



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة
وعلاقتها بمهارات تذوق النص الأدبي لديهم.

مرام عماد جودت نتشه

رسالة الماجستير

القدس-فلسطين

2021هـ-1442

معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة وعلاقتها بمهارات تذوق النص الأدبي لديهم.

إعداد:

مرام عماد جودت نتشه

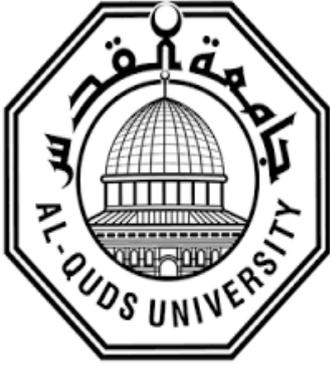
أساليب تدريس اللغة العربية / جامعة الخليل / فلسطين

المشرف: د.محسن محمود عدس

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة _ الدراسات العليا في جامعة القدس - فلسطين

القدس-فلسطين

2021-هـ1442



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

إجازة الرسالة

معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة وعلاقتها بمهارات تذوق النص الأدبي لديهم.

الاسم: مرام عماد جودت نتشه

الرقم الجامعي: 21812123

المشرف: د.محسن محمود عدس

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ: 20 /12 /2020 وأجيزت من لجنة المناقشة المكونة من التالية أسماؤهم وتوافقهم:

التوقيع

1. د.محسن عدس: رئيس لجنة المناقشة

التوقيع

2. أ. د.عفيف زيدان: ممتحناً داخلياً

التوقيع

3. د.علي أبو راس : ممتحناً خارجياً

القدس - فلسطين

1442هـ - 2021

الإهداء

إلى أبي وأمي.....أطهر قلبين في الحياةومنبت العطاء والنور وكل الخير.

إلى إخوتي وأخواتي.....عضدي وسندي ومشاطري أحزاني وأفراحي.

إلى دكتورتي ومشرفي الفاضل الدكتور محسن محمود عدس.....

إلى عميد كلية الدراسات العليا في جامعة القدس الدكتور وديع سلطان حفظه الله.....

إلى أساتذتي وزميلاتي وصديقاتي وطلابيوكل من ساندني وشجعني نفسياً ومعنوياً.

إلى صديقتي الغالية لبنى خالد الطروة التي ساندتني وزرعت التفاؤل في دربي وإلى من تحلو بالوفاء

والعطاء.....

وأولاً وأخيراًإلىنفسيالتي جاهدت وتحملت الكثير.....هي الرفيقة

وهي الكفاح وهي مسيرة حياتي.....وريحانتها.....

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي هذا المتواضع.....

الباحثة

مرام نتشه

إقرار

أقر أنا معد الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل رسالة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع: **مرام نتشه**

مرام عماد جودت نتشه

التاريخ: 20-12-2020

شكر وتقدير

الحمد لله حمداً طيباً مباركاً، والصلاة والسلام على خير الخلق والأنام وبعد فمن هذا المقام والذي حباني الله عز وجل به لإتمام رسالتي، وأن أشكر جامعة القدس، وعمادة الدراسات العليا وكلية العلوم التربوية وجميع العاملين فيها مع حفظ الألقاب، وأنقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان إلى الدكتور الفاضل محسن عدس لجهوده وتفانيه في إتمام هذه الدراسة فكان الميسر والمسهل لكل خطوة من خطوات دراستي ولم يتوانى للحظة جزاه الله خير جزاء، وأتم عليه الصحة والعافية، وأقدم خالص شكري وتقديري للممتحن الداخلي الدكتور عفيف زيدان وللممتحن الخارجي الدكتور علي أبو راس لتفضلهم مناقشة هذه الرسالة لتزيد علماً وتقال فخراً بعلمهم وتوجيههم البناء، أدام الله عليهم العلم والصحة والعافية.

كما أشكر محكمي أدوات الدراسة لما أرشدوني إليه بآراء سديدة مما زاد دراستي فائدة بملاحظاتهم النيرة والقيمة.

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا حول الكتابة في مديرية تربية الخليل وعلاقتها بمهارات تذوق النص الأدبي لديهم.

ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (الإرتباطي)، وأعدت استبانة وطورتها، وجرى تطبيقها على عينة مكونة من (201) معلماً ومعلمة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020.

وبعد جمع البيانات وتحليلها، أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- إن معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة بلغ المتوسط الحسابي (41.81)، والنسبة المئوية 46% وهي درجة منخفضة.
- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات معتقدات المعلمين حول الكتابة تميل إلى الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات معتقدات المعلمين حول الكتابة تُعزى إلى متغير الخبرة والمؤهل العلمي.
- إن معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا حول مهارات تذوق النص الأدبي في مديرية تربية الخليل بلغ المتوسط الحسابي لها (46.26)، والنسبة المئوية 42% وهي درجة منخفضة.
- وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات مهارات تذوق النص الأدبي تميل إلى البكالوريوس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات مهارات تذوق النص الادبي تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس والخبرة).

- وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية

العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة و مهارات تذوق النص الأدبي لديهم.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة ببناء برنامج لتنمية مهارات الكتابة والتذوق الأدبي

لدى معلمي اللغة العربية، واعتماد برنامج لتدريب المعلمين لتنمية مهارات الكتابة والتذوق

الأدبي لديهم.

The beliefs of Arabic language Teachers of the higher Basic Stage in Hebron About Writing and its Relationship to Their Literary of Text-Appreciation Skills and Linguistic Intelligence.

Prepared by: **Maram Imad Natsheh**

Supervised by: **Dr.Mohsen Adas**

Abstract

This study aimed at Identifying the beliefs of Arabic language teachers in higher basic stage about writing in Hebron Education Directorate and its relation to their literary text appreciation skills.

And to achieve the goals of this study the researcher used the descriptive method (Relational) and the questionnaire, it was submitting to group of (201) male and female teachers in the first semester of the academic year 2020/2021.

After collecting and analyzing data, The study showed the following results:

-The beliefs of Arabic language teachers among students in the higher basic stage in Hebron about writing reached the average (41.81) , percentage is 46% and its low degree.

- There were statistically significant differences in the means of teachers beliefs about writing in favor of males.

- There were no statistically significant differences in the means of teachers beliefs about writing due to experience and qualification variables.

- The beliefs of Arabic language teachers about literary text appreciation skills among students in the higher basic stage in Hebron reached the average (46.26) , percentage is 42% and its low degree.

- There were statistically significant differences in the average of literary text appreciation skills due to Bachelor.

- There were no statistically significant differences in the means of literary text appreciation skills because of study variables (gender and experience).

- There were statistically significant direct relationship between the beliefs of Arabic language teachers in higher basic stage in Hebron Education Directorate about writing and the literary text- appreciation skills.

Based on the results of this study, the researcher recommends to build a program to improve Arabic language teachers writing skills and literary text- appreciation, and adopting a program to train teachers to develop their writing and literary appreciation skills.

الفصل الأول:

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أسئلة الدراسة

5.1 فرضيات الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

خلفية الدراسة وأهميتها:

1.1 المقدمة

تلعب معتقدات المعلمين دوراً هاماً في تعليم اللغة العربية وتؤثر في أدوارهم كمعلمين، وهي عامل هام وحاسم في تقرير ما يقومون به داخل الصف؛ لأن المعتقد هو الذي يحث السلوك، ومن السهل أن يترجم كمناسبة عملية على أرض الواقع (Tobin, Tippins, & Gallard, 1994). وتبرز أهمية معتقدات المعلمين بدورها الهام في كيفية تعليمه لتخصصه على اعتبار أن البناء البيداغوجي هو تفاعل ما بين معرفة المعلم للمحتوى التعليمي من جهة ومعتقداته من جهة أخرى (Hashweh, 2005). وأيضاً في أن المدرس يترجم المقاربات الجديدة إلى الممارسات التي تتسجم مع مفاهيمه الخاصة (Mellati, Fatemi & Motallebzadeh, 2013)، وليس الإطار المفاهيمي الذي يشتغل المنظرون والباحثون ضمنه هو العامل الحاسم في تدريس اللغة، بل النظريات والمعتقدات والافتراضات التي يحملها المدرس في سياق تدريسي معين وإنها هي التي تشكل وتؤثر على تحضيره للدرس، وقراراته، والمسالك التدريسية التي يرى وجوب اتباعها (Littlewood, 2013).

ومهارة الكتابة من المهارات الضرورية في حياة الإنسان في شتى مجالات ونواحي الحياة المختلفة لا يمكننا الاستغناء عنها. فتعد الكتابة من أهم وسائل الاتصال الإنساني؛ بل يمكن القول: إنها إحدى النتاجات الرئيسية التي نسعى إلى تحقيقها من خلال تعليم اللغة العربية. وتعد الكتابة مهارة من مهارات الحياة التي يخدم بها الإنسان نفسه، فإذا كان الإنسان في مواقف الحياة العادية يعبر عن أفكاره

ومشاعره من غير حاجة إلى توشي فصيح الكلام، فإنه يغدو بحاجة ماسة إلى ذلك حينما يكتب مقالاً لصحيفة أو مجلة (الرقيب، 2010).

وترى الباحثة أنه إذا كانت الكتابة عند النشء ضعيفة سيكون الفهم والتواصل وإدراك معاني الأشياء ضعيف، فلا يستطيع الطفل التعبير عن كوامنه إذا لم يفهم رسائل غيره، فالكتابة السليمة ينتج عنها فهم سليم لمعاني الأشياء فيتحقق اتصال فعال، والكتابة يسبقها النطق، والكتابة إما أن تكون رسم لما يسمع (المنطوق)، وإما رسم لما يشاهد ويقرأ لإستهلال أهمية الكتابة في حياة الإنسان.

وتوصف الكتابة بأنها جزء حيوي من حياة الناس؛ فدواعيها كثيرة، وأغراضها متنوعة، منها الذاتية، والأدبية، والتعلمية، والاجتماعية، والوظيفية؛ فالفرد يكتب ليُعبر عن أحاسيسه ومشاعره؛ فيكتب الخواطر، والرسائل، والمذكرات، ويكتب لكي يدرس ويتعلم؛ فيلخص المحاضرات، ويُجيب عن أسئلة الامتحانات كتابةً، ويكتب البحوث والتقارير، ويُقدّم طلبات للتوظيف، ويكتب اعتذارات عن العمل، وغيرها من الأنشطة الكتابية التي لا غنى للإنسان عنها (يونس، 2011).

ويعد التذوق الأدبي أحد أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، ومن الأهداف الرئيسية في تدريس الأدب والبلاغة، إذ يهدف تدريس الأدب إلى التمتع بما فيه من جمال الفكرة، وحسن العرض، وجمال الأسلوب، وموسيقى اللغة، وتأتي تنميته نتيجة مزاوله قراءة الأدب الجميل أو سماعه، زيادة على التأثر بما في الأدب من أساليب وأفكار وتعبير تظهر في التعبير الشفهي أو الكتابي للقارئ أو المتحدث (مقداد، 2008).

والتذوق الأدبي فطرة تتغذى، وخبرة تزداد عمقاً واتساعاً، بقدر ما عند الفرد من ذوق مرهف، وثقافة واسعة عن طريق كثرة القراءة، والاطلاع على أجمل ما سجله العقل الإنساني، والذوق مزيج من العاطفة، والعقل، والحس، ولهذا فهو يختلف باختلاف عواطف وعقول وحواس الذين يتناولونه

ويتعرضون له بالفهم والتفسير، غير أن الذي يمكن أن يشكل قاسماً مشتركاً في هذا الذوق هو أن يكون الأدب متناسباً في أشكاله وطريقة عرضه بحيث لا يخرج عما تقتضيه مادته الخاصة من كمال المناسبة والوضع، وذلك هو معنى الجمال والحس في كل مدرك (عطا، 2006).

إن آلية التذوق الجمالي تقترب من آلية الإبداع الجمالي، فالإبداع يبدأ من الإحساس الذي يولد في أعماق الفنان (الأديب) يدفعه إلى فهم ما حوله وتملكه جمالياً من طريق التغيير فيه، وصوغه على وفق ما يرى وتنتهي بنقل الإحساس وذلك الفهم إلى المادة التي تشكل منها الموضوع الجمالي، أما التذوق فهو عملية معاكسة يقف عندها المتأمل أمام الموضوع الجمالي الذي يثير فيه انفعالات شبيهة بالانفعالات التي يولدها الموضوع الجمالي تصل ذروتها في الحكم على هذا الموضوع أو تقويمه (الصديق، 2003).

ولما كان التذوق هو الاستجابة الوجدانية لمؤثرات الجمال الخارجية وهو يتضمن القبول، والنفور، المتعة، والتأفف، الإقبال، والإدبار، الإقدام، والإحجام، أي أنه حركة فاعلة للتأثر والتأثير بمواقف الحياة، التي تثير الذوق، وتدعو لممارسته ليست مقصورة على مجالات الفنون، وإنما تدخل فيها كل مواقف الحياة (السلطاني، 2011).

2.1 مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في وجود نقص في استخدام المعلمين لمهارات الكتابة ومهارات التذوق الأدبي بشكل صحيح، وهذا ما لاحظته الباحثة فترة عملها في المدرسة، وتبين من خلال إطلاعها على العديد من الدراسات ذات الصلة بالموضوع كدراسة (الحوامدة، 2019) التي سيتم التطرق لها لاحقاً، والتي أشارت بأن المعلمين يعانون من نقص في استخدام المهارات في مدارسهم، فعدم اتقانهم لمهارات التذوق الأدبي قد يعود السبب لعدم استخدام المعلم الطريقة المناسبة في تدريس النصوص الأدبية كما

يجب، أو عدم وقوفه على مواطن الجمال والخيال والعاطفة في التدريس، وكشفت دراسة الباحثة ضعف الإهتمام بمعتقدات المعلمين حول مهارات الكتابة وتذوق النص الأدبي.

3.1 أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ❖ التعرف على معتقدات المعلمين حول الكتابة.
- ❖ التعرف على مهارات تذوق النص الأدبي لدى المعلمين.
- ❖ الكشف عن علاقة معتقدات المعلمين حول الكتابة بمهارات تذوق النص الأدبي.
- ❖ معرفة إذا كانت تختلف معتقداتهم حول الكتابة وتذوقهم للنص الأدبي باختلاف بعض المتغيرات.

4.1 أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة ؟

السؤال الثاني: هل تختلف المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تبعاً لمتغير (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)؟

السؤال الثالث: ما المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل؟

السؤال الرابع: هل تختلف المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة ودرجات مهارات تذوق النص الأدبي لديهم؟

5.1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تعزى لمتغير الجنس".

الفرضية الثانية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تعزى لمتغير الخبرة".

الفرضية الثالثة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

الفرضية الرابعة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس".

الفرضية الخامسة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الخبرة".

الفرضية السادسة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

الفرضية السابعة: " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة ودرجات مهارات تذوق النص الأدبي لديهم".

6.1 أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة كونها يمكن أن تغيد المعلمين والمشرفين والإداريين والباحثين في اللغة العربية، فتفيد الباحثين بأنها تفتح لهم آفاق بحثية جديدة، فلها أهمية نظرية تغيد في دراسات وأبحاث جديدة، وأهمية تطبيقية من حيث تطبيقها على أرض الواقع، ويمكن أن تستفيد منها كليات إعداد المعلمين، وتفيد أيضاً القائمين على تطوير مهارات تذوق النص الأدبي، وتوجه اهتمام القائمين على المناهج حول الكتابة، وتفيد في تطبيق وتنفيذ التغييرات في المناهج والكتب المدرسية، ومهمة لمشرفي

اللغة العربية لإعداد الدورات ولعمل ورشات تدريبية حول أهمية الكتابة وعلاقتها بمهارات تذوق النص الأدبي، ولمساعدة معلمي اللغة العربية لإكتشاف الطلبة الذين لديهم مهارة في التذوق الأدبي.

7.1 حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم الخليل.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2021/2020 م.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة وعلاقتها بمهارات تذوق النص الأدبي.

8.1 مصطلحات الدراسة:

معتقدات المعلمين حول الكتابة:

يقصد بها التصورات التي يحملها معلمو اللغة العربية (المعتقدات النقلية، والمعتقدات التحويلية) حول الكتابة. وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها معلم اللغة العربية على المقياس الذي طوره وايت وبرونينغ، المعد خصيصاً لهذا الغرض، ويمتاز بالخصائص السيكومترية اللازمة (الحوامة، 2019).

مهارات تذوق النص الادبي:

هو تلك الملكة الموهوبة التي يستطيع بها تقدير الأدب الإنشائي، والمفاضلة بين شواهد ونصوصه، أو تلك الحاسة الفنية التي يهتدي بها في تقويم العمل الأدبي، وعرض مزاياه وعيوبه، وهو أيضا ما أحسه الشاعر (مقداد، 2008).

تذوق النص الأدبي اجرائياً:

هو النشاط الإيجابي الذي يقوم به معلمو، ومعلمات اللغة العربية استجابة لنص أدبي معين بما فيه من صور جمالية، وفنية، وعواطف وأحاسيس، ومشاعر، والتي يراعيها المعلم أثناء تدريسه، ويقاس من خلال الإستجابات على فقرات المقياس الذي تم تطويره لهذه الغاية.

معلمو ومعلمات المرحلة الأساسية العليا:

هم المعلمون والمعلمات الذين يعلمون الصفوف من الصف الخامس الأساسي إلى العاشر وفقاً لنظام التربية والتعليم الفلسطيني.

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المقدمة

2.2 الإطار النظري

1.2.2 تعريف معتقدات المعلمين-أهميتها-أهدافها-تياراتها

2.2.2 الكتابة-تعريفها - أهميتها -أنواعها-أهدافها.

3.2.2 تذوق النص الأدبي-مفهوم -أهمية -عناصر

3.2 الدراسات السابقة.

1.3.2 الدراسات المتعلقة بمعتقدات المعلمين

2.3.2 الدراسات المتعلقة بالكتابة

3.3.2 الدراسات المتعلقة بمهارات تذوق النص الأدبي

4.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المقدمة

هدفت هذه الدراسة للكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا حول الكتابة في مديرية تربية الخليل وعلاقتها بمهارات تذوق النص الأدبي لديهم، وسوف أتناول في هذا الفصل الإطار النظري ذو العلاقة بالموضوع وتوثيق لآراء ومواقف الباحثين الآخرين في ما عرضه عن قيمة المشكلة في الدراسات السابقة، والتي تم عرضها من الأحدث إلى الأقدم، ثم تلاها تعقيب للدراسات السابقة.

2.2 الإطار النظري

1.2.2 تعريف معتقدات المعلمين-أهميتها-أهدافها-تياراتها

من أخطر العوامل المؤثرة على عملية التعليم بشكل عام وعلى تعلم التلاميذ بشكل خاص معتقدات المعلمين.

1.1.2.2 تعريف معتقدات المعلمين

على الرغم من أن الأدب السابق قد أولى اهتماماً كبيراً بمعتقدات المدرسين، إلا أنه ليس هناك حتى الآن تعريف واضح لمصطلح "المعتقد" فالمعتقدات من أصعب المفاهيم تعريفاً (عشوش، 2015).

ويرى باجارييس (Pajares, 1992) أن هناك صعوبة في دراسة معتقدات المعلمين وتعود هذه الصعوبة إلى مشكلات تعريفية (مشكلات في كيفية التعريف)، وإلى تباين الفهم فيما يتعلق بالمعتقدات وبنية (تراكيب) هذه المعتقدات بين الباحثين.

يعرف بوج (Borg, 2001) المعتقد بأنه حالة ذهنية شاملة فكرة ما وهناك اعتقاد بصحتها ولا جدال فيها فعلى الرغم من إدراك هذا الشخص لوجود معتقدات بديلة يحملها الآخرون، فالشخص يعلم بوجود البديل ولكن يصمم على صحة اعتقاده.

ويعرف تومسون (Thompson, 1992) المعتقدات بأنها وجهات النظر الشخصية والمفاهيم والنظريات التي يؤمن بها المعلم، فإيمان المعلم يعتبر شيء معقد ذو جوانب مختلفة.

ويرى باجارييس (Pajares, 1992) أن نظم المعتقدات تمثل موجهاً شخصية يمكن من خلالها مساعدة المعلمين على تحديد وفهم العالم وأنفسهم.

عرف الباحثون التربويون المعتقدات بعدة طرق، فعرف مورفي المعتقد على أنه نظام داخلي معقد من المعرفة المهنية، والشخصية يمكن أن يكون على هيئة نظريات ضمنية وخرائط ذهنية للخبرات (Murphy, 2000).

وقد عرف البعض المعتقد على أنه التمثيل العملي للمعرفة أو هو القاعدة أو الأساس للاتجاه والدافعية والسلوك (Tobin, Tippins, & Gallard, 1994).

عرفت موسوعة علم النفس والتحليل النفسي المعتقدات بأنها الإيمان المطلق بشيء أو قضية أو فكرة (طه، 2003).

كما عرفها فورد بأنها مجموعة الأفكار التي تشكلت لدى الفرد من خلال مروره بخبرة سابقة، أو تنشأ لديه مجموعة من الأفكار المتداخلة خلال عملية التعلم فتسمى معتقد (Ford, 1994).

تعرف المعتقدات بمفهومها السيكلوجي على أنها معرفة غير موضوعية، ثابتة نسبياً لدى الفرد والتي تتضمن مشاعره نحو شيء محدد يمكن الدفاع عنه (Pehkonen, 1999).

يتم استنتاج المعتقد من أقوال وأفعال الأفراد فمن خلال تصرفاتهم وحديثهم تنعكس مقاصدهم وأفكارهم، فتشير المعتقدات إلى تمثّل داخلي ذات طبيعة بنائية إدراكية (Leder & Grootenboer, 2005).

أشار ساهين وزملاؤه (Sahin et al, 2002) إلى أن معتقدات المعلمين هي بمثابة أفكار المعلمين وتفسيراتهم لأعمالهم والمتضمنة مشاعرهم، واتجاهاتهم، وخبراتهم، وقراراتهم، أما معتقدات المعلمين التعليمية فتتمثل مجموعة مستترة من الاقتراحات تجاه القضايا التربوية مثل إجراءات التعليم والتعلم، المنهاج، المدرسة، والمعرفة.

أما معتقدات المعلمين حول الكتابة: يقصد بها التصورات التي يحملها معلمو اللغة العربية حول الكتابة (المعتقدات النقلية والمعتقدات التحويلية)، ويمكن تحديدها في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها معلم اللغة العربية، على المقياس الذي طوره وايت وبرونينغ (White, Bruning, 2005) المعد خصيصاً لهذا الغرض ويمتاز بالخصائص السيكومترية اللازمة.

ويمكن القول: إن المعتقدات عامل حاسم في تقرير ما يقوم به المعلم داخل الصف؛ لأن المعتقد هو الذي يحث السلوك ومن ثم يترجم إلى ممارسة عملية على أرض الواقع. وها ما يؤكد كلاكرك وبيترسون (Clark & Peterson, 1986) أن معتقدات المعلمين تتكون بشكل أساسي من مجالين، هما: معارف المعلم، وسلوكاته وقراراته التدريسية.

ويؤكد (إبراهيم، 2016) أن معتقدات المعلمين لها أثراً كبيراً في أفكارهم التي يحملونها وما يملكون من معارف ومهارات تساعدهم في تفسير المعرفة، وتساعدهم في فهم المهمة الموكلة إليهم، وتفيد في تحديد طريقة التدريس المناسبة.

2.1.2.2 معتقدات المعلمين: أهميتها - أهدافها

تعتبر دراسة معتقدات المعلمين مسألة هامة للممارسة التربوية، وربما تكون المقياس الأكثر وضوحاً لملاحظة المعلم، وتوجيه نموه مهنيًا؛ ففهم هذه المعتقدات وسيلة فاعلة لتحديد نوعية تفاعل المعلم وأدائه في أي مدرسة (Kagan, 1992).

وتؤكد الدراسات ضرورة قياس تصورات المعلمين باعتبار حجم تأثيرها في أدائهم التعليمي وفي تحصيل طلبتهم (Protheroe, 2008).

وقد أظهرت نتائج دراسة تشانغ (Zhang, 2004) انسجاماً كبيراً بين المعتقدات التي يتبناها (يعتقها) ستة من مدرسي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وممارساتهم التدريسية الفعلية في غرفة الصف. والأمر ذاته دعا كثيراً من الباحثين في السنوات الماضية إلى دراسة إدراكات المعلمين ومعتقداتهم حول التعلم والتعليم، والمتعلمين والتأثير الذي قد يترتب في الممارسات التعليمية والأنشطة ومخرجات التعلم؛ للوصول إلى الممارسات التدريسية الفعالة (Khanalizadeh & Burns, 1992) وتعمل هذه المعتقدات إطار عمل يوجه سلوكيات المعلمين وممارساتهم الصفية فيما بعد.

فالمعتقدات تشكل "ثقافة التدريس"، وهي تستند إلى أهداف المدرسين وقيمهم ووجهات نظرهم حول محتوى التدريس وعملياته، وتقوم كذلك على فهمهم الخاص لدورهم ضمن الأنظمة التعليمية التي يعملون بها، وتتوسط المعتقدات بين المعرفة والسلوك بين الأفراد وأدائهم (Ghaith, 2004).

فالمعتقدات هي المعرفة المرسخة، حيث تظهر المعرفة ذات القيمة الأعظم التي جرى إثباتها بالتجربة من خلال الممارسة (Larenas, Hernandez, & Navarrete, 2015) وهذا ما يؤكد كلاكرك وببترسون (Clark & Peterson, 1986) أن معتقدات المعلمين تتكون بشكل رئيس من مجالين، هما: معارف المعلم، وسلوكاته وقراراته التدريسية.

وبناءً على ذلك يمكن القول: بأن معتقدات المدرسين تخلق شبكة من العلاقات التي من شأنها بناء الثقافة على مستوى المدرسة وعلى المستوى الاجتماعي فيها، وهي الثقافة التي تؤثر في كيفية ممارسة معظم المعلمين للتدريس وعلى المعتقدات التي يعتقدها المدرسون جمعياً وفردياً. ويؤكد بورج أن الاعتقاد هو فكرة مقترحة قد يتم اعتناقها بصورة واعية أو غير واعية، وهي ذات طبيعة تقييمية من حيث إنه يتم قبول صحتها من الفرد، وبالتالي فإنها تكتسب التزاماً عاطفياً وتتسبب به، وتكون دليلاً إرشادياً للفكر والسلوك" (Borg, 2001).

