآتية :

1. الإطلاع على الدراسات السابقة لتحديد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية بما يتناسب مع طلبة الصف السابع الأساسي.

2. بناء أسئلة تقيس كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية وذلك على غرار بعض الأسئلة التي وردت في اختبارات الكتابة الإبداعية في الدراسات السابقة.

2. صدق الاختبار :

تحققت الباحثة من صدق اختبار الكتابة الإبداعية وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين (أساتذة جامعات ، مشرفين ، معلمين) ، وبعد مراجعة ملاحظات المحكمين تبين أن التعديلات كانت طفيفة وكان أكثر التغيير في شكل الاختبار من ناحية فنية .

3. العينة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على عينة استطلاعية من نفس مجتمع الدراسة ومن خارج العينة ، حيث تم تطبيقها في مدرسة بنات إشبيلية الثانوية باختيار (20) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي وذلك بهدف تحديد زمن الاختبار الذي تستغرقه العينة في الإجابة وكذلك للتحقق من ثبات الاختبار.

4. تحديد زمن الاختبار:

لتحديد زمن الاختبار تم حساب المتوسط الحسابي لزمن إجابة الطالب الأول والطالب الأخير ، وتم تقدير الزمن بـ (90) دقيقة.

5. تصحيح اختبار العينة الاستطلاعية:

بعد إجراء الاختبار على العينة الاستطلاعية تم توزيع العلامات على فقرات الاختبار حيث تم تحديد معيار لتصحيح كل سؤال وفق المهارة التي يقيسها، وتم استخدام سلالمة التقدير اللفظي في وضع تقدير لكل مهارة.

6. ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار استخدمت الباحثة طريقة الاختبار وإعادة الاختبار ، وذلك بتطبيق الاختبار مرتين على العينة الاستطلاعية بفارق 25 يوم بين المرتين ، وتم تصحيح الاختبار ورصد النتائج وحساب معامل الثبات حيث بلغ (0.72) وهو أهلى من (0.7) مما يدل على درجة ثبات مقبولة للاختبار.

7. الاختبار في صورته النهائية:

بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار، جاء في صورته النهائية، حيث احتوى على خمسة أسئلة مقالية يتضمن كل سؤال عدد من مهارات الكتابة الإبداعية كما هو موضح في ملحق(4).

6.3 دليل المعلم

أعدت الباحثة دليل المعلم (ملحق 5) متضمنا ستة دروس من كتاب المطالعة والنصوص للصف السابع الأساسي وهي عبارة عن (من ذاكرة التاريخ ، فلسطين روعي، شرطي المرور، الابتسامة لغة القلوب، عبد الله بن حذافة السهمي).

وكان ذلك وفق الخطوات الآتية :

1. الاطلاع على منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي لاختيار الدروس التي تساعد في تطبيق

استراتيجية POSSE

2. الاطلاع على دراسات سابقة للاستفادة من كيفية بناء الدروس وفق الاستراتيجية المقترحة .
 3. تحليل محتوى كل درس وتحديد الأهداف اللازمة له.
 4. اختيار الصور التي تساعد في التنبؤات لكل درس بعناية.
 5. إعادة بناء الدرس بخطوات محددة متوافقة مع خطوات الاستراتيجية الخمس .
 6. توضيح كل خطوة من خطوات الدرس بشكل مفصل وذلك للتسهيل على المعلم المتعاون في التطبيق.
 7. وضع وسائل التقويم اللازمة لكل درس.
 8. إضافة أنشطة وتدريبات صفية تتبع كل درس.
- قامت الباحثة بعرض الدليل على عدد من المحكمين (ملحق 6) لتقديم ملاحظاتهم حول وضوح المادة التعليمية وصحة الخطوات المتبعة في بنائها ، وكذلك مدى مناسبة الأنشطة والتقويم ومهارات الفهم القرائي والكتابة الإبداعية وكيفية توزيع الحصص على المادة التعليمية المطروحة.
- وبعد الإطلاع على ملاحظات المحكمين تم تعديل المادة التعليمية للخروج بالصورة النهائية والتي احتوت على :

1. الأهداف السلوكية المراد تحقيقها.

2. توزيع الحصص على الدروس والمدة الزمنية اللازمة.

3. دور المعلم في الحصة.

4. دور المتعلم في الحصة.

5. الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذ.

6. التقويم التكويني.

7. التقويم الختامي .

8. تدريبات صفية إضافية .

7.3 إجراءات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم اتباع الإجراءات الآتية :

1. إعداد دليل المعلم بصورته الأولية .
2. عرض دليل المعلم على عدد من المحكمين .
3. الخروج بدليل المعلم بصورته النهائية.
4. إعداد أدوات الدراسة.
5. التحقق من صدق الأدوات وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين .
6. التحقق من ثبات الأدوات بعد تطبيقها على عينة استطلاعية باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار .
7. تحديد عينة الدراسة .
8. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس موجه إلى تربية جنوب الخليل.
9. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من تربية جنوب الخليل موجه إلى مدير مدرسة معاذ بن جبل ومديرة مدرسة بنات الأقصى الأساسية .
10. تحديد كل من المجموعتين التجريبتين والمجموعتين الضابطين .
11. تدريب المعلمين على كيفية تنفيذ الاستراتيجية من خلال المقابلات وحضور بعض الحصص.
12. تطبيق الاختبارين القبليين على عينة الدراسة قبل تطبيق المادة التعليمية ورصد النتائج.

13. تطبيق الدراسة تجريبيا على المجموعتين التجريبيتين .
14. تطبيق الاختبارين البعديين على عينة الدراسة ورصد النتائج.
15. إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة ورصد النتائج وتفسيرها .

8.3 تصميم الدراسة

E: 0102 × 0304

C: 0102 0304

E: المجموعة التجريبية

C: المجموعة الضابطة

O1: اختبار الاستيعاب القرائي القبلي

O2: اختبار الكتابة الإبداعية القبلي

O3: اختبار الاستيعاب القرائي البعدي

O4: اختبار الكتابة الإبداعية البعدي

×: المعالجة (استراتيجية POSSE)

9.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

1. طريقة التدريس ولها مستويان : استراتيجية POSSE ، الطريقة الاعتيادية .
2. جنس الطالب وله مستويان: ذكر ، أنثى .

المتغيرات التابعة:

1. الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي.
2. الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي.

10.3 المعالجة الإحصائية

قامت الباحثة بتحليل النتائج مستخدمة برنامج (SPSS) ، حيث تم إيجاد الثبات باستخدام (الاختبار - إعادة الاختبار) وكذلك إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واستخدمت الباحثة أيضا تحليل التباين ANCOVA في حساب أثر المتغير المستقل (طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما) في كل من المتغيرات التابعة (اختبار الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية).

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

1.4 مقدمة.

2.4 نتائج الدراسة.

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول .

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

3.4 ملخص نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة

1.4 مقدمة

قامت الباحثة بتنفيذ إجراءات الدراسة ، حيث تم تطبيق أداتي الدراسة (الاختبارين القبليين) على المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطين وإيجاد النتائج، ثم إعادة تطبيق (الاختبارين البعديين) بعد انتهاء فترة التجربة التي استمرت لمدة شهرين من تاريخ 2019/2/5م وحتى تاريخ 2019/4/5م، وكانت النتائج على النحو التالي :

2.4 نتائج الدراسة

للكشف عن أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي ، قامت الباحثة بالإجابة عن السؤالين المتعلقين بالدراسة وكانت النتائج كالتالي :

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ينص السؤال الأول على: ما أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي ، وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الجنس والطريقة والتفاعل بينهما؟

وقد تم تحويل السؤال إلى الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاختبار تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى لمتغير الطريقة والجنس والتفاعل بينهما".

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام التحليل الإحصائي ANCOVA كما وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطين في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي، كما يظهر في الجدول (1.4) :

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي تبعا لمتغيري طريقة التدريس والجنس.

الجنس	المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	ضابطة	24	13.240	7.535	13.640	7.582
	تجريبية	25	13.500	7.559	19.692	7.847
إناث	ضابطة	42	21.255	6.969	21.767	7.773
	تجريبية	41	18.833	9.622	27.238	6.843

يتبين من جدول (1.4) أن هناك فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار تنمية الاستيعاب القرائي، ولمعرفة هل هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) ، تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي (ANCOVA) ، وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (2.4).

جدول (2.4) : نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي (ANCOVA) في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تبعا للطريقة والجنس والتفاعل بينهما:

مربع حجم الأثر	مستوى الدلالة المحسوبة	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.671	0.000	170.358	3793.995	1	3793.995	القبلي
0.447	*0.000	62.470	1391.250	1	1391.250	طريقة التدريس
0.095	*0.001	10.705	238.408	1	238.408	الجنس
0.009	0.452	0.569	12.670	1	12.670	الطريقة*الجنس
			22.271	127	2828.385	الخطأ
				132	68999.000	المجموع

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05

1.1.2.4 النتائج المتعلقة بمتغير طريقة التدريس:

يتبين من جدول (2.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لمتغير طريقة التدريس (0.00) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$)، أي أن هناك فروق دالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس POSSE، ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة كما تظهر في جدول (3.4) :

جدول(3.4) : المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية والأخطاء المعيارية لمتغير تنمية الاستيعاب
القرائي تبعا للطريقة .

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ضابطة	17.466	0.604
تجريبية	24.204	0.604

يلاحظ من جدول (3.4) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة هو (17.466) وهو أقل من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية والبالغ (24.204) ، وعليه يتبين أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة POSSE .

كما ويتبين من جدول (2.4) أن حجم الأثر لطريقة التدريس بلغ (0.447) وحسب المحك المرجعي لحجم الأثر (0.14) وبعد الاطلاع على دراسة ديب والأشقر (2010) فإن استراتيجية POSSE لها تأثير كبير في تنمية الاستيعاب القرائي.

2.1.2.4 النتائج المتعلقة بالجنس :

يتبين من جدول (2.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لمتغير الجنس (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) أي أن هناك فروق دالة إحصائية تعزى لجنس الطلبة ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة كما تظهر في جدول (4.4):

جدول (4.4) : المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية والأخطاء المعيارية لمتغير تنمية الاستيعاب القرائي تبعا للجنس.

الجنس	المتوسطات الحسابية المعدلة	الأخطاء المعيارية
ذكور	19.323	0.712
إناث	22.347	0.535

يلاحظ من جدول (4.4) أن المتوسط الحسابي المعدل للإناث والبالغ (22.347) أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للذكور والبالغ (19.323) وعليه فإن الفروقات كانت لصالح الإناث.

3.1.2.4 النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الطريقة والجنس :

يشير جدول (2.4) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) في استيعاب طلبة الصف السابع القرائي تبعا لمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس، حيث بلغت مستوى الدلالة (0.452) وهي أعلى من (0.05) . أي أنه لا توجد فروق تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

ينص السؤال الثاني على: ما أثر استراتيجية POSSE في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الجنس والطريقة والتفاعل بينهما؟

وقد تم تحويل السؤال إلى الفرضية الصفرية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاختبار الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى لمتغير الطريقة والجنس والتفاعل بينهما".

لفحص الفرضية الصفرية تم استخدام التحليل الإحصائي ANCOVA وتم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي كما تظهر في جدول (5.4).

جدول(5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي تبعا لمتغيري طريقة التدريس والجنس.

الجنس	المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	ضابطة	24	9.000	6.595	9.720	6.943
	تجريبية	25	6.885	7.563	9.577	6.351
إناث	ضابطة	42	12.442	7.563	11.116	7.410
	تجريبية	41	12.048	6.589	20.596	9.919

يتضح من جدول (5.4) أن هناك فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار الكتابة الإبداعية ، ولمعرفة هل هذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) ، تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي (ANCOVA) ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (6.4).

جدول (6.4) : نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي (ANCOVA) للكتابة الإبداعية تبعا للطريقة والجنس والتفاعل بينهما.

مربع حجم الأثر	مستوى الدلالة المحسوبة	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.674	0.000	135.001	3422.987	1	3422.987	القبلي
0.440	*0.000	43.697	1107.958	1	1107.958	طريقة التدريس
0.110	*0.037	4.460	113.092	1	113.092	الجنس
0.278	*0.000	19.887	504.227	1	504.227	الطريقة*الجنس
			25.355	127	3220.113	الخطأ
				132	31735.000	المجموع

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05

1.2.2.4 النتائج المتعلقة بمتغير طريقة التدريس:

تبين نتائج جدول (6.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لمتغير الطريقة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) أي أن هناك فروق دالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس، ولمعرفة لصالح من كانت هذه الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية كما تظهر في جدول (7.4):

جدول (7.4) : المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية والأخطاء المعيارية لمتغير الكتابة الإبداعية تبعا للطريقة .

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
ضابطة	9.647	0.644
تجريبية	15.687	0.647

يتبين من جدول (7.4) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية هو (15.687) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة والبالغ (9.647)، وبناء على ذلك فإن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة POSSE.

كما ويتبين من جدول (6.4) أن حجم الأثر لطريقة التدريس بلغ (0.44) وحسب المحك المرجعي لحجم الأثر (0.14) وبعد الاطلاع على دراسة ديب والأشقر (2010)، فإن استراتيجية POSSE لها تأثير كبير في الكتابة الإبداعية.

2.2.2.4 النتائج المتعلقة بالجنس :

يلاحظ من جدول (6.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لمتغير الجنس (0.037) وهو أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) أي أن هناك فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة كما تظهر في الجدول (8.4):

جدول (8.4) : المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية والأخطاء المعيارية للكتابة الإبداعية تبعا للجنس.

الجنس	المتوسطات الحسابية المعدلة	الأخطاء المعيارية
ذكور	11.638	0.753
إناث	13.696	0.568

يلاحظ من جدول (8.4) أن المتوسط الحسابي المعدل للذكور والبالغ (11.638) أقل من المتوسط الحسابي المعدل للإناث والبالغ (13.696) وهذا يدل أن الفروق كانت لصالح الإناث .

3.2.2.4 النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الطريقة والجنس :

يبين جدول (6.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة لمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) أي أن هناك فروق دالة إحصائية، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية كما تظهر في الجدول (9.4)

جدول(9.4): المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية والاختلاف المعيارية لمتغير الكتابة الإبداعية تبعا للتفاعل بين الطريقة والجنس.

الجنس	المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
تجريبية	ذكور	12.628	1.055
	إناث	18.747	0.795
ضابطة	ذكور	10.648	1.036
	إناث	8.646	0.791

يتبين من جدول (9.4) أن المتوسط الحسابي المعدل لذكور المجموعة التجريبية (12.628) وهو أقل من المتوسط الحسابي المعدل لإناث المجموعة التجريبية والبالغ (18.747)، والمتوسط الحسابي المعدل لذكور المجموعة الضابطة (10.648) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل لإناث المجموعة الضابطة والبالغ (8.646).

وتظهر النتائج تفوق إناث المجموعة التجريبية على الذكور في نفس المجموعة، وتفوق ذكور المجموعة الضابطة على الإناث في نفس المجموعة .

3.4 ملخص نتائج الدراسة

1. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية .
2. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي تعزى للجنس ولصالح الإناث .
3. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار الاستيعاب القرائي تبعا لمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس.
4. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار الكتابة الإبداعية تبعا لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.
5. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار الكتابة الإبداعية تبعا للجنس ولصالح الإناث.
6. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف السابع الأساسي في اختبار الكتابة الإبداعية تبعا لمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس ولصالح إناث المجموعة التجريبية.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مقدمة.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مقدمة

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة أدواتين (اختبار الاستيعاب القرائي واختبار الكتابة الإبداعية)، وبعد إجراء الاختبارين القبليين والاختبارين البعديين تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في كل منهما، ثم قامت الباحثة بالإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار الفرضيات الصفرية كما تم ذكره في الفصل الرابع، في هذا الفصل سنتناول الباحثة مناقشة نتائج أسئلة الدراسة وتبرير النتائج.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ينص السؤال الأول على : ما أثر استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، وهل يختلف هذا الأثر باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟ وتم تحويل السؤال إلى الفرضية الصفرية التي تنص على : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاختبار تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى لمتغير الطريقة والجنس والتفاعل بينهما".

1.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير طريقة التدريس:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات اختبار الاستيعاب القرائي تعزى لمتغير طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بناء على استراتيجية POSSE، وهذا يدل على وجود أثر إيجابي لهذه الاستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي ومهاراته.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة جاءت كون خطوات الاستراتيجية المنظمة والمتسلسلة والتي تعتمد بشكل مباشر على المتعلم وتجعل منه محورا للعملية التعليمية ومساهما في الدرس، مشاركا فيه بفعالية وإيجابية ، كما وتعمل هذه الاستراتيجية على استدعاء خبرات الطلبة السابقة لدمجها بالخبرات الحالية، حيث تبدأ الاستراتيجية بخطوة التنبؤ وهنا بداية التواصل بين الطالب والنص المقروء وبداية التشويق والجذب والاهتمام، ففي مرحلة التنبؤات يحاول الطالب البحث والتتقيب عن المحتوى القادم بنفسه .