3.1.2.2 تيارات معتقدات المعلمين

هناك تياران للأبحاث حول معتقدات الكتابة، فالتيار الأول امتداد للأبحاث حول المعتقدات المعرفية، ويميل إلى الاعتقاد بأن المعرفة أولية ومعقدة ومستمدة من الملاحظة والمنطق العقلي. بينما تضرب جذور التيار الثاني في الأبحاث عن الكتابة ومعرفة القراءة والكتابة والنظرية الاجتماعية المعرفية، وأصل ممارسة الكتابة والتقاليد المتبعة في تدريس الكتابة (Sanders-Reio, 2010). من هنا تؤدي المعرفة والاتجاهات والمعتقدات التي يحملها المعلم حول الكتابة دوراً مهماً في تحديد كيفية تنفيذ عملية الكتابة، وفي تحديد الشكل النهائي للمنتج المكتوب (Graham et al, 1993). فمعتقدات المعلم ومعرفته وتفكيره في مهارات الكتابة وتدريسها، تعد من الجوانب المهمة في معرفته للاستراتيجيات والطرائق المناسبة لتنمية المهارات الكتابية (Khanalizadeh & Allami, 2012).

ويؤكد ساندرز-ريو (Sanders-Reio, 2010) أن المعتقدات حول الكتابة تتمثل في تصورات الكتاب حول ماهية الكتابة الجيدة وماهية الشيء الذي يفعله الكتاب الجيدون، بما في ذلك نجاعة استراتيجيات وعمليات الكتابة المتعددة. وقد قسم غراهام وزملاؤه (Graham et al, 1993) مهارات عملية الكتابة إلى مجموعتين، المهارات الآلية (الميكانيكية)، وهي مهارات سطحية ومحلية، وتعتمد المهارات الآلية على القواعد (محكومة بالقواعد)، والمهارات الموضوعية (الجوهرية)، وهي مهارات عالمية (شمولية)، وعلى قدر أكبر من البنائية، وتتطلب البصيرة والقدرة على الحكم وهي ذاتها يسميها سيلفا (Silva, 1990) المدخل التقليدي والمدخل التكويني.

ووصف رانكين وبرونينغ وتيم وكاتكانانت (Rankin, Bruning, Timme, & Katknant, 1993) المهارات الآلية بأنها تمثل النظرة التقليدية، وقد وصفوا التهجئة (الإملاء) بأنها "مهارة فرعية تأسيسية ينبغي أن تبنى عليها عمليات الكتابة الأعلى (الموضوعية أو الجوهرية). وينعكس هذا التقسيم للمعتقدات غالبًا في طرائق التدريس التربوية للكتابة، فتركز المعتقدات التقليدية على ممارسة تمارين الأساسيات كالإملاء والقواعد والترقيم إلى أن يتقنها الطلبة. في حين يرى المنهج البديل أن مهارات الإملاء أمر ثانوي في مهمة استخدام اللغة لإنشاء المعنى. ووفقاً لهذه النظرة فإن التركيز ينبغي أن ينصب على القضايا الموضوعية الجوهرية، سواء أكانت قضايا عامة مثل الوضوح وجودة الحجة (الرأي الجدلي)، أم قضايا محددة ومرتبطة بنوع الكتابة عوضاً عن مهارات الترقيم والقواعد النحوية. وبالنسبة للذين يتبنون هذا الرأي فإن "الأساسيات" كتابة القصة هي الحبكة وتطوير الشخصيات وليس الترقيم والإملاء.

وقد طور وايت وبرونينغ (White, Bruning , 2005) مقياساً للمعتقدات حول الكتابة، تضمن نوعين من المعتقدات الضمنية حول الكتابة، المعتقدات النقلية والمعتقدات التحويلية، مفترضين أن هذه المعتقدات تؤثر في مستوى انخراط الكاتب في مهمات الكتابة.

2.2.2 الكتابة - تعريفها - أهميتها - أنواعها - أهدافها

من الإبداعات التي جمل بها الإنسان هذا العالم، فنّ الكتابة. فالكتابة وهي صياغة الكلمة، لا تصبح إبداعاً إلا إذا انطبعت بروح الكاتب، فتلمس قلب القارئ وتنير عقله. وتمسي القطعة الأدبية هي المبدع لأنها تعبر عن أفكاره وهواجسه ومشاعره وأحلامه. كما تصبح هويته الأساسية تعرف عنه وتعكس صورته.

تعد الكتابة أيضاً من وسائل الاتصال الإنساني، بل يمكن أن نقول بأنها إحدى النتاجات الرئيسة التي نسعى إلى تحقيقها من خلال تعليم اللغة العربية، وهي مهارة من مهارات الحياة التي يخدم بها الإنسان نفسه، وهي ضرورية عندما يكتب الإنسان كتابة رسمية كالمقالات والتقارير والرسائل وغيرها من مجالات الكتابة المختلفة. كما أن الكتابة وعاء يحفظ اللفظ والمعنى، وهي الوسيلة الأكثر شيوعاً واستمراراً؛ فهي تستقي ما تتضمنه من معرفة وفكر من الفنون اللغوية الأخرى؛ حيث أنه لا بد من مراعاة القواعد النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية وغيرها من جوانب اللغة المختلفة في عملية الكتابة (عبد القادر، 2019).

1.2.2.2 تعريف الكتابة

تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكتابة واختلفت في بعض الأحيان، وهذا الاختلاف يعكس ما في مهارة الكتابة من أهمية في العملية التعليمية، فقد نظر إليها كل باحث من زاوية مختلفة تميزه عن غيره، فالكتابة عملية ذهنية مركبة تتطلب معرفة متنوعة (عاشور، 2014).

فتعرّف الكتابة بأنها عبارة عن مهارة عقلية وجدانية أو شعورية تتصل بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضية ما. ومهارة عقلية يدوية تتصل بوضع الأفكار على الورق وفق قواعد معينة للسلامة والتنظيم والوضوح والجمال (مدكور، 2007).

ويرى الخطيب (2006) أن الكتابة هي الإبانة والإفصاح عن الخواطر والأفكار، وهي المحصلة النهائية لما تعلمه المتعلم، وهذا يعني أن الكتابة تحقق وظيفتين من وظائف اللغة هما: الإبلاغ والتفكير، وهنا ينبغي أن يتجه تعليم الكتابة إلى اتجاهين هما: اتجاه الاتصال، وهو ما يطلق عليه الآن الاتجاه الوظيفي، واتجاه تسهيل عملية التفكير والتعبير عنه، وهو ما يطلق عليه التعبير الكتابي.

كما تعرف الكتابة بأنها عملية عقلية مرتبة وفق نظام معين تتم من خلالها مجموعة عمليات متسلسلة في البناء وصولاً إلى نهاية العمليات الكتابية الست (التخطيط العربي، الكتابة الأولى (المسودة)، معرفة ردة فعل القارئ، عملية التنقيح، الكتابة المتقدمة) وبإنهاء العمليات تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة أو النشر (عاشور والحوامة، 2007).

أيضاً يمكن تعريفها: بأنها إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض وفق نظام معروف اصطلاح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، وذلك بهدف نقل أفكار الكاتب وآراءه ومشاعره إلى الآخرين (عبد الرحمن ومحمد، 2002).

فإن الكتابة هي نظام من الرموز الخطية بواسطتها نحمل أفكارنا ومعرفتنا ووسائل الثقافة المتاحة لنا من ضعف الذاكرة وقصورها، وهي تستخدم كل يوم في الحياة الاجتماعية. وفي غالبية الحرف والمهن لإعداد كل أنواع الوثائق وتوفيرها، وللإتصال بأمثالنا عن طريق تبادل المراسلات. وأن إتقان مهارة الكتابة شيء معقد وصعب التعلم. حيث تتطلب إتقان ليس فقط الأنماط النحوية ولكن أيضاً التمتع

بدرجة عالية من التنظيم في تطوير الأفكار والمعلومات وكذلك اختيار المفردات المناسبة وبناء الجملة لإنشاء نمط يتناسب مع المسألة أو الموضوع المراد صياغته.

2.2.2.2 مراحل تطور الكتابة

لا أحد يعرف من أول إنسان بدأ بكتابة الخط أو الصور التي تمت بها الكتابة، ولكن بعد دراسة الآثار التي وجدها المنقبون تبين أن الكتابة تطورت عبر أطوار متسلسلة، وهذه الأطوار هي :

- 1.الطور الصوري .
- 2.الطور الرمزي .
- 3.الطور المقطعي .
- 4.الطور الصوتي.
- 5.الطور الهجائي (الجعافرة،2011).

3.2.2.2 أهمية الكتابة

تستمد الكتابة أهميتها لأنها تشكل الإطار العام للغة؛ فتعد اللغة وسيلة من وسائل الاتصال والتواصل فهماً وإفهاماً، واللغة هي أداة ومرآة الفكر،ولكي نستطيع التعبير لا بد أن نتاح لنا القدرة على الفهم والاستيعاب، وتوافر أداة لفهم المسموع والمقروء .فالهدف من تعليم اللغة العربية في المحصلة النهائية هو تمكين الطالب من انشاء المقالات، وكتابة الرسائل، وتدوين الأفكار والخواطر بأسلوب فني وصحيح من خلال تحديد الفكرة واستقصائها، وبناء الجملة بشكل سليم، وربط الفقرات بعضها ببعض، وزيادة دقة الكتابة، واستخدام الأنماط اللغوية المختلفة، واستخدام الصور الفنية الجميلة، والإستشهاد

من مصادر اللغة ذات الصلة مثل: القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر والنثر والحكم والأمثال، واستخدام علامات الترقيم المختلفة، مما يزيد من التفاعل مع الموضوع المكتوب (طاهر، 2010).

تعد الكتابة مفخرة العقل الإنساني عبر تاريخ البشرية الطويل فهي أشبه بأضواء كاشفة تقفز هنا وهناك لكي تلتقط صوراً معبرة، فتفيد الكتابة في التعبير عن إنتاج العقل البشري المتميز في فكره وتاريخه وتراثه الثقافي الأصيل، لذا فهي تعد من أعظم اختراعات الإنسان في ماضيه، وحاضره، حيث تمثل ذاكرة التاريخ، ووعاء الإنجاز الإنساني وأساساً راسخاً من أسس الحضارات الإنسانية. والكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بوساطتها يمكن للتلميذ التعبير عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من مفهومات ومشاعر ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيراً ما يكون الخط الكتابي في الإملاء وحين عرض الفكرة سبباً في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة، لذا تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها (الأسطل، 2010).

وتمثل الكتابة القواعد والقوانين والأصول والأعراف اللغوية، لأن اللغة المنطوقة تمثل لغة الحديث وما يواكب سيرتها من تطور وتحول، أما اللغة المكتوبة في الأغلب فإنها تمثل اللغة المستقرة وتحمل في طياتها السمات الأصلية المتوارثة كما يجب أن تكون، وهي لغة الإنتاج الأدبي والفكري ومجال اهتمام العلماء والمبدعين (جامعة القدس المفتوحة، 1997).

وقد جاءت آيات القرآن الكريم ومن أول آية نزلت على رسولنا محمد صلى الله عليه وسلم لتدل على أهمية وفضل الكتابة، فقال جل جلاله مخاطباً سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم:

(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4)
عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)) (سورة العلق).

ثم جاء قسم المولى عز وجل بأدوات الكتابة فقال في حق القلم والذي يعد أداة الكتابة الرئيسية: (ن والقلم وما يسطرون) (سورة القلم).

وبرزت أهمية القراءة والكتابة في بناء المجتمع منذ بداية الإسلام، فكان الرسول محمد صلى الله عليه وسلم يطلق سراح الأسير في بدر مقابل تعليم عشرة من صبيان المسلمين الكتابة، وقد كان أقرب الناس إلى نفس الرسول كتاب الوحي (جمعة، 1980).

فالكتابة هي الوسيلة الوحيدة لتقريب كلام الله والقرآن الكريم والأحاديث الشريفة، فالكتابة وسيلة الذبوع والانتشار (الأسطل، 2010).

وتكمن أهمية الكتابة فيما يلي:

- جعل الفرد يقوم بالكثير من متطلبات حياته.
- الكلمة المكتوبة تتخذ كوسيلة لنقل المعلومات والأفكار، وتسهم في تأكيد وظيفة اللغة كأداة للتعبير والتفكير والتواصل.
- تعمل على ربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، حيث يتبادلون المصالح، ويحقق كل منهم أهدافه.
- إنهاء الأعمال أصبح مرهوناً بتوافر مهارات الدقة والسرعة في الكتابة.
- تزداد أهميتها لتعدد مجالاتها وتنوعها لتشمل معظم مواقف الكتابة التي يحتاجها الإنسان في حياته.
- ضرورة وأساسية لارتباطها بمعظم الأعمال ومنها: الحسابات، والدفاتر، وسجلات التوريد والمخازن، والسكرتارية، والتحصيل والصراف، وشؤون العاملين، والمعاملات، والشؤون الفندقية، والقانونية، والمشتريات، والأعمال الحرة، كلها أعمال تحتاج إلى أعمال كتابية.

- مطلب رئيسي لمن يعملون في أعمال السكرتارية، وإدارة المكاتب والوزارات، فأعمالهم تتطلب قدرة على إعداد المذكرات والتقارير والرسائل (عبد الحميد، 1998).

وبسبب هذه الأهمية الكبرى، أصبح تعليم الكتابة وتعليمها يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية، بل نستطيع القول إن القراءة والكتابة هما من الوظائف الأساسية للمدرسة الأساسية، ومن أهم مسؤولياتها، ولعل تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسي يتركز في العناية بأمر ثلاثة:

1. الكتابة الإملائية الصحيحة للطالب.

2. إجادة الخط من خلال تنظيمه وتنسيقه وجماله.

3. قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره بوضوح ودقة (البجة، 2007).

ويلخص (فضل الله، 2008) أهمية الكتابة في نقاط كالتالي:

1. الكتابة أداة لحفظ التراث ونقله، ومن ثم فهي أداة اتصال الحاضر بالماضي، ونقل المعرفة والثقافة إلى المستقبل، وإيصال الخبرات بين الأجيال.

2. الكتابة أداة للتسجيل والإثبات، فهي تعمل على تقريب المسافات فهي تصل بين القريب والبعيد فلذلك يقال " الخط أفضل من اللفظ، فاللفظ يعلم الحاضر بينما الخط يعلم الحاضر والغائب".

3. القدرة على الكتابة جانب أساسي من جوانب محو أمية الفرد، وبالتالي فهي جزء أساسي من المواطنة السليمة.

4. الكتابة أداة من أدوات التعليم، فالمكتوب إذا كان صحيحاً وواضحاً ومنتظماً يستطيع المتعلم تحصيله بسهولة، وبالكتابة يعرض المتعلم ما تعلمه ويكشف عن مدى فهمه له، بل ويعبر عن قدراته

ومواهبه في مجالات كثيرة تحتاج إلى التعبير الكتابي ومن خلاله يمكن الحكم على مستوى المتعلمين فكرياً ولغوياً، وعلى إمكاناتهم المعرفية من خلال تقييم إجاباتهم المكتوبة وأعمالهم التحريرية.

5 . تعلم الكتابة وممارستها يعود الفرد على أعمال الرواية، ودقة الاختيار والترتيب وحسن التنسيق والتفكير المنظم.

6 . الكتابة وسيلة للإتصال الإنساني، يعبر بها الفرد للآخرين عما لديه ويتعرف عبر كتابات الآخرين إلى ما لديهم، فهي أداة الإنسان لنقل معلوماته وأفكاره وأخباره ومشاعره.

7 . الكتابة وسيلة التعبير عما يدور في النفس والخاطر خاصة في المواقف التي لا يستطيع فيها الفرد بالكلام لبعده المكان، أو لعدم الراحة، أو لعدم القدرة على المواجهة.

8 . بالكتابة يخرج الفرد كل ما يدور بخاطره من أفكار ويعبر عن إحساسه المرهف ومشاعره الجياشة، وبذلك يحقق لنفسه راحة لنفسه وطمأنينة لفؤاده.

9 . للكتابة أثر اجتماعي، حيث تشارك في تكوين الرأي العام وتعمل على تقارب وجهات النظر، والتفاهم بين الأفراد، وتوحد الرؤى والأفكار، وبالتالي تقوي الروابط بين أفراد المجتمع الواحد.

ومما سبق ترى الباحثة أن الطالب ينبغي أن يكون قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً، وإلا اختلت الحروف وتعذرت القراءة، وأن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي أجمع عليها أهل اللغة، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات، ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعنى والأفكار.

4.2.2.2 أنواع الكتابة

تقسم الكتابة حسب أسلوبها ومجالاتها إلى نوعين:

1. إجرائية عملية تسمى وظيفية هي نوع من أنواع الكتابة والذي يتعلق بالمعاملات، والمتطلبات الإدارية، وتيسير الأعمال بالمصارف والداوين الحكومية، وهي كتابة رسمية لها قواعد محددة. وهي بحاجة إلى موهبة، فهي كتابة مباشرة وصريحة، أسلوبها يخلو من الإيحاء، وألفاظها محددة وثابتة، وعباراتها لا تحمل التفسير أو أي دلالات أخرى.

2. فنية ابتكارية تسمى إبداعية يكشف هذا النوع المشاعر والأحاسيس والعواطف الإنسانية، وتبرز من خلال هذه الكتابة أفكار مبتكرة، فهي تعبر عن رؤية شخصية بأبعاد شعورية نفسية فكرية، تتوفر في صاحبها استعدادات خاصة وخبرة فنية وجمالية، وتستند إلى الإطلاع والمتابعة والثقافة، كما أنها تخضع للتطور (فضل الله، 2008).

5.2.2.2 أهداف تعلم الكتابة

ذكر (الأسطل، 2010) بأن أهداف تعلم الكتابة هي كالتالي:

1. التدريب على كتابة الكلمات بشكل صحيح وتثبيت صورتها في الذهن.
2. التدريب على كتابة ما يسمع بصوره صحيحة.
3. تزييد من حصيلة الطفل من المعلومات والمعارف.
4. توسيع الخبرات وإغناء الثروة اللغوية.
5. قوة الملاحظة ودقتها.
6. حفظ التراث البشري وسهولة نقل المعارف الإنسانية من جيل إلى جيل.
7. القدرة على التعبير عما يجول في خاطره.

ويرى (عيد، 2011) أن أهداف تدريس الكتابة تتمثل فيما يلي:

1. تنمية مهارات كتابية عند التلاميذ بتعويدهم الكتابة بسرعة معقولة .
2. تنمية الثروة اللغوية عند التلاميذ وتوسيع خبراتهم .
3. تعويد التلاميذ الكتابة الجميلة أي بخط مقروء .
4. تدريب التلاميذ على استخدام عالمات الترقيم استخداماً سليماً .
5. تمكين التلاميذ من التعبير عما لديهم من أفكار .
6. تعويد التلاميذ الجلوس جلسة صحيحة أثناء الكتابة .
7. تمرين عضلات التلاميذ وخاصة اليد، وتعويدهم مواكبة العين لليد .
8. تعويدهم بعض القيم والمهارات كالنظافة والترتيب .

6.2.2.2 دلالات الكتابة

والكتابة تحمل في المجال اللغوي إحدى الدلالات الثلاث:

- 1- التعبير: هو التعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة .
- 2 - الإملاء: أي رسم ما يملأ من الكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للقواعد الإملائية المعروفة .
- 3- الخط: هو رسم الكلمات رسماً فيه وضوح وتنسيق وجمال(الأسطل،2010).

7.2.2.2 أساليب الكتابة

ممارسة الإنسان لفن الكتابة رحلة شاقة ولذيذة بحاجة إلى جهد، تخرج الكاتب من عالمه الصغير إلى الخيال الواسع، وللكتابة أساليب متعددة فقد تكون الكتابة إبداعية فإن طريقها الأسلوب الأدبي، وأما أن تكون الكتابة عقلية منهجية التي تقوم على أساس البحث العلمي فإن طريقها الأسلوب العلمي بخصائصه ومميزاته، وهناك الأسلوب الذي يجمع بين الطرفين.

1. الأسلوب الأدبي

الأسلوب هو النهج الذي يتبعه الكاتب للوصول إلى نتاج الكتابة التي يريدتها صياغةً وتعبيراً، والكاتب الناجح على هذا الأساس هو من يبني له طريقاً في الكتابة تعرف فيه شخصيته الفنية، وتتضح فيه ملامح أسلوبه. والكتابة الأدبية لا تتفصل عن قيم الحياة التي يعيشها الإنسان والتي يسعى إلى تحقيقها، وعند اختيار الكاتب أسلوب الكتابة الذي يلاقي ترحيباً خاصاً في نفسه يندمج ويحلق في حياة كان يرغب أن يعيشها فيبدأ بتصورها، فالكتابة أسلوب لتعبير عن هذا الواقع الذي يتخيله الكاتب، ويظهر أسلوب الكاتب من خلال التعبير الأدبي الذي يثبت فيه أنه جدير به وحقيق بأن يصبح بين الكتاب من أصحاب الأساليب المعروفة لهم.

يمتاز الأسلوب الأدبي بمجموعة من المميزات وهي :

1. رحلة الكلمة من المعنى الأول إلى المعنى الثاني.

2. العاطفة في الأسلوب الأدبي.

3. الخيال في الأسلوب الأدبي.

4. البنية التعبيرية في الأسلوب الأدبي.

2. الأسلوب العلمي

الكتابة العلمية ليست هي المقصودة، فالفكرة العلمية فيها إبداع ولكن الكتابة إبداعياً بالمعنى العلمي تسلك طرق التعبير التي تخالف الطرق الأدبية. اللفظة في الأسلوب العلمي تحمل دلالاتها المباشرة، والدقة في التعبير من خصائص الأسلوب العلمي، والعبارة تبني بناء عادياً في هذا الأسلوب ليبقى المعنى المطلوب محصوراً في حدود الكلمة والعبارة وأي خروج الى دائرة الخيال والتيتار الفني يجني على الحقيقة العلمي. أما الفكرة فتأتي واضحة وضوحاً تاماً مدلاً عليها بالتحليل العقلي والمنطقي، خاضعاً للتجريب في كثير من الأحيان، فالكاتب في الرياضيات أو في الطب أو في الكيمياء لا يمكن أن يتعدى الأرقام والحقائق العلمية إلى التخيل ولكن يتتبع ما يريد أن يكتب فيه نقطة بنقطة وخطوة بخطوة، وإذا كان تأثير الأسلوب الأدبي يتجه للوجدان والمشاعر، فإن تأثير الأسلوب العلمي يجب أن يتجه إلى العقل و أن يغذيه بالمعرفة، فالكتابة العلمية تتحاز كلياً إلى العقل (عاشور ومقدادي، 2009).

8.2.2.2 مهارات الكتابة

يرى عاشور ومقدادي (2009) ضرورة وجود مهارات عامة للكتابة لدى كل كاتب، ويحتاجها كل من أراد القيام بسلوك أو عمل معين، ومن هذه المهارات:

1. إمكانية كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة .

2. إمكانية كتابة الكلمات العربية بحروفها سواء المتصلة أو المنفصلة مع تمييز بين أشكال الحروف.

3. إمكانية استخدام العلامات الشكلية للكتابة (علامات الترقيم، الفقرات، والهوامش).

4. ضرورة مراعاة في الكتابة القواعد الإملائية كاملة، فلكل لغة قوانين خاصة بكتابتها والقوانين العربية.

5 . يتوجب مراعاة القواعد النحوية واللغوية.

6 . إمكانية الكتابة بخط واضح وجميل يميز بين الرموز الكتابية.

7 . إمكانية نقل الكلمات التي نشاهدها نقلاً صحيحاً.

8 . المقدرة على إتقان نوع من الأنواع المختلفة للخط العربي (الرقعة، النسخ، الكوفي).

9 . يتوجب مراعاة التناسق بين الحروف طولاً واتساعاً ، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها.

وقد قسم (البجة، 2007) المهارات الكتابية إلى قسمين: مهارات تعتبر جزءاً رئيساً من الكتابة، ومهارات مرافقة.

1. المهارات الرئيسية

1. الكتابة الجميلة، وأدنى مستوى للكتابة الجميلة أن يكون الخط واضحاً مقروءاً، فإذا زاد عن هذا الحد فهو الإبداع الذي يعرف بالكتابة الجميلة وهو ما يتميز به عدد قليل.

2. الإملاء فقد تكون الإملاء منقولة وهي القدرة على نقل المفردات بصورتها الصحيحة دون تحريف مع ربطها بالنطق السليم، وتتميز عن النسخ في أن الثاني لا يقارن بالنطق، ولا يكون تحت إرشاد وتوجيه المعلم مباشرة، وقد تكون الإملاء منظورة وهي إملاء وسطية حيث تتم بطريقة ما إظهار أو إخفاء الجملة، أو الكلمة وهي خطوه متقدمة أكثر من سابقتها، والنوع الأخير للإملاء ألا وهي الإملاء الإختبارية التي تعتبر مركز للتدريب المستمر على الكتابة وهي مرحلة تكتمل مع نهاية المرحلة الأساسية الأولى.

3. كتابة الحروف المتشابهة من حيث نطقها والمختلفة في كتابتها مثل الذال، والطاء، والسين، والصاد، والتاء، والطاء، والذال، والضاد، حيث يتم التركيز على الجانب الكتابي في تعليم كتابة هذه الحروف مع ربطها بالنطق دون تعليلها أو تفسيرها.

4. كتابة الحروف المتشابهة في كتابتها والمختلفة في نطقها مثل الراء، والزاي، والباء، والتاء، والناء، والسين، والشين.

5. كتابه التاء المربوطة، والتاء المبسوطة، وكتابة الهاء المنطوقة، والتاء المربوطة، والألف الياثية والألف الملساء .

6. كتابة كل حرف من حروف العربية مبتدئاً من نقطة البداية، بحيث لا يكفي كتابه الحرف بالشكل الصحيح، بل عليه كتابته من بدايته إلى نهايته.

7. القدرة على التمييز بين همزة الوصل وهمزة القطع، ومراعاة كتابة همزة القطع في مواضعها الصحيحة وعدم ربطهما بهمزة الوصل.

8. تعويد التلاميذ على مراعاة علامات الترقيم في كتابتهم ووضعها في مكانها السليم.

2. المهارات المرافقة للكتابة

يتطلب من المعلم أن يدرّب الطلاب على المهارات المرافقة للكتابة ويجعلها عادة لديهم يتبعونها دائماً والإكثار من ممارستها بشكل سليم ومن هذه المهارات:

1. جلوس التلميذ عند الكتابة جلسة مناسبة، بحيث يكون ما بين عينيه والدفتر الذي يكتب فيه ثلاثين

سنتيمتراً.

2. الإمساك بالقلم بالطريقة صحيحة وذلك بأن يجعله بين أصابع يده اليمين وعلى المعلم أن يحث التلميذ على محاولة الكتابة باليد اليسرى.

3. أن يتعود الطالب الكتابة على خط أفقي سليم.

4. أن يكتب الطالب بسرعة مقبولة، على ألا يكون ذلك على حساب صحة الكتابة وهذه السرعة تأتي للطالب عن طريق تعويده وتدريبهم على التركيز والمتابعة والإكثار من ذلك.

9.2.2.2 أسس الاستعداد لتعلم الكتابة

تستلزم الكتابة استعداداً مسبقاً كغيرها من مهارات اللغة، فتستند الكتابة إلى مجموعة من الأسس منها:

1. الأسس النفسية: وتتجسد الأسس النفسية في الاستقرار النفسي والشعور بالأمان لدى الطفل، لأن الاضطراب النفسي والعصبي لا يسمح للطفل بالتحكم بأصابعه التي تمسك بالقلم، وبالتالي فإن نتائج الكتابة يكون مشوشاً مضطرباً.

2. الأسس التربوية: وتظهر هذه الأسس في القدرة على تنمية ميول الطفل نحو الكتابة وشعوره بالحاجة لها، وإذا استطاع المعلم تحقيق ذلك فإنه يجعل الطفل أكثر اندفاعية واهتماماً نحو الخبرة الجديدة وهي الكتابة.

3. الأسس الفسيولوجية: تتطلب الكتابة استخدام العين واليد (الأصابع)، فيوجد تناغم وتوافق وانسجام بين حركتهما، بحيث يكون هناك تناغم بين العين واليد أثناء عملية الكتابة، ولا تسبق اليد حركة العين ومدى الإبصار، ويترتب ليكون الخط جيد ومرتب ودقيق توافقه بين حركة العين واليد أثناء الكتابة توافقاً كاملاً، أي أن التأزر البصري واليدوي لدى الطفل يشكل عنصراً رئيسياً في عملية الكتابة.

4. الأسس التمهيديّة: من العوامل التي تساعد على نجاح الكتابة أو تبرز الصعوبات أثناء الكتابة قيام الطالب بالتدريب والمران المسبق والممارسة المتكررة على كتابة الخطوط المختلفة والأشكال المختلفة، ويضاف إلى ذلك مستوى الأسرة الثقافي والاجتماعي، ومدى توفر المثيرات المساعدة على البدء بالكتابة وممارستها (الجعافرة، 2011).

10.2.2.2 مراحل تعلم الكتابة

تمر عملية تعليم الكتابة في الصفوف الثلاثة الأولى بثلاثة مراحل رئيسية وهي:

1- مرحلة الاستعداد والتهيئة وتنمية الدافعية النفسية للكتابة، والتي تنتهي برسم الطفل للحروف قبل تكامل معانيها في ذهنه.

2- مرحلة تعلم مهارة الكتابة إلى جانب مهارة القراءة .

3- مرحلة إتقان كتابة بعض الكلمات (الجعافرة، 2011).

11.2.2.2 العوامل التي تسبق تعلم الكتابة

لا يستطيع الطفل تعلم الكتابة إلا من خلال مروره بمجموعة من العوامل وهي:

1 . تنمية العضلات الصغرى: يتقن الطفل الكتابة بعد وصول عضلات اليد لمستوى محدد من النمو والنضج، لكي يصبح بإمكانه الإمساك بالقلم ويحركه بسهولة حسب شكل الحرف .

2. تنمية التأثر البصري واليدوي: تلعب العين دوراً مهماً وخاصة عند نظر الطفل للكلمات والحروف وأشكال تلك الكلمات، فهي تمكن الطفل من تمييز وتفريق بين تلك الكلمات.

3 . تنمية الدافعية: توجد صلة كبيرة بين الدافعية وتعلم الكتابة، وهنا يجب زرع لدى الطفل أهمية الكتابة، وأنها عمل مفيد وضروري له.

4. فهم تشكيلات الحروف والخطوط: هنا المعلم يربط الحروف بأشكال محسوسة لدى الطفل، فيترك أثراً كبيراً لديه، كأن يشبه حرف الألف بالعمود والباء بالصحن تحته نقطة.

5 . إختيار اليد المفضلة للكتابة عند الطفل: يفضل للطفل أن يستخدم يديه اليمنى في الكتابة، أما إذا كان الطفل يستخدم يديه اليسرى فينصح بترك الطفل، وعدم التسرع في الحكم عليه، وعدم الإنزعاج من استخدام الطفل لليد اليسرى، فلا بد من حث الطفل أن يكتب باليد اليمنى (الأسطل، 2010).

وترى الباحثة أن مراحل تعلم الكتابة الفعلية بشكل عام تبدأ بعد الإنتهاء من مرحلة الإستعداد للكتابة وتعلم الأسس الصحيحة للاستعداد للكتابة، حيث يزيد التأزر البصري الحركي للطفل، ومن هنا تبدأ مرحلة المحاكاة في الكتابة؛ حيث تقليد كتابة الحروف ونسخها أسفل الكلمة، أو الكتابة من خلال الأحرف المفرغة، أو الأرقام والأعداد.

12.2.2.2 طرق تعلم الكتابة

يتم تعليم الكتابة للتلاميذ من خلال مجموعة من الطرق ومن أبرزها:

1. الطريقة التحليلية: وقد نادى بهذه الطريقة المربي (دكرولي)، وتتم هذه الطريقة من خلال ربط الكلمات المكتوبة بالأشياء المحسوسة لهذه الكلمات .

2. الطريقة التركيبية : وقد نادى بهذه الطريقة المربية (منتسوري) وهنا يتم التركيز على محور أساسي ألا وهو تعليم الكتابة مثل القراءة على عكس الطريقة التحليلية، وتبرر (منتسوري) يصبح الطفل باستطاعته أن يضع الحروف التي تتكون منها الكلمات بجانب بعضها أكبر من قدرته على قراءة وفهم هذه الكلمة (الأسطل، 2010).

ومن خلال التعرف على الطريقتين ترى الباحثة بأنه من الأفضل الدمج بين الطريقة التحليلية في تعلم الكتابة والطريقة التركيبية لأن الطفل يرتفع المستوى التعليمي له؛ أي إن الطريقتين تعملان معاً على تكملة العملية التعليمية.

13.2.2.2 مشاكل الكتابة العربية

منذ العصور القديمة اختلف الباحثون في نظام الكتابة العربية، فمنهم من وافق عليها دون تحفظ، ومنهم من رأى فيها سلبياتها ولم يوافق عليها لأنها بحاجة الى تقويم، ومنهم من ضاق بها جملة وتفصيلاً، ومن أهم الصعاب التي تم انتقاد الكتابة من أجلها:

1. الشكل: وهي المصدر الأول من مصادر الصعوبة التي سببت مشكلة في الكتابة، ويقصدون به الحركات القصار (الفتحة والضمة والكسرة).
2. قواعد الإملاء: اهتم الباحثين كثيراً بهذه المشكلة.
3. اختلاف صور الحرف باختلاف مكانه في الكلمة.
4. الإعجام أي النقط، فتوصف حروف الهجاء العربي بأنها معجم.
5. وصل الحروف وفصلها، برزت هذه المشكلة بسبب وجوب وصل بعض الحروف ووجوب فصل بعضها الآخر، وفي حالة الوصل يتغير مظهر الحرف .
6. استخدام الصوائت القصار (الضمة، الفتحة، الكسرة)، اختلط على المتعلمين اللبس فأصبحوا يواجهون مشكلة ألا وهي عدم القدرة على التمييز بين الحركات، وما يقابلها من حروف المد، مما جعلهم يكتبون هذه الصوائت ممدودة.

7. الإعراب ويعني تغيير حركات أواخر الكلمات بناءً على وظيفتها في التركيب، وقد تكون علامة الإعراب الحركات، أو الحروف سواء مثبتة أو محذوفة.

8. اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي.

9. الخلط بين الكلمات التي تبدأ بالذال أو الزال (الجعافرة، 2011).

3.2.2 تذوق النص الأدبي- مفهوم -أهمية -عناصر

للأدب دور كبير في تنمية التذوق الأدبي لدى الطلاب بمراحل التعليم العام، وفي إدراكهم لنواحي الجمال ولهذا فإن تذوق النص الأدبي وتقديره، هو الحصيلة أو الهدف الأسمى من تدريس مادة الأدب، فضلاً عن أنه الحصيلة النهائية لدراسة البلاغة والنقد وثمره من ثمرات التعرف على أساليبها وممارستها ممارسة فعلية سليمة، ويعني التذوق في أرقى مستوى له قدرة الفرد على إدراك ما في النص الأدبي من ضعف وقوة، وقبح وجمال مبنياً بالطبع على مقومات البلاغة والنقد الأدبي، مما يجعله يستمتع به أو ينفّر منه.

ويشير (الشايب، 1999) إلى أن التذوق الأدبي يساعد في تمكين المتعلم من الوقوف على ما في العمل الأدبي من أفكار ومعلومات واتجاهات نحو الحياة والكون؛ مما يؤثر في قدرته على تقييم الآثار الأدبية والفنية المتضمنة في العمل الأدبي، الأمر الذي يؤثر في استمتاعه بالجمال وشعوره بالمتعة والسرور الذي قد يؤدي إلى محاكاة الأفكار المتضمنة في العمل الأدبي.

ويسهم التذوق الأدبي في معاونة المتعلم على إعادة بناء الجو الشعري والنفسي والفني والتاريخي الذي عاشه الأديب عند ميلاد النص بعناصره المختلفة الشعور والأفكار والخيال والأسلوب الفني والعيش في هذا الجو كله والحكم عليه (عبد الباري وماهر، 2015).

1.3.2.2 مفهوم التذوق الأدبي

عند ذكر كلمة التذوق الأدبي فلا بد من الإشارة إلى مجموعة من التعريفات من أبرزها ما يلي: فقد عرف ابن خلدون (1984) التذوق بأنه لفظة يتبادلها المعتنون بفنون البيان ومعناها حصول ملكة البلاغة للسان، هذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب وتكرار سماعه، والانتباه لخواص تركيبه (عطا، 1996)، أما في معاجم اللغة العربية فهي من ذان الغضام ومذاقاً اختبر طعمه، والتذوق هو الحاسة الفنية التي تميز بها خواص الأجسام الطعمية بواسطة انبساط النفس أو انضباطها لدى النظر في أثر من آثار العاطفة والفكر، ويقال هو حسن الذوق للشعر فهامه خبير بنقده (عبد الباري، 2011)، فالأدب مهم لأنه يفيد في بناء شخصية الطالب فيصبح قادراً على فهم الحياة من خلال تذوقه وفهمه للأدب. والعمل الأدبي لكي يتحقق فهو بحاجة إلى قارئ لكي يتذوق العمل الأدبي بما فيه من مشاعر ويستكشف جمال اللغة التي يعبر عنها الأديب (مجمع اللغة العربية، 1985).

أما (جاد، 2003) عرف التذوق بأنه نشاط إيجابي يظهر في إحساس ومشاعر القارئ نتيجة التفاعل العقلي والوجداني مع النص الأدبي.

كان لعبد النور تعريف مميز للتذوق، فالتذوق هو ملكة الاحساس بالجمال، والتميز بدقة بين حسنات الأثر الفني وعيوبه، واصدار الحكم عليه والتذوق أساساً هو عاطفة والعاطفة تتبدل لدى الإنسان حسب نوعهم وزمانهم الذي يعيشون فيه، وحسب الطور الذي يمر به الإنسان نفسه (عبد النور، 1979).

ويعرفه الصيادي بأنه التفاعل النفسي والتجاوب الوجداني بين النص الأدبي ودارسه، وبهذا التجاوب يحدد الدارس مواطن الجمال في النص، ويكشف القيمة الفنية والإنسانية للنص (الصيادي، 1982).

عرف فضل الله التذوق بأنه نوع من السلوك الذي يظهر لدى القارئ نتيجة فهم واستيعاب المعاني العميقة في النص الأدبي والإحساس بجمال أسلوبه، والقدرة على إصدار الحكم على النص سواء جيد أو غير جيد (فضل الله ، 1998).

ومن خلال التعريفات السابقة فالتذوق الأدبي يعد ملكة لدى القارئ تنمو عنده من خلال الممارسة والتدريب والقراءة في الأدب العربي شقيه الشعري والنثري والتأمل فلا بد من الإهتمام بتنمية التذوق لدى المتعلمين، وتحديدًا فيما كتبه السابقين في هذا المجال لإدراك الجمال الفني في النصوص الأدبية.

2.3.2.2 أهمية التذوق الأدبي

لكي يتم فهم أي عمل أدبي لابد من تذوق النص الأدبي، فمن خلال التذوق تظهر لنا خبرات الأديب واتجاهاته وثقافته من ما يحمله العمل الأدبي من أفكار في طياته، ويفيد في فهم واستيعاب المعاني والتراكيب الكامنة وتحديد الصور البيانية، وتذوقه يحرك ويثير عاطفة القراء وانفعالاتهم، فيندمج القارئ بالجو النفسي السائد والمسيطر في العمل الأدبي فيفرح لفرحه ويحزن لحزنه.

يشير (طعيمة، 1998) إلى وجود أمور أساسية في حياة الفرد ومهمة لتحقيق التكامل له ألا وهي القدرة على التفكير العلمي، وتذوق جمال الكون، والاستمتاع بالفنون، فيبرز مقياس الحضارة الحديثة من خلال مدى تذوق الأفراد للفن والاستمتاع به والإبداع فيه .

وتظهر الأهمية الكبرى للتذوق الأدبي عندما يقف المبدع موقف المتأمل، فهو أول متذوق لعمله الأدبي لما أضافه من خيال وما وضعه من روائع، وتجعله يغير من لفظة لأخرى أو تعبيراً بأخر أفضل منه، ويرتب أفكاره بأسلوب شيق ويبرز معانيه وصوره المبتكرة، حتى يتفرد فيشعر بإنجاز عظيم وكبير بعد إنتاج القصيدة والعودة لتأملها وتذوقها، فكلما كانت قيمة العمل الأدبي عالية كلما تركت أثراً أكبر في صدور الناس، وكلما استمر العمل الأدبي بين الأجيال (مطر، 1989).

ويؤكد (مذكور، 2007) على ضرورة تذوق الجمال في الأدب الواحد سواء كان شعراً أم نثراً، وتبرز أهمية التذوق في انشاء جيل يستطيع أن يفهم ويدرك ويقدر ويتمتع كل ما هو جميل في العمل الأدبي. ومن هنا تظهر أهمية التذوق الأدبي في حياة الفرد والمجتمع، فلا بد من الإلتفات إلى الأهداف والمهارات التي أجمع عليها الخبراء والمتخصصين فحبذا لو تم العمل على تنميتها والتدريب عليها في جميع المراحل الدراسية.

يعد التذوق الأدبي ملكة في النفس، فلا بد من تنمية وتدريب هذه الملكة، وإن تكوين الذوق العربي لدى الطلاب هو الهدف الذي يدرس الأدب لأجله (شحاتة، 2002)، إن تذوق النص الأدبي أمراً من الأمور الهامة التي لا بد من التركيز عليه في مناهج اللغة العربية في المراحل الدراسية؛ لإحداث التدريب ولجعل المتعلمين لديهم القدرة على تذوق النص بالشكل السليم، "فتشكيل وتنمية الذوق الأدبي عملية يمكن اكتسابها؛ حيث يتكون لدى الفرد معيار ذوقي نتيجة تكراره تذوق المقروء فلا يقف عند حدود اللغة بل يتعدى تطبيقه بعض جوانب الحياة النفسية والاجتماعية والفكرية" (إبراهيم عطا، 2005). يبرز دور المعلم فيكون على دراية وفهم لجو العمل الأدبي من حيث معرفة العصر الذي كتب فيه النص الأدبي وحياة صاحبه وطبيعة أعماله الأخرى، فتلك الأمور لها أهميتها وتشكل خلفية مهمة في التذوق، والمعلم لا بد أن يكون ودوداً ويعامل طلابه بلطف، وأن يكون متشجعاً لما يكتشفه الطلاب بأنفسهم، ولا يعمل على إحباطهم بل يشجعهم ويدفعهم للاكتشاف (عوض، 2005).

ويمكن إجمال أهمية التذوق الأدبي من وجهة نظر الباحثة في تقويم لسان المتعلمين، وتعويد الطلاب على النقد البناء، وإظهار اللغة بروعتها بما فيها من إثارة احساس ومشاعر القارئ، ويفيد في اكتشاف جمال أسرار الأدب وتهذيب المشاعر وثناء الشخصية.

3.3.2.2 جوانب التذوق الأدبي

التذوق الأدبي له أربعة جوانب في أي نشاط من نشاطاته المتكاملة، والهدف من هذه الجوانب معرفة مواضع الجمال في النص الأدبي. فإن التذوق الأدبي كل متكامل فلا يقصد من تحليل عملية التذوق التفهيم، ويكون التحليل لإبراز مواطن الجمال في النص الأدبي.

وتظهر جوانب التذوق الأدبي في:

1. الجانب الوجداني: يقصد به تجسيد لأحاسيس الشاعر أو الأديب، وقدرته على أن يبرز حالته النفسية التي عبر عنها في النص الأدبي. ويضم الجانب الوجداني الصفات الشخصية والدوافع والاهتمامات والميول والقيم والاتجاهات، وكل هذه المتغيرات تسمى الشخصية، ولترك أثراً كبيراً في عملية التذوق الأدبي لابد للعمل الأدبي أن يحرك إحساس المتلقي، ويبرز المثيرات الجمالية في الأدب (عبد الباري، 2011).

2. الجانب العقلي: لكي يتذوق المتذوق النص الأدبي فهو بحاجة لامتلاكه قدرة عقلية علمية تساعده على إصدار أحكام على النص الأدبي، ويعرف الجانب العقلي بأنه قدرة القارئ على فهم الأفكار الواردة في النص، وإدراك المعاني التي يقصدها، وما في النص من عمق، أو سطحية، أو تناقض، فيعد الجانب العقلي من الجوانب التي حظيت بالاهتمام أثناء تدريس الأدب في مدارسنا، فإن الطلاب لا يتذوقون الأدب بالمفهوم الحقيقي، ولا يستطيعون إصدار بعض الأحكام العقلية عليه، وسبب ذلك أن المعلمين لا يهتمون إلى معايشة الطالب للنص، واندماجهم فيه ولا يعملون على مساعدة الطلاب على كشف مواطن الجمال، وأثر كل جزئية أو وسيلة من وسائل التمييز في نقل أحاسيس الشاعر، فيكون مهمهم توضيح للطالب الأفكار وشرح النص والصلة بين العنوان والمعاني الواردة في النص.

فمن المهم للمعلمين نقل أحاسيس الأديب أو الشاعر إلى المتلقي من خلال الفهم للنص من حيث الأفكار وكذلك إدراك المعاني الواردة في النص (عبد الباري، 2011).

3. الجانب الجمالي: عندما نتحدث عن الجانب الجمالي فهنا نركز على التذوق الشكلي ومعرفة تأثير كل جزء من أجزاء النص الأدب، وإبراز دورها في جمال الفكرة أو الإحساس.

فعلى متذوق النص الأدبي إدراك عناصر الجانب الجمالي التي تضيف للنص حياة يستشعرها القارئ ويعيشها ومن تلك العناصر: جمال الفكرة، روعة الصورة، صدق الإحساس، إيقاع الموسيقى، فيوض المعاني، الحركة للحوار، الخيال. فالجانب الجمالي تكمن وظيفته في إدراك العلامات بين عناصر العمل الأدبي والتداخلات فيما بينها، وعدم النظر إلى كل جزء من أجزاء النص الأدبي منفرداً بذاته وإنما ينظر إليه من خلال سياقه في البناء الكلي للنص (عبد الباري، 2005).

4. الجانب الإجتماعي: يفيد الجانب الاجتماعي في عمليات التنشئة والثقافة والتطبع والتدريب، وتعطي الفرد أصول تفصيلاته، كما أنها تقدم له النماذج المختارة وأساليب السلوك المرغوب فيه والمحبيب، بالنهاية يؤدي إلى شبكة متماسكة من المتغيرات التي يصحبها الانفعال فيما بعد (عبد الباري، 2005).

4.3.2.2 مهارات التذوق الأدبي

من أهم مهارات التذوق الأدبي:

1. لابد من استخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسية في القصيدة.
2. من خلال أحاسيس الشاعر يتم اختيار العنوان.
3. احتواء النص على أفكار عميقة، ومعاني لابد من فهمها والغوص فيها.

4. الأبيات تمثل الجو النفسي، وتعمل على استثارة أحاسيس القارئ .

5. فهم جمال التشبيه والصور البيانية في القصيدة.

6. القدرة على التعبير عن أحاسيس الشاعر فمن خلال القصيدة يتم إدراك نجاح الصورة الشعرية.

7. التوصل إلى الأفكار الرئيسية التي تشملها القصيدة.

5.3.2.2 عناصر التذوق الأدبي

يرى (الخيرى، 2014) بأن العمل الأدبي لابد أن يتوافر فيه الخصائص الفنية والجمالية؛ لأنها تدفع المتعلمين إلى القراءة والميل لتذوق النصوص الأدبية والاستمتاع بهم، ومن أبرز تلك الخصائص الفنية والجمالية: الألفاظ الموحية والأفكار العميقة وجياشة العاطفة الصادقة والأسلوب المؤثر والخيال الشجي الساحر، وهذه العناصر مجتمعة في بوتقة واحدة تشكل قواسم مشتركة بين جميع الفنون الأدبية سواء الشعرية أو النثرية والتي تنصهر معاً لتشكل منظومة متكاملة ومن هذه العناصر:

1. الألفاظ

تعد الألفاظ العنصر الأساسي من عناصر أي عمل أدبي، فتعمل الألفاظ على عكس إحساس المبدع وخيالاته الأساسية فهي اللبنة لأية جملة، وتختلف هذه اللبنة باختلاف السياق الذي وردت فيه حيث تستمد اللفظة حياتها من وجودها في سياق معين واتصالها بكلمات أخرى تتفاعل معها وتؤثر فيها وتتأثر بها فتحمل الألفاظ في بنيتها دلالات قد تكون نفسية أو وجدانية، وأي لفظ له عنصران رئيسيان: صوت وحرف يعبر عن هذا الصوت، فيبرز دور الأديب المبدع بأنه يترجم هذه الأصوات والحروف لتصوير المعنى وتجسيد الخيال وإبراز العاطفة وإثارة الحس الجمالي في نفس المتلقي والقدرة على الإفهام والإقناع (الخيرى، 2014).

2. الأفكار

تعتبر الأفكار عنصر رئيسي من عناصر التذوق الأدبي فهي العصب النابض لمشاعر وإحساس صاحبها، وهي العنصر العقلي المعبر عن فكر الأديب وثقافته فتعمل على تشكيل الرسالة المراد إيصالها للمتلقي، فنقص الفكر في العمل الأدبي يؤدي الى جعل النص حامل ضعيف وركيك فلا يضيف إلى معرفة المتلقي أية خبرة جديدة إضافية، ولا يعطيه أية معلومات أو حقائق عن الكون والناس. فيحتوي العمل الأدبي على فكرة عامة رئيسية وأفكار فرعية متضمنة في النص الأدبي مرتبطة به، فيسعى الأديب إلى إيصال الأفكار للمتلقي، ومن هنا يبرز دور المعلم في تنمية تذوق النصوص الأدبية لدى طلبته من خلال معرفتهم بمدى ترابطها وتسلسلها ومطابقتها للغرض الأدبي الذي وردت فيه وصدقها وواقعيتها وتحديد الأفكار الرئيسية في النص (الخيري، 2014).

3. الأسلوب

العنصر الثالث من عناصر تذوق النص الأدبي هو الأسلوب، فيعرف الأسلوب بأنه هو الطريقة التي يختارها الأديب للتعبير عما يدور في خاطره من أفكار ومعان وما يجتاح قلبه من أحاسيس ومشاعر، فالأديب المبدع هو الذي يستخدم الأسلوب استخدامًا وظيفيًا رائعًا للبحث عن العناصر التأثيرية لعناصر اللغة المنظمة، ويختلف الأسلوب لدى الأدباء باختلاف الموضوع الذي يكتب فيه وباختلاف الغرض الذي نظم من أجله. فاللغة العربية تمكن الأديب من اختيار ما يشاء منها، وينسقها بالطريقة التي يريد، فقد يؤخر أو يقدم، أو يستبدل كلمات بكلمات أخرى أو مكان أخرى ليعبر عن المشاعر الصادقة الرقيقة، فأسلوب الأديب يعمل على التأثير في وجدان المتلقي وبذلك يكون قد سلك الطريقة المثلى لإكساب عمله الأدبي الجمال والرونق الذي يريد، فاللغة العربية لغة زاخرة بالألفاظ الجميلة والعبارات المنمقة التي تشبع الجمال في العمل الأدبي (عبد الباري، 2011).

4. العاطفة

مقوم من مقومات تذوق النص الأدبي ألا وهو العاطفة، فهو سر خلود النص الأدبي ومحور ارتكازه، فالعاطفة تكمن بأنها تجربة الأديب ممزوجة بشخصيته وانفعالاته النفسية وإحساسه المؤثر ومشاعره مغلفة بشحنات شعورية تدفعه للإبداع والتميز في عمله، فالأديب يبدي أشجانه ويعبر عن انفعالاته فهي الحالة الوجدانية التي يستند إليها، فيعبر عنها تعبيراً صادقاً مؤثراً في نفس المتلقي غارساً نفس الإحساس والشعور الذي ذكره الأديب في الأثر الأدبي. فخلو العمل الأدبي من العواطف والمشاعر لا يعتبر أدباً وإنما يكون شيئاً آخر غير الأدب، فعلى المعلم أن يكون على معرفة بالعاطفة من حيث نوعها وصدقها وصحتها وقوتها وسموها وعدم انحطاطها وسعتها وتنوعها واستمرارها وثباتها ومدى ارتباطها بالأفكار؛ لكي يعمل على تنميتها لدى طلبته عند تذوق النصوص الأدبية (ضيف، 1999).

5. الخيال

تناول (ضيف، 1999) عنصراً مهماً من عناصر تذوق النص الأدبي وهو الخيال، وعرفه بأنه تشخيص وتجسيد للمعاني والأشخاص والأشياء وتمثلها حتى تثير مشاعر المتلقي وأحاسيسه، ويعتبر مستلزم من المستلزمات المهمة لأي عمل أدبي؛ لأن الخيال قريب من طبيعة النفس البشرية ويتم من خلاله الإنطلاق من عالم الرؤى إلى آفاق جديدة واسعة من خلال العمل على إعادة صياغة وترتيب الواقع في ثوب جديد وفي صورة مبتكرة حديثة.