كذلك و تثير الاستراتيجية في أولى خطواتها بصر الطالب وذنه ووجدانه فتجعله متفاعلا وإيجابيا نحو النص الذي بين يديه، كما وإن إيراد صور ومؤثرات سمعية وبصرية تخرج النص عن رتافته المعهودة، وتعمل خطوة التنبؤ كذلك على زيادة قدرة المعلم في تحديد بعض المشكلات التي قد تعثره أثناء قراءة النصوص واستيعابها مما يجعله قادرا على تجنبها لاحقا ،وما يتبع هذه التنبؤات من تنظيم لها في خريطة معرفية حيث يمكن للطلاب والمعلم هنا الاستعانة بالخرائط المفاهيمية والتي تعمل على تنظيم المفاهيم من العام إلى الأقل عمومية، أما المرحلة الثالثة والتي تعتمد على عمليات البحث والاستيضاح تعتبر مرحلة جوهرية لفهم أي نص قرائي، حيث تعمل على تطوير قدرة الطالب القرائية واستيعابه للمفردات الغامضة وزيادة حصيلته اللغوية ، كما وفي معرفة معاني المفردات وضدها معرفة لدلالاتها وكيفية صياغتها واستخداماتها وعلاقاتها مع الكلمات المجاورة وبالتالي يستطيع الطالب حل بعض مشكلات التواصل التي قد تسببها الكلمات الصعبة.

وفي مرحلة أخرى يأتي دور التلخيص حيث يحتاج إلى أعمال للفكر واستحضار للثروات اللغوية ويحتاج إلى مهارات تنظيمية وارتكاز على الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية التي قام الطالب باستخلاصها في الخطوة السابقة، كما ويعمل التلخيص على معالجة معلومات الطالب والاحتفاظ بها لفترة أطول وينظم فيه الطالب عملية الاستيعاب التي قام بها منذ بداية الخطوة الأولى .

وفي خطوة أخيرة هامة يأتي التقويم والذي يعتبر خطوة أساسية في تنفيذ استراتيجيات التدريس أجمع، ومن خلاله يتم تقديم التغذية الراجعة للطلبة ومن الجدير بالاهتمام أنه يشارك المتعلم في تقييم نفسه والوقوف على نقاط ضعفه، وبذلك تتكامل الخطوات الخمس من أجل تنمية استيعاب الطلبة للنص القرائي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع جميع نتائج الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة مثل : أندرياني(2018) و الهياجنة والتل(2017) ودارمينند وكوستاتي(2017) والصيداوي (2015) والعيد(2016).

2.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في اختبار الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث ، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى التزام الإناث بالتعليمات بشكل دقيق، كما والتزمت الإناث بتقديم تلخيصات دورية للدروس التي قمن بدراستها خلال الفصل واهتمامهن بالملاحظات أولاً بأول في محاولة منهن للتجديد والتغيير والتعديل في التلخيصات القادمة ، كذلك لاحظت الباحثة اهتمام المعلمة والتواصل المستمر من قبلها والسؤال بشكل دوري عن تفاصيل الاستراتيجية رغبة منها في تطبيقها كوسيلة لعلاج ضعف المقروء لدى طالباتها.

وتعزو الباحثة كذلك تفوق الإناث على الذكور بأنهن شعرن بحافز وتشجيع عند اخبارهن أن نتائج الاختبارات ستعرض في بحث علمي مما دفعهن إلى الاهتمام والاجتهاد، وقد يكون سبب انشغال الطلبة الذكور في اختبارات النصف فصلية خلال فترة تنفيذ الاستراتيجية عاملاً مؤثراً على أدائهم مما جعل النتيجة لصالح الإناث.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة البنيان (2014) ودراسة المخزومي والبطاينة (2012) حيث أشارت نتائج الدراستين إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

3.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية للتفاعل بين الطريقة والجنس في اختبار الاستيعاب القرائي، ويدل ذلك على أن استراتيجية POSSE تصلح لكلا الجنسين ذكوراً وإناثاً، وأنها رفعت من مستوى الاستيعاب القرائي للذكور والإناث على حد سواء وبدرجات متقاربة.

وربما يعود ذلك إلى تجانس الذكور والإناث في مستوى التحصيل ، وأنها راعت ميول وحاجات الطلبة من حيث قدرتهم على التنظيم والترتيب والمساهمة الفاعلة في الحصة وإثبات الشخصية وإشراك الحواس من بصر وسمع ونطق مما ساهم في مراعاة الفروق الفردية أيضا ، كما أعطت المعلم والمعلمة نموذجا جيدا من نماذج الاستراتيجيات التي تعنى بفهم المقروء.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة المخزومي والبطاينة (2012) التي بينت نتائجها وجود فروق تعزى لمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس لصالح إناث المجموعة التجريبية.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على : ما أثر استراتيجية POSSE في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي؟ وهل يختلف هذا الأثر باختلاف الطريقة والجنس والتفاعل بينهما؟

وقد تم تحويله إلى الفرضية الصفرية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاختبار الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي تعزى لمتغير الطريقة والجنس والتفاعل بينهما".

1.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بطريقة التدريس:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في اختبار الكتابة الإبداعية ولصالح المجموعة التجريبية، وترى الباحثة أن استراتيجية POSSE تعمل على تنظيم أفكار الطالب وتوظيف ذلك في كتابته، كما وأن المفردات اللغوية التي تعلمها الطالب أثناء دراسته قام بتوظيفها في كتابته توظيفا مميّزا، كذلك في إجراءات تلخيص الدرس وكيفية وضع الأفكار الرئيسة والتوسع بها حيناً أو الاقتصاد بها حيناً آخر كان له عظيم الأثر في تهيئة الطلبة لكيفية التوسع في الأفكار أو تضيقها إذا تطلب الموقف ذلك، وقد قام المعلمان المتعاونان في تنفيذ الاستراتيجية على تدريب الطلبة على كيفية وضع عناوين مميزة لكتاباتهم وكيفية تنظيم المقال في فقرات تتضمن (مقدمة وعرض وخاتمة).

كذلك وتم التأكيد من قبلي كباحثة أثناء مراجعة تلخيصات الطلبة على وضع علامات الترتيم في مكانها المناسب ولما لذلك من ضرورة في بيان المعنى وتوضيح المغزى الذي يريده الكاتب، إضافة الى دراسة الطلبة في المنهاج خلال فترة تطبيق الدراسة لموضوع التشبيهات واستخداماتها، والصور الفنية وكيفية توظيفها ساهم ذلك في تطبيق ما تعلموه في كتاباتهم.

وتعزو الباحثة أسباب تحسن الطلبة في الكتابة الإبداعية بأنهم لم يكونوا على وعي مسبق بأهمية ترتيب الموضوع في فقرات واعتقادهم أن علامات الترتيم المستخدمة لا تؤثر كثيرا في المعنى، كما وأن المحتوى الذي تم عرضه والنصوص التي قاموا بدراستها أثناء فترة التجربة منحتهم الكثير من المفردات الجديدة خاصة في درس (الابتسامة لغة القلوب) حيث احتوى اختبار الكتابة الإبداعية على تفسير لهذه العبارة ، فجادت قريحتهم بما تعلموه من هذا النص.

كما وأن ضغط المنهاج كان سببا في إهمال حصة التعبير ، ولكن الاستراتيجية ألزمت كل من معلم الذكور ومعلمة الإناث إعطاء حصة التعبير حقها وإشراك الطلبة بها مما رفع من نتيجتهم لاحقا.

وانسجمت هذه النتيجة مع دراسة البنين(2014) ودراسة المخزومي والبطاينة(2012).

2.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

تبين من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في اختبار الكتابة الإبداعية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وتعزو الباحثة سبب النتيجة إلى أن الإناث أكثر تنظيما وترتيباً أثناء الكتابة، كما وأن الإناث يعبرن عن أنفسهن كتابيا بشكل أفضل وقد تتخذ الطالبة الكتابة كوسيلة للتعبير عن مشاعر دفيئة لا تستطيع البوح بها ارتجاليا وذلك لطبيعة تكوين الفتاة النفسي ، كما وأن الفتيات تطلق عنانها في التخيل وإيراد الأفكار الجديدة ربما أكثر من فئة الذكور. كذلك و أظهرت الإناث دافعية واستعدادا أكثر من الذكور في محاولة تحسين أنفسهن وتطوير مستوى الكتابة لديهن، كما ولاحظت الباحثة من خلال متابعتها قرب المعلمة من طالباتها مما ساهم في تعبيرهن بشكل أفضل أمامها والانطلاق بالكتابة دون حواجز.

3.3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الطريقة والجنس:

يلاحظ من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس لصالح الإناث في المجموعة التجريبية مقارنة بالذكور في نفس المجموعة، وتفوق ذكور المجموعة الضابطة مقارنة بالإناث في نفس المجموعة.

وتعزو الباحثة تفوق إناث المجموعة التجريبية على ذكور المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة الإبداعية إلى التزام إناث المجموعة التجريبية بتلخيص الدروس أولاً بأول كما طلب منهم في حين تهرب بعض الذكور من ذلك باعتباره عبئاً إضافياً تم إلزامهم به إلى جانب دراستهم، ومن ناحية أخرى الكثير من إناث المجموعة التجريبية طلبن ملخصات في كيفية وضع علامات التقييم للاستزادة وتحقيق الفائدة بشكل أكبر مما انعكس ذلك على أدائهن الكتابي، إضافة إلى اهتمام إناث المجموعة التجريبية بشكل عام بجودة الخط والكتابة والتزامهن النظام والترتيب وتنافسهن فيما بينهن.

وترى الباحثة أن الكثير من ذكور المجموعة التجريبية لا يفضلون التعبير كتابياً ويميلون إلى التعبير الشفهي وكان سوء الخط عند بعد الطلبة عاملاً مؤثراً في عملية تصحيح الاختبار.

كما وأن إناث المجموعة التجريبية أظهرن استعداداً أكثر وتفاعلاً أفضل في محاولة تحسين كتابتهن الإبداعية من خلال النشاطات التي تنفذها الاستراتيجية مما رفع لديهن مستوى الطموح والإنجاز وتحقيق الأهداف المطلوبة.

أما سبب تفوق ذكور المجموعة الضابطة على الإناث في نفس المجموعة قد يعود إلى الطريقة التقليدية المستخدمة لدى المعلمين كليهما.

وانسجمت هذه النتيجة مع دراسة المخزومي والبطاينة (2012) والتي بينت نتائجها وجود تفاعل بين متغيري الطريقة والجنس لصالح إناث المجموعة التجريبية.

4.5 التوصيات

بناءً على نتائج البحث فإن الباحثة توصي بما يأتي :

1. توظيف استراتيجية POSSE في تعليم نصوص اللغة العربية في مناهجنا الفلسطينية الحديثة .
2. عقد ندوات ودورات تخص المشرفين للحديث حول أهمية استخدام استراتيجيات الاستيعاب القرائي مثل استراتيجية POSSE.
3. تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام الاستراتيجية المقترحة ،والحديث حول مزاياها وأهمية استخدامها.
4. إجراء دراسة لاتجاهات الطلبة نحو القراءة كمهارة أساسية من مهارات اللغة العربية ، والعمل على تطويرها.
5. تبني استخدام استراتيجية POSSE في تطوير الكتابة وتحسينها لدى الطلبة.
6. إجراء دراسة حول استراتيجية تتكامل مع الاستراتيجية المقترحة تعنتي بالشكل العام للنص وكيفية تنظيم كتابته وتوظيف علامات الترقيم المناسبة من أجل الرقي بمستوى الكتابة لدى طلبتنا.
7. ضرورة إجراء دراسات تتناول استراتيجيات لفهم المقروء غير التي استخدمتها الباحثة تساهم في تنمية استيعاب الطلبة للنصوص.
8. ضرورة اهتمام المعلمين بحصة التعبير الكتابي وإعطائها وقتاً كافياً وعدم إهمالها في مناهجنا المدرسية.
9. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى تحسين كتابة الطلبة والوصول بها إلى مرحلة الإبداع.

المراجع العربية

- ابن منظور، جمال الدين.(1993): **لسان العرب**. ط3، دار إحياء التراث للنشر والتوزيع، لبنان.
- أبو جراد، محمد عبد السلام أحمد؛ صوالحه، محمد أحمد. (2018): **فاعلية برنامج قبعات التفكير الست في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع في الأردن**. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الأردن، مجلد 26(2)، ص(568-590).
- أبو السعود، علم الدين أحمد محمود. (2018): **أثر توظيف استراتيجيات تنال القمر في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة العلوم والحياة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو سيف، الاء محمد ؛ مقابلة، نصر محمد. (2017) : **أثر استراتيجيات توليد الأفكار سكامبر في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن**. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الأردن، مجلد 25 (3)، ص(289-306).
- أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. (2007): **طرائق تدريس اللغة العربية**. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو عودة ، سليم. (2006): **أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو الهيجا، فؤاد حسن. (2007): **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية**. ط3 ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الأحمدي، مريم. (2012): **فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة**. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية، السعودية**، مجلد 10 (32)، ص(122-152).

بدوي، ياسر محمد علي محمد. (2010): أثر استخدام مدخل " كل اللغة" في تنمية عمليات تلقي اللغة وإنتاجها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.

البنيان، محمد. (2014): أثر تدريس النصوص الأدبية باستراتيجية تنال القمر في تحسين الكتابة الوصفية ورسم الخرائط المفاهيمية للمقروء لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

التتري، محمد علي سليم. (2016): أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

النل، شادية. (1992): أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. مجلة أبحاث اليرموك، الأردن، مجلد 8(4)، ص (9-44).

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2002): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

الحارثي، حصة. (2011): أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الحسن، حسن؛ الغامدي، بثينة. (2011): فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، السعودية، مجلد 4(6)، ص (10-45).

الحميد، حسن بن أحمد بن علي. (2010): فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الحوامدة، محمد فؤاد؛ البلهيد، فيصل حمود. (2016): فاعلية استراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. مجلة دراسات العلوم التربوية، السعودية، مجلد 43(1)، ص (175-192).

الحيلواني، ياسر. (2003): تدريس وتقييم مهارات القراءة. مكتبة الفلاح، الكويت.

خصاونة، رعد مصطفى. (2014): أسس تعليم الكتابة الإبداعية. جدار الكتاب العالي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

خصاونة ، رعد مصطفى. (2008): أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

خضير، رائد محمود. (2016): أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن ، مجلد 12(1)، ص (45-58).

خطاب، ناصر. (1994): فاعلية برنامج تعليمي في العلوم على تنمية قدرات التفكير الإبداعي عند طلبة الصف السادس في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

دايرسون، مارغريت. (2012): استراتيجيات تدريس القراءة. ط3، دار الكتب للنشر والتوزيع، ترجمة: مدارس الظهران، الدمام، السعودية.

الديب، ماجد ؛ الأشقر، ماجد .(2010): أثر فعالية وحدة الإحصاء والاحتمالات المحوسبة على تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة واتجاهاتهن نحوها، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، مجلد 18(2)، ص(97-143).

زيتون، حسن حسين . (2002): استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. مكتبة عالم الكتب، القاهرة، مصر .

زيتون، حسن عايش . (2008): أساليب تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر .

الساعدي، أحمد جاسب يوسف. (2010) : أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

السرطاوي، زيدان؛ زيتون، حسن. (2009): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. عالم الكتب، القاهرة، مصر .

الفسافه، عبد الرحمن إبراهيم. (2011): طرائق تدريس اللغة العربية. دار الصفاة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

السيد، محمود أحمد. (1996): في طرائق تدريس اللغة العربية. كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

الشاعر، باسمه رمضان. (2018): فاعلية استخدام استراتيجية فقرة الهامبورجر على تطوير مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الثاني عشر الفلسطينيين واتجاهاتهم نحو الكتابة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شحاته، حسن. (1996): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر .

شريف، سليم محمد؛ أبو رياش، حسين محمد؛ الصافي، عبد الحليم. (2009): تعلّم القراءة السريعة. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

صبحي، تيسير؛ قطامي، يوسف. (1992): مقدمة في الموهبة والإبداع. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.

الصوراني، أحمد اسعيفان. (2017) : فاعلية استخدام استراتيجية RAFTs في تحسين مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف العاشر في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الصوص، سمير. (2003): أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

صومان، أحمد إبراهيم. (2012): أساليب تدريس اللغة العربية. دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

صومان، عبد الحق. (2014): أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر في عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الصيداوي، خالد. (2015): أثر استخدام استراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

طاهر، علوي عبد الله. (2010): تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

طبيبي، سناء. (2009): مقدمة في صعوبات القراءة. دار وائل للنشر، الأردن.

عاشور، راتب؛ الشوابكة، عروب خلف. (2015): أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، مجلد 3 (1)، ص (153-186).

عبد الحميد، أماني حلمي. (2005): فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ع(1)، ص (192-231).

عبد الحميد، عبد الله عبد الحميد. (2000): فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ع (3)، ص (192-231).

العذقي، ياسين محمد عبده. (2009): فعالية استراتيجيات التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

العربي، أسامة زكي. (2016): استراتيجيات التدريس التبادلي. مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عطية، خالد. (2008): الصور التعليمية في كتاب التربية الإسلامية للصف الرابع الأساسي في الأردن، دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية*، معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة ، مصر، ص (37-42).

عطية، محسن علي. (2009): استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عفانة، عزو؛ أبو ملوح، محمد. (2006): أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عقيلي، محمد. (1999): مستوى الأداء في القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي المتفوقين في اللغة العربية في محافظة جرش. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العليمات، حمود. (2011): أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، الأردن، مجلد 3 (33)، ص (40-15).

عمار، سام. (2002) : *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

عون، فاضل ناهي. (2012): *طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها*. دار صفا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العيد، خامسة. (2016) : أثر استراتيجية تنال القمر في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، ع(78)، ص(289-310).

الغبان، حاتم خالد. (2014) : أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

فضل الله، محمد رجب. (2002): *عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها*. عالم الكتب، القاهرة.

قطامي، نايفه؛ أبو طالب، صابر؛ صبحي، تيسير؛ حمدي، نزيه؛ قطامي، يوسف. (1995): *التفكير الإبداعي*. جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.

قطامي ، يوسف؛ اللوزي، مريم. (2008): *الكتابة الإبداعية للموهوبين النموذج والتطبيق*. دار وائل للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

الكبيسي، عبد الواحد ؛حسن، حجيل. (2014): *تدريس الرياضيات وفق استراتيجيات النظرية البنائية*. دار الإحصاء العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

لافي، سعيد. (2006): *القراءة وتنمية التفكير*. عالم الكتب، القاهرة.