وفي ضوء ذلك ترى الباحثة أن هذه العناصر من أهم عناصر التذوق النصوص الأدبية التي على المعلم تذوق النصوص الأدبية في ضوءها وتنميتها لدى الطلاب في مختلف المراحل للوصول بهم إلى تصور أعمق وأوسع للنصوص الأدبية وفهم المعاني.

6.3.2.2 تعليم التذوق الأدبي للطلاب

يعتبر التذوق الأدبي أحد أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وهدف من الأهداف الرئيسة في تدريس الأدب والبلاغة، حيث يهدف تدريس الأدب إلى التمتع بما فيه من أفكار جميلة، والعرض الحسن ، والأسلوب الجميل، واللغة بما فيها من موسيقى، والسمو بالتذوق الجمالي الأدبي، ويمكن لنا أن نعمل على تنمية التذوق الأدبي من خلال مزاوله قراءة الأدب الجميل أو سماعه، إضافة إلى التأثر بالأفكار والأساليب والتعبير في الأدب التي تظهر في التعبير الشفهي أو الكتابي للقارئ أو المتحدث. أشار (العلي،1998) إلى أهمية التذوق الأدبي كأحد أهداف تعليم الأدب والنصوص حيث يعمل على تنمية قدرات الطلاب على الفهم والتذوق والحكم والموازنة، وتربية الذوق في التلاميذ.

دعا (الدليمي والوائل، 2003) لتعليم التذوق الأدبي من خلال تقويم النصوص التي يدرسها الطالب وإصدار الأحكام عليها، وتذوق النص الأدبي وتحليله وبيان خصائصه الفنية.

أما (زقوت، 1999) يرى بأن تذوق النص الأدبي يعمل على تنمية الذوق الفني عند التلاميذ وتنمية ملكة الحكم والنقد والتحليل والاستنباط لديهم.

يعمل تذوق النص الأدبي عند (الركابي،2005) على تنمية قدرة التلميذ على الفهم والتذوق والحكم والموازنة على مستوى يتناسب مع درجة نضجه، وتربية الذوق الأدبي في التلاميذ بدراساتهم لمختلف التعبيرات الرائعة التي يبدها الأدباء.

وتتمية التذوق الأدبي عند (مدكور،2002) تبرز لدى الفرد السمو بالتذوق الجمالي الأدبي نتيجة مزاوله قراءة الأدب الجميل أو سماعه، فتتربى عند الفرد عاطفة حساسة تؤثر فيما يختاره للقراءة وفيما ينتجه من ألوان الأدب الراقي.

أشار (عاشور والحوامدة، 2007) بفائدة تذوق النص الأدبي الذي يدرسه الفرد فتعمل على تقدير صاحبه وفق أصول نقدية تناسب مستواه، وتعود الفرد على إبداء رأيه الشخصي في النصوص الأدبية وإصدار الأحكام على النص الذي يدرسه استناداً إلى أحكام موضوعية.

يرى (قورة، 1986) بأن تذوق النص الأدبي مهم لتذوق الجمال اللغوي واستشعار الحياة والإحساس بالحركة في العبارة التي تقرأ أو تسمع سواء أكانت شعراً أم نثراً، بحيث يعود ذلك على القارئ أو السامع بلباس الاستمتاع واللذة والاسترواح.

تنمية التذوق الأدبي عند (عطا، 1996) يعمل على إعطاء الفرصة للملكات الأدبية أن تنمو، وللتذوق أن يرتقي، وللحس الأدبي أن يسمو ويزيد حب القراءة، وذلك يعمل على تزويد التلاميذ بمجموعة من التجارب والخبرات التي مر بها أصحاب النصوص من رجال الأدب.

فهناك أمران لا يعلمان كالقواعد وهم تنمية التذوق الأدبي، والإحساس بجمال النصوص الأدبية، ويمكن تنمية التذوق الأدبي من خلال الممارسة والتدريب وتكرار المحاولة، لنلمس مواطن الجمال، والجمال لا يدرك في النص إلا إذا عايشه القارئ أو السامع، وألفه وأزال حجاب الغربة بمعاودة القراءة والنظر، وقلب الفكر، وأدرك المعاني حتى يتصور صور الأديب، ويعيش خياله وعاطفته، وينتقل مع الشاعر المبدع إلى الجو الذي عاش فيه حين نطق بالشعر، وصاغه فنا وهنا يعيش القارئ جو النص، ويراه بعينه، ويسمعه بأذنيه، ويشعر به، ناسياً ما يحيط به مما يرى ويسمع ويشعر (العكش، 1998).

7.3.2.2 معيقات التذوق الأدبي

ذكر (المطاوعة والملا، 1997) وجهة نظر المعلمون والموجهون لمادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، فكانت وجهة نظرهم بأن عدم تنمية التذوق الأدبي يعود لمجموعة من المعوقات، فقد تكون العوائق:

1.7.3.2.2 عوائق متصلة بالمعلمين وطريقة التدريس

قد يكون عائق من العوائق في تنمية مهارات تذوق النص الأدبي عوائق ذات صلة بالمعلمين وطريقة تدريسهم ومن تلك العوائق أولاً: ضعف الاهتمام بإدراك الترابط بين أجزاء النص الأدبي، ثانياً: سطحية الشرح فيكون الشرح يخلو من عمليات التحليل والموازنة وبيان جمال التعبيرات، ثالثاً: قلة الاهتمام بتدريب الطالبات على القراءة الجيدة الممثلة للمعنى، رابعاً: إهمال اتباع طريقة تدريس مناسبة لتنمية التذوق الأدبي، خامساً: قلة استخدام الوسائل التعليمية الملائمة لموضوعات الأدب والبلاغة، سادساً: الحفظ والاستهتار هو الغاية من تعليم النصوص الأدبية.

2.7.3.2.2 عوائق متصلة بالكتاب المدرسي

فقد يكون الكتاب المدرسي هو العائق في تنمية مهارات تذوق النص الأدبي ويعود السبب إلى أولاً: احتواء الكتاب على موضوعات الأدب والبلاغة ولكن يعرضها بصورة غير مشوقة وغير جذابة للمتعلم، ثانياً: عرض المعلومات بالكتاب على صورة تلقين فهذا عائق يمنع تنمية مهارات التذوق، ثالثاً: قلة التنوع في المختارات الأدبية التي تغذي الحس الفني والتذوق الجمالي، رابعاً: خلو التدريبات من أسئلة تتناول الجوانب الجمالية الذوقية، خامساً: قلة اشتمال الكتاب المدرسي على نصوص أدبية تتناسب مع المستوى العقلي للطالبات.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن ضعف المتعلمين في تذوق النصوص الأدبية يرجع إلى أسباب منها ما يتعلق بالمعلمين وضعف الإعداد الأكاديمي والمهني له، ومنها ما يتعلق بالطريقة المستخدمة في تدريس الأدب التي قد لا تكون مناسبة ومشوقة للمتعلمين، ومنها ما يتعلق بطبيعة الكتاب المدرسي وجموده وهذا سبب كاف لصدود وكراهية المتعلمين للأدب.

2.2 الدراسات السابقة

تناولت الباحثة الدراسات السابقة المتعلقة بهذه الدراسة بحيث توزعت في ثلاثة محاور:

أولاً: الدراسات المتعلقة بمعتقدات المعلمين.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالكتابة.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بمهارات تذوق النص الأدبي.

1.2.2 الدراسات المتعلقة بمعتقدات المعلمين:

دراسة الطراونة وخصاونة (2018)

تهدف الدراسة إلى تقصي معتقدات معلمي الرياضيات وعلاقة تلك المعتقدات بممارساتهم التدريسية. تكونت عينة الدراسة من 18 معلماً ومعلمةً من معلمي الرياضيات. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة معتقدات، وأسئلة ذات الإجابة المفتوحة، وملاحظة صفية، كما تم استخدام التسجيلات الصوتية والمرئية للحصص الصفية. أظهرت نتائج التحليلات الكمية والنوعية أن المعلمين والمعلمات بشكل عام يمتلكون معتقدات أكثر توافقاً مع النظرة البنائية. وأبدى المعلمون معتقدات تقليدية نسب متفاوتة نحو طبيعة الرياضيات وتعليمها وتعلمها، كما أسفرت عن وجود تباينات في معتقدات المعلمين نحو الرياضيات ونحو تعليمها وتعلمها وذلك على مستوى المعلم الواحد والمعلمين فيما بينهم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدم توافق بين معتقدات معلمي الرياضيات وممارساتهم.

دراسة العتيبي (2018)

هدفت الدراسة إلى معرفة معتقدات المعلمات حول أثر تعلم أطفال الروضة الدولية للغات الأجنبية على المهارات اللغوية للغة العربية، والتعرف إلى اختلاف معتقدات معلمات الروضة حول تأثيرات تعلم اللغة الأجنبية على اكتساب طفل الروضة للمهارات اللغوية وفق متغيري (المؤهل، التخصص). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكونت العينة من (136) معلمة من معلمات الروضات التي تعتمد (البرامج التعليمية الدولية). ولغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم استبانة مكونة من (28) عبارة موزعة على أربعة محاور. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها: كانت تقديرات المعلمات حول أثر تعلم أطفال الروضة الدولية للغات الأجنبية على مهارات القراءة والكتابة والاستماع عالية. بينما كانت درجة متوسطة في مهارة التحدث. ووجود فروق دالة إحصائية بين معتقدات معلمات الروضة حول تأثيرات تعلم اللغة الأجنبية على اكتساب طفل الروضة لمهارة القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير. مع وجود فروق دالة إحصائية بين معتقدات معلمات الروضة حول تأثيرات تعلم اللغة الأجنبية على اكتساب طفل الروضة لمهارة الكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات معلمات الروضة حول تأثيرات تعلم اللغة الأجنبية على اكتساب طفل الروضة لمهارة القراءة باختلاف التخصص دالة إحصائية والفرق لصالح التخصصات الأخرى (معلم الصف، اللغة العربية). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات معلمات الروضة حول تأثيرات تعلم اللغة الأجنبية على اكتساب طفل الروضة لمهارة الكتابة باختلاف التخصص. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بالآتي: التركيز في مرحلة الروضة يجب أن ينصب على تعلم مهارات اللغة العربية؛ حيث إن الفترة الحرجة الأكثر ملاءمة لاكتساب لغة الأم هي مرحلة الطفولة التي تقع فيها رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.

دراسة النغمشي (2018)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معتقدات معلمي اللغة العربية تجاه كتاب نشاط "لغتي الجميلة"، ودرجة استخدامهم له، ودرجة الارتباط بين معتقدات معلمي اللغة العربية تجاه كتاب نشاط "لغتي الجميلة" "لغتي الجميلة"، ودرجة استخدامهم لها. استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي العلاقي، واستخدم الاستبيان لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية (ن = 65) للمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية وطلابهم (ن = 393) خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1437-1438هـ. تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها: المعتقدات الأساسية لمعلمي اللغة العربية تجاه كتاب نشاط "لغتي الجميلة". "كانت المعتقدات المعرفية. اتفق أفراد عينة الدراسة على قيام معلمهم بتشجيعهم على حسم كافة الأنشطة في كتاب النشاط، فتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية لمعتقدات معلمي اللغة العربية وأنواعها تجاه كتاب النشاط ودرجة استخدامها.

دراسة لاريناس (Larenas,2015)

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة حالة عن معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حول تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية في التعليم العام. وتحديد المعتقدات التي تتبناها مجموعة من ستة عشر تشيلاً مدرسو اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية الذين يعملون في التعليم الثانوي العام. مقابلة شبه منظمة ويتم استخدام مسح نوع ليكرت لجمع البيانات من المشاركين. تحليل المحتوى الدلالي ويتم استخدام برنامج Atlasti النوعي لنسخ البيانات وتشفيرها وتقسيمها لإنشاء سبع فئات وست فئات فرعية تصور ما يعتقد المشاركون فيما يتعلق تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية.

دراسة أبو الشيخ (2013)

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية حول مهنة التدريس، ومدى العلاقة بينها وبين مهاراتهم التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (28) معلماً منهم (17) مستوى دراسات عليا و (11) مستوى بكالوريوس . وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث بطاقة ملاحظة مهارات التدريس ومقياس معتقدات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس بعد التحقق من صدق الأدوات وثباتهما. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى البكالوريوس ومستوى الدراسات العليا (أساليب التدريس) في المعتقدات نحو مهنة التدريس لصالح مستوى الدراسات العليا، كما أظهرت عدم وجود فروق في المهارات الثلاث الأولى بين كل من المعلمين في مستوى البكالوريوس وبين نظرائهم في مستوى الدراسات العليا، وأخيراً أظهرت الدراسة أن معامل الارتباط بين معتقدات المعلمين ومهارات التدريس لديهم في المستويين يرتبط ارتباطاً قوياً ودال إحصائياً وانتهت الدراسة بتقديم عدة توصيات.

دراسة إبراهيم (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معتقدات معلمي العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية إعداد معلم العلوم وضرورة امتلاكه معتقدات علمية باعتبار ذلك عاملاً رئيساً في الرقي بممارساته التدريسية، بعد أن لوحظ أن هناك الكثير من الممارسات التربوية التقليدية التي لا تتفق مع الإصلاح التربوي والتي تعود إلى أساس معتقدي يتطلب الوقوف عليه وتطويره وتغييره. وعليه حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية: 1- ما معتقدات المعلمين تخصص العلوم حول أبعاد طبيعة العلم؟ 2- هل تختلف هذه المعتقدات باختلاف الجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟ بلغت عينة الدراسة 61 معلماً ومعلمة من

المتخصصين في العلوم في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان للعام-2009
2010. وقد بيّنت النتائج وجود معتقد جيد لدى المعلمين نحو ضرورة نشر المعرفة العلمية والسعي
للحصول على معارف متجددة. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات والمعلمين
لصالح المعلمات في بعدي الملاحظة والاستدلال والقوانين والنظريات. في حين لم تظهر فروق بين
معتقدات المعلمين (تخصص علم الأحياء) وبين معتقدات المعلمين (تخصص العلوم الطبيعية).

دراسة خان زاد علي وعلامي (Khanalizadeh, Allami,2012)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حول كتابة
التعليمات. تم اختيار عينة من 122 معلماً من المعلمين الذين يقومون بالتدريس في معاهد اللغات
الخاصة بشكل عشوائي، ويتكون من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية المؤهلات العلمية المختلفة
وسنوات الخبرة والأجناس. تم تقديم الاستبيانات للمشاركين ثم تحليلها لتحديد ما إذا كان المشاركون
لديهم وجهة نظر كتابية قائمة على النموذج، أو عملية، أو اجتماعية. ثم تمت مقارنة الإجابات من
حيث مستوى تعليمهم ، الخبرة والجنس. تشير النتائج إلى أن معظم المعلمين كانوا انتقائيين في
توجهاتهم، ولكن كان العرض القائم على النموذج هو السائد. كما تشير تحليلات Chi-Square إلى
أن توجهات المعلمين إلى لم تتأثر الكتابة التدريسية بمستوى التعليم أو سنة الخبرة أو الجنس.

دراسة البلوشي (2011)

هدفت الدراسة إلى استقصاء معتقدات المعلمين في سلطنة عمان حول التعلم التعاوني، إذ اشتملت
عينة الدراسة على 266 معلماً ومعلمة، منهم 77 معلماً للتربية البدنية، و198 معلماً للعلوم. تم تصميم
أداة الدراسة على شكل استبانة اعتماداً على نظرية السلوك المخطط التي تقوم على تقدير نية الفرد
للقيام بعمل ما بحساب قيمة ثلاثة أنواع من المعتقدات هي: السلوكية والمعيارية والسيطرة. أشارت

النتائج إلى وجود نية إيجابية ضعيفة لدى المعلمين نحو استخدام طريقة التعلم التعاوني، فكان هناك اتجاه إيجابي ضعيف نحو ميزات التعلم التعاوني (المعتقدات السلوكية)، وضغط اجتماعي ضعيف على المعلم من المحيطين به لاستخدام الطريقة (المعتقدات المعيارية)، وسيطرة ضعيفة لدى المعلمين على العوامل المعيقة لتطبيق الطريقة في غرفة الصف (معتقدات السيطرة). لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين المعلمين تبعاً للتخصص، بينما تفوقت الإناث على الذكور في النية لاستخدام طريقة التعلم التعاوني وفي المعتقدات المعيارية، إذ كانت الإناث أكثر تأثراً بالضغط الاجتماعي الذي يفرضه المحيطون، وكانت لديهن دافعية أكبر للامتثال لتوجيهات المحيطين، وشكل المتعلم ضغطاً اجتماعياً أكثر على الإناث من الذكور لاستخدام التعلم التعاوني، فبلغ المتعلم المرتبة الثالثة في التأثير على المعلمات، بينما كان في المرتبة الأخيرة بالنسبة للمعلمين الذكور.

دراسة العمري (2006)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معتقدات معلمي العلوم في الأردن حول طبيعة العلم والتعليم والتعلم وعلاقتها بسلوكهم التعليمي. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما معتقدات معلمي العلوم حول طبيعة العلم؟ ما معتقدات معلمي العلوم حول التعليم والتعلم؟ ما العلاقة بين معتقدات معلمي العلوم حول طبيعة العلم والتعليم والتعلم وسلوكهم التعليمي؟ ولتحقيق هدف الدراسة أجريت مقابلات فردية، شبه مبنية (Semi structured) مع عينة من المعلمين والمعلمات (تسعة معلمين، ثماني معلمات) من ذوي الخبرات المتوسطة و العالية، تطوعوا للمشاركة في الدراسة. وحللت المقابلات استقرائياً، وصنف المشاركون في ضوء معتقداتهم حول طبيعة العلم والتعليم والتعلم في ثلاث فئات (بنائيون، انتقاليون، تقليديون). كما سجلت أربع حصص صفية لكل معلم مشارك على أشرطة فيديو، وحللت الحصص من خلال تقسيم الحصة إلى أحداث، وحددت ممارسات المشاركين خلال

الأحداث وصنفت إلى ممارسات بنائية وممارسات سلوكية بالاستناد إلى نظام تصنيفي أعد خصيصاً لذلك. وفي ضوء الممارسات صنفت الأحداث إلى سلوكية وبنائية، ومن ثم حسب تكرار الأحداث السلوكية والبنائية لكل فئة من فئات المشاركين المشار إليها. وتم مقارنة نسب الأحداث بين الفئات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ستة مشاركين (35%) من أفراد العينة امتلكوا معتقدات وضعية عن العلم، ومن هذه المعتقدات: العلم جسم من المعرفة العلمية؛ تبنى المعرفة العلمية بالاستقراء من الملاحظة والتجربة؛ الحقائق والقوانين العلمية ثابتة والنظريات متغيرة؛ المعرفة العلمية تنمو بشكل تراكمي؛ العلماء موضوعيون في مسعاهم العلمي ويمتلكون قدرات خاصة وصفات وأخلاقاً مثالية. وأظهرت النتائج أيضاً، أن أربعة مشاركين (24%) من أفراد العينة - امتلكوا معتقدات بنائية عن العلم، وأن سبعة مشاركين (41%) من أفراد العينة امتلكوا مزيجاً من المعتقدات البنائية و الوضعية عن طبيعة العلم. وفيما يتعلق بالمعتقدات عن التعليم و التعلم فقد بينت النتائج أن ستة (35%) من أفراد العينة - امتلكوا معتقدات سلوكية، و من هذه المعتقدات : المعلم ناقل للمعرفة و الطالب مستقبل لها؛ الطلبة غير قادرين على بناء المعرفة بأنفسهم؛ ربط موضوع الدرس بالمعرفة السابقة يهيئ الطلبة لاستقبال معلومات جديدة؛ إعطاء المعلم إجابات مباشرة عن أسئلة الطلبة يعدل فهمهم الخطأ. وأظهرت النتائج أيضاً أن ثلاثة مشاركين (18%) من أفراد العينة امتلكوا معتقدات بنائية عن التعليم والتعلم، في حين أن ثمانية مشاركين (47%) من أفراد العينة امتلكوا مزيجاً من المعتقدات البنائية والسلوكية عن التعليم والتعلم. كما بينت النتائج أن هناك علاقة بين معتقدات المعلم عن طبيعة العلم ومعتقداته عن التعليم والتعلم. إذ تبين أن ثلاثة من المشاركين الذين امتلكوا معتقدات بنائية عن العلم، قد امتلكوا معتقدات بنائية عن التعليم والتعلم. وتبين أيضاً أن خمسة من المشاركين الذين امتلكوا معتقدات وضعية عن العلم قد امتلكوا معتقدات سلوكية عن التعليم والتعلم. كما تبين أيضاً أن ستة من المشاركين الذين امتلكوا مزيجاً من المعتقدات البنائية والوضعية عن طبيعة العلم قد امتلكوا مزيجاً من

المعتقدات البنائية والسلوكية عن التعليم والتعلم. وبالنسبة للعلاقة بين المعتقدات والسلوك التعليمي، فقد أظهرت النتائج أن السلوك التعليمي للمعلم تأثر بمعتقداته، إلا أن التأثير كان جزئياً. فقد تبين أن غالبية الأحداث في الحصص المسجلة عند أفراد العينة كانت سلوكية. إلا أن نسب الأحداث السلوكية كانت في أعلاها عند المشاركين التقليديين (93.3%) وفي أقلها عند المشاركين البنائيين (65%)، وفي المقابل كانت نسب الأحداث البنائية في أعلاها عند المشاركين البنائيين (44%) وفي أقلها عند المشاركين التقليديين (6.7%). وقد أوصت الدراسة الباحثين باستقصاء مصادر المعتقدات التي امتلكها المعلمون، كما أوصت المسؤولين في وزارة التربية بعقد دورات تدريبية لتطوير معتقدات معلمي العلوم الابدستمولوجية البنائية في العلم، ومعتقداتهم البيداغوجية البنائية في التعليم والتعلم.

دراسة شاهين وبولوك (Sahin, Bullock, 2002)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم في المرحلة الأساسية (من 7 إلى 11 عاماً) فيما يتعلق باستخدام طرح الأسئلة. تم جمع البيانات من خلال المقابلات والملاحظة مع معلمي المرحلة الأساسية 2 في أربع مدارس في غرب إنجلترا. يتم اتباع نهج شتراوس للنظرية الأرضية على نطاق واسع من أجل تحليل البيانات على عكس نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود عدم تطابق بين معتقدات المعلمين وممارساتهم في أن المعلمين في بعض النواحي يقومون بأقل مما يزعمون، فأظهر البحث أن المعلمين يستخدمون مجموعة متنوعة من المهارات أثناء التدريس التي قد لا يفعلونها دائماً.

دراسة فورد (Ford. 1994):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معتقدات معلمي الصف الخامس والطلاب حول حل المشكلات الرياضية. تطوع عشرة مدرسين من الصف الخامس من أربع مدارس مختلفة في منطقة تعليمية ريفية

كبيرة للمشاركة في الدراسة. حددت كل معلمة اثنتين من الطلاب من الفصل الدراسي للمشاركة في الدراسة، أحدهما يعتبره المعلم ناجحاً والآخر ينظر إليه على أنه غير ناجح في حل المشكلات الرياضية. أجريت مقابلات موازية مع المعلمين والطلاب. خلال المقابلات تم تقديم مجموعة من تسعة مشاكل في الكلمات، وتوقع المعلمون احتمالية حصول الطلاب المشاركين على إجابات صحيحة لكل مشكلة. طُلب من الطلاب حل كل مشكلة شفويًا. تم تحليل النصوص الحرفية للمقابلات وأخذت في الاعتبار علاقة ارتباط بين توقعات المعلمين لأداء الطلاب والأداء الفعلي للطلاب. أربعة استنتاجات عامة نتجت عن البحث أولاً: يعتقد معلمو الصف الخامس أن حل المشكلات في الرياضيات هو في الأساس تطبيق للمهارات الحسابية. تتوافق معتقدات الطلاب حول حل المشكلات الرياضية في معظمها مع المعتقدات التي يتبناها المعلمون. ثانياً: أرجع معلمو الصف الخامس في الدراسة النجاح والفشل في حل المشكلات إلى الاختلافات في قدرة الطلاب، بينما عزا الطلاب النجاح والفشل إلى مزيج من القدرة والجهد. ثالثاً: الأنشطة في حل المشكلات في الفصول الدراسية للصف الخامس إن وجدت تعزز القدرة الحسابية، كان تركيز المعلمين في المقام الأول على الإجابات الصحيحة، وتم تثبيط استخدام الآلات الحاسبة لحل المشكلات بشدة. أخيراً: يميل المعلمون إلى المبالغة في تقدير قدرة الطلاب على حل المشكلات التي تنطوي على الحساب والتقليل من قدرة الطلاب على حل المشكلات المنطقية.

دراسة جونسون (Johnson, 1992):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم أثناء تعليم القراءة والكتابة لغير الناطقين باللغة الإنجليزية وتم إنشاء ملف توجيه نظري متعدد الأبعاد لـ TESL ، يتكون من بروتوكول تعليمي مثالي، ومهمة تحليل خطة الدرس، وجرد المعتقدات، لتحديد مدى امتلاك 30

معلماً للغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL) معتقدات نظرية حول تعلم اللغة الثانية وتدريسها والتي تعكس التقسيمات المنهجية للمقاربات القائمة على المهارات والقواعد والقائمة على الوظائف تجاه تدريس اللغة الثانية. تشير النتائج إلى أن غالبية هؤلاء المعلمين يمتلكون معتقدات نظرية محددة بوضوح والتي تعكس باستمرار نهجاً منهجياً معيناً. لتحديد مدى توافق الممارسات التعليمية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL) مع معتقداتهم النظرية، تمت ملاحظة ثلاثة معلمين من المستوى الثانوي للغة الإنجليزية كلغة ثانية على أنهم لديهم توجهات نظرية مختلفة أثناء تعليم القراءة والكتابة. كشف التحليل الدقيق للملاحظات الصفية المكتوبة أن تعليم القراءة والكتابة لغير الناطقين باللغة الإنجليزية كان متسقاً مع التوجه النظري لكل معلم. بشكل عام، تدعم هذه النتائج البحث السابق الذي يدرك أهمية المعتقدات النظرية للمعلمين حول الممارسات التعليمية في سياقات معرفة القراءة والكتابة. تمت مناقشة الآثار التربوية في مجال تعليم معلمي اللغة الثانية.

دراسة كورنين (Cronin, 1991)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معتقدات معلم العلوم وتأثيرها على تنفيذ المنهج وتم دراسة حالتان وتم استكشاف تأثير معتقدات المعلم على تنفيذ المناهج في سياقين مختلفين. قام اثنان من المعلمين من المستوى المتوسط بتنفيذ حزمة مناهج مكونة من 20 درساً بحضور مراقبين مشاركين. تضمنت مصادر البيانات ملاحظات ميدانية ومحاضر مقابلات. تمت مراجعة البيانات بشكل يومي وتم تطوير تأكيدات مبدئية. تم فحص التأكيدات والأدلة المصاحبة لها أسبوعياً عن الأنماط المتكررة. ثم تم إعداد دراسات حالة عن البنى العقائدية لكل معلم. في كلتا الحالتين، يبدو أن أربع فئات رئيسية من المعتقدات تؤثر على تنفيذ المناهج الدراسية. وشملت هذه المعتقدات حول كيفية تعلم الطلاب، ودور المعلم في الفصل، ومستويات قدرة الطلاب في فئة عمرية معينة، والأهمية النسبية لموضوعات

المحتوى. يعتقد كلا المدرسين أن أهم نتيجة للطلاب هي المعرفة الواقعية، وأن طلاب الصف المتوسط يتعلمون من خلال التدريبات والممارسة المتكررة، وأن طلاب المدارس المتوسطة يحتاجون إلى قدر كبير من التوجيه. اختلفت معتقدات المعلمين في مجالات أخرى بما في ذلك المعتقدات حول دور المعلم في الفصل والمعتقدات المتعلقة بالمنهج وموضوعات محتواه. على الرغم من أن بعض مكونات هياكل معتقدات المعلمين عززت نجاح تنفيذ المناهج، إلا أن هياكل معتقداتهم الحالية بشكل عام كانت غير متوافقة مع الفلسفة الأساسية للمنهج المقصود، مما أعاق التنفيذ الناجح.

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالكتابة:

دراسة عمايرة، والدليمي (2020)

أجريت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء والكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، وطبقت الدراسة على (63) طالبة في مدارس الجامعة الأولى في العاصمة الأردنية عمان، وجرى تعيينهم عشوائياً على مجموعتين؛ تجريبية وعدد أفرادها (32) طالبة، وضابطة وعدد أفرادها (31) طالبة، ونهجت الدراسة المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد اختبار مكون من (24) فقرة لقياس مهارات فهم المقروء لدى أفراد العينة، وجرى أيضاً إعداد اختبار تعبيرى لقياس مهارات الكتابة لدى أفراد العينة. وتوصلت النتائج إلى وجود أثر للوحدة الدراسية المطورة وفق المنحى التكاملي في تحسين مهارات طالبات الصف العاشر الأساسي في فهم المقروء، وتنمية مهارتهن في الكتابة.

دراسة الرويلي، وخضير (2020)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين أداء طالب الصف الرابع الابتدائي في مهارات كتابة القصة في المملكة العربية السعودية. تكون أفراد الدراسة من (34) طالبا

جرى اختيارهم بالطريقة القصديّة موزعين بالتساوي إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. خضع الطالب في بداية الفصل الدراسي الأول 2019/2018 إلى اختبار قبلي في مهارات كتابة القصة. تلقى أفراد المجموعة التجريبية تدريباً على كتابة القصة باستخدام استراتيجية الكتابة التفاعلية، وُدس أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. استغرقت فترة التدريب (6) أسابيع. بواقع جلستين في كل أسبوع، مدة كل جلسة ساعة على الأقل، بعدها خضع الطالب لاختبار بعدي. أظهرت نتائج التحليل البعدي فروقا ذات دلالة إحصائية في مهارات كتابة القصة مجتمعة، وفي مهارات كتابة القصة منفردة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الحوامدة (2019)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة، والكشف عن تصوراتهم لفاعلية أدائهم التعليمي، وهدفت أيضاً إلى الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين معتقدات المعلمين حول الكتابة الذي طوره وايت وبرونينغ، وتكون المقياس من (19) فقرة موزعة في مجالين، هما المعتقدات النقلية والمعتقدات التحويلية. واستخدم أيضاً مقياس فاعلية الأداء التعليمي الذي طوره موران وهوي، وتكون المقياس من (24) بنداً موزعة في ثلاثة مجالات هي: فاعلية تنشيط المتعلم، وفاعلية استراتيجيات التعليم، وفاعلية إدارة الصف، ولكل مجال ثمانية بنود. تكونت عينة الدراسة من (81) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم لواء بني عبّيد، اختيروا بالطريقة العشوائية. وبعد أن تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، وتم التوصل لوجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة وتصور المعلمين لفاعلية أدائهم التعليمي. وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات.

دراسة جونز (Jones, 2015)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تدريس الكتابة في تحصيل طلبة مرحلة الروضة في مهارات الكتابة في مدرسة في منطقة ميدسايز الغربية. كانت العينة مؤلفة من (112) طفلاً وطفلة في مرحلة الروضة. حاولت الدراسة الكشف عن أثر ثلاث طرائق تدريس، هي: الكتابة التفاعلية، وورش الكتابة كمجموعتين تجريبتين، والطريقة الاعتيادية كمجموعة ضابطة . وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طريقتي التدريس (الكتابة التفاعلية، وورش الكتابة).

دراسة كريج (Craig,2011)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تدخل الكتابة التفاعلية على الوعي الصوتي والإملاء وتطور القراءة المبكرة لدى طلبة مرحلة الروضة. اختار الباحث صفيين من صفوف الروضة أحدهما طبق عليه استراتيجية الكتابة التفاعلية المبنية على السياق كمجموعة تجريبية والآخر كمجموعة ضابطة، وطبق عليها البحث المبني على ألعاب ما وراء اللغة. تألفت عينه الدراسة من (87) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تدريسهم لمدة (16) أسبوعا. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يتعلق بالوعي الصوتي وتحصيل الإملاء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يتعلق بالتعرف على الكلمات وفهم العنوان، وحصول الطالب الدارسين وفق استراتيجية الكتابة التفاعلية على درجات أعلى في الوعي الصوتي، ومهارات معرفة الحروف الهجائية.

دراسة الأسطل (2010)

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة

من طلبة الصف السادس في المدارس الحكومية، والمدارس الخاصة في محافظة خان يونس للعام الدراسي 2009-2010 حيث تألفت عينة الدراسة من 120 طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس وقد تم تقسيم العينة إلى 60 طالباً وطالبة من مدارس التعليم العام، و60 طالباً وطالبة من مدارس التعليم الخاص، بحيث قسمت كل عينة إلى 30 طالباً و30 طالبة وتم استخدام اختبار كتابي للتعرف على مدى إتقان طلبة الصف السادس للمهارات الكتابية التي سبق وأن درسوها. وبطاقة ملاحظة للتعرف على مدى إتقان طلبة الصف السادس للمهارات القرائية التي سبق وأن درسوها. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم ومستوى المهارات القرائية لدى طلبة الصف السادس. ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم ومستوى المهارات الكتابية لدى طلبة الصف السادس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى بعض مهارات القراءة بين متوسط درجات الطلاب الحافظين للقرآن الكريم والطلاب غير الحافظين للقرآن الكريم ولقد كانت الفروق لصالح الطلاب الحافظين للقرآن الكريم. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى بعض مهارات الكتابة، بين متوسط درجات الطلاب الحافظين للقرآن الكريم ومتوسط درجات الطلاب غير الحافظين للقرآن الكريم ولقد كانت الفروق لصالح الطلاب الحافظين للقرآن الكريم. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى بعض مهارات القراءة، بين متوسط درجات الطالبات الحافظات للقرآن الكريم ولقد كانت الفروق لصالح الطالبات الحافظات للقرآن الكريم. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى بعض مهارات الكتابة بين متوسط درجات الطالبات الحافظات للقرآن الكريم ومتوسط درجات الطالبات غير الحافظات للقرآن الكريم ولقد كانت الفروق لصالح الطالبات الحافظات للقرآن الكريم.

دراسة يوسف (2010)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية طريقتي المناقشة والمحاضرة في إكتساب مهارة كتابة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع (الحلقة الثانية) من تعليم الأساس بالمدارس السودانية وقد أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية من ولاية الخرطوم، مكونة من 44 تلميذاً من أصل 60 تلميذاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقبل تدريس المجموعتين أعطي اختباراً قبلياً للمجموعتين. وتوصلت النتائج إلى أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اكتساب مهارة كتابة اللغة العربية عند تدريس المجموعتين الضابطة بطريقة المحاضرة والتجريبية بطريقة المناقشة لدى التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية. وطريقة المناقشة ذات فاعلية أكبر في اكتساب مهارة كتابة اللغة العربية لدى التلاميذ.

دراسة إبراهيم (2010)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية مقرر القراءة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى التلاميذ والتلميذات، كما هدفت إلى التعرف على دور المعلمين في تنمية هاتين مهارتي من خلال طرق التدريس ووسائل التعليم وعمليات التقويم. وتألفت عينة هذه الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن بمرحلة الأساس ومعلمي اللغة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس بمحلية أم درمان. وتوصلت النتائج إلى أن أهداف مقرر القراءة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس تحقق أهداف مرحلة الأساس بالسودان. ومن أهداف كتاب القراءة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى التلاميذ والتلميذات. ويراعي محتوى القراءة العربية الفروق الفردية بين التلاميذ. ويتدرج محتوى القراءة العربية من السهل إلى الصعب. ويجب زيادة الزمن المخصص لدروس القراءة العربية. وافتقار معظم المدارس الأساسية الحكومية للوسائل

التعليمية الحديثة. واستخدام المعلم لأكثر من طريقة تدريس في الدرس الواحد يؤدي إلى تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى التلميذ. والتمارين والتدريبات الواردة بمحتوى القراءة العربية تسهم في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثامن بمرحلة الأساس. ولغة محتوى القراءة العربية سليمة وخالية من الأخطاء. ويراعي محتوى القراءة العربية مستوى النمو العمري والعقلي لدى التلاميذ.

دراسة العلوان (2008)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام منحى ورش العمل في تعليم الكتابة على إدراك الطلبة لكتاباتهم. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم/السلط. وتكونت عينة الدراسة من 280 طالباً وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكونت من أربع شعب وتعلم أفرادها الكتابة بواسطة ورش العمل، والمجموعة الضابطة تكونت من أربع شعب وتعلم أفرادها الكتابة بالطريقة التقليدية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لكتاباتهم لصالح الطلبة الذين تعلموا الكتابة بواسطة منحى ورش العمل؛ إذ بلغ متوسط درجاتهم (21.08) بينما بلغ متوسط درجات الطلبة الذين تعلموا الكتابة باستخدام الطريقة التقليدية (15.75).

دراسة أمين (2004)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح على تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، ومن الأدوات التي استخدمتها الباحثة، استبانة لتحديد مهارات الكتابة وأخرى لتحديد مجالات البيئة المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي وكذلك استخدمت اختباراً لقياس مهارات الكتابة، وبرنامجاً لتنمية المهارات و دليلاً للمعلم وتوصلت النتائج إلى تقدم في استخدام المهارات يعزي إلى استخدام مجموعة كثيرة من المجالات البيئية للتدريب على

مهارات الكتابة وأن البرنامج يتصف بدرجة من الفاعلية في تنمية مهارات الكتابة حيث بلغت نسبة الكسب المعدل (1.16) وهي نسبة مقبولة لدلالة على فاعلية البرنامج.

دراسة فيرجيرسون (Furgerson, 2004)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دراسة حالة لعدد من معلمي الصف الأول في ولاية أوهايو؛ للكشف عن كيفية استخدامهم لاستراتيجية الكتابة التفاعلية في تدريس مهارة الكتابة. قامت الباحثة بمشاهدة تسجيل لعشرات الدروس التفاعلية التي تم تسجيلها في الفصلين الدراسيين بواسطة الفيديو وعلى مدى ستة أسابيع. وأعدت الباحثة اجتماعات مع المعلمين لمناقشة أفكارهم وإجراءاتهم المرتبطة بالتخطيط والتطبيق أثناء استخدام الاستراتيجية. وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين درسوا مهارة الكتابة أثناء جلسات الكتابة التفاعلية من خلال مشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات حول النص قبل الكتابة وأثناءها.

دراسة ماركوني (Marconi, 2002)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية تقنيات الكتابة التفاعلية على معلمي المدارس الابتدائية وطلابهم. تكونت العينة من ثلاثة من معلمي الصف الأول وثمانية عشر طالبا استخدم المعلمون سلم التقدير الذاتي لتقييم أنفسهم في بداية الدراسة ونهايتها في كيفية تحسين استخدام التقنيات في الصفوف الدراسية، ومن ثم مقابلة المعلمين في نهاية الدراسة؛ لتحديد الإيجابيات والسلبيات أثناء استخدام تلك التقنيات. أما من ناحية الطلبة، فقد تم جمع عيني كتابية من كل طالب في بداية الدراسة ونهايتها؛ وذلك لمعرفة التطور الحاصل في مهارة الكتابة وهي (الآليات، والهجاء، التواصل من خلال الطباعة). جرى تقييم عينات الكتابة باستخدام سلم التقدير الكلي. وتوصلت النتائج إلى زيادة في قدرة المعلمين على استخدام تقنيات الكتابة التفاعلية في تدريس الكتابة بنسبة 28% وزيادة في مهارات الكتابة لدى

الطبة بنسبة 36% وأشار المعلمون إلى الإيجابيات في استخدام التقنيات، وهي (صقل المهارات الأساسية، وتوسيع النص، والتعامل مع متطلبات الوقت)، وأشارت النتائج كذلك إلى قيمة تقنيات الكتابة التفاعلية باعتبارها مرحلة مهمة في تدريس الكتابة.

دراسة وليامز وبرذرتون (Williams, Brotherton, 2000)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر الكتابة التفاعلية باعتبارها مدخلاً مبتكراً في تدريس الكتابة المبكرة للطلبة الصف الأول الابتدائي، قام الباحثان بتسجيل فيديو أثناء تدريس الكتابة التفاعلية مرة كل أسبوع ولمدة ستة أشهر، وكان مجموع المدة التي تم تدريسها حوالي (24) مقطعاً مسجلاً. استخدم الباحثان المنهج الاستقرائي في التحليل للإجابة عن الأسئلة الآتية: ما الذي درسه الباحث للأطفال عن اللغة المكتوبة وعملية الكتابة؟ وما استراتيجياتها؟ وتوصلت النتائج إلى أن الكتابة التفاعلية زودت الطلبة بالعديد من الفرص أثناء تدريس مفاهيم القراءة والكتابة الأساسية المهمة، واقترحت أن الكتابة التفاعلية من الممكن أن تكون مدخلاً قوياً ومهماً في تدريس الكتابة المبكرة.

دراسة رونج (Runge, 1997)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكتابة التفاعلية في مرحلة الروضة، حاولت الدراسة الكشف عن دور المعلم والطلبة في عملية الكتابة. تألفت عينه الدراسة من (23) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم من ثلاث إلى خمس سنوات، قام الباحث بتحديد الأسئلة الآتية وهي: ما مهارات القراءة أو الكتابة الخاصة التي يقوم بها المعلم أثناء تدريسه؟ وما الاستراتيجيات المستخدمة؟ ما مهارات الكتابة والقراءة الخاصة التي يقوم بها الطلبة أثناء جلسات الكتابة التفاعلية؟ ما سلوكيات الكتابة التي عرضها المعلم خلال جلسات الكتابة التفاعلية؟ تم جمع البيانات لمدة خمسة أشهر، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام منحى

الكتابة التفاعلية كان له أثر في دعم كتابة الصغار وتطورها، وأن هذا المنحى وفر البيئة المشجعة على تطوير السلوكيات الخاصة بالكتابة والقراءة والاتجاه نحوهما.

دراسة رانكين وبرونينج وكاتكانانت (Rankin, Bruning, Katkanant, 1993)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير الكتابة بالأداء الإملائي والمعتقدات حول التهجئة ودراسة العلاقات بين الكفاءة الذاتية ومعتقدات توقع النتائج وأداء التهجئة والكتابة. تم تقييم التصورات حول الإملاء والكتابة في 258 مشاركاً من الزملاء فتم قياس أداء التدقيق الإملائي من خلال اختبار إملائي مكون من 50 عنصراً وأداء كتابة من خلال عينة كتابة مسجلة بشكل شامل تضمنت المتغيرات الأكثر ارتباطاً بتوقع النتائج الإملائية وتوقع نتائج الكتابة والفاعلية الإملائية والكفاءة الذاتية للكتابة، والأداء الإملائي والكفاءة الذاتية في الإملاء، وأداء التهجئة والكتابة. وتم اقتراح نموذج سببي يتعلق بالتصورات والأداء الإملائي وأداء الكتابة وتقدير مدى ملاءمتها. تم العثور على تأثيرات مباشرة على التهجئة من أجل الكفاءة الذاتية للتهجئة، بينما كان للفاعلية الإملائية تأثيرات غير مباشرة على أداء الكتابة والتهجئة كان لها تأثير مباشر على أداء الكتابة. تمت مناقشة النموذج السببي من حيث المفاهيم المتغيرة لتعليم الكتابة والآراء التقليدية لدور التهجئة كعنصر ضروري للكتابة الجيدة.

دراسة جراهام وشوارتز وماك آرثر (Graham, Schwartz, MacArthur, 1993)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معرفة الكتابة وعملية التأليف، والموقف تجاه الكتابة، والفاعلية الذاتية الذين يعانون من صعوبات التعلم وبدون صعوبات. ويوجد تسعة وعشرون طالباً في الصفين السابع والثامن (21 ذكراً و8 إناث) و10 طلاب في الصفين الرابع والخامس (7 ذكور و3 إناث) من ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى 18 طالباً في الصفين السابع والثامن (14 ذكراً و3 إناث) و11 من الصفين الرابع والخامس (7 ذكور و4 إناث) الذين يحققون عادة الطلاب، تم إجراء مقابلة مصممة

لتقييم معرفتهم بالكتابة وعملية التأليف، والموقف تجاه الكتابة، والكفاءة الذاتية ككاتب. وجد أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم لديهم تصورات أقل نضجاً للكتابة من نظرائهم الذين يحققون عادة. علاوة على ذلك، في حين أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم كانوا إيجابيين بشكل عام بشأن الكتابة، إلا أنهم نظروا إليها بشكل أقل إيجابية من زملائهم العاديين. أخيراً لم تكن هناك فروق بين مجموعتي الطلاب في تقييماتهم لكفاءتهم سواء في الكتابة أو تنفيذ العمليات الكامنة وراء التأليف الفعال.

3.2.2 الدراسات المتعلقة بمهارات تذوق النص الأدبي:

دراسة رمضان (2020)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية الأسلوب التقني من خلال الكتاب الصوتي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي بتقسيم مجموعات الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. تكونت العينة الإجمالية من 60 طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي موزعة على 30 طالباً في المجموعة التجريبية استخدموا الكتاب الصوتي، واستخدم 30 طالباً في المجموعة الضابطة القراءة التقليدية المطبوعة. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة قائمة بمهارات التذوق الأدبي بعد مراجعة الدراسات في هذا المجال. كما أعدت اختبار مهارات التذوق الأدبي بناءً على هذه القائمة، وأرسلته إلى عدد من المحكمين المتخصصين للتحقق من توافقه مع هدف الدراسة. في الأسبوع الرابع تم تطبيق الاختبار البعدي على طلاب وطالبات. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية وطلاب وطالبات المجموعة الضابطة، مما يشير إلى أن المجموعتين متساويتان في مهارات التذوق الأدبي، وأن الكتاب الصوتي يختلف عن الكتاب التقليدي المقروء في

اكتساب مهارات التذوق الأدبي. وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات في المجموعة التجريبية. ولمعرفة ما إذا كان للكتاب الصوتي تأثير كبير على قدرة الطلاب على تذوق المهارات الأدبية، وإلى عدم وجود تأثير قوي للكتاب الصوتي في اكتساب مهارات التذوق الأدبي.

دراسة الشهري (2019)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمنطقة نجران. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وقام الباحثان بتصميم مقياس الذكاء الانفعالي والذي تكون من (38) فقرة، ومقياس التذوق الأدبي، والذي تكون من (20) فقرة، ووزع على عينة الدراسة البالغ عددها (105) معلماً ومعلمة منهم (28) معلماً و(77) معلمة، ثم اختارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود درجة كبيرة في مستوى الذكاء الانفعالي عند المعلمين والمعلمات ووجود درجة كبيرة في مهارات التذوق الأدبي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في مستوى الذكاء الانفعالي ككل لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند على مقياس التذوق الأدبي ككل تعزى لمتغيرات (الجنس ، المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي مهارات التذوق الأدبي. وهناك أثر دال إحصائياً للذكاء العاطفي وأبعاده على مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية. استطاع الذكاء العاطفي أن يفسر ما نسبته (503) من التغيرات الحاصلة في مستوى مهارات التذوق الأدبي عند معلمي ومعلمات اللغة العربية.

دراسة طلبة (2019)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات التدوق الأدبي في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ولتحقيق هذا البحث تم إعداد قائمة بمهارات التدوق الأدبي واختبار التدوق الأدبي وبرنامج قائم على المدخل الجمالي. وتم اختيار مجموعة بحثية مكونة من (64) تلميذاً من تلاميذ مدرستي الشهيد عمرو محمد دهشان وحامد مسعود بمحافظة الفيوم. (34) تلميذاً يمثلون المجموعة التجريبية من مدرسة عمرو محمد دهشان، و (30) تلميذاً يمثلون المجموعة الضابطة من مدرسة حامد مسعود وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في التطبيق البعدي لاختبار التدوق الأدبي ككل، وفي كل مهارة من مهاراته على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

دراسة العزاوي (2019)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجيات الطلب في تنمية مهارات التدوق الأدبي عند طلاب الصف الخامس الأدبي. وبغية تحقيق هذا الهدف اختار الباحث إعدادية (ثورة الحسين ع) التابعة لتربية بغداد الرصافة الثالثة، ميداناً لتطبيق بحثه. واختار منها شعبتين من طلاب الصف الخامس الأدبي (تجريبية وأخرى ضابطة)، وبلغ أفراد العينة (66) طالباً بواقع (34) طالباً للمجموعة التجريبية، و(32) طالباً في المجموعة الضابطة، وتم تدريس مجموعتي البحث، المجموعة التجريبية باستراتيجية الطلب والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ودرست المادة التعليمية المخصص للفصل الدراسي الأول، وهي (12) موضوعاً من كتاب الأدب والنصوص، وبعد أن صاغ الباحث الأهداف السلوكية وحدد مهارات التدوق الأدبي عددها (19) مهارة، أعد خططاً تدريسية ملائمة لها، واختباراً للتدوق الأدبي مكون من (38) فقرة، وطبقا الاختبار على مجموعتي البحث في نهاية التجربة وتوصلت

النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التدوق الأدبي، لصالح المجموعة التجريبية).

دراسة الغامدي (2019)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج إثرائي قائم على القراءة الحرة الموجهة في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية والتدوق الأدبي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبي، والتجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (32) طالبا من طلاب الصف الثالث المتوسط، وتم بناء مواد الدراسة وأدواتها، المتمثلة في مقياس مهارات إلقاء النصوص الشعرية، ومقياس مهارات التدوق الأدبي، والبرنامج الإثرائي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء القبلي والبعدي لعينة الدراسة في مهارات إلقاء النصوص الشعرية ككل (النطق السليم، الأداء اللغوي المعبر، الأداء المعبر عن القصيدة الشعرية)؛ حيث بلغ حجم تأثير البرنامج الإثرائي القائم على القراءة الحرة الموجهة في تنمية المجموع الكلي لمهارات إلقاء النصوص الشعرية لعينة الدراسة (0.91) وهو حجم تأثير مرتفع.

دراسة الويشي (2019)

هدفت هذه الدراسة على التعرف على تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وذلك من خلال إعداد برنامج قائم على التناص، وقياس فعاليته. ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بالإجراءات التالية: دراسة نظرية لما جاء بالبحوث والدراسات والأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي. إعداد قائمة بمهارات التدوق الأدبي المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي. إعداد اختبار مهارات التدوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. إعداد البرنامج القائم على التناص لتنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. إعداد دليل للمعلم لتنفيذ البرنامج.

اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثاني الثانوي، وتقسيمها إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. تطبيق اختبار مهارات التذوق الأدبي على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً قبلياً. تطبيق البرنامج القائم على التناص على طالبات المجموعة التجريبية في حين تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. تطبيق اختبار مهارات التذوق الأدبي على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً بعدياً. إجراء المعالجة الإحصائية لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على التناص في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

دراسة زقوت (2018)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الاستجاب الذاتي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (92) طالبة موزعة على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) من طالبات الصف العاشر الأساسي بمدرسة كفر قاسم الثانوية للبنات-التابعة لمديرية التربية والتعليم -غرب غزة، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الجاغوب (2017)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم مادة المعارف الأدبية على التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الإمارات العربية المتحدة، استخدم الباحث المنهج البحثي شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر بمدرسة الخليج العربي للبنين ومدرسة الحيرة الثانوية للبنات، وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة أفراد كل واحدة (60) طالباً، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس مهارات التذوق الأدبي ويتكون من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات التذوق الأدبي تعزى لاستراتيجيات التعلم النشط، لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

دراسة عبد الباري (2015)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التفكير جهرياً في تنمية مهارات التذوق الأدبي لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، واعتمد الباحث المنهج الوصفي لتشخيص امتلاك التلاميذ لمهارات التذوق الأدبي، والمنهج التجريبي من خلال إيجاد الفروق بين متوسط التلاميذ في مقياس التذوق الأدبي، وتكونت عينة الدراسة من (82) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول المتوسط، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات التذوق الأدبي اللازمة للتلاميذ، وإعداد دليل للمعلم لتدريس النصوص الأدبية في ضوء إجراءات استراتيجية التفكير جهرياً، ومقياس التذوق الأدبي للتحقق من امتلاك التلاميذ لمهارات التذوق الأدبي، وتوصلت النتائج إلى ضعف تلاميذ الصف الأول المتوسط في جميع مهارات التذوق الأدبي العامة والفرعية، وفاعلية

استراتيجية التفكير جهرياً في تنمية مهارات التذوق الأدبي العامة والفرعية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

دراسة آل تميم (2015):

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من امتلاك طلاب الثاني المتوسط بمكة المكرمة من مهارات التذوق الأدبي، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط بالعاصمة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، بحيث يصبح لكل طالب الفرصة في الانضمام لمجموعة الاختبار، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الثاني المتوسط، واختبار لقياس هذه المهارات وتكون الاختبار من أربعة وخمسين سؤالاً، وقد وضع الباحث لكل مهارة ثلاث أسئلة، وإعداد تصور مقترح لكيفية تنفيذ مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وتوصلت النتائج إلى تدني مستوى طلاب الثاني المتوسط في مهارات التذوق الأدبي عامة وفي كل مهارة رئيسة خاصة، والممارسات التدريسية الضعيفة التي يمارسها معلمو اللغة العربية عند تدريسهم للنصوص الأدبية.