مجاور، محمد صلاح الدين علي. (2000): **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية**. دار المعارف، القاهرة، مصر.

محمود، عبد الرزاق مختار. (2012): **فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دراسات المدارس الصديقة للفتيات**. **المجلة الدولية للبحوث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات العربية المتحدة، ع (32)، ص (220-258).

المخزومي، ناصر؛ البطاينة، زياد. (2012) : **أثر استخدام تنال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، مجلد، الأردن، 2(26)، ص (10-55).

مذكور، علي أحمد. (1991): **تدريس فنون اللغة العربية**. ط 2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

المعاينة، خليل عبد الرحمن. (2014): **علم النفس الاجتماعي**. دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

مكطوف، جهاد عمار. (2018): **أثر استراتيجية التعبير الموجه في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط**. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل**، العراق ، ع (3)، ص (885-902).

الناقة، محمود؛ كامل حافظ، وحيد السيد. (2002). **تعليم اللغة العربية: مداخله وفنياته**. جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

النجدي، أحمد. (2003): **طرق وأساليب واستراتيجيات تدريس العلوم**. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

نصر، حمدان علي. (2003): **اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان نحو استخدام المنحى التكاملية في التدريس وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات ذات الصلة**. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط** ، مصر، مجلد 19(1)، ص (71-110).

نصر، حمدان علي. (1999) : آراء طلبة الصف الثاني ثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية. **مجلة جامعة دمشق**، سوريا، مجلد 15(3)، ص(223-277).

نهابة، أحمد صالح. (2013): أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. **مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق**، ع(14)، ص(101-125).

الهاشمي، عبد الله بن السلم(2002): **الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان**، مظاهره، أسبابه، مقترحات علاجه، المطابع العالمية، مسقط، سلطنة عمان.

الهياجنة، صوفيا فيصل؛ التّل، شادية أحمد. (2017): **فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي وتنال القمر في تنمية الاستيعاب القرائي وما وراء الاستيعاب القرائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس والإرشاد التربوي، كلية التربية جامعة اليرموك، الأردن.

يونس، فتحي علي. (1981): **أساسيات تعليم اللغة العربية**. دار الثقافة، القاهرة، مصر.

Alberston, R ;Billingsley,F.(2001):Using Strategy Instruction and Self-Regulation to Improve Gifted Student Creative Writing. **journal of Secondary Gifted Education** ,V(12), P(90-91).

Albrecht ,p.(1981):Using Precision Teaching Techniques to Encourage Creative Writing .**journal of precision Teaching and celebration**, V(2),P(18-21).

Allan,K.(2003): **Creative Writing Process Works**. Canada.

Anderiani, A .(2018):**The Effectiveness of Motivation Through POSSE Strategy on Improving the EFL learner's Reading Comprehension Skills**. Unpublished Disseration, Pamulang University.

Anggraeni,R.(2015): **The effectiveness of Using Chunking Strategy to Improve Students Reading Comprehension at the Second Year of SMP Negri 2 Barombong**. Unpublished Disseration,Nigeri.

Aprilla,N.(2015) :**Improving Reading Comprehension of the Eight Grade Student at SMPN 6 Yogyakarta Through POSSE Strategy**. Unpublished Dissertation , faculty of language and art ,state university of Jakarta.

Baumann, J & Johnson,D. (1984): **Reading Instruction and the Beginning Teacher**. Burgess Publishing Company, Minnesota .

Bilgi,A &Ozmen, R.(2018): **The Effectiveness of Modified Multi-Component Cognitive Strategy Instruction in Expository Text Comprehension of Students with Mild Intellectual Disabilities**. Unpublished Dissertation,Turkey.

Boyel,J & David,S.(2010): **Method and Startegies for Teaching Students with Disabilities. Belmont :Wadsworth Cengage Learning**,Canada.

Caroline ,Natzelr. (1998):**Pre Writing Starategies**. The University of Kansas ,Writing Center Lawrence.

Catts, H & Kamhi, A. (1999): **Language and Reading**. New Jersey, Columbus.

Chaffee,John. (1999): **Critical Thinking Thoughtful writing. A Rhetoric with reading,Houghton Mifflin Company** , New York.

Chebaani, F & Tomas, A. (2011): Reciprocal Teaching and Self-Monitoring of Strategy Use Effects Reading Comprehension. **Psicothema**,V1(23), P(38-45).

Christie, B (editor). (2007): **Reciprocal Teaching Information Capsule. Miami- Dade County Public Schools**.Miami

Christopher ,E .(1996): **Teaching creative writing In The Elementary School**. Canada.

Collins,N.D & Cross, T.L .(1993): Teaching the writing process to gifted and talented student. **Gifted Glid to day**, V16 (3),P (22-23).

Darmayentid & Kustati,M .(2017): Enhancing Islamic Students' Reading Comprehension through Predict Organize Search Summarize Evaluate Strategy, **AL-Ta'lim Journal**.V24 (1), P(1-8).

Duran,G & Sahbaz,N.(2011): The Efficiency of Cluster Method in Improving the Creative Writing Skill of 6th Grade Students of Primary School. **Academic Journals** , V6(11), p(702-70).

Durkin ,A.(1995):**Teaching Them to Read New York. Allyn Bacon Company**, New York.

Englert, C & Mariage, T.(1991):Making Student Partners in the Comprehension Process. **organizing the reading "POSSE" Learning Disability**.V1 (14), P(123-138).

Fitriani,S & Maidatija,R & Bustami.(2017): Using Concept Mapping to Imprve Reading Comprehension, Syiah Kuala University, Banda Aceh, **English Education Journal (EEJ)**, V8 (3), P (292-307).

Flower,L.(1989): **Problem-Solving Strategies for Writing (3rd,ed)**San Diego .California.

Flower ,L.s & Hayes, J.R & Carey ,L & Schriver, K & Stratman,J.(1986): **Planning in Writing, The Coginition of a Cnstructive Process**. California.

Goodman,k.(1994): **Reading ,Writing and Written Texts : atransactional sociopsycholinguistic view R,Ruddell & M Ruddel . Theoretical models and process of reading**. New york.

Husen,Torsten.(1999):**The International Encyclopedia Of Education**. New York.

Idayanti,N.(2014): **The Efficacy of RAFT in Improving Writing Skill of the Eighth Grade Students of SMPN 1 Mengwi in academic year 2013/2014**. Unpublished Dissertation, Mingwi.

Joel, Littauer .(1996) : **Teaching Creative Writing** .Oxford.

- John,C.(1999): **Critical Thinking , Thoughtful writing : A Rhetoric with Reading**, **University of New York**, New York.
- Johnson, K. (2014): The Cumulative Effect of Hyperactivity and Peer Relationships on Reading Comprehension. **Journal of Education and Training Studies**, V2(1), P(98-102).
- Komariah,E & Rizka, Y & Burhansyah.(2017): Using Story Mapping Technique to Improve Students' Ability in Writing Recount Text , **Research in English and Education (READ)**, V2 (4), P(32-40).
- Lavonne ,M & Jerry D.R.(1990): **Creative Writing** . National textbook Company.
- Maha, E & Sibarani B.(2013): **The Effect of Applying POSSE (Predict- Organize-Search-Summarize-Evaluate) on the Students' Reading Comprehension**. Unpublished Dissertation, SMA Negeri 2 Medan, Negeri.
- Matsuhashi,A.(1987): **Revising the Plan and Altering the Text**In A Matsuhashi (Ed) **Writing in Real Time**. New York.
- Meleau-Ponty, M.(1986): **The Visible and the Invisible**.(trans. Alphon so lingis), North western University. Evanaston.
- Mercer,c.(1997): **Students with learning Disabilities**. New Jersy.
- Moore, I.D & Zabrocky,K.M&Commander.(1997): **Validation of the meta Comprehension Scale Contemporary Educational Psychology**. New York.
- Nayak, G & Sylva, K.(2013): The Effects Of a Guided Reading Intervention on Reading Comprehension: a Study on Young Chinese learners of English in Hong Kong, **Language Learning Journal**, V41 (1), P(85-103).
- Parilasanti,N & Suarnajaya,W & Marjohan,A.(2014):The effect of R.A.F.T of the The Seventh Grade Students of SMP Negeri 3 Mengwi in Academic Year2013/2014, **Journal Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Ganesha**. V2 (24), P(221-230).
- Pribadi, G.(2017): **Using SQ3R Reading Strategy To Improving Reading Comprehension Of Tenth Graders At SMA Nigiri 1 Srengat**. Unpublished Dissertation, State University of Malang, Nigiri.
- Rouse ,D.(2014): Programmatic Structures for the Preparation of Reflective Teacher .In g.m.sparks – langer & A.B. Colton Synthesis of Research on Teacher Reflective Thinking. **Educational Leadership**,V84(6), P(23-54).

Ryandani, J.(2017):The Effect Of Using SQ4R (Survey, Question, Read, Recite, Relate and Review) In Teaching Reading On Student's Reading Comprehension At The Second Grade Of SMPN 8 Kediri. **Simki-Pedagogia**, V01(3), P(178-197).

Radjab,D &Suharni, M.(2012): **The Effect of Role, Audience,Format, And Topic (RAFT) Strategy Toward Students Ability in Paragraphin Paragraph in Writing a Study at The First Year of College of Teaching Training and Education (STKIP) – Pgri – West Sumatera**. Unpublished Dissertation, Sumatera.

Tajadini, M & Poor, A.(2017):The Effect of Short Story Writing on the Writing Development of the Intermediate EFL learners in Farhikhtegan language Institue in Zahedan, **journal of engineering and applied scinences**, V12(10),P (2757-2761).

Thines, G.(1975):**Dictionnaire General Des Sciences humaines”** PUT.France.

Thonghattha,M & Kittichartchaowalit, K & Nattapakal . (2016), **Effects Of Using STORYBIRD To Enhance Creative English Writing Ability Of Mathayomsuksa III Students**. . Unpublished Dissertation, Suratthani Rajabhat University, Suratthani,Thailand.

Torrance,Pual.(1988): **Creativity Its Educational Implication**.U.S.A.

Torrance, Paul (1979): **The Search For Satori and Creativity ,Creative Synergetic Associates**.New York.

Van – Geledron,A.M .(1997): Elementary Students Skills in Revising : Integration Qualitative Analysis. **Written Communication** ,V14, P(360-397).

Weisberg,B.(1994):Speaking of Writing: Some Function of Talk in the ESL Compostion Class. **Journal of second language writing**, V3 (2), P(121-139).

Zamel,V.(1992):**Writing Ones Way into Reading “ TESOL Quarterly”**.Canada.

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب ة اقرأ التعليمات الآتية جيداً قبل الإجابة عن الأسئلة :

- ✓ يتكوّن الاختبار من نصّين .
- ✓ اجب عن جميع الأسئلة التي تلي النصّين .
- ✓ الزمن المحدد للاختبار ساعة.
- ✓ مجموع علامات الاختبار 40 علامة (20 علامة النصّ الأول ، 20 علامة النصّ الثاني).

عزيزي الطالب/ة تعاونك بالإجابة على هذا الاختبار تقدّره وتقابله بالاحترام

شاكرين لكم ولعلميكم حسن التعاون ونتمنى لكم التفوق والنجاح

الباحثة : آيات محمد إبراهيم تلاحمه

كلية الدراسات العليا – جامعة القدس

بسم الله الرحمن الرحيم

الزمن : 60 دقيقة

اختبار الاستيعاب القرائي



التاريخ :

اسم الطالب/ة:

(40 علامة)

عزيزي الطالب اقرأ النصين الآتيين ثم أجب عن الأسئلة التي تليهما :

النص الأول :

عبقريّة خالد

حفل التاريخُ الإنسانيُّ بكثيرٍ من الشخصيات، التي سطّرت بحروفٍ من نورٍ قصصاً للبُطولةِ والشّجاعةِ والعبقريّةِ الفذة، فظلت سيرتها خالدةً على صفحاتِ الزّمنِ المُشرق. ولعلَّ من أَلَمعها قائداً سَطَعَ نَجْمُهُ في سماءِ الفروسيّةِ والعبقريّةِ العسكريّة، امتازَ بالرّأي السّديد، والحِنَكةِ النّادرة، والخِبرةِ الفريدة، والقيادةِ الحكيمة، إنّهُ القائدُ الإسلاميُّ البَطَلُ خالدُ بنُ الوليد، صاحبُ الصّولاتِ والجولاتِ في المحافظةِ على هَيبةِ الإسلام ومقارعةِ الكُفرِ وأهله، فَدَكَ حُصُونَهُمْ، وَقَوَّضَ أركانَهُمْ. هُوَ ابنُ الوَلِيدِ بنِ المُغيرةِ المَخزوميّ، من صناديد قريشٍ وشُجعانِها، وَمِنْ قادَتِها العسكريين وأشرافها، عُرِفَ بالنُّبوغِ العسْكَريِّ والدَّهاءِ في الجاهليّة، ويؤكد ذلك ما حَدَثَ يَوْمَ أَحَدٍ من قَلْبِهِ سَيْرَ المعركة، وَتَرَبُّصِهِ بالرُّماةِ، ومُباغنتِهِ المسلمين مِنْ خَلْفِهِمْ.

ما أَعْظَمَ خالداً، أَنْجَرَ ما عَلَيْهِ من فُتُوحاتٍ، وَتَصَدَّرَ ملاحِمَ البُطولةِ، وَظَلَّ مِثالاً للقائِدِ العَبْقَرِيِّ تَخْطِيطاً وَتَنْفِيزاً، وَحُسْنَ شمائل. وَلَمْ يَتْرُكْ خَلْفَهُ إِلَّا سَيْفَهُ وَفَرَسَهُ اللَّذَيْنِ رافقاهُ في بُطولاتِهِ، فَعَاشَ شُجاعاً ، ومات شُجاعاً.

السؤال الأول : السؤال الأول : اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل المذكورة بعد كل سؤال فيما يأتي،

ثم قم بنقل رمز الإجابة إلى الجدول الملحق آخر النص (15 علامة)

1- "مقارعة الكفر " كلمة "مقارعة" تشبه في المعنى كل الكلمات الآتية ما عدا :

أ. محاربة	ب. مصارعة	ج. مضاربة	د. مساندة
-----------	-----------	-----------	-----------

2- "امتاز بالرأي السديد" المقصود بكلمة "السديد" :

أ. الصائب	ب. السريع	ج. الشديد	د. العنيد
-----------	-----------	-----------	-----------

3- "من صناديد قريش " كلمة "صناديد" :

أ. مفرد	ب. جمع	ج. مثني	د. مصدر
---------	--------	---------	---------

4- "قوّض أركانهم " مضاد كلمة "قوّض" :

أ. هدم	ب. فرّق	ج. بنى	د. زلزل
--------	---------	--------	---------

5- يتحدث النص السابق عن شخصية إسلاميّة تاريخية وهي شخصية :

أ. النبي الأعظم محمد □	ب. خالد بن زيد الأنصاري	ج. خالد بن الوليد	د. خالد بن سعيد بن العاص
------------------------	-------------------------	-------------------	--------------------------

6- صفة لم ترد في النص لشخصية النص :

أ. الشجاعة	ب. الرأي السديد	ج. الحنكة في الحرب	د. الظلم
------------	-----------------	--------------------	----------

7- عنوان من العناوين الآتية لا يناسب النص :

أ.حنكة خالد	ب. خالد بن الوليد	ج. وفاة خالد	د.شجاعة خالد
-------------	-------------------	--------------	--------------

8- انتصرت قريش على المسلمين في معركة أحد نتيجة ل:

أ.تفكك المسلمين	ب.قوة جيش قريش	ج.حنكة قائد قريش	د.كثرة عتاد قريش
-----------------	----------------	------------------	------------------

9- تميز النص السابق ب:

أ.تعبيراته المباشرة	ب.ركاكة ألفاظه	ج.جزالة الألفاظ وقوتها	د.عدم تسلسل الأفكار
---------------------	----------------	------------------------	---------------------

10- الهدف العام للكاتب من هذا النص هو:

أ.تسليط الضوء على شجاعة صحابي وقائد مسلم وحنكته .	ب.بيان مكانة خالد بن الوليد في قريش
ج.توضيح كيف انتشر الإسلام بعد مجيء سيدنا محمد ﷺ .	د.بيان مكانة الإسلام والمسلمين في كل وقت وحين .

11- اشتمل الموضوع على الأفكار الفرعية الآتية ما عدا :

أ.صفات الصحابي خالد بن الوليد وحنكته .	ب.أمثلة على دهاء خالد وذكائه .
ج.قصة إسلام خالد بن الوليد .	د.مكانة خال بن الوليد في قريش .

12- العاطفة التي سيطرت على النص السابق :

أ.الحزن على وفاة خالد بن الوليد	ب.الاعتزاز والفخر بالقائد المسلم خالد بن الوليد
ج.بغض قريش وأفعالها	د.الاعتزاز بالدين الإسلامي

13- أي التعبيرات الآتية أجمل في نظرك والتي تصف شجاعة القائد خالد بن الوليد :

أ. امتاز بالبطولة والشجاعة	ب.امتاز بالقيادة	ج.تصدّر ملاحم البطولة	د.قائد إسلامي بطل
	الحكمة		

14- تدل عبارة "لم يترك خلفه إلا سيفه وفرسه" على :

أ.فقر الصحابي خالد بن الوليد	ب.تضحية خالد بن الوليد بكل ما يملك في سبيل الله
ج.مصادرة قريش لممتلكات خالد بن الوليد	د. حرصه الشديد على فرسه

15-أحد القيم الآتية تضمنها النص :

أ.تعزيز الالتزام بالصفات الحسنة.	ب.الالتزام بالدين الإسلامي واتخاذ نهج حياة
ج. الزهد في الحياة.	د.تقدير دور الصحابة المسلمين وتضحياتهم في سبيل الدين الإسلامي.