دراسة الخيري (2014)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط وتقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوءها، واستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى أحد أساليب المنهج الوصفي بأداة علمية تتضمن مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط، تكونت عينة الدراسة من (118) نشاطاً تعليمياً من مقرر (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط (كتاب الطالب، كتاب النشاط) التي تعقب كل موضوع من موضوعات النصوص الأدبية، موزعة على ست وحدات دراسية، وتوصلت النتائج إلى مراعاة نشاطات التعلم خمس مهارات تتعلق

بمجال الألفاظ والتراكيب وسبع مهارات تتعلق بالأفكار والمعاني وثلاث مهارات تتعلق بمجال الصور والأخيلة والموسيقى، ومراعاة مهارات التذوق الأدبي من خلال النشاطات في مقرر لغتي الخالدة بنسب تتراوح ما بين المتوسطة والمرتفعة جداً.

دراسة السلطاني (2013)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجيتي الحركة والصورة وعادات العقل في تنمية التذوق الأدبي والتعبير الإبداعي عند طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، وبلغت عينة البحث (92) طالباً اختيروا عشوائياً وبواقع (31) طالباً للمجموعة التجريبية الأولى و(30) طالباً للمجموعة التجريبية الثانية، و(31) طالباً للمجموعة الضابطة، وكافأ الباحث بين مجموعات البحث في المتغيرات الآتية: العمر الزمني، ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات الاختبار القبلي للتذوق الأدبي والتعبير الإبداعي، ودرجات اختبار القدرة اللغوية وتوصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبتين، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي للتذوق الأدبي، وتفوق المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية على المجموعة الضابطة في اختبار التذوق الأدبي البعدي لصالح المجموعتين التجريبتين، وتفوق المجموعتين التجريبتين الأولى والثانية على المجموعة الضابطة في اختبار التعبير الإبداعي البعدي لصالح المجموعتين التجريبتين.

دراسة سلامة (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على الشعر القصصي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتذوقه لدى طلاب المرحلة الثانوية، واتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي لقياس مهارات تحليل النص الأدبي، واختبار تحصيلي لقياس مهارات تذوق

النص الأدبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أوسيم الثانوية التابعة لإدارة أوسيم التعليمية بمحافظة الجيزة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2010-2011م، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات تحليل النص الأدبي وقائمة مهارات تذوق النص الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، واختبار تحصيلي وتوصلت النتائج إلى أن التدريس بالأنشطة الإثرائية أدى إلى تنمية مهارات تحليل النص الأدبي مجتمعة على تنمية المهارات منفردة كل على حدة، وتنمية مهارات تحليل النص الأدبي ومهارات تذوقه باستخدام تحليل النص الأدبي وفق المنهج التكاملي.

دراسة (Afzali, 2012)

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التذوق الأدبي، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً و(8) طالبات من طلاب المستوى الثالث بجامعة شبشباني، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار (paired sample T-Test) للكشف الفروق في النتائج، استخدم الاختبار لقياس قدرة الطلاب على القراءة والتذوق كأدوات قياس. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب بين الاختبار القبلي والبعدي، وأفادت الدراسة أنه أصبح للمتعلمين دافعية للقراءة وتذوق النص بتطبيق الاستراتيجية من خلال ملاحظة نتائجهم.

دراسة الغامدي (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجيتي التدريس التبادلي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي وكذلك في تنمية اتجاهاتهم نحو دراسة الأدب، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً موزعين على ثلاث مجموعات تجريبيتين وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، واختبار قياس مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني

الثانوي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي لمهارات التدوق الأدبي المتعلقة بالألفاظ لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي لمهارات التدوق المتعلقة بالأفكار والمعاني لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة البرقعاوي (2010)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية تدريس الأدب والنصوص باعتماد مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي في التدريس، الذي اعتمد على تصميم مكون من مجموعتين تدرس الأولى مادة الأدب والنصوص باستعمال مهارات التفكير الناقد، وتدرس الأخرى المادة نفسها باستعمال مهارات التفكير الإبداعي ومجموعة ضابطة تدرس المادة نفسها بالطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً في المجموعات الثلاث، وتمثلت أدوات الدراسة اختباراً جاهزاً في التدوق الأدبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات الثلاث في التدوق الأدبي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات التجريبتين في التدوق الأدبي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة الأدب والنصوص باستعمال مهارات التفكير الناقد والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، ولصالح التجريبية في التدوق الأدبي.

دراسة الزيني (2010)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدوق الأدبي في نظرية جمالية التجاوب لدى الطلاب والمعلمين بكلية التربية، واستخدم الباحث الأسلوب الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي في التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (115) طالب

وطالبة موزعين على ثلاث مجموعات، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات التدوق الأدبي، اختبار مهارات التدوق الأدبي في ضوء نظرية جمالية التجاوب، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التدوق الأدبي بين متوسطي المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام استراتيجية K.W.L في القياس البعدي، والتقاء استراتيجيات ما وراء المعرفة مع نظرية جمالية التجاوب في التركيز على دور القارئ ونشاطه ووعيه بالأنشطة والعمليات العقلية التي يقوم بها في فهم النصوص وتدوقها.

دراسة الجلبيدي (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طالب الصف الثاني الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وأعد قائمة بمهارات التدوق الأدبي، واختباراً تحصيلياً لقياس المهارات، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالباً من طلاب الصف الثاني ثانوي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة وموادها توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي لمهارات التدوق الأدبي المتعلقة بالألفاظ، والعاطفة، والصور والأخيلة، والأفكار والمعاني، والموسيقى لصالح المجموعة التجريبية، كما ظهر ارتفاع فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدوق الأدبي.

دراسة الهزايمة (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كشف أثر كل من طريقة تقديم النصوص (قراءة جهرية، قراءة صامتة، استماع) والجنس في مهارات التدوق الأدبي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (106) طالباً موزعين إلى فئتين: فئة الذكور وبلغت اثنتين وخمسين، وفئة الإناث وبلغت أربع وخمسين طالبة، وتمثلت أداة الدراسة في

اختبار لمهارات التذوق الأدبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على تذوق النصوص الأدبية في التحصيل البعدي لمهارات التذوق الأدبي لصالح الإناث.

دراسة بصل (2008)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط وأثرها على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة ربيع فلاح الثانوية للبنات، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التذوق الأدبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، وفاعلية استراتيجية التدريس التفاعلي والتعلم النشط في نمو المستوى التحصيلي وتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

دراسة مقداد (2008)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم، واتبع الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (130) معلماً ومعلمة تم الاختيار بطريقة عشوائية عنقودية من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا بمدارس الوكالة في قطاع غزة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، للتعرف على المهارات التي ينبغي لمعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية امتلاكها وتوصلت النتائج إلى وجود ضعف في مستوى التذوق الأدبي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية حيث لم تصل النسبة إلى المستوى الافتراضي المطلوب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى نوع الكلية (تربية-آداب) لصالح المعلمين

من كلية الآداب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التذوق لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات-5 سنوات فأكثر لصالح المعلمين من فئة 5 سنوات فأكثر.

دراسة العابدي (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس بطريقة التنقيب الحوارية في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة الأدب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الأدبي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمد الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي ملائم لظروف بحثه، وهو تصميم المجموعات العشوائية لمجموعتين تجريبية وضابطة، واختار الباحث قسدياً إعدادية (نهر العلقمي) للبنين وثانوية النجاح للبنات وذلك لتجاوز المدرستين وقربهما من سكن الباحث، وبلغ عدد طلاب المجموعتين في المدرسة الأولى (61) طالباً بواقع (31) طالباً في المجموعة التجريبية، و(30) طالباً للمجموعة الضابطة، وبلغ عدد طالبات المجموعتين في المدرسة الثانية (62) طالبة، بواقع (31) طالبة للمجموعة التجريبية، و(31) طالبة للمجموعة الضابطة، وبذلك بلغ العدد الكلي لطلبة المدرستين (132) طالباً وطالبة. وكافأ الباحث بين المجموعتين التجريبية والضابطة بأسلوبين الأول التوزيع العشوائي في ضبط المتغيرات الداخلية والآخر التكافؤات الإحصائية في بعض المتغيرات، وأعد الباحث اختبار لحفظ النصوص واختبار للتذوق الأدبي واختبار للتفكير الإبداعي، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار حفظ النصوص لصالح المجموعة التجريبية، ويوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار

التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، ولا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي.

دراسة سليمان (2005)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج محوسب لتنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (141) طالباً من طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة الكرك، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التذوق الأدبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج المحوسب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي تعزى للجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي تعزى لتفاعل الطريقة مع الجنس.

دراسة جاد (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية النظم، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (47) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة، لتحديد مهارات التذوق الأدبي واختبار مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات عينة البحث على اختبار مهارات التذوق الأدبي قبل تدريس البرنامج المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي في اختبار التذوق الأدبي ككل.

دراسة المفرجي (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تلخيص موضوعات الأدب والنصوص في التذوق الأدبي والأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العام، وبلغت عينة البحث (48) طالباً اختيروا عشوائياً وبواقع (24) طالباً للمجموعة التجريبية و(24) طالباً للمجموعة الضابطة، وكافأ الباحث بين المجموعتين في المتغيرات الآتية: العمر الزمني، وتحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط، ودرجات اختبار الذكاء ودرجات اختبار القدرة اللغوية، ودرجات الاختبار القبلي للتذوق الأدبي والتعبير والتحصيل الدراسي للوالدين، وتوصلت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في متغير الأداء التعبيري لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة التميمي (2001)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على قياس مستوى التذوق الأدبي لدى طلاب اقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد، يساعد هذا المقياس على معرفة مستوى التذوق الأدبي لدى طلبة الجامعات اختار الباحث طلاباً وطالبات عينة لبحثه موزعين على ثلاث كليات، كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد، وكلية التربية - بنات - جامعة بغداد، وكلية التربية - الجامعة المستنصرية، أعد الباحث استبانة مهارات التذوق الأدبي التي من خلالها استطاع ان يجمع (50) مهارة عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين باللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية، حصل على (35) مهارة اتفق عليها الخبراء، وفي ضوء المهارات ل (35) بنى الباحث اختباراً موضوعياً تكون من (35) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تثبت من صدقها

الظاهري بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين الذين اتفقوا على (30) فقرة منها ثم حلها إحصائياً، ثم طبق الباحث اختباراً على طلبة الكليات الثلاث ثم حل النتائج إحصائياً مستخدماً معاملات الارتباط، وتوصلت النتائج إلى ضعف مستوى طلبة كلية التربية في محافظة بغداد في مهارة التذوق الأدبي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات الثلاث في التذوق الأدبي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات الثلاث وطالباتها في التذوق الأدبي.

دراسة (Restrepo , 1988)

هدفت الدراسة إلى تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المدرسة الثانوية، ومساعدتهم على الاستقلال في القراءة من خلال بناء برنامج متكامل بين القراءة والنصوص، وتوصل إلى أنه ينبغي تعريض الطلاب إلى أنواع مختلفة من الأدب؛ لأن هذا يساعدهم على المقارنة بين أنواع الأدب المختلفة - القصة، الشعر، السير الذاتية، المأساة - وثبت من خلال هذه الدراسة أن الطلاب الذين درسوا الأنواع الأربعة المختلفة من الأدب كانوا أقدر على التذوق من غيرهم.

دراسة إبراهيم (1985)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على برنامج مقترح لتنمية التذوق الأدبي في التعليم الأساسي، وقد هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح برنامج يمكن به تنمية التذوق الأدبي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي . وقد كانت عينة الدراسة مكونة من ثلاثة صفوف في المرحلة الأساسية لتطبيق البرنامج المقترح عليها وكانت أداة الدراسة مكونة من برنامج صممه وبناه الباحث لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. وقد طبق الباحث اختباراً قبلياً على الدراسة قبل تدريس البرنامج المقترح ثم أعاد تطبيق نفس الاختبار بعد الانتهاء من تدريس ذلك البرنامج وتحليل النتائج التي تم الحصول عليها. وتوصلت النتائج إلى إثبات فاعلية برنامجه المقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى التلاميذ. وأن الاختبارات الموضوعية هي أفضل أداة لقياس مهارات التذوق الأدبي بمستوياتها

المتعددة بدلاً من قياس الحفظ والاستظهار، والتعبيرات التقليدية المحفوظة. كما دلت على أن أسلوب المقارنة هو أفضل الأساليب لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى التلاميذ.

دراسة (Bosma, 1981)

هدفت الدراسة إلى تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المدرسة الثانوية من خلال تصميم وحدة من القصص الشعبي، كما قامت الباحثة بتكليف الطلاب بقراءة مجموعة من القصص الشعبية - بلغ مجموع القصص الشعبية التي قرأها الطلاب 120 قصة - وطلبت من كل واحد منهم تصنيف القصص الشعبية التي قرأها الطلاب حسب موضوعاتها، كما طلبت من كل واحد منهم تقييم لغة هذه القصص، وبعد مرور 90% من زمن التجربة أصبح الطلاب قادرين على تصنيف القصص الشعبية حسب نوعها، وثبت من خلال هذه الدراسة أن قراءة القصص ساهمت في ميل الطلاب إلى دراسة الأدب، وتنمية التذوق الأدبي لديهم.

دراسة مودي (Moody, H.L.B 1979)

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح كيفية تذوق المقطوعات الأدبية عن طريق تنمية قوى التفكير والخيال والانعكاس والانطباع ولتحقيق هدف هذه الدراسة قدم الباحث أمثلة للطريقة التي تتبع عند التعامل مع القطع وأن من يبغى اكتساب كفاءة حقيقية في هذه الطريقة فعليه ممارستها تحت إشراف الخبراء وبخاصة في المراحل الأولى ليتم إتقانها وأكدت نتائج الدراسة على أهمية البدء بفهم القطعة الأدبية فلا يمكن تذوق النص الأدبي دون فهم ومقارنة بين الأفكار التي تحتويها القطع الأدبية وبين أفكار الدارس أو القارئ وإجراء عملية تطابق بينها أسلوب ينمي التذوق الأدبي وضرورة الاعتماد على إرشاد وتوجيه المعلم أو الخبير لكي يتم التذوق الأدبي.

4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

بالنسبة للدراسات السابقة التي أجريت حول تنمية مهارات الكتابة ومهارات التذوق الأدبي، فقد تعددت الدراسات التي اهتمت بالتذوق الأدبي والكتابة، وتنوعت منهجياتها، وأدواتها، وركزت هذه الدراسات على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات التذوق الأدبي، ومعظم هذه الدراسات استخدمت المنهج شبه التجريبي، إلى جانب إعداد قوائم لمهارات التذوق الأدبي، واختبار لقياسها، وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في توضيح مشكلة الدراسة، بناء أداة الدراسة وموادها، وعرض النتائج وتفسيرها واتفقت غالبية الدراسات التي تناولت مهارات التذوق الأدبي على اعتماده كمتغير تابع، هذا يدل على أهمية تناوله، وتنميته عند المتعلمين.

1.4.2.2 أفاد البحث الحالي من الدراسات والبحوث السابقة في:

التعرف على مهارات الكتابة ومهارات تذوق النص الأدبي المناسبة لمعلمي اللغة العربية. الاطلاع على عدد من الاختبارات لقياس التذوق الأدبي والتي كانت في معظمها اختبارات موضوعية واستخدام الأسئلة الموضوعية، فقرات متعددة الاختيارات، وفي إثراء الإطار النظري للبحث الحالي.

الاستفادة من تجارب الآخرين من خلال الاطلاع على نتائج تلك الدراسات. وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في بعض المتغيرات إلا أنها اختلفت عنها في أنها تبحث في العلاقة بين مهارات الكتابة والتذوق الأدبي، ومعظم الدراسات كانت حسب ما وصلت إليه الباحثة دراسات تجريبية بحثت في أثر برنامج معين على تنمية هذه المهارات لدى الطلبة.

وقد تميزت هذه الدراسة في أنها تبحث في معتقدات المعلمين حول الكتابة وعلاقتها بتذوق النص الأدبي لديهم، في حين أن معظم الدراسات درست هذه المتغيرات لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

1.4.3 استبانة معتقدات المعلمين حول الكتابة

1.1.4.3 صدق الأداة

2.1.4.3 ثبات الأداة

2.4.3 أداة تذوق النص الأدبي

1.2.4.3 صدق الأداة

2.2.4.3 ثبات الأداة

5.3 متغيرات الدراسة

6.3 إجراءات الدراسة

7.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مقدمة

يتناول هذا الفصل وصفاً تفصيلياً لخطوات ومنهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وطريقة اختيارها، وأدوات الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات التي تم تنفيذها وفقاً للتصميم المتبع في هذه الدراسة، ومبررات استخدامه، والمعالجة الإحصائية المستخدمة للوصول إلى نتائج الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي في جمع البيانات؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم الخليل في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021/2020 م، والبالغ عددهم (429) مقسمين إلى 185 معلماً و244 معلمة وفقاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم الخليل لعام 2021/2020 م.

3.3 عينة الدراسة

تم إختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من معلمي اللغة العربية في مديرية تربية الخليل، حيث بلغت عينة الدراسة 201 مقسمين إلى 87 معلماً، و114 معلمة .

جدول (1.3): يبين توزيع العينة على خصائصها:

المتغيرات	مستويات المتغيرات	العدد
الجنس	ذكر	87
	أنثى	114
الخبرة	أقل من 5 سنوات	48
	من 5- أقل من 10 سنوات	50
	أكثر من 10 سنوات	103
المؤهل العلمي	بكالوريوس	185
	ماجستير فأعلى	16

4.3 أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات التالية بعد مراجعة الأدب التربوي المتعلق بهذه الدراسة:

1.4.3 استبانة معتقدات المعلمين حول الكتابة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس المعتقدات حول الكتابة، الذي طوره وايت وبروينغ (white & bruning,2005)، فقد تم تبني المقياس والعمل على تعديله ليتناسب مع البيئة الفلسطينية، وقد تألف المقياس في نسخته النهائية من (18) فقرة لكشف المعتقدات النقلية، والمعتقدات

التحويلية حول الكتابة، تتضمن المعتقدات النقلية الفقرات من (1-7)، والمعتقدات التحويلية حول الكتابة الفقرات من (8-18) على مقياس ليكرت الخماسي.

1.1.4.3 صدق الأداة

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الأداة بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والإختصاص من عدة جامعات، بالإضافة إلى مشرف تربوي وعدد من معلمي اللغة العربية، حيث بلغ عدد المحكمين (14) محكماً من جامعة القدس، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة بيرزيت، وجامعة الإستقلال، وجامعة الخليل، وجامعة البوليتكنيك، ملحق(1). وأشار المحكمون بصلاحيه الأداة للدراسة وصدقها، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

ومن ناحية ثانية تم التحقق من صدق الأداة من حيث الملاءمة اللغوية والعلمية لصياغة الفقرات، ومدى ملائمتها لمعلمي اللغة العربية، وتم حذف وإضافة بعض الفقرات، فكانت الأداة الاولى 18 فقرة، في ملحق رقم (2).

2.1.4.3 ثبات الأداة

تم حساب معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) وقد بلغ معامل الثبات على أداة الدراسة (0.803)، وهو معامل مقبول تربوياً لمثل هذه الدراسات.

2.4.3 أداة تذوق النص الأدبي

بعد الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع التذوق الأدبي، فقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي مستعينة بالمهارات التي استخدمت في المقاييس المختلفة ثم قامت بتصنيف هذه المهارات إلى محورين ضمن إستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وقد تم اختيار

قائمة المهارات التي حازت على تأييد 80 % من المحكمين لتصبح الأساس الذي تم بناء مقياس التدقيق عليه (مقداد، 2008).

1.2.4.3 صدق الأداة

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الأداة بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والإختصاص من عدة جامعات، بالإضافة إلى مشرف تربوي وعدد من معلمي اللغة العربية، حيث بلغ عدد المحكمين (14) محكماً من جامعة القدس، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة بيرزيت، وجامعة الإستقلال، وجامعة الخليل، وجامعة البوليتكنيك ملحق رقم (1)، وأشار المحكمون بصلاحيّة الأداة للدراسة وصدقها، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

ومن ناحية ثانية تم التحقق من صدق أداة الدراسة من حيث الملاءمة اللغوية والعلمية لصياغة الفقرات، ومدى ملائمتها لمعلمي اللغة العربية، وتم حذف وإضافة بعض الفقرات، فكانت الأداة مكونة من 22 فقرة، في ملحق رقم (2).

2.2.4.3 ثبات الأداة

تم حساب معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) وقد بلغ معامل الثبات على أداة الدراسة (0.76)، وهي نسبة ثبات مقبولة تربوياً لمثل هذه الدراسات.

*مفتاح التصحيح

تم استخدام مفتاح التصحيح الموضح في الجدول رقم (2.3).

الجدول (2.3): مفتاح تصحيح أدوات الدراسة.

الدرجة	المتوسط الحسابي
منخفضة	أقل من أو يساوي 2.33
متوسطة	أكبر من 2.33-3.66
مرتفعة	أكبر من 3.66

5.3 متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة :

المتغير المستقل الأول: الجنس بمستويين (الذكور والإناث).

المتغير المستقل الثاني: الخبرة بثلاثة مستويات (أقل من خمس سنوات) (من خمسة إلى أقل من

عشرة سنوات) (عشرة سنوات فأكثر).

المتغير المستقل الثالث: المؤهل العلمي بمستويين (البكالوريوس، والماجستير فأعلى).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

المتغير التابع الأول: معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا حول الكتابة في مديرية تربية الخليل.

المتغير التابع الثاني: مهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.

6.3 إجراءات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالخطوات التالية:

1. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس موجه إلى وزارة التربية والتعليم العالي.
2. الحصول على موافقة من وزارة التربية والتعليم في تربية الخليل لتسهيل المهمة في مدارس تربية الخليل.
3. تم التأكد من صدق الأدوات من خلال توزيع الأدوات على عدد من المحكمين البالغ عددهم 14 محكماً وتم عمل الثبات لهم.
4. تم تطبيق الأدوات على العينة البالغ عددهم (201) معلماً منهم 87 معلماً و114 معلمة والتي تم إختيارهم بالطريقة العشوائية خلال الفصل الدراسي الأول 2021/2020 م، وتم توزيع الأدوات يدوياً وإلكترونياً بسبب جائحة كورونا.
5. جمع الإستبانات التي قام معلمو اللغة العربية بتعبئتها بما هو مطلوب منهم.

6. القيام بتبويب الأدوات وترميزهما وإدخالهما إلى الحاسوب الآلي لتحليلهما ومعالجتها إحصائياً باستخدام SPSS.

7. عرض النتائج في جداول خاصة بها لاستخراج النتائج وتفسيرها بشكل علمي وموضوعي مقنع وكتابة التوصيات والمقترحات.

7.3 المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضيات الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، حيث تم تفريغ البيانات التي تم جمعها بعد تطبيق الأدوات، وتفريغها على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS، لاستخراج النتائج المطلوبة من المتوسطات حسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T-test) واختبار تحليل التباين الأحادي One way Anova، ومعامل الارتباط بيرسون (Person).

الفصل الرابع :

نتائج الدراسة :

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

1.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

2.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

3.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

1.5.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

مقدمة:

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت للكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا حول الكتابة في مديرية تربية الخليل وعلاقتها بمهارات تذوق النص الأدبي لديهم، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها باستخدام التقنيات الإحصائية المناسبة.

وفيما يلي عرض لنتائج الفصل تبعاً لأسئلة الدراسة:

1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

ما المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة ؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (1.4).

جدول: (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة.

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة	201	41.81	8.57	%46

*أقل علامة 18 وأعلى علامة 90.

يلاحظ من الجدول (1.4) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة بلغ المتوسط الحسابي لها (41.81) بنسبة %46 وهي درجة منخفضة، وانحراف معياري (8.57).

جدول: (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة مرتبة تنازلياً.

الرتب	فقرات معتقدات المعلمين حول الكتابة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	النسبة المئوية	الدرجة
1	ينبغي أن تركز الكتابة على المعلومات الموجودة في الكتب والمقالات	2.9602	1.12179	%59	متوسطة
2	تشتمل الكتابة على كم كبير من العواطف	2.7363	1.11136	%54	متوسطة
3	ينبغي أن يكون أحد الأهداف الرئيسية للكتابة	2.6119	.98927	%52	متوسطة

				إجراء أقل قدر ممكن من التغييرات	
متوسطة	%51	1.01415	2.5522	يتمثل أهم أسباب الكتابة في نقل ما تعتمده المصادر الموثوقة حول موضوع ما	4
متوسطة	%50	1.11331	2.5423	مفتاح الكتابة الناجحة هو نقل ما تعتقده (ما تقوله) المصادر الموثوقة بدقة	5
متوسطة	%50	1.01973	2.5373	يلتزم الكتاب الجيدون بالمعلومات التي يمتلكونها حول موضوع ما بحذافيرها	6
متوسطة	%49	.93819	2.4677	يتضمن الكتاب الجيدون في كتاباتهم كثيراً من الإقتباسات من المصادر	7
متوسطة	%47	1.76665	2.3582	تتطوي الكتابة الجيدة على القيام بالتحضير لعدة مرات	8
متوسطة	%47	1.05338	2.3532	تحسن الكتابة عند القيام بالمراجعة لمرة واحدة إضافية لما تم كتابته	9
منخفضة	%46	.94427	2.3284	يتمثل الهدف الرئيس من الكتابة في تزويد الآخرين بالمعلومات	10
منخفضة	%44	.95779	2.2289	تساعد الكتابة على ملاحظة مدى تعقيد الأفكار وتركيباتها	11

منخفضة	%42	1.04731	2.1343	تساعد الكتابة على فهم التفكير بصورة أفضل	12
منخفضة	%42	1.08774	2.1294	تشتمل الكتابة عادة على تجربة الذروة (لحظات التجلي والإبداع)	13
منخفضة	%41	.91148	2.0647	يحتاج الكتاب إلى الإنغماس في كتاباتهم	14
منخفضة	%40	1.07196	2.0299	تتطلب الكتابة العودة مرة أخرى لمراجعة وتحسين ما تم كتابته	15
منخفضة	%39	.92972	1.9751	تصبح الأفكار أكثر وضوحاً كلما كتبت وأعدت الكتابة	16
منخفضة	%38	1.05449	1.9104	من المهم للكاتب أن يطور نمط كتابة متميز خاص به ومختلف عن الآخرين.	17
منخفضة	%37	.89668	1.8955	تظهر آراء الكتاب ووجهات نظرهم من خلال كتاباتهم	18

يبين جدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة مرتبة تنازلياً فبلغ أعلى متوسط حسابي (2.9602) بنسبة 59% وهي درجة منخفضة، وأقل متوسط حسابي بلغ (1.8955) بنسبة 37% وهي درجة منخفضة.