جدول الإجابة

15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

5 علامات

السؤال الثاني :

رتب العبارات المبعثرة الآتية بحسب ورودها في النص من 1-5

- () - أنجز ما عليه من فتوحات وتصدّر ملاحم البطولة .
- () - لم يترك خلفه إلا سيفه وفرسه فعاش شجاعاً ومات شجاعاً .
- () - حفل التاريخ الإنساني بكثير من الشخصيات التي سطرّت قصصاً للبطولة والشجاعة .
- () - هو من صناديد قريش وشجعانها ومن قادتها العسكريين وأشرافها .
- () - امتاز بالرأي السديد والحنكة النادرة والخبرة الفريدة .

النص الثاني :

-.....-

وَلَا أَذْكَرُ جَدَّتِي إِلَّا وَهِيَ جَالِسَةٌ عَلَى سَجَادَةِ الصَّلَاةِ الْمَصْنُوعَةِ مِنْ جِلْدِ الْغَنَمِ وَفَرْوَتِهِ، فَإِنْ لَمْ تَكُنْ فِي صَلَاةٍ، فَهِيَ فِي ذِكْرِ اللَّهِ بَيْنَ الصَّلَاةِ وَالصَّلَاةِ. وَكَانَتْ مَلَامِحُ وَجْهِهَا تَنِمُّ عَنْ سَكِينَةٍ دَاخِلِيَّةٍ عَمِيقَةٍ، فَهِيَ فِي سَلَامٍ دَائِمٍ مَعَ رَبِّهَا، وَمَعَ نَفْسِهَا، وَمَعَ النَّاسِ. فَكُنْتُ إِذَا قُلْتُ لَهَا: "اللَّهُ يَخْلِيكَ يَا سَيِّ" ، انْتَفَضَتْ كَأَنَّ أَفْعَى قَدْ لَدَغَتْهَا، وَتَقُولُ: "لَا تَدْعُ عَلَيَّ يَا حَبِيبِي". فَأَقُولُ: "إِنَّمَا أَدْعُو لَكَ يَا سَيِّ" ، فَتَقُولُ: "بَلْ هِيَ دَعْوَةٌ عَلَيَّ، مَا حَاجَتِي بِطَوْلِ الْعُمُرِ، وَأَنَا أَتَعَجَّلُ لِقَاءَ رَبِّي؟" لَمْ تَكُنْ تَقُولُ ذَلِكَ تَبَرُّماً بِالْحَيَاةِ، وَلَا تَعَجُّلاً لِمَوْتِ يُرِيحُ مِنْ شَقَاءِ الدُّنْيَا. وَلَكِنَّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ الَّتِي اسْتَوَفَتْ مَهَمَّتَهَا فِي الْحَيَاةِ، وَأَصَابَتْ حَظَّهَا مِنْهَا بِحُلُوهِ وَمَرَّهَا .

عَاشَتْ جَدَّتِي دِينَهَا فِي دُنْيَاهَا دُونَ أَنْ تَصَحَبَ مَعَهَا مُجَلَّدَاتِ الْفَقْهِ وَالتَّفْسِيرِ وَالْحَدِيثِ، حَسْبُهَا مِنْ دِينِهَا أَنَّهَا شَهِدَتْ الشَّهَادَتَيْنِ، وَاسْتَوَفَتْ أَرْكَانَ الْإِسْلَامِ صَلَاةً وَصِيَاماً وَحَجَّاً وَزَكَاةً، وَزَادَتْ عَلَى ذَلِكَ مِنَ النَّوَافِلِ مَا اسْتَطَاعَتْ تَقَرُّباً وَاحْتِسَاباً، وَأَمْسَكَتْ لِسَانَهَا عَنِ الْخَوْضِ فِي النَّاسِ، فَلَمْ أَسْمَعْهَا قَطُّ تَذْكَرُ أَحَدًا بِسَوْءٍ، وَكَانَتْ مِنْ أَحَنِّ النَّاسِ عَلَى الْفَقِيرِ وَالضَّعِيفِ وَالْيَتِيمِ وَالْأَرْمَلَةِ. فَإِذَا عُصِرَ زَيْتُونُ أَرْضِنَا فِي الْقَرْيَةِ، وَجِيءَ بِهِ إِلَى بَيْتِنَا فِي طَوْلَكْرَمٍ، لَمْ نَأْكُلْ مِنْهُ حَتَّى تُخْرَجَ مِنْهُ حَقُّ الْعَائِلِ وَالْفَقِيرِ .

وَلَكُمُ كُنْتُ أَحَبُّ أَنْ أَسْتَلْقِيَ عِنْدَهَا، فَأَسْنِدُ رَأْسِي إِلَى رُكْبَتَيْهَا، وَيَحْلُو لَهَا أَنْ تُمَسِّدَ شَعْرِي الْخَشِنَ، وَتَرَقِّينِي بِالْدَّعَاءِ وَالدَّكْرِ . لَقَدْ هَزَّنِي نَبَأُ وِفَاةِ جَدَّتِي، وَحَاولْتُ أَنْ أَكْتُبَ حُزْنِي، وَلَكِنَّهُ كَانَ أَكْبَرَ مِنَ الْعِبَارَةِ، وَلَيْسَ يَسَعُ تِلْكَ السَّنْدِيَانَةُ الْعَظِيمَةُ إِلَّا قَلْبِي وَوُجْدَانِي وَذَاكَرَتِي الَّتِي تَحْتَضِنُ إِرْثَهَا الدَّائِمَ .

السؤال الأول : اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل المذكورة بعد كل سؤال فيما يأتي ، ثم قم بنقل

رمز الإجابة إلى الجدول الملحق آخر النص : (13 علامة)

1- "لم تكن تقول ذلك تبرّما" كل الكلمات الآتية تشابه في المعنى كلمة (تبرّما) ما عدا :

أ.ضيّقاً	ب.سأماً	ج.راحةً	د.ضجراً
----------	---------	---------	---------

2- ضدّ كلمة "سَكِينَة" في عبارة "ملاح وجها تنم عن سَكِينَة داخلية " هي :

أ.طمأنينة	ب.استقرار	ج.وقار	د.قلق
-----------	-----------	--------	-------

3- كانت ردة فعل الجدة عندما يدعو لها حفيدها "الله يخليك يا ستي":

أ.تشعر بالسعادة	ب.تغضب وتتنفض	ج.تبادلته الدعاء بالمثل	د.لا شيء مما ذكر
-----------------	---------------	-------------------------	------------------

4- الصفة التي لم تتصف بها الجدة:

أ.تخاف من لقاء الله	ب.دائمة الصلاة	ج.كريمة وحنونة	د.مطمئنة النفس مسالمة
---------------------	----------------	----------------	-----------------------

5- وليس يسع تلك السنديانة العظيمة " تشير عبارة "السنديانة العظيمة " إلى:

أ.شجرة السنديان	ب.شجرة الزيتون	ج.جدة الكاتب	د.قصة الكاتب
-----------------	----------------	--------------	--------------

6- كل الكلمات الآتية مرادفة لكلمة (تنم) في قول الكاتب "كانت ملامح وجهها تنم عن سكينة داخلية

عميقة " ما عدا:

أ.نُظهِر	ب.تعبّر	ج.تخفي	د.تُعلن
----------	---------	--------	---------

7- كلمة (الشهادتين):

أ.مثنى	ب.جمع	ج.مفرد	د.مصدر
--------	-------	--------	--------

8- العاطفة التي يخلو منها النص:

أ.حب الكاتب لجده	ب.حزنه على وفاة جده	ج.خوفه من فقد جده	د.الفخر بجده
------------------	---------------------	-------------------	--------------

9- الترتيب الصحيح لبعض الأفكار التي وردت في النص :

أ. وفاة جدة الكاتب، محافظة الجدة على الصلاة والذكر، وفاة جدة والذكر، الجدة ترقى حفيدها بالدعاء والذكر	ب. محافظة الجدة على الصلاة والذكر، وفاة جدة الكاتب، الجدة ترقى حفيدها بالدعاء والذكر
ج. الجدة ترقى حفيدها بالدعاء والذكر، محافظة الجدة على الصلاة والذكر، وفاة جدة الكاتب	د. محافظة الجدة على الصلاة والذكر، الجدة ترقى حفيدها بالدعاء والذكر، وفاة جدة الكاتب

10- تعني عبارة " أمسكت لسانها عن الخوض في أعراض الناس "

أ.امتنعت عن الكلام	ب.نصحت الناس	ج.دعت الناس إلى	د.تحدثت عن الناس
الفاحش على الناس		الأخلاق الحميدة	بالسوء

11- الفكرة التي لم يشتمل عليها النص :

أ. تعيش الجدة في سلام دائم مع نفسها وربها والناس من حولها	ب. كيف نحترم كبار السن ونساعدهم
ج. تحن الجدة على اليتيم والفقير وتعطيهم من الصدقات	د. تعجل الجدة للقاء الله سبحانه وتعالى

12- أجمل عبارة في التعبير عن حزن الكاتب لوفاة جدته :

أ. حزنت على وفاة جدتي	ب.هزني نبأ وفاة جدتي
ج.تألمت على فقد جدتي	د.أوجعني رحيل جدتي

13- الفكرة التي لا تتصل بالنص هي :

أ.تقدير دور الأم الفلسطينية في تربية الأبناء .	ب.ضرورة الاهتمام باليتيم والفقير وإعطائهم من الصدقات .
ج.الكف عن الخوض بأعراض الناس .	د.عصر الزيتون في فلسطين .

جدول الإجابة :

13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

السؤال الثاني : أكمل الفراغ فيما يأتي (7 علامات)

1- اقترح عنواناً مناسباً للنص السابق :

2- لم تسمح الجدّة لأحفادها بالأكل من زيت الزيتون قبل

أن.....

3- كان الكاتب يحبُّ أن يجلس على ركبة جدته لأنها كانت

.....

4- كانت الجدّة تتعجل الموت ولقاء الله لأنها

.....

<انتهت الأسئلة>

قائمة مهارات الاستيعاب القرائي

ملحق(2)

المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف السابع الأساسي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
أولاً : مهارات الفهم الحرفي :							
1	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق						
2	تحديد مضاد الكلمة						
3	ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني في النص						
4	تصنيف الكلمات المتشابهة في المعنى في مجموعات						
5	تحديد أسماء الشخصيات الواردة في النص						
6	تحديد الفكرة الرئيسية في النص						
مهارات أخرى:							

المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف السابع الأساسي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
ثانياً : مهارات الفهم الاستنتاجي:							
1							التنبؤ بغرض الكاتب من النص
2							استنتاج الأفكار الرئيسية من النص
3							الربط بين السبب والنتيجة في النص
4							استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب
5							استنباط القيم الواردة في النص
مهارات أخرى ترون إضافتها :							

المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف السابع الأساسي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
ثالثاً: مهارات الفهم النقدي:							
1	التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء						
2	التمييز بين ما له صلة وما ليس له صلة في الموضوع						
3	الحكم على منطقية الأفكار وتسلسلها						
4	الحكم على المقروء في ضوء الخبرات السابقة						
5	تحديد الأفكار الجديدة في المقروء						
6	إصدار حكم على بعض الشخصيات الواردة في النصوص						
مهارات أخرى ترون إضافتها :							

المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف السابع الأساسي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
رابعاً : مهارات الفهم التذوقي :							
1	تحديد العاطفة السائدة في النص						
2	توضيح الصور الفنية الواردة في النص						
3	تحديد الألفاظ والإيماءات الجميلة في النص						
4	تحديد مواطن الجمال في النص						
5	ترتيب الأفكار في النص وفقاً لأهميتها						
مهارات أخرى ترون إضافتها :							

المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف السابع الأساسي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنف فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
	مناسبة	غير مناسبة	متنمية	غير متنمية	واضحة	غير واضحة	
خامساً : مهارات الفهم الإبداعي :							
1	اقتراح عنوان جديد للنص						
2	اقتراح حلول جديدة للمشكلات التي وردت في النص						
3	اختيار أكثر من مرادف للكلمة الواحدة						
4	تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة معينة						
5	تلخيص النص بصورة سليمة						
مهارات أخرى ترون إضافتها :							

تصنيف فقرات الاختبار تبعا للمستوى الذي تقيسه الفقرة من مستويات الفهم الاستيعابي

النص الأول : عبقرية خالد

رقم السؤال	مستوى الفهم الحرفي	مستوى الفهم الاستنتاجي	مستوى الفهم النقدي	مستوى الفهم التذوقي	مستوى الفهم الإبداعي
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
السؤال الثاني					

النَّص الثاني :

رقم السؤال	مستوى الفهم الحرفي	مستوى الفهم الاستنتاجي	مستوى الفهم النقدي	مستوى الفهم التذوقي	مستوى الفهم الإبداعي
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
س2(1)					
س2(2)					
س2(3)					
س2(4)					

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب /ة اقرأ التعليمات الآتية جيداً قبل الإجابة عن الأسئلة:

- ✓ يتكوّن الاختبار من خمس أسئلة .
- ✓ اجب عن الأسئلة جميعها.
- ✓ الزّمن المحدد للاختبار ساعة ونصف .
- ✓ مجموع علامات الاختبار 50 علامة .

عزيزي الطالب /ة تعاونك بالإجابة على هذا الاختبار تقدره وتقابله بالاحترام

شاكرين لكم ولعلميكم حسن التعاون ونتمنى لكم التفوق والنجاح

الباحثة: آيات محمد إبراهيم تلاحمه

كلية الدراسات العليا - جامعة القدس

بسم الله الرحمن الرحيم

الزمن : 90 دقيقة



اختبار الكتابة الإبداعية

التاريخ :

اسم الطالب/ة:

عزيزي الطالب اقرأ الأسئلة الآتية، ثم أجب عنها .

السؤال الأول : (10 علامات)

كان يوماً طويلاً جداً، حاجزٌ تلو حاجز، والكلُّ يرنو نحو القبة الذهبية بشوق، ينتظر من يضع جنود أن يسمحوا له بالعبور، وبعد ساعات من الانتظار فُتِح باب العمود، فتدفق المصلّون فرحين نحو باحات المسجد الأقصى، فقد مرَّ عام كامل على زيارتهم الأخيرة.

بعد قراءتك النصّ السابق، تخيّل نفسك بين جموع المصلين الذين سمح لهم بالعبور إلى المسجد الأقصى، اكتب بحدود خمسة أسطر كلماتٍ تعتذر فيها للقدس وتبرّر لها سبب غيابك الطويل عنها، وضع عنواناً مناسباً لموضوعك.

.....

.....

.....

.....

.....

السؤال الثاني : (10 علامات)

شجرة الزيتون، شجرة مباركة وكلها منافع، ذكرها الله تعالى في محكم كتابه، قال تعالى: "اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۚ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ ۚ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ ۚ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ".

صف شجرة الزيتون ومنافعها وخيراتها.

.....

.....

.....

السؤال الثالث : (10 علامات)

وضح المقصود بكل من العبارات الآتية:

- قال الإمام علي - رضي الله عنه - " لسان العاقل وراء عقله، ولسان الجاهل وراء قلبه " .

.....

.....

- الابتسامة لغة القلوب.

.....

.....

السؤال الرابع: (10 علامات)

أحمد وعلي صديقان يحبّان القراءة، اجتمعا ذات يوم في حديقة، كان أحمد جالساً وبين يديه رواية مطبوعة يقلّب صفحاتها ويتمعنّ حروفها، أمّا علي فقد كان يقرأ رواية أخرى على جهازه المحمول

أحمد: يعجبني يا علي أنك تحبّ القراءة مثلي، ولكن لماذا لا تقرأ من الكتب، ففي الكتاب حياة وممتعة لا تجدها في القراءة من الحاسوب.

علي: ولكن يا أحمد الكتب مملة وقديمة ونحن الآن في عصر التكنولوجيا والعالم يتسارع من حولنا.

عزيزي الطالب تبني وجهة نظر أحد الصديقين وحاول إقناع الصديق الآخر بها مستعيناً بالأدلة والحجج المنطقية المقتعة.

.....

.....

.....

.....

السؤال الخامس: (10 علامات)

اذكر ثلاثة استخدامات غير مألوفة لكل من:

قلم الرصاص:

..... -1

..... -2

..... -3

أوراق الصحف القديمة (الجرائد) :

..... -1

..... -2

..... -3

<انتهت الأسئلة>

ملحق (4)

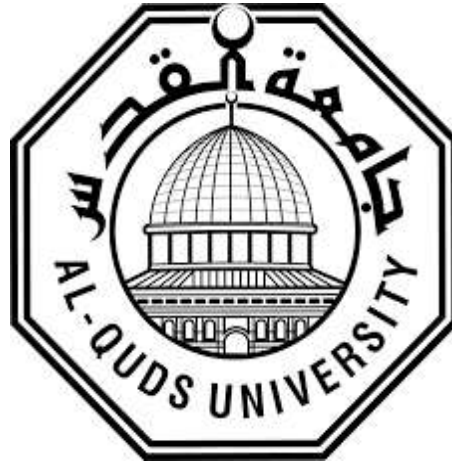
مهارات الكتابة الإبداعية للصف السابع الأساسي وتوزيعها على أسئلة الامتحان.

قائمة المهارات	السؤال الأول	السؤال الثاني	السؤال الثالث	السؤال الرابع	السؤال الخامس
كتابة نهاية مشوقة					
كتابة عنوان لموضوع ما					
تسلسل الأفكار					
استخدام الأدلة والشواهد					
التوسع					
توليد الأفكار					
إبداء الرأي					
التعبير عن العواطف					
استخدام أسلوب الوصف					
الطلاقة					
المرونة					

إضافة إلى:

- وضع علامات الترقيم في المكان المناسب.
- تنظيم الموضوع في مقدمة وعرض وخاتمة.
- جودة الخط.