2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تبعاً لمتغير (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)؟

وقد انبثق عن السؤال الثاني الفرضيات الآتية، وفيما يلي عرض لنتائج فحصها

1. 2.4 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى

نصت الفرضية الأولى على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تعزى لمتغير الجنس".

ولفحص الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار ت للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول رقم (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمتغير معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تبعاً لمتغير الجنس.

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
ذكر	87	44.37	9.006	199	3.827	0.001
أنثى	114	39.85	7.709			

يلاحظ من الجدول (3.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.001) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) أي أن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور.

2.2.4 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية:

الفرضية الصفرية الثانية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تعزى لمتغير الخبرة.

ولفحص الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تبعاً لمتغير الخبرة، كما هو موضح في الجدول رقم (4.4).

جدول (4.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة.

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	48	41.75	8.65
من 5- أقل من 10 سنوات	50	44.14	8.03
أكثر من 10 سنوات	103	40.71	8.64
المجموع	201	41.81	8.57

ويلاحظ من الجدول (4.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وللتحقق من دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (5.4).

جدول (5.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تعزى إلى متغير الخبرة.

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.68	2.729	197.167	2	394.334	بين المجموعات
		72.252	198	14305.855	داخل المجموعات
			200	14700.189	المجموع

يلاحظ من الجدول (5.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.68) وهو أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تعزى لمتغير الخبرة.

2.4. 3. النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة:

الفرضية الصفرية الثالثة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

ولفحص الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار ت للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول رقم (6.4).

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمتغير معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	185	42.04	8.53	199	1.31	0.191
ماجستير فأعلى	16	39.12	8.86			

يلاحظ من الجدول (6.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.191) وهذه القيمة أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) أي لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

3.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

ما المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل؟

وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (7.4).

جدول: (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
مهارات تذوق النص الأدبي	201	46.26	10.31	%42

* أقل علامة 22 و أعلى علامة 110.

يلاحظ من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل بلغ المتوسط الحسابي لها (46.26) بنسبة %42 وهي درجة منخفضة، وانحراف معياري (10.31).

جدول: (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل مرتبة تنازلياً.

الرتب	فقرات مهارات تذوق النص الأدبي	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
أولاً: مهارات تتعلق بالبيت الشعري					
1	باستطاعتي الوقوف على بعد الخيال في كتابة البيت الشعري	2.2189	.93906	%44	منخفضة
2	لدي القدرة على إدراك اللبس في البيت الشعري وفهم المعاني التي يحتملها	2.1841	.90052	%43	منخفضة
3	امتك القدرة على استحضار أبيات تشتمل على معانٍ مشابهة	2.1791	.90981	%43	منخفضة
4	امتك القدرة على اكتشاف معاني المجاز	2.1194	.86925	%42	منخفضة
5	لدي القدرة على إدراك الغرض البلاغي من الصور البيانية والأساليب	2.1095	1.70527	%42	منخفضة
6	لدي القدرة على إدراك المعاني التي يلمح لها الشاعر	2.1095	.98385	%42	منخفضة

منخفضة	%41	.91107	2.0995	امتلك القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية	7
منخفضة	%41	1.3134	2.0697	لدي القدرة على استنتاج الفكرة الرئيسة في البيت الشعري	8
منخفضة	%41	.85154	2.0697	امتلك القدرة على التعبير عن أحاسيس الشاعر من خلال الصورة الشعرية	9
منخفضة	%40	.84114	2.0498	امتلك القدرة على إدراك ثقافة الشاعر وأثرها في جمال البيت الشعري	10
منخفضة	%40	.88531	2.0348	لدي القدرة على إدراك مدى نجاح الصورة الشعرية في توضيح المعنى	11
منخفضة	%39	.805154	1.9701	لدي القدرة على إدراك الصورة الشعرية	12
منخفضة	%38	0.77511	1.9353	لدي القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة	13
ثانياً: مهارات تتعلق بالقصيدة كاملة					
منخفضة	%45	.85458	2.2537	لدي القدرة على فهم درجة التواؤم	1

				بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية	
منخفضة	%44	2.33337	2.2239	امتك القدرة على التفكير في دلالات الصور الشعرية	2
منخفضة	%44	.96158	2.2239	لدي القدرة على إدراك المعاني التعبيرية (غير المباشرة) للنص	3
منخفضة	%43	.90800	2.1592	امتك القدرة على تحديد ما بين الأفكار من تناقض وإدراك الغاية منه	4
منخفضة	%42	.99201	2.1443	امتك القدرة على إدراك مصادر ثقافة الشاعر، ودورها في عمق معاني القصيدة	5
منخفضة	%41	.90661	2.0896	امتك القدرة على اختيار عنوان يعبر عن أحاسيس الشاعر	6
منخفضة	%40	.83294	2.0348	لدي القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر	7
منخفضة	%40	.77742	2.0249	لدي القدرة على إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره	8

				القصيدة	
منخفضة	39%	.78344	1.9652	لدى القدرة على إدراك مدى ترابط الأفكار وتوفر الوحدة العضوية	9

يبين جدول (8.4): أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل مرتبة تنازلياً فبلغ أعلى متوسط حسابي (2.2537) بنسبة 45% وهي درجة منخفضة، وأقل متوسط حسابي (1.9353) بنسبة 38% وهي درجة منخفضة.

4.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

هل تختلف المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير (الجنس والخبرة والمؤهل العلمي)؟ وقد انبثق عن السؤال الرابع الفرضيات الآتية، وفيما يلي عرض لنتائج فحصها.

1.4.4 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس".

ولفحص الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبارات للعينات المستقلة كما هو موضح في الجدول رقم (9.4).

جدول(9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
ذكر	87	45.55	9.19	199	-0.860	0.391
أنثى	114	46.81	11.1			

يلاحظ من الجدول (9.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.391) وهذه القيمة أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) أي لا يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات مهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

2.4.4 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الخامسة :

نصت الفرضية الخامسة على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الخبرة".

ولاختبار الفرضية الخامسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير الخبرة، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم(9.4).

جدول (10.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات مهارات تذوق النص

الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير الخبرة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة
9.36	47.27	48	أقل من 5 سنوات
9.66	48.66	50	من 5- أقل من 10 سنوات
10.83	44.64	103	10 سنوات فأكثر
10.31	46.26	201	المجموع

ويلاحظ من الجدول (10.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، وللتحقق من دلالة

الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (11.4).

جدول(11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق

النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى إلى

متغير الخبرة.

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.057	2.908	303.542	2	607.085	بين المجموعات
		104.396	198	20670.408	داخل المجموعات
			200	21277493	المجموع

يلاحظ من الجدول (11.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.057) وهو أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) أي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الخبرة.

3.4.4 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

ولاختبار الفرضية السادسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار ت للعينات المستقلة لفحص دلالة الفروق في متوسطات مهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (12.4).

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	185	46.81	10.28	199	2.56	0.011
ماجستير فأعلى	16	40.00	8.64			

يلاحظ من الجدول (12.4) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (0.011) وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) أي يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات مهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس.

5.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة ودرجات مهارات تذوق النص الأدبي لديهم؟
وتم تحويل السؤال إلى الفرضية السابعة.

1.5.4 نصت الفرضية السابعة على " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة و مهارات التذوق الأدبي لديهم".

لاختيار الفرضية السابعة تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) الذي يوضح العلاقة بين معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة ومهارات التذوق الأدبي لديهم، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (13.4).

جدول رقم (13.4): معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) يوضح العلاقة بين درجات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة ودرجات مهارات تذوق النص الأدبي لديهم.

درجات مهارات تذوق النص الأدبي	
معامل الارتباط *0.382	درجات معتقدات المعلمين حول
مستوى الدلالة 0.0001	الكتابة

*دالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (13.4) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة ومهارات تذوق النص الأدبي لديهم، حيث أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.382) وهي قيمة طردية دالة إحصائياً وعليه يتم رفض الفرضية السابعة وقبول الفرضية البديلة، والتي تقول أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة ودرجات مهارات التذوق الأدبي لديهم.

الفصل الخامس:

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

1.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

1.4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

2.4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

3.4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

1.5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

2.5 التوصيات

مناقشة نتائج الدراسة

المقدمة

يعالج الفصل الحالي نتائج الدراسة واستنتاجاتها مع الأخذ بعين الاعتبار أسئلة الدراسة وفرضياتها وأهدافها إضافة لتحليل نتائج الدراسة ومقارنتها بالدراسات السابقة، وبلورة بعض التوصيات استناداً لنتائج الدراسة.

1.5 مناقشة نتائج الدراسة، حسب تسلسل أسئلتها وفرضياتها

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على " ما المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة؟ "

أشارت النتيجة بأن معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة بلغ المتوسط الحسابي لها (41.81) بنسبة 46% وهي درجة منخفضة.

وترى الباحثة بأن معلمي اللغة العربية لديهم معتقدات حول الكتابة وكانت تميل بشكل كبير إلى المعتقدات النقلية وإدراك المعلمين لأهمية امتلاكهم لمهارات الكتابة في العملية التعليمية للمرحلة الأساسية العليا، حيث من المهم توعية معلمي اللغة العربية بأن مهارات الكتابة ليست عبارة عن كتابة الحروف بالشكل الصحيح فقط وإنما هي مجموعة من الأداءات التي يقوم بها المعلم في أثناء الكتابة

لنكون كتاباته دقيقة وصحيحة ومترابطة، فالكتابة مهمة للحياة العصرية للجميع، ومهمة في تعليم اللغة باعتبارها عنصراً من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الآخرين والإمام بها، فالكتابة ليست فرع معزول عن باقي فروع اللغة بل هي متشابكة ومتداخلة في المهارات اللغوية مع فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير، وهي المهارة الأساسية للاتصال اللغوي.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عمايرة، والدليمي (2020) بعنوان فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء والكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء والكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، ودلت النتائج إلى وجود أثر للوحدة الدراسية المطورة وفق المنحى التكاملي في تحسين مهارات طالبات الصف العاشر الأساسي في فهم المقروء، وتنمية مهارتهن في الكتابة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحوامدة (2019) بعنوان معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة وعلاقتها بتصورتهم لفاعلية أدائهم التعليمي، التي هدفت لكشف معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة والكف عن تصوراتهم لفاعلية أدائهم التعليمي، ودلت النتائج على وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة وتصور المعلمين لفاعلية أدائهم التعليمي.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على " هل تختلف المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة

الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تبعاً لمتغير (الجنس والخبرة والمؤهل العلمي)؟"

وقد انبثق عن السؤال الثاني الفرضيات الآتية، وفيما يلي عرض لنتائج فحصها

1.2.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى

نصت الفرضية الأولى على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في

مديرية تربية الخليل حول الكتابة تعزى لمتغير الجنس".

وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة لصالح الذكور.

إن المعتقدات عامل حاسم في تقرير ما يقوم به المعلم داخل الصف؛ لأن المعتقد هو الذي يحدد السلوك، ومن ثم يترجم إلى ممارسة عملية على أرض الواقع، فمعتقدات المعلمين تتكون بشكل رئيس من مجالين هما: معارف المعلم، وسلوكياته وقراراته التدريسية، فالمدرسين ينقلون اتجاهاتهم حول الكتابة إلى طلبتهم؛ فالمدرسين الذين لا يحبون أن يكتبوا، يطلبون إلى طلبتهم أن يكتبوا بقدر أقل من المدرسين الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو الكتابة، فعندما تكون فناعة المعلمين حول الكتابة ضعيفة؛ فتضعف جهودهم المبذولة، وتقل المثابرة تبعاً لذلك؛ مما يؤدي إلى مخرجات تعليمية ضعيفة. وإن غياب الإنسجام بين معتقدات المدرسين من جهة وممارساتهم داخل غرفة الصف من جهة أخرى، قد يمثل فرصة لتفسير عملية تعلم الكتابة وتفسيرها بشكل أعمق، فصعوبة تعلم الكتابة مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى يمكن أن يعزى لتأثير معتقدات المعلمين حول الكتابة.

يؤدي الكشف عن معتقدات المعلمين حول الكتابة لفهم أفضل لعملية الكتابة، فالمعتقدات حول الكتابة تعكس وجهة نظر الفرد حول (ماهية الكتابة الجيدة، وماهية الشيء الذي يفعله الكتاب الجيدون)، وقد يؤدي التحقيق في المعتقدات الكامنة وراء الممارسات الجيدة إلى اكتشاف معتقدات يمكن أن تكون

بمثابة أسس في تعليم الكتابة، مما يساعد في تطوير تدريس مهارات الكتابة، وبناء الخطط المتعلقة بهذه المهارات؛ لرفع مستوى الطلبة فيها.

تعزو الباحثة بأن تفوق المعلمون يعود إلى تنمية مهارات الكتابة لديهم من خلال :

1. قراءة أنواع مختلفة من الكتب، حيث أن ذلك يعمل على تحفيز العقل لاستقبال مختلف الكلمات وبناء لغة عربية حصينة، مع ضرورة الإستمرار في الكتابة؛ وذلك حتى لا يفقد الفرد قدرته على الكتابة.

2. الكتابة في مختلف المجالات الفنية، حيث يجب ألا يركز تفكيره على نوع معين من الكتابة، بل أن يكون متنوعاً في شتى المجالات، كالشعر والخواطر، مع إضافة الإثارة والمنطقية، والكتابة باللغة العربية الفصحى وتجنب المصطلحات العامية.

عندما يريد الفرد معرفة كيفية تنمية مهارة الكتابة يجب أن ينتبه إلى أهم عمليات الكتابة والتي تتدرج على النحو الآتي:

1. التخطيط: وذلك بأن يقوم الكاتب بترتيب جميع الأفكار والمعلومات التي يرغب بطرحها مراعيًا كيفية صياغة هذه الأفكار بطريقة مشوقة وبلغة عربية سليمة.

2. كتابة النص: هي العملية التي يضع فيها الكاتب أساسات كتابته التي تتضمن جميع الأفكار المراد عرضها بطريقة مرتبة تجذب القارئ للاستمتاع أثناء القراءة، مع الحرص على ربط الجمل والفقرات علامات الترقيم المناسبة، وأن تُخاطب جميع مستويات القراء.

3. التدقيق والتحرير: تتضمن هذه العملية تسليط الضوء على الأخطاء الإملائية وكذلك النحوية، واستخدام علامات الترقيم المناسبة للربط بين الفقرات أو إعادة صياغة النص بطريقة أخرى.

4. النشر والطباعة: وهي آخر عمليات الكتابة حيث يقوم الكاتب بنشر المقال سواء كان في المجلات والجرائد أو في مصادر أخرى؛ ليستطيع جميع فئات المجتمع الإطلاع عليه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يوسف (2010) بعنوان فاعلية المناقشة في إكساب مهارة الكتابة في اللغة العربية مقارنة بطريقة المحاضرة لتلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة الأساس، التي هدفت إلى التعرف على فاعلية طريقتي المناقشة والمحاضرة في إكساب مهارة كتابة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع (الحلقة الثانية) من تعليم الأساس بالمدارس السودانية، ودلت النتائج إلى أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اكتساب مهارة كتابة اللغة العربية عند تدريس المجموعتين الضابطة بطريقة المحاضرة والتجريبية بطريقة المناقشة لدى التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية. وطريقة المناقشة ذات فاعلية أكبر في اكتساب مهارة كتابة اللغة العربية لدى التلاميذ.

واتفقت النتيجة مع دراسة إبراهيم (2010) بعنوان فاعلية مقرر القراءة العربية في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الأساس، التي هدفت إلى التعرف على فاعلية مقرر القراءة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى التلاميذ والتلميذات، كما هدفت إلى التعرف على دور المعلمين في تنمية هاتين مهارتين من خلال طرق التدريس ووسائل التعليم وعمليات التقويم. ودلت النتائج إلى أن استخدام المعلم لأكثر من طريقة تدريس في الدرس الواحد يؤدي إلى تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى التلميذ.

2.2.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية:

الفرضية الصفرية الثانية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في

مديرية تربية الخليل حول الكتابة تعزى لمتغير الخبرة".

وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق لمتغير الخبرة.

ترى الباحثة أن النشاطات والفعاليات والدورات الحديثة عن الكتابة التي تعطى للمعلمين من خلال دمج الخبرات والمهارات التي يقوم بها المعلم الأقل خبرة مع المعلم الأكثر خبرة انعكس إيجاباً على قدرة المعلمين في استخدام مهارات الكتابة وكذلك أن المعلم الجديد يجب أن يساير التطورات الحديثة وامتلاك الكفايات الحديثة التي تساعده على مواكبة التطور المعرفي بغض النظر عن مؤهله العلمي، وتتشكل لدى الكاتب نتيجة الخبرة الخلفية المعرفية فتمكنه من امتلاك أدوات اللغة وأسرارها مما يبيح له الإبحار في مجالات أرحب واسع عندما يختار موضوعه، وفي عالمنا العربي تراجعت نسبة نشر وتوزيع الكتب وهبوط مستويات القراءة في كافة المجالات، وانتصار وسائل الأعلام المرئي ومحاصرة مسيرة الكلمة في العالم العربي بأشكال متعددة من الرقابة من الجهات الرسمية والأصولية، ومعاناة الكاتب من إشكاليات الانفتاح والجرأة وقمع الحرية أدت في النهاية إلى تراكم الأزمات الثقافية وحدث إهمال حقيقي لقيمة ومكانة الكتابة، والكاتب في بلداننا العربية أصبح صاحب الأمانة والمسؤولية يعاني من تجاهل الجميع سواء أفراد أو جماعات أو مؤسسات لأن ما يكتبه يذهب للدفن في عوالم النسيان بل تولد الكتابة ميتة على صفحات وسائل الإعلام ومصادر البحوث، ومما يوسع هذا الإهمال غياب المنابر الحرة التي تستطيع استقطاب المبدعين والمتميزين في مجال الكتابة وابتعاد وسائل الإعلام ومراكز الثقافة والمؤسسات العامة عن الاهتمام بالكتاب المتميزين ذوي الأقلام الحرة، بالإضافة إلى ذلك غياب التكريم المادي والمعنوي وخلو الساحات العربية من مسابقات فعالة ترصد المواهب الصاعدة في مجال الكتابة، بل أصبح الاهتمام ينصب حالياً على فئات أخرى قد تكون ذات أهمية وجدوى أكبر للمؤسسات وفئات المجتمع من أمثال المغنيين والفنانين ولاعبي الكرة، فالخبرة حتى وإن وجدت لدى البعض سيتم طمسها وعدم الإهتمام بها.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العلوان (2008) بعنوان أثر استخدام ورش العمل في تعليم الكتابة على إدراك الطلبة لكتاباتهم، والتي هدفت التعرف على أثر استخدام منحى ورش العمل في تعليم الكتابة على إدراك الطلبة لكتاباتهم، وقد دلت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لكتاباتهم لصالح الطلبة الذين تعلموا الكتابة بواسطة منحى ورش العمل.

3.2.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة:

الفرضية الصفرية الثالثة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي".
وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق لمتغير المؤهل العلمي.

تعزو الباحثة النتيجة إلى أن السبب الرئيسي لعدم وجود فروق في المؤهل العلمي يعود إلى واقع المنظومة التربوية، التي تفرض ذلك وأن مهارة الكتابة لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي سواء كان بكالوريوس أو ماجستير؛ لأن الكتابة لا علاقة لها بذلك فيجب أن تكون مهارة الكتابة لدى المعلمين منذ الصغر يمارسها ويتقنها حتى يصبح كاتب، فالكتابة تجعل الفرد قادراً على القيام بالكثير من متطلبات حياته، ويستعمل المعلم الكتابة لنقل المعرفة والأفكار وليعبر ويتواصل مع غيره، فالكتابة مهمة لدى الجميع بعيداً عن المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم، والكتابة في وقتنا الحالي مهمة لإنهاء الأعمال بسرعة وبدقة. والكتابة هي دليل الشفافية وإيضاح الحقائق للغافلين وصرخة المساكين وصوت الفقراء ومنبر الحق والحرية ودرج يثري الحياة الأدبية والعلمية في أي مجتمع بمزيد من تعددية الآراء والأذواق والتجارب، والعاشقين للكتابة يدركون أنها الأساس في تطوير المفردات اللغوية والمرشد نحو امتلاك قدرات التعبير والتصوير والمحفز للفوز بمهارة تفرغ الهموم الشخصية والمجتمعية والوطنية

على شكل نصوص أدبية حتى تلامس الوجد الإنساني أينما كان، فالكاتب صاحب الصناعة اليدوية التي يستخدم فيها أدواته الجميلة من لغة وفكر حتى يحول أفكاره ومشاعره المتقدة إلى حروف وكلمات وجمل بحيث يكتب مدفوعاً بهواجس داخلية تلح عليه بأن يغرق الأوراق بأجمل المواضيع وان يفرغ الشحنات الملتهبة في نفسه على صورة قصة أو قصيدة ، فالمؤهل العلمي لا دور له في الكتابة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أمين (2004) بعنوان برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح على تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وقد دلت النتائج إلى إلى تقدم في استخدام المهارات يعزى إلى استخدام مجموعة كثيرة من المجالات البيئية، للتدريب على مهارات الكتابة وأن البرنامج يتصف بدرجة من الفاعلية في تنمية مهارات الكتابة.

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث على " ما المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل؟"

أظهرت الدراسة لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل انخفاض المتوسط الحسابي لها، فبلغ المتوسط الحسابي (46.26) بنسبة 42% وهي درجة منخفضة.

ترى الباحثة أن هذه المهارات تعتبر من أكثر المهارات دقة، وتحتاج إلى إدراك قوي للعلاقات داخل النص الأدبي وتذوق ما قد ينتج عن هذه العلاقات من نواح جمالية، كما يلزم المعلم لإملاك هذه المهارات قدرة عميقة على النقد الأدبي والمقارنة بين المفردات والتعبير اللغوية المختلفة، فتذوق النص هو مقياس الحضارة الحديثة في مدى توافق الشعوب للفن والإستمتاع به والإبداع فيه، فالقدرة على

التفكير العلمي وتذوق جمال الكون والإستمتاع بالفنون من الأمور الأساسية في حياة الفرد ومهمان لتكامل شخصية المتذوق، فيقف يتذوق ويتأمل إبداع الكاتب، ويصبح المتذوق قادراً على فهم المعاني والتراكيب وتحديد الصور البيانية ويندمج بالجو النفسي للكاتب.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مقدار (2008) التي هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم، واتبع الباحث المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (130) معلماً ومعلمة تم الإختيار بالطريقة العشوائية العنقودية من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا بمدارس الوكالة في قطاع غزة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، للتعرف على المهارات التي ينبغي لمعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية امتلاكها، وتوصلت النتائج إلى وجود ضعف في مستوى التذوق الأدبي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية حيث لم تصل النسبة إلى المستوى الافتراضي المطلوب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى نوع الكلية (تربية-آداب) لصالح المعلمين من كلية الآداب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التذوق لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا تعزى إلى سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات-5 سنوات فأكثر لصالح المعلمين من فئة 5 سنوات فأكثر.

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص السؤال الرابع على "هل تختلف المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير(الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)؟"

1.4.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الجنس".

وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة النتيجة بأن الجنس ليس له علاقة قوية بالقدرة على امتلاك مهارات التذوق الأدبي، لذا فإن القدرة على تذوق النصوص الأدبية لن تتغير بتغير الجنس وكون المعلمين من كلا الجنسين يعيشون في نفس الظروف ويقومون بتعلم نفس المقررات في الجامعة، فتذوق النص الأدبي بحاجة إلى الإلمام الكافي بكيفية إتقان مهارة تذوق النص الأدبي والتدريب العملي فلا بد من ربط الجانب النظري بالجانب العملي لتتشكل مهارة تذوق النص الأدبي، فالممارسة والمحاولة المتكررة للمس مواطن الجمال وإدراك المعاني، وتقليب الفكر، وتصور الصور، واكتشاف الخيال، كلها أمور لا بد من إتقانها لتذوق النص الأدبي بغض النظر عن الجنس، فالجنس سواء كان معلماً أو معلمة لا علاقة له بمهارة التذوق الأدبي.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مقداد (2008) بعنوان مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم من حيث متغير الجنس الذي يخص معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا وعلاقته بمستوى الثقافة الإسلامية لديهم ودلت النتائج إلى وجود ضعف في مستوى التذوق الأدبي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية حيث لم تصل النسبة إلى المستوى الافتراضي المطلوب.

اختلفت النتيجة مع دراسة جاد (2003) بعنوان فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية النظم، التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية النظم ودلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات عينة البحث على اختبار مهارات التذوق الأدبي قبل تدريس البرنامج المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي في اختبار التذوق الأدبي ككل.

واختلفت مع دراسة إبراهيم (1985) بعنوان برنامج مقترح لتنمية التذوق الأدبي في مرحلة التعليم الأساسي، التي هدفت إلى التعرف على برنامج مقترح لتنمية التذوق الأدبي في التعليم الأساسي ودلت النتائج إلى إثبات فاعلية برنامجه المقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى التلاميذ.

2.4.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير الخبرة".

وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق لمتغير الخبرة.