بسم الله الرحمن الرحيم



دليل المعلم للتدريس باستخدام استراتيجية POSSE

إعداد الباحثة :

آيات محمد إبراهيم تلاحمه

إشراف الدكتور:

محسن محمود عدس

الفصل الدراسي الثاني

2019

قال تعالى : " اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ " .

اقراً أول كلمة نزلت من السماء على سيد الخلق، تحمل في طياتها إشارة واضحة إلى أهميتها، كيف لا وهي مفتاح العلوم وأساس التقدم والتطور، وقد حظيت القراءة على مر العصور على الاهتمام الأولي والأجدر من علماء يونان و مسلمين و عرب وغيرهم، لذلك كان لزاماً على المعلم تنمية القراءة لدى طلبته بمختلف المراحل الدراسية، ويخصّ بالذكر معلم اللغة العربية .

ولا تكفي هنا القراءة بمجرد مفهومها السطحي، ولكن الفهم والتفاعل مع ما أماننا من نصوص هو الغاية الأساسية للقراءة، ومن يقرأ جيداً ويفهم بعمق، يستطيع كذلك أن يوظّف ذلك في كتابة نصوص ومقالات إبداعية من وحي إنشائه ، ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أن استراتيجية **POSSE** قد يكون لها دوراً في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى الطلبة ومهارة الكتابة الإبداعية كذلك .

عزيزي المعلم:

بين يديك دليل المعلم الذي قامت الباحثة بإعداده والذي يتكون من خمسة دروس من كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي الجزء الثاني، وهي عبارة عن (**من ذاكرة التاريخ، فلسطين روعي، شرطي المرور، عبد الله بن حذافة السهمي، الابتسامة لغة القلوب**). أعادت الباحثة هيكلة هذه الدروس وفق خطوات استراتيجية **POSSE** ليتبين لنا بعد ذلك أثر هذه الاستراتيجية على استيعاب الطلبة وكتابتهم.

وبالاحثة تشكر لكم اهتمامكم ، و تتمنى أن تتحقق الفائدة المرجوة من هذا الدليل ، والله ولي التوفيق .

منطلقات الدراسة :

احتكمت الباحثة إلى عدد من العوامل في صياغة هذا الدليل الذي ينطلق من استراتيجية POSSE وهي:

1. الاعتماد على قائمة الاستيعاب القرائي والتي تم الاستعانة بها من دراسات سابقة وقامت الباحثة بتعديلها بما يتناسب وطلبة الصف السابع الأساسي.

2. توجه السياسة التربوية الفلسطينية نحو تنمية مهارات القراءة لدى الطلبة ومهارات الكتابة كذلك .

3. راعت الباحثة الأهداف التعليمية العامة والأهداف المرحلية الخاصة بالصف السابع الأساسي وكذلك أهداف مادة اللغة العربية .

4. راعت الباحثة في إعداد الدليل لغة الخطاب العلمية تبعا للمرحلة العمرية والجنس وكانت كذلك ميسرة للمعلم وواضحة.

5. راعت الباحثة خصوصية المجتمع الفلسطيني وطبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته النفسية والاجتماعية.

تعريف استراتيجية POSSE:

هي مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم في حصته تتكون من عدة خطوات وهي : (تنبأ، نظم، ابحث، لخص، قيم) هدفها استيعاب المضمون واسترجاعه وتلخيصه، وجاءت تسميتها من الحروف الأولى لخطواتها

Predict:تنبأ : وضع التلاميذ جل أفكارهم عن الموضوع الذي بين أيديهم، من خلال مثيرات يقدمها

المعلم مثل الصور أو مقاطع الفيديو أو قصة قصيرة أو مشهد تمثيلي .

Organize:نظم : وضع تنبؤات التلاميذ على شكل خريطة معرفية .

Search:ابحث : قراءة التلاميذ الدرس لفحص صحة التنبؤات واستخراج الأفكار الرئيسة ومعاني الكلمات.

Summarize:لخص : يكتب الطالب تلخيصاً لما قرأه وتعلمه .

Estimate:قيّم : مقارنة التنبؤات مع النص الموجود ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف بينهما .

خصائص النص الذي سيطبق عليه استراتيجية: POSSE

1. نص يحتمل التفسير ويحتمل معلومات جديدة تثير الطالب .
2. التأكد من أن الطالب لديه معرفة سابقة عن الموضوع الذي تم اختياره .
3. عدم صعوبة المفردات المستخدمة .
4. يحتمل تطبيق العمل ضمن مجموعات إذا لزم الامر.

فوائد استراتيجية POSSE :

1. يتعلم الطالب كيفية قراءة النص ضمن هدف محدد.
2. ينمي الطالب مفهوماً أقوى عن ذاته وقدراته.
3. يتعلم الطالب إيجاد الأفكار الرئيسة في النص.
4. يتعلم الطالب إيجاد معاني المفردات الصعبة.
5. تساعد الطالب في التعبير عن نفسه.

6. تنمي لدى الطالب مهارة التلخيص .

7. يكون فيها المتعلم إيجابيا نشطا فعالا.

8. تنمية مهارة الكتابة لدى التلاميذ.

إجراءات تقديم استراتيجية POSSE :

1. تنبأ : يعرض المعلم أمام التلاميذ صورة أو موقفا أو فيلما يعمل كمثير وجاذب لعنوان النص ثم يطلب

من الطلاب وضع تنبؤات وافتراسات حول الموضوع الذي سيطرح عليهم.

2. نظم: يضع المعلم أفكار التلاميذ ضمن خريطة معرفية ويستدرج فيها خبرات الطلبة السابقة وينظمها

مستدرجا بها توقعاتهم وأفكارهم الجديدة التي طرأت والتي تخص الموضوع المطروح بين أيديهم .

3. ابحث: يطلب المعلم من الطلاب قراءة النص بتمعن ودقة والبحث عن الأفكار الرئيسة ومعاني

الكلمات الغامضة، وبعد ذلك يوجه المعلم نقاشاته نحو الطلاب وتنبؤاتهم وما توصلوا اليه.

4. لخص: يطلب المعلم من الطلاب كتابة الأفكار الرئيسة للنص وما تعلموه ومعاني الكلمات الصعبة

التي واجهتهم بعد أن تم استخراجها من المعجم في العملية السابقة.

5. قيم: يقارن التلاميذ خرائطهم المعرفية السابقة وما لديهم من خبرات مع تنبؤاتهم وما توصلوا إليه بعد

دراستهم للنص ويصححون أو يؤيدون أفكارهم وتوقعاتهم.

دور المعلم في استراتيجية POSSE :

1. استثارة اهتمام الطلبة.

2. تشجيع الطلبة على استخدام الخيال.

3. حث الطلبة على العمل التعاوني.
4. تدريب الطلبة على التفكير والتأمل واثارة التساؤلات.
5. يستجيب لأفكار الطلبة وتتبؤاتهم.
6. تدريب الطلبة على أخلاقيات البحث العلمي في بحثهم واستقصائهم للمعلومة والمعاني الواردة.
7. تنظيم وقت الطلبة خلال خطوات الاستراتيجية الخمس.
8. إتاحة الفرصة أمام الطلبة لتقييم أفكارهم بأنفسهم أو تقييم تتبؤات بعضهم البعض.
9. تدريب الطلبة على أسس التلخيص وعناصره وأهميته.

دور المتعلم في استراتيجية POSSE :

1. يشد أفكاره ويستجيب لتوجيهات معلمه.
2. يبحث عن المعلومة وعن المعاني الجديدة بدقة.
3. يتعاون مع زملائه إذا طلب منهم العمل في مجموعات.
4. يلتزم بالوقت المعطى له من قبل المعلم.
5. يتعود الدقة والنظام في الحل.

مستويات الفهم القرائي :

المستوى الحرفي : أي فهم الكلمات والجمل والأفكار فهماً مباشراً كما ذكرت بشكل صريح، وتهدف الاستراتيجية إلى تنمية قدرة الطالب على معرفة معاني الكلمات الواردة في النص وضدها واستنتاج الأفكار الرئيسية وتسلسل الأحداث وكذلك استنتاج الأفكار الفرعية .

المستوى الاستنتاجي : ويقصد به قدرة الطالب على معرفة المعاني الضمنية التي قصدها الكاتب والربط بين الأفكار واستنتاج علاقات السبب والنتيجة في النص وسمات شخصية النص أو شخصية الكاتب من خلال الأسلوب الذي اتبعه والتنبؤ بخاتمة للنص .

مستوى الفهم النقدي : قدرة الطالب على إصدار حكم على الموضوع المقروء لغويا ووظيفيا ومدى تأثيره على القارئ وجودة أفكار الكاتب و التمييز بين عالم الواقع وعالم الخيال. وكذلك التمييز بين الحقيقة والرأي الشخصي.

مستوى الفهم التذوقي : ويقصد به قدرة الطالب على معرفة الأساليب والتعبير التي استخدمها الكاتب لإثارة انفعالات الجمهور وذلك من خلال تحديد العاطفة السائدة في النص وتحديد الألفاظ والعبارات ودلالاتها في النص.

مستوى الفهم الإبداعي: ويقصد به قدرة الطالب على فتح آفاق أوسع للنص وابتكار أفكار جديدة وإيجاد حلول مختلفة للحبكة وكذلك اقتراح عنوان آخر للنص وتقمص الأدوار .

ترى الباحثة من خلال ما سبق الدور الإيجابي للمتعلّم في النظرية، فهو محورها وهو الفعّال فيها والمعلّم منظمّ وميسّر وشاحذ للهمم وباحث عن مصادر القوة والضعف، وتتضح هنا عملية الربط بين المعلومات السابقة للطالب والمعلومات المستجدة عليه، وما لذلك من أثر في تحقيق أهداف التعليم ولا سيما الهدف الرئيس وهو الوصول إلى استيعاب جيد للنّص المقروء ومساعدة الطالب في تنمية كتابته لتصل مستوى الإبداع .

مخرجات التعلم :

يتوقع من الطالبة بعد تطبيق استراتيجية POSSE أن يكونوا قادرين على:

1. تحديد مرادف الكلمات من سياق النّص .
2. تصنيف الكلمات المتشابهة في المعنى ضمن مجموعات .
3. معرفة مضاد الكلمات .
4. استخراج الفكرة الرئيسة للنّص .
5. استخراج الأفكار الفرعية من النّص .
6. ترتيب الأحداث الواردة في النّص .
7. الربط بين الأفكار الواردة في النّص .
8. التنبؤ بغرض الكاتب من النّص .
9. الرّبط بين السبب والنتيجة .
10. تمييز الأمور الواقعية والخيالية الواردة في النّص .

11. معرفة العاطفة التي سيطرت على كاتب النص .
12. اقتراح حلول للمشكلات التي وردت في النص.
13. التنبؤ بنهايات أخرى للحبكة .
14. اقتراح عناوين أخرى للنص .
15. تحقيق المتعة والانسجام في النص .
16. محاولة الرقي بمستوى كتابتهم ليصل إلى الإبداع .
17. الانطلاق بالقراءة واتخاذها نهج حياة لهم .
18. توضيح جمال التصوير في بعض العبارات.

الجدول الزمني لتنفيذ خطة البرنامج :

الأسبوع	عدد الحصص	الموضوع	رقم الصفحة
الأول	ساعتان	الامتحان القبلي	
الثاني	4	من ذاكرة التاريخ	15
الثالث	4	قصيدة فلسطين روعي	19
الرابع	4	شرطي المرور	26
الخامس	4	عبد الله بن حذافة السهمي	37
السادس	4	الابتسام لغة القلوب	49
السابع	ساعتان	الامتحان البعدي	

الأدوات والوسائل:

1. السبورة الذكية .
2. قصص وكتب مدرسية وروايات .
3. أفلام تعليمية .
4. جهاز عرض الشفافيات .
5. صور تخص مواضيع الدروس .
6. المعاجم اللغوية .
7. خريطة فلسطين .
8. خريطة الوطن العربي.
9. معجم أعلام الشعراء .

الدّرس الأول: من ذاكرة التاريخ

المخرجات:

يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من درس من ذاكرة التاريخ أن يكون قادراً على:

1. تعريف مفهوم النّكبة الفلسطينية.
2. التمييز بين مصطلحي النّكبة والنّكسة.
3. تعريف مفهوم التهجير القسري.
4. التعريف بالكاتب مصطفى الدّباغ.
5. التنبؤ بغرض الكاتب من النص.
6. قراءة الدرس قراءة جهرية سليمة.
7. استنتاج الفكرة الرئيسة من النص.
8. استنتاج الأفكار الفرعية من النص.
9. توضيح دلالة الصور الفنية الواردة في الدرس.
10. توضيح معاني الكلمات الواردة في النص.
11. اكتساب قيم واتجاهات مرغوب فيها.
12. تلخيص الدرس بلغة سليمة .
13. اقتراح عناوين أخرى مناسبة للنص.

الأدوات والوسائل:

صور عن النكبة، السبورة، الطباشير، الكتاب المدرسي، المعجم الوسيط، جهاز عرض الشرائح، خريطة فلسطين، أقلام، أوراق.

الإجراءات: المرحلة الأولى:

تنبأ

يتم توزيع الطلاب في مجموعات ومن ثم عرض صور عن النكبة وعن القرى المهجرة في سنة 1948 وكذلك سنة 1967.

يسأل المعلم طلابه عن الصور التي أمامهم:





ما الذي تراه في الصورة ؟

ما الذي حدث برأيك مع هؤلاء الأشخاص ؟

هل بإمكانك أن تعبّر عن مشاعرهم في تلك اللحظة ؟

هل سمعت عن النكبة من قبل ؟

في أي سنة حدثت النكبة ؟

هل تعرف ما هي النكسة ؟

في أي سنة حدثت النكسة ؟

هل حدثك جدّك يوماً عن قريته التي خرج منها ؟

ماذا نعني بالتهجير ؟

هل تعرف أسماء قرى مهجرة ؟

عن ماذا تتوقع محور حديثنا هذا اليوم ؟

المرحلة الثانية :

نظم

يطلب المعلم من طلابه أن يضعوا في نقاط رئيسة أهم الأفكار التي يتوقع منّا دراستها لهذا اليوم وتنظيمها في خريطة معرفية متكاملة وذلك بمساعدة مجموعته .

مثال : سنتعرف على أحداث النكبة ، سنتعرف إلى بعض القرى المهجرة ، نبذ الاحتلال الإسرائيلي وعنجهيته، حب الأرض والدفاع عنها .. وهكذا .

وكذلك كلمات مفتاحية مثل : نكبة، نكسة، تهجير، احتلال، قرى مهجرة.... وهكذا .

تقوم كل مجموعة بعرض توقعاتها أمام المعلم وأمام المجموعات الأخرى .

يدون المعلم على السبورة أهم الأفكار التي وردت وأهم الكلمات المفتاحية التي تحدّث عنها الطلّبة وينظّمها في خرائط معرفية.

المرحلة الثالثة :

ابحث

بعد ذلك يقرأ المعلم الدرس أمام الطلاب قراءة جهرية سليمة، يطلب المعلم من بعض الطلاب المجيدين للقراءة قراءة الدرس أمام زملائهم.

يعرض المعلم خريطة فلسطين التاريخية ويطلب من الطلاب مساعدته في تحديد موقع منطقة اللطرون على الخريطة والتي تقع فيها قرى (عمواس ويالو وبيت نوبا).

يسأل المعلم طلابه ما الفكرة الرئيسة في النص؟

ثم يوزع المعلم الدرس إلى فقرات ويتم مناقشة كل فقرة بمفردها

الفقرة الأولى : " يعاني الشعب الفلسطيني لطمس هويتها

الفلسطينية ". يسأل المعلم طلابه :

ماذا فعل الاحتلال الإسرائيلي بالفلسطينيين في النكبة ؟

كم قرية هدم الاحتلال في عام 1948؟

ماذا فعل الاحتلال بهذه القرى؟

لماذا يغيّر اليهود أسماء القرى العربية إلى أسماء عبرية ؟

ما الفكرة الفرعية في هذه الفقرة ؟

بمساعدة المعجم الوسيط تتعاون كل مجموعة في إيجاد كل مما يلي :

معنى كل من : ويلات، لاجيء، مجازر، معالم، طمس، الأصيلة .

ضد : هدم، طمس، أصيلة.

يدون المعلم بمساعدة الطلاب الفكرة الجزئية للفقرة ومعاني الكلمات التي وردت في الفقرة على السبورة .

الفقرة الثانية : "هدف هجوم العصابات لا يسمح لأهل هذه القرية بالعودة إليها أو زيارتها " .

يسأل المعلم طلابه : إلى ماذا هدفت العصابات الصهيونية ؟

أذكر أسماء قرى هجرت عام 1967؟

ماذا حدث في هذه القرى ؟

ما الفكرة الجزئية في هذه الفقرة ؟

وضح الصورة الفنية في "زرعت بالمستوطنات الصهيونية" ؟

ما معنى : العصابات، إبادة، دبّ، الذعر، شاهدة، استولى؟

ما ضد:الذعر، تسهيل، دمرّ، الجميلة ؟

الفقرة الثالثة : "إن قرية عمواس إلى القدس " .

يسأل المعلم طلابه :ما اسم القرية التي ذكرت في هذه الفقرة ؟

أين تقع هذه القرية ؟

ما أهمية قرية عمواس الجغرافية ؟

هل لقرية عمواس أهمية دينية ؟ ولماذا ؟

بماذا ارتبط اسم قرية عمواس؟

أذكر أسماء الصحابة الذين ماتوا في عمواس؟

ما الفكرة الجزئية ؟

ما معنى : تتمتع، حاجزاً دفاعياً، محطة، قاصدين، حطاً، طاعون؟

ما ضد : تدمير، دفاعي، استقبال؟

وضح الصورة الفنية في "لعبت قرية عمواس دوراً كبيراً في الحروب على مدار التاريخ"؟

الفقرة الرابعة : " إن هدم إلى أهلها " .

يسأل المعلم طلابه: ما هي الخطوات العملية التي يجب علينا القيام بها كفلسطينيين من أجل القرى

المهجرة؟

ما معنى:يحتّم علينا، مقاومة، محافل دولية، ترسيخ ؟

ما ضد : نسيان،ترسيخ؟

ما الفكرة الجزئية ؟

أخيرا :من هو كاتب النص؟ ماذا تعرف عنه؟

تحدّث عن العاطفة التي سيطرت على النص والأساليب التي اتبعها الكاتب في كتابته.

المرحلة الرابعة:



يطلب المعلم من طلابه بتلخيص النص بلغة سليمة وذلك بكتابة الأفكار الرئيسة في النص والفرعية بصورة منظمة متسلسلة وكذلك كتابة ما اكتسبوه من اتجاهات وقيم ويعبرون عن عاطفتهم أثناء قراءتهم لنص " من ذاكرة التاريخ " .

أخيرا يقترح الطلاب عنوانا آخر للدرس .

المرحلة الخامسة:



يقارن الطلاب بين النتائج التي توصلوا إليها في النهاية وبين التنبؤات التي اقترحوها في البداية.

يقوم الطلاب بتقييم ملاحظاتهم وتنبؤاتهم ويصححون معلوماتهم وذلك بمساعدة المعلم.

1. حل أسئلة الدرس في الكتاب المقرر.
2. حل التدريبات المرفقة.
3. سلاّم التقدير اللفظي لرصد مشاركة المجموعات وتفاعّلهم ودقة توقعاتهم.
4. كتابة قصة قصيرة يتخيل فيها الطالب أنّه هُجّر قسراً من قريته ويراوده الشّوق لبياراتها ويحنّ ليوم يرجع فيه إليها، ويقترح عنواناً مناسباً لقصته.

السؤال الأول: اختر الإجابة الصحيحة من البدائل الموجودة بعد كل سؤال فيما يأتي:

1. هذه الكلمات (الأراضي، العصابات، السجلات) تدلّ على:

أ. مصادر ب. مفرد ج. مثنى د. جمع

2. هدفت العصابات الصهيونية إلى دبّ الذعر بين سكان المناطق المجاورة، وحملهم إلى الرحيل.

الكلمة التي تحتها خط تعني :

أ. دعوتهم ب. نقلهم ج. إجبارهم د. منعهم

3. اشتمل النص على الأفكار الفرعية الآتية ما عدا:

أ.ويلات الاحتلال الاسرائيلي وجرائمه.

ب.هدف هجوم العصابات الصهيونية على القرى الفلسطينية.

ج.خطوات عملية لترسيخ أسماء القرى الهجرة في ذاكرتنا.

د.إعلان استقلال فلسطين.

4. دمّرت قرية عمواس في عام:

أ.1967 ب.1988 ج.1976 د.1948

5. مضاد كلمة "الدَّعر" :

أ. الخوف ب. الفزع ج. القلق د. الأمان

6. مرادف كلمة " تدمير " :

أ. بناء ب. هدم ج. إنشاء د. تشييد

7. واحدة من هذه القرى لم تذكر في النص :

أ. عمواس ب. يالو ج. الدوايمه د. بيت نوبا

8. كلمة "لاجئين " :

أ. مفرد ب. جمع مذكر سالم ج. جمع مؤنث سالم د. جمع تكسير

السؤال الثاني :

اكتب بحدود سطرين حكمك على العصابات الصهيونية ووصفاً موجزاً لها حسب ما قرأت في درس من ذاكرة التاريخ .

.....
.....

مخرجات التعلّم:

يتوقع من الطالب بعد دراسة قصيدة (فلسطين رُحي) أن يكون قادراً على:

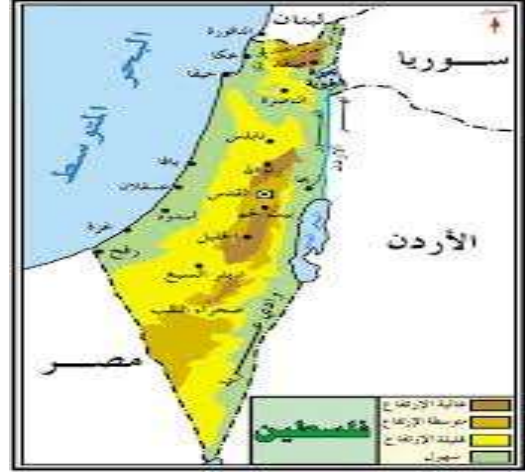
1. التّعريف بالشاعر عبد الرحيم القمودي .
2. التنبؤ بالمضامين التي يريد الشاعر إيصالها لنا.
3. استنتاج الفكرة الرئيسة من القصيدة.
4. استنتاج الأفكار الفرعية من القصيدة.
5. قراءة القصيدة قراءة جهرية معبرة.
6. توضيح معاني المفردات الجديدة في القصيدة.
7. ترتيب تسلسل الأفكار حسب ورودها في القصيدة .
8. تحديد العواطف التي سيطرت على القصيدة .
9. توضيح الصّور الشعريّة في القصيدة .
10. بيان أسلوب الشاعر الوارد في القصيدة.
11. اقتراح عنوان آخر للقصيدة .
12. حفظ خمسة أبيات شعرية من قصيدة فلسطين رُحي.

الأدوات والوسائل:

صور للشاعر عبد الرحيم القمودي، صور لخريطة لفلسطين، صور لبلاد المغرب العربي ، السبورة ،
الطباشير، المعجم الوسيط ، جهاز عرض الشرائح ، كتاب يعرف بالشاعر عبد الرحيم القمودي، خريطة
الوطن العربي،الكتاب المقرر .

الإجراءات:المرحلة الأولى:





يتم توزيع الطّلاب في مجموعات ومن ثم عرض صور عن الشاعر عبد الرحيم القمودي وصور انتهاكات للاحتلال الإسرائيلي وخريطة فلسطين وخريطة الوطن العربي، ثم يسأل المعلم طلابه عن الصّور التي أمامهم

ما الذي تراه في الصورة ؟

هل تعرف من هو الشخص في الصورة الأولى ؟

بماذا توحى لك الصورة الثانية ؟

كم عدد الدول العربية الشقيقة ؟ اذكرها ؟

حدد موقع المغرب العربي على الخريطة ؟

عن ماذا تتوقع محور حديثنا هذا اليوم ؟

المرحلة الثانية:

نظم

يطلب المعلم من طلابه أن يضعوا في نقاط رئيسة أهم الأفكار التي يتوقع منّا دراستها لهذا اليوم وتنظيمها في خريطة معرفية متكاملة وذلك بمساعدة مجموعته .

مثلا : تعبير الشاعر عن حبه لفلسطين ، التعرف على بلاد المغرب العربي ، التحدّث عن الاحتلال الإسرائيلي وانتهاكاته وهكذا ...

وكذلك وضع كلمات مفتاحية مثل : الوطن العربي، المغرب العربي ، فلسطين، احتلال، تحرير، حب الوطن.

يدوّن المعلم على السبورة الأفكار التي تتبأ بها الطلاب وكذلك الكلمات المفتاحية التي جالت بخاطرهم .

المرحلة الثالثة:

ابحث

يقرأ المعلم القصيدة أمام الطلاب قراءة جهرية معبّرة، وبعد ذلك يطلب من بعض الطلاب المجيدين للقراءة قراءة القصيدة أمام زملائهم.

يسأل المعلم طلابه حول القصيدة من خلال طرحه لهذه الأسئلة .

ما عنوان القصيدة ؟

من هو شاعرنا لهذا اليوم ؟

ما جنسية الشاعر ؟

من يتحدث عن شاعرنا ؟

ما الفكرة الرئيسة في القصيدة ؟

يوزع المعلم كل مجموعة أبيات تحمل فكرة مع بعضها البعض بشكل مجموعات ودراستها بالتفصيل وذلك

من خلال الخطوات الآتية:

الأبيات من 1-4

بعد قراءة الأبيات يسأل المعلم:

بماذا وصف الشاعر فلسطين ؟

ماذا قصد الشاعر بالظلم في البيت الثاني ؟

ماذا تمنى الشاعر في البيت الثالث؟

ما نوع الاستفهام في البيت الرابع ؟

باستخدام المعجم الوسيط يستخرج الطلاب ما يلي :

معنى : ريحانة، آن، ينجلي، يجلو، مناراً، أنجم، الدّنا، نوّم ؟

ما ضد : ظلم، ظلام، نحيا، عز، نبني، تشرق ؟

وضح جمال التصوير في فلسطين روعي وريحانتي ، أما آن للظلم أن ينجلي ، ونبني مناراً إلى الأنجم ؟

ما الفكرة الجزئية التي وردت في الأبيات ؟

ما أكثر بيت أعجبك في هذه المجموعة ؟ ولماذا ؟

الأبيات من 5-7

بعد قراءة الأبيات، يسأل المعلم طلابه:

بماذا تعلق قلب الشاعر ؟

وضّح الوصف الذي أطلقه الشاعر على تراب فلسطين ومائها ؟

ما معنى : تعلّق، أطلال، مبسم، تبر، زمزم ؟

بيّن الصّورة الفنّية في صارت نشيداً على مبسم، أزهر في القلب كالبرعم، ترابك كالتبر ؟

ما الفكرة الجزئية التي وردت في الأبيات؟

أي الأبيات كان الأجمل برأيك ؟ ولماذا ؟

الأبيات من 8-10

يقرأ أحد الطلاب الأبيات ، ثم يسأل المعلم طلابه :

إلى ماذا يتوق الشاعر في فلسطين ؟

أذكر أسماء مدن فلسطينية ذكرت في القصيدة ؟

من يحدد لي موقع كل من بيسان، اللد، عكا، حيفا، يافا، غزة على خريطة فلسطين ؟

من ماذا يشكو الشاعر في البيت العاشر ؟

ما معنى : مرجها، مسرى، خافقي ؟

وضح جمال التصوير في وائي لأشكو إليك الهوى ؟

ما الفكرة الجزئية الواردة في الأبيات ؟

أي الأبيات كان الأجمل برأيك؟ ولماذا ؟

الأبيات من 11-12

يقرأ أحد الطلاب الأبيات قراءة معبرة، ثم يسأل المعلم طلابه :

ما نوع الأسلوب في البيت الحادي عشر ؟

بماذا وصف الشاعر أطفال فلسطين ؟

هل أحبّ الشاعر فلسطين بالرغم من الخطوب التي أحلت بها ؟

ما معنى : يثور، الفطيم، خطوب ؟

ما الفكرة الجزئية في الأبيات ؟

• بعد الانتهاء من شرح الأبيات:

يوضح الطّلاب العاطفة التي سيطرت على مجموعة الأبيات .

يبين الطّلاب الأسلوب الذي اتبعه الشاعر .

يحكم الطلاب على جودة الأبيات الشعرية، ويحدد أي بيت كان الأجمل من وجهة نظره ، مع التبرير.

المرحلة الرابعة:

لخص

يقوم الطّلاب بتلخيص الأفكار الواردة في القصيدة بلغة سليمة، وبطريقة متسلسة ، يتحدث الطلاب عن

القيم والعواطف التي أثارتها القصيدة فيهم ، وأهم الأمور التي حصلوا عليها وأضافوها إلى جعبتهم .

وفي الختام يقترح الطلاب عنوانا آخر للقصيدة .

المرحلة الخامسة:



يقارن الطلاب بين النتائج التي توصلوا إليها في النهاية وبين التنبؤات التي اقترحوها في البداية، و يقارنوا ذلك بالأفكار التي وردت بالفعل، ويقومون تنبؤاتهم ويصححون معلوماتهم. وأخيرا تقيم المجموعة الأفضل.

التقويم:

1. حل أسئلة الدرس في الكتاب المقرر.
2. حل التدريبات المرفقة.
3. سلاّم التقدير اللفظي لرصد مشاركة المجموعات وتفاعلهم ودقة توقعاتهم.
4. كتابة موضوع في حدود صفحة عن الوحدة العربية وتعاطف الأخوة العرب مع القضية الفلسطينية.
5. حفظ خمسة أبيات من القصيدة.

السؤال الأول : اختر الإجابة الصحيحة من البدائل الموجودة بعد كل سؤال فيما يأتي :

1. كلمة " الأنجم " :

أ. مفرد ب. مثنى ج. جمع د. فعل

2. مضاد كلمة " ينجلي " :

أ. يسطع ب. يظهر ج. يبقى د. يزول

3. واحدة من المدن الفلسطينية التالية ذكرت في القصيدة هي :

أ. اللد ب. بيت لحم ج. الناصرة د. أريحا

4. اشتملت القصيدة على الأفكار الفرعية الآتية ما عدا:

أ. سينجلي الظلم يوما عن فلسطين ب. شوق الشاعر لفلسطين

ج. ضرورة الوحدة العربية د. المكانة الدينية لفلسطين

5. معنى كلمة "مرجها " :

أ. جبلها ب. سهلها ج. مجدها د. مدنها

6. نوع الأسلوب في قول الشاعر "سقى الله " :

أ. دعاء ب. استفهام ج. تعجب د. نفي

7. كلمة "أطلال" جمع :

أ. مؤنث سالم ب. تذكير ج. مذكر سالم د. صيغة منتهى الجموع

8. الفعل " يجلو " :

أ. فعل ماض ب. فعل مضارع ج. فعل أمر د. فعل مهموز

السؤال الثاني :

في حدود سطرين تكلم عن البيت الذي أعجبك في القصيدة ولماذا؟

مخرجات التعلّم:

يتوقع من الطّالب بعد دراسة نص (شرطي المرور) أن يكون قادراً على :

1. تعريف الفنون النثرية.
2. تعريف فن القصّة القصيرة .
3. تحديد عناصر القصّة القصيرة .
4. التعريف بالكاتب محمود تيمور .
5. التنبؤ بغرض الكاتب من القصة.
6. قراءة القصّة قراءة جهرية سليمة.
7. البحث عن معاني المفردات الواردة في القصّة.
8. استنتاج الفكرة الرئيسة من القصّة.
9. استنتاج الأفكار الفرعية من القصّة.
10. توضيح الصّور الفنيّة التي وردت في القصّة.
11. التحدث عن العاطفة السّائدة في القصة.
12. وضع عنوان آخر للقصّة من إنشائه.
13. كتابة نهاية أخرى للقصّة غير الّتي وضعها الكاتب.

14. تقدير قيمة ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع.

15. احترام جميع فئات المجتمع وطبقاته.

الأدوات والوسائل:

صور لأشخاص من ذوي الإعاقة، سرد قصة نجاح لشخص من ذوي الإعاقة، السبورة، الطباشير، جهاز عرض الشرائح، كتاب يعرف بالكاتب محمود تيمور، المعجم.

الإجراءات: المرحلة الأولى:

تنبأ



يتم توزيع الطّلاب في مجموعات ويعرض المعلم أمامهم الصّور السابقة، ثم يسأل المعلم طلابه .

ما ذا ترى في الصّورة الأولى ؟

ماذا نسمي هذه الفئة ؟

كيف يجب أن نتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

ماذا ترى في الصّورة الثانية ؟

ما هو عمل شرطي المرور ؟ من يحب منكم أن يصبح شرطي مرور ؟

من يذكر لي قصة لشخص من ذوي الإحتياجات الخاصة تولى عملاً معيناً وأبدع فيه ؟

هل هناك علاقة بين الصّورتين ؟

المرحلة الثانية:

نظم

يطلب المعلم من طلابه أن يضعوا في نقاط رئيسة أهم الأفكار التي يتوقع منهم دراستها لهذا اليوم وتنظيمها في خريطة معرفية متكاملة وذلك بمساعدة مجموعته .

وكذلك يقوم الطلاب هنا بوضع كلمات مفتاحية مثل : قصة ، إعاقة ، مهنة ... وهكذا

يدوّن المعلم على السبورة أهم الافكار التي تتبأ بها الطلاب وكذلك أهم الكلمات المفتاحية .



يسأل المعلم الطلاب حول كاتب القصة من خلال طرحه لهذه الأسئلة.

من مؤلف القصة ؟

من هو محمود تيمور ؟

إلى أي فن تنتمي القصص القصيرة ؟

ما هي الفنون النثرية ؟

ماذا نعني بفن القصة القصيرة ؟

ما العناصر التي يجب أن تتكون منها القصة القصيرة ؟

يقرأ المعلم الفقرة الأولى من القصة أمام الطلبة قراءة جهريّة سليمة ،ويطلب من بعض الطّلاب المجيدين

للقراءة قراءة القصة أمام زملائهم.

الفقرة الأولى : " كنت أراه دائماً شرطي مرور " .

يسأل المعلم طلابه بعد قراءة هذه الفقرة :

ما اسم الشخص الذي ورد معنا ؟

أين كان يجلس حموده ؟

ما الذي أصاب حموده ؟

ما هي أمنية حموده؟

وباستخدام المعجم الوسيط يتعاون الطلاب لاستخراج ما يلي :

معنى : جوار، نخرتان، حادثة سنه، أقعده، أمنية؟

ضد: نخرة، إبطاء ؟

ما الفكرة الجزئية في هذه الفقرة ؟

يسأل المعلم قبل قراءة الفقرة الثانية ماذا تتوقعون مجرى الأحداث فيما بعد ؟

ويدع المجال أمام الطلبة للتنبؤ بالأحداث القادمة ووضع توقعاتهم، ويتبع ذلك في نهاية كل فقرة للتنبؤ بالحدث القادم.

ثم يقرأ على مسامعهم الفقرة الثانية

الفقرة الثانية : " وما يروك هنا وهناك " .

ما الذي يروق حموده في شرطي المرور ؟

ما صفات شرطي المرور كما تحدث عنها حموده ؟

من الذي اجتمع حول حموده أثناء حديثه ؟

ماذا كانت ردة فعل هؤلاء المارة ؟

ماذا نسمي هذا الجزء من القصة ؟

ماذا نعني بالحبكة ؟

برأيك كيف يمكن حل هذه العقدة ؟

ما معنى : يروق، قبضة، المطلق، القامة، شامخ، الهامة، القفاز، النافذ، السابلة، سخرية، علا، تجاوبت؟

ما ضد : يروق، معتدل، ساكن، اجتمع؟

من هي الشخصية التي برزت هنا ؟

ما الفكرة الجزئية في هذه الفقرة ؟

الفقرة الثالثة : " فصرخ حمودة مجالدة واحتمال "

ماذا كانت ردة فعل حمودة بعد كلام الغلام ؟

لماذا سخر الغلام من حمودة ؟

كيف تصرف حمودة بعد استهزاء الغلام به ؟

هل طرأ تغيراً على حركات حموده بعد موقفه من الغلام ؟

ما الذي كان يفعله حمودة في الاوقات التي كانت تهدأ فيها حركة السير ؟

ما معنى كل من : تضاعفت، وثب، السليم، خارت، تهاوى، متقلص، تحوّل، بشاشة، جهامة، أرقبه،

ألفيته، يندر، تقويم، تحامل، مجالدة؟

ما ضد: أوقفته، سرعان، بشاشة، عناد؟

وضح الصّورة الفنية في : لو نطقت نظراته لعبرت عن صلابة وعناد ؟

ما ذا نسمي هذا الاسلوب " يا لها من محاولات جيّارة " ؟

ما الفكرة الجزئية في هذه الفقرة؟

الفقرة الرابعة : " وتابع حمودة شرطي المرور " .

هل يأس حموده من محاولاته ؟

هل نجحت محاولات حمودة؟

بماذا وصف الكاتب حمودة في نهاية القصة ؟

هل توقعت هذه النهاية للقصة ؟

هل تحقق حلم حمودة ؟

ماذا تودّ أن تصبح عندما تكبر ؟

ما معنى كل من : بادي، أصاب، فارع، حلّة، ملأ؟

ما ضد : أقبل، تقدم، فارع، ساكن؟

ما الفكرة الجزئية في هذه الفقرة ؟

ما العاطفة التي طغت على القصة ؟

ما الأساليب التي اتبعها الكاتب في قصته ؟

المرحلة الرابعة:



يطلب المعلم من طلابه تلخيص الأحداث التي وردت في القصة بشكل متسلسل ومتتابع وكذلك كتابة القيمة والفائدة التي استخلصوها من قصتنا .

وفي هذه الخطوة يمكن للمعلم أن يقوم بوضع أحداث القصة بشكل غير متسلسل ثم يطلب من طلابه إعادة ترتيب الأحداث بشكل متتابع كما وردت في القصة .

المرحلة الخامسة:



يقارن هنا الطّلاب بين الأفكار والأحداث التي كانت في مخيلتهم قبل القصّة والأحداث التي جاءت بالفعل في القصّة، ويصحح ويقيّم صحة توقعاته.

وأيضاً يقيّم المعلم المجموعة الأفضل .

التقويم:

1. حل أسئلة الكتاب المقرر .
2. حل التدريبات المرفقة.
3. سلام التقدير اللفظي لرصد مشاركة المجموعات وتفاعلهم ودقة توقعاتهم .
4. تخيل عزيزي الطالب أن للقصّة نهاية أخرى غير التي اقترحها الكاتب، أعد بناء القصّة بنهاية أخرى من مخيلتك وضع عنواناً لقصتك الجديدة .

السؤال الأول : اختر الإجابة الصحيحة من البدائل الموجودة بعد كل سؤال فيما يأتي:

1- ينتمي درس شرطي المرور إلى فن :

أ.المسرحية ب. القصة القصيرة ج.الرواية د.الشعر الحر

2- يعالج درس شرطي المرور قضية :

أ.إرادة ذوي الاحتياجات الخاصة ب. الحرية الشخصية ج.احترام المهن د.الصداقة

3- معنى كلمة (يروقك) :

أ.يزعجك ب.يؤذيك ج.يتعبك د.يعجبك

4- ضد كلمة (نخرة) :

أ.جديدة ب.بالية ج.قديمة د.جميلة

5- جمع كلمة (قامة) :

أ.قيم ب.قامات ج.قمم د.إقامات

6- مجموعة الكلمات (انطلاق، تصميم، ترحيب) عبارة عن :

أ.أفعال ب.جموع تكسير ج.مصادر د.مذكر سالم

7- احدى الكلمات الآتية لامها قمرية :

أ.الدنيا ب.الطويل ج.النافذ د.الجلوس

8- واحدة من هذه الشخصيات لم تظهر في القصة :

أ.الغلام ب.حمودة ج.الطبيب د.الكاتب

السؤال الثاني :

عزيزي الطالب عبر عن رأيك بحدود خمسة أسطر بتصريف الغلام وسخريته من حموده، ولو شهدت هذا الموقف ماذا ستكون ردة فعلك ؟

مخرجات التعلّم:

يتوقع من الطالب بعد دراسة نص (عبد الله بن حذافة السهمي) أن يكون قادراً على:

1. تعريف مفهوم فن السيرة .
2. ذكر أنواع فن السيرة .
3. استخراج الفكرة الرئيسة من الدّرس.
4. استخراج الأفكار الفرعية من الدّرس .
5. توضيح معاني المفردات الواردة في الدّرس .
6. توضيح الصّور الفنيّة الواردة في الدّرس .
7. بيان أسلوب الكاتب.
8. التعرّف على الصّحابي عبد الله بن حذافة السّهمي.
9. التحدّث عن قصة عبد الله بن حذافة السّهمي مع الروم.
10. التحدّث عن الأسرى الفلسطينيين ومعاناتهم.
11. القيام بزيارة بيت أسير فلسطيني والتحدّث إلى أهله حول معاناته وتضحياته.
12. تقدير التضحيات التي يقوم بها الأسرى الفلسطينيين من أجل الدّفاع عن أوطاننا.

الأدوات والوسائل:

صور لأسرى فلسطينيين، قصص من واقع الأسرى ومعاناتهم، زيارة لبيت أحد الأسرى الفلسطينيين، السبورة،
الطباشير، المعجم الوسيط، الكتاب المدرسي المقرر.

الإجراءات: المرحلة الأولى:

تنبأ





يتم توزيع الطلاب إلى مجموعات وسرد قصص حول أسرى فلسطينيين وتضحياتهم وعرض الصور السابقة أمام الطلاب .

ثم يسأل المعلم طلابه:

ماذا تشاهد في هذه الصور ؟

هل لديك معلومات عن المعاناة اليومية لهؤلاء الأسرى ؟

من لديه قريب في الأسر ؟

هل زرتهم؟ تحدث لنا عن الزيارة ؟

هل هناك علاقة بين الصورتين الأولى والثانية والصورتين الثالثة والرابعة ؟

ما هي أكبر قوتين حاربهما المسلمين في زمن الرسول عليه السلام والخلفاء الراشدين ؟

صف لنا رباطة جأش المسلمين في قتالهم للأعداء ؟

هل كان هناك أسرى آنذاك ؟

من يذكر لنا أسماء أسرى فلسطينين؟

من يذكر لنا أسماء سجون الاحتلال الإسرائيلي ؟

ما وجه الشبه بين أسرانا في الزمن الحاضر وأسرى المسلمين في الفتوحات الإسلامية ؟

ما هي أنواع الفنون النثرية ؟

ماذا نسمي هذا النوع من الفنون النثرية ؟

يقسم فن السيرة إلى نوعين ، أذكرهما ؟

المرحلة الثانية:

نظم

يطلب المعلم من طلابه أن يضعوا في نقاط رئيسة أهم الأفكار التي يتوقع منهم دراستها لهذا اليوم

وتنظيمها في خريطة معرفية متكاملة وذلك بمساعدة مجموعته .

وكذلك وضع كلمات مفتاحية يتوقع منهم دراستها مثل : أسرى، سجن، معاناة ...

يدون المعلم الأفكار التي تتبأ بها الطلاب على السبورة وكذلك مجموعة الكلمات المفتاحية.



يقرأ المعلم الفقرة الأولى من الدرس قراءة جهرية معبرة ، بعد ذلك يطلب من أحد الطلاب المجيدين للقراءة إعادة قراءة الفقرة فقط لتبدأ مرحلة البحث خطوة خطوة .

الفقرة الأولى : " في خلافة عمر فأنتيناك به " .

يسأل المعلم : في أي سنة بعث الخليفة عمر بن الخطاب جيشا لحرب الروم ؟

ما الفكرة التي كانت قد تشكلت عند قيصر الروم عن المسلمين ؟

بماذا أمر قيصر الروم جنوده ؟

هل ظفر الروم فعلا بأسرى مسلمين ؟

باستخدام المعجم الوسيط :

ما معنى : قيصر، تناهت، يتحلّون، رسوخ، ظفروا، أنتيناك ؟

ما ضد : حرب، حيّا، السابقين ؟

ما الفكرة الجزئية في هذه الفقرة ؟

يطلب المعلم من الطلاب بوضع توقعاتهم حول الأحداث القادمة وهكذا بعد نهاية شرح كل فقرة.

الفقرة الثانية : "نظر ملك الروم..... ما فعلت " .

من هو الأسير الذي وقع في أيدي جنود القيصر ؟

ماذا عرض قيصر الروم على عبد الله بن حذافة السهمي ؟

كيف كان رد عبد الله بن حذافة السهمي على قيصر الروم ؟

باستخدام المعجم الوسيط جد ما يلي :

معنى : بادره، خَلَّيت، مَثَوَاك، حَزَم، أَنْفَة، هِيَهَات، شَهْمَاً، المَكْبَلْ؟

ما الفكرة الجزئية في هذه الفقرة؟

الفقرة الثالثة : "فقال القيصر فما الذي أبكاك إذن "

ماذا قرر القيصر بعد رفض عبد الله بن حذافة التراجع والاستسلام ؟

هل تراجع عبد الله عن موقفه بعد ما فعله القيصر بأسيرين مسلمين ؟

هل تم إلقاء عبد الله بن حذافة السهمي في قدر الزيت المغلي ؟

برأيك لماذا تراجع القيصر عن إلقاء عبد الله بن حذافة في القدر ؟

ما معنى : قيد أنملة، التفت، إباء، يئس، جزع، ويحك؟

ما ضد : يتراجع، أشدّ، ظنّ، خاف؟

ما الفكرة الجزئية في هذه الفقرة ؟

الفقرة الرابعة : "قال: أبكاني أني نهاية النص " .

ما الذي أبكى عبد الله بن حذافة السهمي ؟

ما الأمر الذي طلبه القيصر من عبد الله ؟

ماذا اشترط عبد الله بن حذافة على القيصر لتنفيذ أمره؟

هل أجاب له القيصر شرطه؟

ما موقف عمر بن الخطاب من الصحابي عبد الله بن حذافة السهمي ؟

ما معنى : تذهب نفسك، الطاغية، أخلّي عنك، دنا منه، سرّ، الفاروق؟

ما ضد: أبكاني، دنا منه، سرّ؟

ما الفكرة الجزئية في هذه الفقرة؟

ما الفكرة الرئيسة في الدرس ؟

ما العاطفة التي سادت النص ؟

المرحلة الرابعة:



يقوم الطلاب بتلخيص النص بلغة سليمة وذلك بكتابة الأفكار الرئيسة في النص والفرعية وكذلك كتابة ما اكتسبوه من اتجاهات وقيم، و يقترح عنوانا آخر للدرس .

المرحلة الخامسة:



يقارن الطلاب بين النتائج التي توصلوا إليها في النهاية وبين التنبؤات التي تم اقتراحها في البداية ، و يقيّمون ملاحظاتهم ويصحّحون معلوماتهم .وأخيرا تقييم المجموعة الأفضل .

التقويم:

1. حل أسئلة الكتاب المقرر.

2. حل التدريبات المرفقة.

3. سلاّم التقدير اللفظي لرصد مشاركة المجموعات وتفاعلهم ودقة توقعاتهم .

4. عزيزي الطالب بعد زيارتك لأحد عائلات الأسرى الفلسطينيين أكتب أهم الأمور التي دار حولها

الحوار بينك وبينهم موضحا اسم الأسير ومدة حكمه وسببه الأسر ومعاناته مع الأسر .

السؤال الأول: اختر الإجابة الصحيحة من البدائل الموجودة بعد كل سؤال فيما يأتي:

1- أحداث نص عبد الله بن حذافة السهمي حدثت في زمن الخليفة:

أ.عثمان بن عفان ب.أبو بكر الصديق ج.عمر بن الخطاب د.علي بن أبي طالب

2- وقع عبد الله بن حذافة السهمي أسيراً عند :

أ.الروم ب.الفرس ج.قريش د.الاحتلال الإسرائيلي

3- أحد الأفكار الآتية لم ترد في النص:

أ.رفض الاستسلام للعدو مهما كانت النتيجة .

ب.تقدير الأسير الذي قدم تضحياته في سبيل الله تعالى.

ج.نبذ الاحتلال الإسرائيلي وممارساته ضد الأسرى الفلسطينيين.

د.الحقد الدفين الذي يحمله القيصر على المسلمين والإسلام .

4- مجموعة الكلمات التالية (أخبار، جند، أسرى، قيود) جمع :

أ. تكسير ب.مذكر سالم ج.مؤنث سالم د.لا شيء مما ذكر

5- الأسلوب المتبع في كلمة (ويحك) :

أ. دعاء ب.تمني ج.زجر د.نهي

6- فظنّ أنه خاف وجزع ، مضاد كلمة جزع :

أ.فرح ب.قلق ج.بكى د.غضب

7- الترتيب الزمني المناسب لأحداث النص هو :

- أ.خلى القيصر سبيل عبد الله، سرّ عمر بن الخطاب من عبد الله ، وقوع عبد الله بن حذافة في الأسر .
ب. سرّ عمر بن الخطاب من عبد الله، خلى القيصر سبيل عبد الله، وقوع عبد الله بن حذافة في الأسر .
ج. وقوع عبد الله بن حذافة في الأسر، سرّ عمر بن الخطاب من عبد الله، خلى القيصر سبيل عبد الله.
د. وقوع عبد الله بن حذافة في الأسر، خلى القيصر سبيل عبد الله، سرّ عمر بن الخطاب من عبد الله.

8- القيمة المستفادة من النص السابق هي :

- أ.العفو عند المقدرة عاقبته عظيمة .
ب.رباطة جأش الأسرى المسلمين وتمسكهم بالدين الإسلامي ودفاعهم عنه .
ج.الاستسلام للعدو إذا لزم الامر .
د.كل ما سبق صحيح .

السؤال الثاني :

عزيزي الطالب في حدود خمسة أسطر عبر عن شخصية الصحابي الجليل عبد الله بن حذافة السهمي
ورأيك بموقفه أمام قيصر الروم .

.....

.....

.....

.....

.....

مخرجات التعلّم:

يتوقع من الطالب بعد دراسة نص (الابتسامة لغة القلوب) أن يكون قادراً على:

1. تعريف فن المقالة.
2. التحدّث عن عناصر المقالة .
3. تحديد أنواع المقالات .
4. التعريف بكاتب النص .
5. استنتاج الفكرة الرئيسة من الدّرس.
6. استخراج الأفعال الفرعية من الدّرس.
7. استخراج معاني المفردات الواردة في الدّرس .
8. ذكر أدلة من الدّين الإسلامي تحثُّ على الابتسامة .
9. التحدّث عن فوائد الابتسامة الصحية والعقلية والاجتماعية.
10. بيان أثر الابتسامة على الفرد والمجتمع .

الأدوات والوسائل:

مشهد مسرحي يؤديه طالبين عبر موقف معيّن أحدهما يقابل الموقف بصدر رحب وابتسامة وآخر يقابله بعبوس وتجهّم ويتم عرض الموقف أمام الطلاب، السّبورة، الطباشير، المعجم الوسيط .

الإجراءات: المرحلة الأولى:

تبدأ

في مشهد مسرحي لا يتجاوز العشر دقائق يتفق المعلم مع طالبين بدون علم بقية الطلاب بأداء موقف معين حيث يطلب المعلم من طالبين أن يقوموا بتنظيف السّاحة مثلا فيقابل أحدهما طلب المعلم برحابة صدر ويقابله الآخر بجفاء ورفض، فيكافئ المعلم الطالب الأول ويحتدّ النقاش بينه وبين الآخر .

وبإمكان المعلم هنا اختيار أي موقف يراه مناسباً لتنفيذ الهدف المنشود .

ثم يسأل طلابه عن تنبؤاتهم لدرس هذا اليوم ، وكذلك عرض وجهات نظرهم عن الموقف الذي حدث أمامهم.

المرحلة الثانية:

نظم

يطلب المعلم من طلابه أن يضعوا في نقاط رئيسة أهم الأفكار التي يتوقع منهم دراستها لهذا اليوم وتنظيمها في خريطة معرفية متكاملة وذلك بمساعدة مجموعته .

يدون المعلم على السبورة الأفكار التي تتبأ بها الطلاب وكذلك بعض الكلمات المفتاحية للدرس .

المرحلة الثالثة:



يسأل المعلم الطلاب :

من هو كاتب نص الابتسامة لغة القلوب ؟

من هو عائض القرني ؟

ما اسم الكتاب الذي أخذ منه هذا النص ؟

ماذا نعني بفن المقالة ؟

ما العناصر الرئيسية التي تحتويها المقالة ؟

ثم يقرأ المعلم الدرس أمام الطلاب قراءة جهرية سليمة ، يطلب المعلم من أحد الطلاب المجيدين للقراءة

قراءة الفقرة الأولى من الدرس لتبدأ مرحلة البحث .

الفقرة الأولى : " الابتسامة لغة تبسمك في وجه أخيك صدقة " .

كيف عبر الكاتب عن الابتسامة ؟ وبماذا عرفها ؟

هل الابتسامة مجرد حركة عضوية ؟

كيف تكون الابتسامة رسولاً؟

هل تغير الابتسامة الجانب السيء من الحياة ؟

ماذا اعتبر رسولنا الكريم الابتسامة؟ اذكر دليلا من السنة النبوية على ذلك ؟

ما معنى: طرفة عين، مدلولات، تختزل، أثر، بثّ، تبسّمك؟

ما ضد: معبرة، عميقة، السيء؟

ما الفكرة الجزئية في الفقرة ؟

الفقرة الثانية : "وإذا عرفنا أن(لأنفضوا من حولك)" .

هل الابتسامة خاصة بالإنسان وحده؟

هل للابتسامة فوائد وآثار؟

ما هي آثار الابتسامة على المجتمع ؟

اذكر دليلا من القرآن الكريم على آثار الابتسامة ؟

ما معنى: حريّ، شتّى، تأثير، يصبون، البشوش، ينفرون، فظّ؟

ما ضد: شتّى، الحزن، الرضا، يكسب، الميل؟

ما الفكرة الجزئية في الفقرة؟

الفقرة الثالثة: " وللابتسامة فوائد طبية..... وإشراقه " .

هل للابتسامة فوائد طبية ؟

كم عدد العضلات التي يستخدمها الإنسان عند التبتسم ؟

كم عدد العضلات التي يستخدمها الإنسان عند العبوس؟

ما هي فوائد الابتسامة الطبية ؟

ما الآثار التي تتركها الابتسامة على الوجه؟

ما معنى: العبوس، الصحة النفسية، الجلطة القلبية، مناعة الجسم، الغدد الصماء، نضارة ؟

ما ضد: تبسم، تخفف، تقلل؟

وضح الصورة الفنية : فإنه سلاح فعال ضد التجاعيد ؟

ما الفكرة الجزئية ؟

الفقرة الرابعة: " لها فوائد عقلية وساوس الشحاء " .

ما هي فوائد الابتسامة العقلية ؟

ما هي فوائد الابتسامة الاجتماعية ؟

ما معنى : التركيز الذهني، تصفي، العقل الباطن، الروابط الاجتماعية، التناحر، أدران ، الضغينة، وساوس، الشحناء؟

ما ضد:تقوّي، تطرد ؟

ما مفرد : فوائد، روابط، الأحقاد، أدران، وساوس؟

ما الفكرة الجزئية ؟

الفقرة الخامسة : "لعلك تبتسم طول ابتسام "

هل نبتسم رغم الألم ؟ ولماذا؟

ما النصائح التي قدمها الكاتب لنا كقراء ؟

عبر بلغتك الخاصة عن هذه الجملة " ما أطالت الكآبة عمراً، وما قصر الأعمار طول ابتسام " .

ما معنى: يقهر، جديرة، صدى، الكآبة؟

وضح الصورة الفنية في " لعلك تلقى صدى جميلا " .

ما الفكرة الجزئية في الفقرة ؟

ما الفكرة الرئيسية في النص ؟

كيف كان أسلوب الكاتب ؟

ما العاطفة التي سيطرت على النص ؟

المرحلة الرابعة:



يقوم الطلاب بتلخيص الأفكار التي وردت في المقال بلغة سليمة وبصورة متسلسلة، وكتابة ما اكتسبوه من اتجاهات وقيم، ويقترحون عنوانا آخر للدرس.

المرحلة الخامسة:



يقارن الطلاب بين النتائج التي توصلوا إليها في النهاية وبين التنبؤات التي اقترحوها في البداية، وقيمون ملاحظاتهم ويصححون معلوماتهم. وأخيرا تقيم المجموعة الأفضل .

التقويم:

1. حل أسئلة الكتاب المقرر.
2. حل التدريبات المرفقة.
3. سَلام التقدير اللفظي لرصد مشاركة المجموعات وتفاعلهم ودقة توقعاتهم.
4. عزيزي الطالب صف لنا في حدود فقرة الموقف الذي أداه زميلك مع المعلم في بداية الدرس.

السؤال الأول: اختر الإجابة الصحيحة من البدائل الموجودة بعد كل سؤال فيما يأتي:

1- عنوان النص الذي بين أيدينا هو :

أ. الصحة النفسية ب. فوائد الابتسامة ج. كيف نببتسم د. الابتسامة لغة القلوب

2- الفن الذي ينتمي له النص فن:

أ. القصة القصيرة ب. المقالة ج. المسرحية د. الشعر الحر

3- للابتسامة فوائد شتى تعود على الفرد، معنى كلمة شتى:

أ. قليلة ب. جيدة ج. مختلفة د. سيئة

4- إن للابتسامة تأثيراً على الآخرين ، كلمة تأثيراً:

أ. مصدر ب. فعل ماض ج. فعل مضارع د. اسم منقوص

5- مجموعة الكلمة التالية (التنافر ، القتال ، التخاصم) عبارة عن :

أ. جموع ب. مرادفات ج. مضاد د. مصادر

6- ترتيب الأفكار الجزئية الواردة في النص كانت كالآتي:

- أ. فوائد الابتسامة العقلية، فوائد الابتسامة الاجتماعية، تأثير الابتسامة على الآخرين .
- ب. فوائد الابتسامة الاجتماعية، فوائد الابتسامة العقلية، تأثير الابتسامة على الآخرين.
- ج. تأثير الابتسامة على الآخرين، فوائد الابتسامة العقلية، فوائد الابتسامة الاجتماعية.
- د. فوائد الابتسامة العقلية، تأثير الابتسامة على الآخرين، فوائد الابتسامة الاجتماعية.

7- كل الكلمات التالية مرادفة لكلمة (تزيل) ما عدا:

- أ. تمسح
- ب. تضع
- ج. تغسل
- د. تطرد

8- واحدة من الأفكار الآتية لم تبرز في النص:

- أ. فوائد الابتسامة الصحية .
- ب. حب الدين الإسلامي على الابتسامة .
- ج. الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يبتسم .
- د. لا ينصح بالتبسم في أوقات الغضب.

السؤال الثاني :

عزيزي الطالب لخص النص الذي درسته بلغتك الخاصة وأضف عليه لمستك الإبداعية واصنع من ذلك
مقالة تليق بكاتب متميز وضع عنوانا جذابا لقرائك.

ملحق (6)

قائمة أسماء المحكمين:

أولاً: محكمو دليل المعلم .

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية
1	د.محسن محمود عدس	دكتوراه مناهج وطرائق تدريس
2	د. علي أبو راس	دكتوراه مناهج وطرائق تدريس
3	المعلمة سهان تلاحمه	بكالوريوس أساليب لغة عربية
4	المعلمة أسماء المصري	بكالوريوس آداب لغة عربية

ثانياً: محكمو أدوات الدراسة (اختبار الاستيعاب القرائي و اختبار الكتابة الإبداعية)

الرقم	اسم المحكم	المؤهل العلمي
1	د. محسن محمود عدس	محاضر جامعي
2	د. عفيف زيدان	محاضر جامعي
3	د. إبراهيم عرمان	محاضر جامعي
4	د.ياسر الحروب	محاضر جامعي
5	د.هاني البطاط	محاضر جامعي
6	د.ميسون التميمي	محاضرة جامعية
7	د. نسيم بني عودة	محاضر جامعي
8	د.علي أبو راس	محاضر جامعي
9	د. أميرة الريماوي	محاضرة جامعية
10	د.جمال غيطان	محاضر جامعي
11	د. محمود الشمالي	محاضر جامعي
12	أ.وليد ربيعي	مشرف تربوي
13	أ.علي الأعرج	معلم
14	المعلمة أسماء المصري	معلمة
15	المعلمة سهان تلاحمه	معلمة

كتاب تسهيل مهمة موجه من جامعة القدس إلى مدير التربية والتعليم جنوب الخليل

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

التالي: $2 + 14 / 2 / 3$

حضرة مدير مديرية جنوب الخليل / المحترم

الموضوع: تمهيد مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الطالبة آيات محمد إبراهيم تلاحمه ورقمها الجامعي (٢٠٩٠٢١٧١)، بدراسة بعنوان

" أثر استخدام استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي " .

وهي متطلب للحصول على درجة الماجستير في اساليب التدريس.

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

منسق برنامج أساليب التدريس

د. ابراهيم عثمان

الدراسات العليا / الحرم دورا
Higher Studies/ Dura campus



كتاب موجه من مديرية جنوب الخليل إلى مدرسة معاذ بن جبل الأساسية

بسم الله الرحمن الرحيم

State Of Palestine Ministry of Education & Higher Education Directorate of Education & Higher Education Southern Hebron	 دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم العالي جنوب الخليل	
--	--	--

التاريخ: 2019/2/4م الرقم: ج خ/48/ 323

حضرة مدير مدرسة ذكور معاذ بن جبل الأساسية المحترم

المبحث: الدراسة الميدانية

الإشارة: كتاب جامعة القدس رقم (بمون رقم) بتاريخ (2019/2/3)

بعد التحية...

لا مانع لدي من توزيع اختبارات الباحثة " آيات محمد ابراهيم تلاحمة " وتعبئتها من قبل طلبة الصف السابع الأساسي في مدرستكم، بعنوان " أثر استخدام استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرآني والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي "؛ شريطة أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

مع الاستعانة

مدير التربية والتعليم العالي

أ. خالد أبو شرار



• نسخة الباحثة:

لسم التعليم العام
م. د.

فكس (2282366)

هاتف (2282773)

مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل

كتاب موجه من مديرية جنوب الخليل إلى مدرسة الأقصى الأساسية

بسم الله الرحمن الرحيم

State Of Palestine Ministry of Education & Higher Education Directorate of Education & Higher Education Southern Hebron		دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم العالي جنوب الخليل
--	---	---

التاريخ: 2019/2/4م

الرقم: ج خ/48/4 / 324

حضرة مديرة مدرسة بنات الأقصى الأساسية المحترمة

المبحث: الدراسة الميدانية

الإشارة: كتاب جامعة القدس رقم (بمكون رقم) بتاريخ (2019/2/3)

بعد التحية...

لا مانع لدي من توزيع اختبارات الباحثة " آيات محمد إبراهيم تلاحمة " وتعيّنتها من قبل طلبة الصف السابع الأساسي في مدرستكم، بعنوان " أثر استخدام استراتيجية POSSE في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي "؛ شريطة أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية .

مع الاعتزاز

أمير التربية والتعليم العالي
أ. خالد شوار





• نسخة الباحثة:

قسم التعليم العام
و.ق.

فاكس (2282366).

هاتف (2282773)

مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في اختبار الاستيعاب القرائي القبلي والبعدي تبعا لمتغيري طريقة التدريس والجنس.	78
2.4	نتائج تحليل التباير المصاحب الثنائي (ANCOVA) لتنمية الاستيعاب القرائي تبعا للطريقة والجنس والتفاعل بينهما.	79
3.4	المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية والأخطاء المعيارية لمتغير الاستيعاب القرائي تبعا للطريقة .	80
4.4	المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية والأخطاء المعيارية لمتغير الاستيعاب القرائي تبعا للجنس.	81
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في اختبار الكتابة الإبداعية القبلي والبعدي تبعا لمتغيري طريقة التدريس والجنس.	82
6.4	نتائج تحليل التباير المصاحب الثنائي (ANCOVA) للكتابة الإبداعية تبعا للطريقة والجنس والتفاعل بينهما.	83
7.4	المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية والأخطاء المعيارية لمتغير الكتابة الإبداعية تبعا للطريقة .	84
8.4	المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية والأخطاء المعيارية لمتغير الكتابة الإبداعية تبعا للجنس.	85
9.4	المتوسطات الحسابية المعدلة البعدية والأخطاء المعيارية لمتغير الكتابة الإبداعية تبعا للتفاعل بين الطريقة والجنس.	85

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
108	اختبار الاستيعاب القرائي	1
119	قائمة مهارات الاستيعاب القرائي	2
126	اختبار الكتابة الإبداعية	3
131	قائمة مهارات الكتابة الإبداعية	4
132	دليل المعلم	5
197	قائمة أسماء المحكمين	6
198	كتاب تسهيل مهمة موجه من جامعة القدس إلى مديرية جنوب الخليل	7
199	كتاب موجه من مديرية جنوب الخليل إلى مدرسة معاذ بن جبل	8
200	كتاب موجه من مديرية جنوب الخليل إلى مدرسة بنات الأقصى	9

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
	صفحة الغلاف	
	صفحة العنوان	
	صفحة الإجازة	
	صفحة الإهداء	
أ	صفحة الإقرار	
ب	صفحة الشكر	
ج	الملخص باللغة العربية	
د	الملخص باللغة الإنجليزية	
11 - 1	الفصل الأول: خلفية الدّراسة وأهميتها	
1.1	المقدمة	2
2.1	مشكلة الدراسة	6
3.1	أهداف الدراسة وأسئلتها	7
4.1	فرضيات الدراسة	8
5.1	أهمية الدراسة	8
6.1	حدود الدراسة	9

10	مصطلحات الدراسة	7.1
10	استراتيجية POSSE	1.7.1
10	الاستيعاب القرائي	2.7.1
11	الكتابة الإبداعية	3.7.1
64 -12	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
13	مقدمة	1.2
13	الإطار النظري	2.2
13	المحور الأول: الفلسفة البنائية	1.2.2
13	نشأة الفلسفة البنائية	1.1.2.2
14	تعريف النظرية البنائية	2.1.2.2
14	أسس النظرية البنائية	3.1.2.2
14	النظريات التي تستند عليها النظرية البنائية	4.1.2.2
15	المفاهيم الأساسية في النظرية البنائية	5.1.2.2
15	استراتيجيات قائمة على النظرية البنائية	6.1.2.2
16	استراتيجية POSSE	7.1.2.2
17	إجراءات تقديم استراتيجية POSSE	1.7.1.2.2
22	مميزات استراتيجية POSSE	2.7.1.2.2
23	دور المعلم أثناء توظيف استراتيجية POSSE	3.7.1.2.2

24	دور المتعلم أثناء توظيف استراتيجية POSSE	4.7.1.2.2
25	المحور الثاني : الاستيعاب القرائي	2.2.2
25	مفهوم القراءة	1.2.2.2
26	الأهداف العامة لتعليم القراءة	2.2.2.2
26	أهمية القراءة	3.2.2.2
27	وظائف القراءة	4.2.2.2
27	مراحل اكتساب القراءة	5.2.2.2
29	مفهوم الاستيعاب القرائي	6.2.2.2
29	نماذج الاستيعاب القرائي	7.2.2.2
30	أبعاد الاستيعاب القرائي	8.2.2.2
30	مستويات الاستيعاب القرائي	9.2.2.2
32	العوامل التي تؤثر في الاستيعاب القرائي	10.2.2.2
33	طرق لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي	11.2.2.2
34	المحور الثالث: الكتابة الإبداعية	3.2.2
34	مفهوم الكتابة	1.3.2.2
34	أهمية الكتابة	2.3.2.2
35	عمليات الكتابة	3.3.2.2
37	الإبداع	4.3.2.2

38	مهارات الإبداع	5.3.2.2
39	الكتابة الإبداعية	6.3.2.2
39	مفهوم الكتابة الإبداعية	1.6.3.2.2
39	سمات الكتاب الإبداعية	2.6.3.2.2
40	أهمية الكتابة الإبداعية	3.6.3.2.2
41	مهارات الكتابة الإبداعية	4.6.3.2.2
43	الدراسات السابقة	3.2
43	الدراسات السابقة المتعلقة بمحور استراتيجية POSSE	1.3.2
48	الدراسات السابقة المتعلقة بمحور الاستيعاب القرائي	2.3.2
53	الدراسات السابقة المتعلقة بمحور الكتابة الإبداعية	3.3.2
58	التعقيب على الدراسات السابقة	4.2
58	التعقيب على دراسات المحور الأول (استراتيجية POSSE)	1.4.2
60	التعقيب على دراسات المحور الثاني (الاستيعاب القرائي)	2.4.2
62	التعقيب على دراسات المحور الثالث (الكتابة الإبداعية)	3.4.2
64	التعقيب العام على الدراسات السابقة	4.4.2
64	بماذا اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة	5.4.2
64	ماذا استفادت الباحثة من الدراسات السابقة	6.4.2
75-65	الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	

66	مقدمة	1.3
66	منهج الدراسة	2.3
66	مجتمع الدراسة	3.3
67	عينة الدراسة	4.3
67	أدوات الدراسة	5.3
68	اختبار الاستيعاب القرائي	1.5.3
70	اختبار الكتابة الإبداعية	2.5.3
71	دليل المعلم	6.3
73	إجراءات الدراسة	7.3
74	تصميم الدراسة	8.3
75	متغيرات الدراسة	9.3
75	المعالجة الإحصائية	10.3
86-76	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
77	مقدمة	1.4
77	نتائج الدراسة	2.4
77	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	1.2.4
79	النتائج المتعلقة بمتغير طريقة التدريس	1.2.2.4
80	النتائج المتعلقة بمتغير الجنس	2.2.2.4

81	النتائج المتعلقة بمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس	3.2.2.4
81	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2.2.4
83	النتائج المتعلقة بمتغير طريقة التدريس	1.2.2.4
84	النتائج المتعلقة بمتغير الجنس	2.2.2.4
85	النتائج المتعلقة بمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس	3.2.2.4
86	ملخص نتائج الدراسة	3.4
94-87	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
88	مقدمة	1.5
88	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول	2.5
88	مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير طريقة التدريس	1.2.5
90	مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الجنس	2.2.5
90	مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس	3.2.5
91	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	3.5
91	مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير طريقة التدريس	1.3.5
92	مناقشة النتائج المتعلقة بالجنس	2.3.5
93	مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس	3.3.5
94	التوصيات	4.5
95	المراجع العربية	

104	المراجع الأجنبية	
201	فهرس الجداول	
202	فهرس الملاحق	
203	فهرس المحتويات	