ترى الباحثة أن الخبرة لدى المعلمين لا تلعب دوراً مهماً في تذوق النص الأدبي؛ لأن معلم اللغة العربية لا يلزمه إلا في حالات قليلة البحث في محاور التذوق الأدبي، لذا فإن من الطبيعي ألا يكون لعامل الخبرة أهمية كبيرة في مستوى التذوق الأدبي لديه. وأن تدريس المعلم لمادة اللغة العربية فترة من الزمن يجعله أكثر قرباً لفهم النصوص الأدبية ولكن تذوق النص الأدبي بحاجة إلى ملكة عند القارئ تنمو عنده من خلال الممارسة والتدريب والقراءة في الأدب العربي بشقيه الشعري والنثري والتأمل فيما

كتبه السابقون لإدراك الجمال الفني في النصوص الأدبية فالخبرة لا تلعب دوراً مهماً في تذوق النص الأدبي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الغامدي (2019) بعنوان أثر برنامج إثرائي قائم على القراءة الحرة الموجهة في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والتي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج إثرائي قائم على القراءة الحرة الموجهة في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية والتذوق الأدبي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط وقد دلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الأداء القبلي والبعدي لعينة الدراسة في مهارات إلقاء النصوص الشعرية ككل.

3.4.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي". وقد أظهرت الدراسة وجود فروق لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس.

وتعزو الباحثة النتيجة أن المعلمين يختلفون كثيراً حسب مؤهلهم العلمي في طريقة معرفتهم لتذوق النصوص الأدبية ويرجع ذلك إلى ما اكتسبوه أثناء دراستهم الجامعية، وخصوصاً أن كثيراً من الجامعات تتيح للمعلمين التدريب على هذه المهارات، فالمعلمون جميعهم يدرسون الأدب العربي في البكالوريوس ولكن منهم من ينمي هذه المهارة ومنهم من ينهيها كمتطلب جامعي فقط، فالمؤهل العلمي الذي يحمله المعلم له دور في التذوق الأدبي؛ لأن التذوق الأدبي بحاجة لمتذوق صاحب ملكة موهوبة

يستطيع من خلالها تقدير الأدب الإنشائي، والمفاضلة بين شواهد، ونصوصه، فالمتذوق للنص الأدبي يحس بما أحسه الشاعر، أو الكاتب ويفهم المعاني العميقة .

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشهري (2019) بعنوان مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التذوق الأدبي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في منطقة نجران، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية وقد دلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية في مستوى الذكاء الانفعالي ككل لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص السؤال الخامس على " هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة ودرجات مهارات تذوق النص الأدبي لديهم؟"

وتم تحويل السؤال إلى الفرضية السابعة.

نص الفرضية السابعة على " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة ومهارات تذوق النص الأدبي لديهم".

وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة طردية دالة إحصائية في معتقدات المعلمين حول الكتابة وتذوق النص الأدبي.

ترى الباحثة أنه لا يمكن لأي شخص أن يتذوق أي نص أدبي إلا حين تتوفر لديه مهارة قراءة المكتوب، ومهارة القراءة تأتي بعد تعلم مهارة الكتابة، فحين يكتب الشخص ويعبر عن أفكاره وما يدور بخاطره فهنا المتذوق يتذوق النص ويفهم الحالة الشعورية والنفسية للكاتب من خلال قراءة المكتوب فيترك أثراً كبيراً عند متذوق النص الأدبي، فلكي نفهم أي عمل أدبي يقتضي أن نفهم اللغة التي كتب بها ونفهم مضمونها وظروف الكاتب، ولا ريب أن القارئ للعمل الأدبي إذا لم يكن عارفاً باللغة التي كُتِبَ بها العمل الأدبي فلن يفهم منه شيئاً، ومن ثم لن يكون بمقدوره أن يتذوقه، فمعرفة اللغة لها درجات متفاوتة، فالشخص الذي ليس لديه معرفة في العمل الأدبي معرفة عامة لن يستطيع أن يفهم النحو والصرف، ولا يعرف البلاغة في التعبير، كما قد يكون محصوله اللغوي من الألفاظ والتعبيرات غير كافٍ، أو ربما لم يكن مهياً للتعامل إلا مع لغة العصر الذي يعيش فيه لا يستطيع أن يفهم أي عمل أدبي ينتسب إلى عصر من العصور، فالعلاقة بين الكتابة وتذوق النص الأدبي علاقة ذات صلة قوية ببعضهما.

انفقت هذه النتيجة مع دراسة آل تميم (2015) بعنوان تقويم مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، التي هدفت إلى التحقق من امتلاك طلاب الثاني المتوسط بمكة المكرمة من مهارات التذوق الأدبي وقد دلت النتائج إلى تدني مستوى طلاب الثاني المتوسط في مهارات التذوق الأدبي عامة وفي كل مهارة رئيسة خاصة.

وانفقت أيضاً هذه النتيجة مع دراسة الخيري (2014) بعنوان تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط، التي هدفت إلى التعرف على مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط وتقييم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوءها، وقد دلت النتائج إلى مراعاة نشاطات التعلم خمس مهارات تتعلق

بمجال الألفاظ والتراكيب وسبع مهارات تتعلق بالأفكار والمعاني، وثلاث مهارات تتعلق بمجال الصور والأخيلة والموسيقى، ومراعاة مهارات التذوق الأدبي من خلال النشاطات في مقرر لغتي الخالدة.

2.5 التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة فإنها توصي بما يلي:

1. توجيه كليات إعداد المعلمين لطرح برامج تعمل على تنمية مهارات الكتابة وتذوق النص الأدبي.
2. طرح برامج لتدريب المعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم لتنمية مهارات الكتابة والتذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية، و تنظيم ورشات عمل لتطوير أداء المعلمين في تنمية مهارات التذوق الأدبي بكافة مستوياتها.
3. توجيه الباحثين بإجراء المزيد من الدراسات حول مهارات الكتابة ومهارات تذوق النص الأدبي، وإدخال العديد من الاستراتيجيات لتحسين مهارات المعلمين الكتابية، وإجراء دراسة وصفية حول الصعوبات التي تواجه المعلمين في تذوق النصوص الأدبية، وإجراء بحوث تقييمية لبرامج إعداد المعلمين.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية

القرآن الكريم.

إبراهيم، بسام. (2016). معتقدات معلمي العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 24 ، العدد (3)، ص1-15.

إبراهيم، بسام عبد الله صالح. (2012). معتقدات معلمي العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة العربية للتربية، المجلد 32، العدد 1، ص71-97.

إبراهيم، متوكل محمد. (2010). فاعلية مقرر القراءة العربية في تنمية مهارتي القراءة و الكتابة لدى تلاميذ مرحلة الأساس : دراسة ميدانية بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه، المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، الخرطوم.

إبراهيم، أحمد سيد محمد. (1985). برنامج مقترح لتنمية التذوق الأدبي في مرحلة التعليم الأساسي،(رسالة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية، جامعة أسيوط .

ابن خلدون. (1984). كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب، والعجم، والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، تحقيق: علي محمد معوض، عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت.

أبو الشيخ، عطية إسماعيل. (2013). معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم في الأردن، مجلة الفتح، المجلد 9، العدد 53، ص 117-137.

الأسطل ، أحمد رشاد مصطفى. (2010). مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس و علاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

الأشمر، ماجد يونس. (1979). دراسة تقييمية لمنهج الأدب للصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أمين، أسماء حلمي عبد الحميد. (2004). أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (36) أغسطس، 2004.

البجة، عبد الفتاح. (2007). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البرقاوي، جلال عزيز فرامان. (2010). فاعلية مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية للبحوث النفسية والتربوية، العدد (6)، جامعة بابل، العراق، ص 366-387.

بصل، سلوى حسن. (2008). استراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط وأثرها على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الزقازيق، القاهرة.

البلوشي، سليمان بن محمد بن سليمان. (2011). معتقدات معلمي التربية البدنية والعلوم في سلطنة عمان حول التعلم التعاوني باستخدام نظرية السلوك المخطط، المجلة التربوية، المجلد 26، العدد 101، الجزء 1، ص 285-322.

آل تميم، عبد الله بن محمد. (2015). تقويم مهارات التدوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد 48، ص 55-76.

التميمي ، ضياء عبد الله احمد. (2001). قياس مستوى التدوق الأدبي لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في محافظة بغداد ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، العراق.

جاد، محمد لطفي. (2003). فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء نظرية النظم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد (90) ، ص 236.

الجاغوب، محمد عبد الرحمن. (2017). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم مادة المعارف الأدبية على التدوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الإمارات العربية المتحدة، مجلة العلوم التربوية النفسية، المجلد 1، العدد 5، ص 1-14.

جامعة القدس المفتوحة. (1997). منهج قراءة النص العربي، 45-52، القدس، برنامج التعليم.

الجعافرة، عبد السلام. (2011). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

الجليدي، حسن بن إبراهيم بن حسن. (2009). فاعلية إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، (رسالة دكتوراه)، المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، مكة المكرمة.

جمعة، إبراهيم. (1980). الكتابة العربية، دار المعارف، مصر.

الحوامدة، محمد فؤاد. (2019). معتقدات معلمي اللغة العربية وعلاقتهم بتصوراتهم لفاعلية أدائهم التعليمي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 20، العدد 2، ص 479-514.

الخطيب، محمد إبراهيم. (2006). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ط 1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

الخيرى، بدر علي أحمد. (2014). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات التدوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط، (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، مكة المكرمة.

الدليمي، طه والوائل، سعاد. (2003). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الرقيب، سعيد محمد. (2010). تقويم مهارات الكتابة في اللغة العربية للصفوف الثالثة الأولى، عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

الركابي، جودت. (2005). طرق تدريس اللغة العربية، الطبعة العاشرة، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان.

رمضان، هيام نصر الدين عبده. (2020). فاعلية المدخل التقني باستخدام الكتاب الصوتي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي، *المجلة العربية للتربية النوعية*. المجلد 4، العدد 11، ص 181-196.

الرويلي، محمد ناصر، وخضير، رائد محمود. (2020). أثر استراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين أداء طلاب الصف الرابع الابتدائي في مهارات كتابة القصة في المملكة العربية السعودية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد 28، العدد 3، ص 514-534.

زقوت، إيمان هشام عطية. (2018). أثر استخدام استراتيجية الاستجواب الذاتي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ماجستير، المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

زقوت، محمد. (1999). *المرشد في تدريس اللغة العربية*، الطبعة الثانية، مكتبة الطالب الجامعي، الجامعة الإسلامية، غزة.

الزيني، محمد السيد. (2010). مهارات التذوق الأدبي في ضوء نظرية جمالية التجاوب وفاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تميمتها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، العدد 74، الجزء 2، ص 434-473.

سلامة، محمد صابر أحمد. (2012). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على الشهر القصصي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتذوقه لدى طلاب المرحلة الثانوية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القاهرة، مصر.

السلطاني، حمزة هاشم محييد. (2011). أثر أساليب متنوعة مبنية على أساس الذكاءات المتعددة في التحصيل والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلبة المرحلة الإعدادية، أطروحة

دكتوراه (غير منشورة)، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية – صفي الدين الحلي، جامعة بابل، العراق.

السلطاني، محمد عباس محمد. (2013). أثر استراتيجيتي الحركة والصورة وعادات العقل في تنمية التذوق الأدبي والتعبير الإبداعي عند طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، العراق.

سليمان، نايل محمد. (2005). فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، (رسالة دكتوراه)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

الشايب، أحمد. (1999). أصول النقد الأدبي. ط10، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

شحاتة، حسن. (2002). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الخامسة.

الشهري، محمد بن هادي بن علي. (2019). مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التذوق الأدبي لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في منطقة نجران، المجلة التربوية الدولية المتخصصة. المجلد 8، العدد 1، ص 48-60.

الصدیق، حسین. (2003). فلسفة الجمال ومسائل الفن عند أبي حيان التوحيدي، ط2، دار القلم العربي للطباعة والنشر، دمشق.

الصيداي، خير الدين. (1982). أسس الدراسة الأدبية والشرح اللغوي على مستوى المفردات والتراكيب مع تطبيق نموذجي، مجلة التربية، قطر، العدد (50)، ص44.

ضيف، شوقي. (1999). في الأدب والنقد، (د.ط.)، القاهرة، دار المعارف.

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

الطراونة، عوض فائق، وخصاونة، أمل عبد الله. (2018). معتقدات معلمي الرياضيات وعلاقتها بممارساتهم التدريسية، دراسات العلوم التربوية، المجلد 45، ص 290-310.

طلبة، خلف عبد المعطي عبد الرحمن. (2019). برنامج قائم على المدخل الجمالي لتنمية مهارات التدوق الأدبي في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة العلوم التربوية، المجلد 27، العدد 2، الجزء 1، ص 203-243.

طه، فرج. (2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

العابدي، أحمد جبار راضي. (2007). أثر التدريس بطريقة التنقيب الحوارية في حفظ النصوص الأدبية والتدوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة الأدب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الأدبي، رسالة دكتوراه. طرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2007). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري. (2009). المهارات القرائية والكتابية - طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

عاشور، راتب قاسم. (2014). مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة العربية لطلبة صفوف المرحلة

الأساسية في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الثالث والثلاثون

عبد الحميد، عبد الله. (1998). الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية. مكتبة الفلاح، الكويت.

عبد الباري، حسني. (2005). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين : الإعدادية

والثانوية، (الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب).

عبد الباري، ماهر شعبان. (2011)، التذوق الأدبي طبيعته ونظرياته ومقوماته ومعايير قياسه،

ط3، عمان، دار الفكر.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2015). فاعلية استراتيجية التفكير جهرياً في تنمية مهارات التذوق الأدبي

لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 16،

العدد 2، ص 259-300.

عبد الرحمن، سعد، ومحمد، إيمان زكي. (2002). الاستعداد لتعلم القراءة تنميته وقياسه في مرحلة

رياض الأطفال"، ط 1، مكتبة الفلاح، القاهرة.

عبد القادر، محمود هلال. (2019). مستوى طلاب اللغة العربية بجامعة الملك خالد في مهارات

الكتابة الأساسية وعلاقته بالاتجاه نحو دراسة اللغة العربية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات

التربوية والنفسية، مجلد 28، عدد5، ص 219-242.

عبد المجيد، طارق. (2005). إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار صفاء للنشر والتوزيع،

عمان: الأردن.

عبد النور ، جبور. (1979). " المعجم الأدبي " ، ط1 ، دار العلم للملايين .

العتيبي، منال جازع مزيد. (2018). معتقدات المعلمات حول أثر تعلم أطفال الروضة الدولية للغات الأجنبية على المهارات اللغوية للغة العربية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 26، العدد 3، ص104-127.

عشوش، إبراهيم. (2015). مدى اتساق معتقدات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية وممارساتهم الصفية حول استخدام التعلم باللعب، مجلة تربويات الرياضيات، 18 (7)، ص6-53.

عطا، إبراهيم محمد. (2006). المرجع في تدريس اللغة العربية، دار مطابع امون، القاهرة.

عطا، إبراهيم محمد. (2005). المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب، القاهرة.

عطا، إبراهيم. (1996). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، الطبعة الثالثة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

العزاوي، حسن علي فرحان. (2019). أثر استراتيجية الطلب في تنمية مهارات التذوق الأدبي عند طلاب الصف الخامس الأدبي، مجلة الدراسات التربوية، المجلد 12، العدد 45، ص1-24.

العكش، عمر. (1998). الارتقاء بتدريس الأدب والنصوص في المرحلة الثانوية من خلال المنحى التكاملية، ورقة عمل مقدمة إلى المنتدى الأدبي التربوي الخامس، وحدة المتطلبات الجامعية العامة، برنامج اللغة العربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

العلوان، أحمد فلاح. (2008). أثر استخدام ورش العمل في تعليم الكتابة على ادراك الطلبة لكتاباتهم، مجلة جامعة النجاح للابحاث : العلوم الإنسانية، المجلد 22، العدد 3، ص732-758.

العلي، فيصل. (1998). المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

العمارة، إيمان عبد الفتاح، والدليمي، طه علي. (2020). فاعلية وحدة دراسية مطورة في ضوء المنحى التكاملي في تنمية مهارات فهم المقروء والكتابة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد 28، العدد3، ص576-588.

العمري، علي عبد الهادي عوض. (2006). معتقدات معلمي العلوم حول طبيعة العلم والتعليم والتعلم وعلاقتها بسلوكهم التعليمي ، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عيد، زهدي محمد. (2011). فن الكتابة والتعبير، د.ت.

الغامدي، غرم الله عبد الله حسين. (2019)، أثر برنامج إثرائي قائم على القراءة الحرة الموجهة في تنمية مهارات إلقاء النصوص الشعرية والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 20، الجزء 6، ص385-402.

الغامدي، علي بن عوض. (2011). فاعلية استراتيجيتي التدريس التبادلي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والاتجاه نحو دراسة الأدب لدى طلاب الصف الثانوي، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

فضل الله ، محمد رجب.(1998). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، ط1 ، عالم الكتب ، القاهرة .

فضل الله، محمد رجب. (2008). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها تعليمها وتقييمها، ط2، القاهرة، عالم الكتب.

قورة، حسين سليمان. (1986). تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، الطبعة الثالثة، دار المعارف، القاهرة.

مجمع اللغة العربية. (1985). المعجم الوسيط، القاهرة، مصر.

مذكور، علي (2002)، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة.

مذكور، علي أحمد. (2007). طرق تدريس اللغة العربية، الطبعة الأولى، دار الميسرة، عمان.

المطاوعة، فاطمة والملا، بدرية. (1997). معوقات تعليم مهارات التذوق الأدبي في المرحلة الثانوية، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد (14)، السنة (14).

مطر، أميرة حلمي. (1989). مقدمة في علم الجمال وفلسفة الفن، (د.ط)، دار المعارف، القاهرة.

المفرجي، منصور جاسم محمد. (2003). أثر تلخيص موضوعات الأدب والنصوص في التذوق الأدبي والأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع العام، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، العراق.

مقداد، عصام علي. (2008). مستوى مهارات التذوق الأدبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية وعلاقته بمستوى مهارات الثقافة الإسلامية لديهم، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

النجيمشي، سليمان بن عبد العزيز. (2018)، معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة ودرجة استخدامهم له، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد 5، ص

.247-295

الهزيمة، سامي محمد. (2009). أثر طريقة تقديم النصوص في مهارات التدوق الأدبي وعلاقته بالجنس لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 1، العدد 2، ص 321-352.

الويشي، ولاء محسن علي محمود علي. (2019). برنامج قائم على التناص لتنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، المنصورة.

يوسف، نعمات يوسف محمد. (2010). فاعلية المناقشة في إكساب مهارة الكتابة في اللغة العربية مقارنة بطريقة المحاضرة لتلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة الأساس : دراسة حالة بمحلية الخرطوم شرق، رسالة ماجستير، المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان، الخرطوم.

يونس، فتحي. (2011). علاقة الكفاءة في اللغة العربية بالتحصيل في المواد الدراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 112، ص 22-44.

Afzali, katayoon(2012). **The Impact of Impact of Instructing Self-questioning in reading Literary text** .Sheikhbahaee university. International journal of Linguistics, 2(4)1948–5425.

Borg, M. (2001). **Teachers' beliefs. English Language Teaching Journal**, 55 (2), (pp.186–188).

Bosma, Bette (1981) :**Focus on Folktales for Critical Reading** , (ED 241 901).

Burns, A.(1992). **Staring all over again: From teaching adults to teaching beginners. In M. V. Freeman, & Reichards. (Eds.)**, Teacher learning in language Teaching (pp.154–177). New York: Cambridge University Press

Carroll, Herbert. (1933). Educating the Gifted Child, **Minnesota Journal of Education**, 209–10

Clark, C., & Peterson, P. (1986). **Teachers' thought processes. In M. V. Wittrock (Eds.)**, **Handbook of research on teaching**. (pp.255–296), New York: Macmillan

Craig, S. (2011). **The effects of an adapted interactive writing children's phonological awareness, intervention on kindergarten**

Doctoral spelling, and early reading development. Unpublished
Dissertation, Clemson University.

Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. **Journal of research in science teaching**, 28(3), 235– 250.

Ford, M. (1994). **Teachers' Beliefs about Mathematical Problem Solving in the Elementary School**, *School Science and Mathematics*, 94(6), (pp.314–322).

Frank , Marcella (1997) : **An Interactive procedure for developing literary appreciation and language skills . A Paper Presented at the annual meeting of teachers of English to speakers of other languages (11 – 15 March)** , Orlando

Furgerson, S. (2004). **Teaching the writing craft's through interactive first grade teachers. Unpublished writing: A case study for two Doctoral Dissertation**, Ohio State University.

Ghaith, G. (2004). **Correlates of the implementation of the STAD cooperative learning method in the English as a foreign language classroom. Bilingual Education and Bilingualism**, 7(4), (pp.279–294)

Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 26, (pp.237–249).

Hashweh, M. (2005). **Teacher pedagogical construction: A reconfiguration of pedagogical content knowledge**. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273– 292

Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. **Journal of reading behavior**, 24(1), 83– 108.

Jones, C. (2015). Effects of writing Instruction on kindergarten students writing Achievement. **The Journal of Educational Research**, 2 (108)

Kagan, D. (1992). **Implications of research on teacher belief**. **Educational Psychologist**, 27 (1),(pp.65–90)

Khanalizadeh, B. & Allami, H. (2012). **The impact of teachers' beliefs on EFL writing instruction**. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2)

Larenas. C., Hernandez, & Navarrete. (2015). **A Case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education**. *Porta Linguarum*, 23

Leder , G. & Grootenboer , P.(2005). Affect and mathematics education.

Mathematics Education Research Journal , 17 (2), (pp.2)

Littlewood, W. (2013). **Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching.** English Teaching, 68(3), 1-22

Marconi, S. (2002). **Effects of Interactive writing on Student Writing Achievement in Primary Classroom.** Unpublished Master thesis, university of New York.

Mellati, M. & Fatemi, M. A. & Motallebzadeh, K. (2013). **The relationship between Iranian ELT instructors' beliefs about language teaching and their practices in real classrooms.** English Language Teaching, 6(4)

Moody, H.L.B (1979).**The teaching of literature with special reference to developing countries.** London: Longman.

Murphy, E. (2000). **Teachers' Beliefs about teaching and learning French as a second or foreign language online learning environment.** Published Dissertation.

Pajares, M. (1992). **Teachers beliefs and educational research. Clearing up a messy construct.** Review of Educational Research, 62(3), (pp.307-332).

Pehkonen , E.(1999). Conceptions and images of mathematics professors on teaching mathematics in school. **International Journal of Mathematics Education in Science and Technology** , 30 (3), (pp.389).

Protheroe, N. (2008). **Teacher efficacy: What is it and does it matter?. Principal**, 87(5),(pp.42–45).

Rankin, L., Bruning, H., Timme, L., & Katkanant, C. (1993). **Is writing affected by spelling performance and beliefs about spelling?. Applied Cognitive Psychology**, 7,(pp.155–169).

Restrepo, Jane Simi(1988) : **Integrating Children's Literature in a Middle School Language Arts Curriculum through a Planned Cognitive and Affective Program of Instruction**, Fort Lauderdale ,FL: Nova University , Center for the) Advancement of Education, (ED 298, 499

Runge, S. (1997). **Interactive writing in a preschool setting. Unpublished Doctoral dissertation**, University of Cincinnati

Sahin , C. , Bullock , K. & Stables , A.(2002). **Teachers' beliefs and practice in relation to their beliefs about Questioning at key stage 2. Educational Studies** , 28 (4), (pp.373)

Sanders–Reio, J. (2010). **Investigation of the relations between domain–specific beliefs about writing, writing self–efficacy, writing apprehension, and writing performance in undergraduates (Unpublished Doctoral Dissertation)**. University of Maryland, USA

Savasci–Acikalin, F. (2009). **Teacher beliefs and practice in science education. Sia–Pacific Forum on Science Learning and Teaching**, 10 (1 Article 12),(pp. 1–14).

Silva, T. (1990). **Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL**. In M. V. Kroil. (Eds.), **Second Language Writing: Research insights for the Classroom**: Cambridge University Press. New York.

Tobin, R., Tippins, D., & Gallard, A. (1994). **Research on instructional strategies for teaching science**. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on science and learning* .New York: MacMillan.

Williams, C & Brotherton, C. (2000). Interactive writing Instruction in a First Grade Title I Literacy program. Grade. **Journal of reading Education**, 27 (3).

White, J., & Bruning, R. (2005). **Implicit writing beliefs and their relation to writing quality**. *Contemporary Educational Psychology*, 30,(pp.166–189).

. Xu, L. (2012). **The role of teachers' beliefs in the language teaching–learning process**. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1397–1402.

Zhang, L. (2004). **Exploring EFL teachers' personal theories: A Reconceptualization of language teacher education)Unpublished doctoral dissertation)**. Beijing: Beijing Foreign Studies University

الملاحق:

ملحق (1) أسماء المحكمين:

المحكمين	الجامعات
د. ايناس ناصر	جامعة القدس
د. عفيف زيدان	جامعة القدس
د. عمر الريماوي	جامعة القدس
د. محمود أحمد نصر	جامعة القدس المفتوحة
د. نبيل المغربي	جامعة القدس المفتوحة
د. حسن عبد الكريم	جامعة بيرزيت
د. بسام القواسمي	جامعة الخليل
د. يوسف الحسني	جامعة الخليل
الأستاذة أماني مناصرة	جامعة البوليتكنيك
د. محمد دبوس	جامعة الاستقلال
المشرف حسام طباحي	جامعة القدس
المعلمة سهير طنينة	مدرسة أبو بكر الأساسية المختلطة
المعلمة فاطمة أبو مقدم	مدرسة زيد بن حارثة الأساسية
المعلمة منيرة اسماعيل نصر	مدرسة المجد الأساسية المختلطة

ملحق (2)

الأداة الأولى :



جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

أساليب تدريس

الموضوع : تحكيم إستبانة لقياس معتقدات المعلمين حول مهارة الكتابة ومهارة

تذوق النص الأدبي

حضرة الدكتور / ة -----المحترم / ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة وعلاقتها بمهارات تذوق النص الأدبي لديهم" وذلك لنيل درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس، واستلزم ذلك إعداد إستبانة لقياس مهارات الكتابة وتذوق النص الأدبي.

لذا نرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم الإستبانة، وإبداء الآراء بضوء خبرتكم لقياس:

- مدى ملاءمة الفقرات ووضوحها ومناسبتها لمستوى الطلبة.

- مدى ملاءمة الفقرات لموضوع البحث.

- دقة الفقرات وسلامتها من الناحيتين العلمية واللغوية .

- كفاية عدد الفقرات وملاءمتها لمستوى الطلبة .

- إجراء ما ترونه لصالح الدراسة من حذف أو إضافة أو تعديل

يتكون القسم الأول من الاستبانة من البيانات الشخصية للمعلم، وتعليمات الإستبانة، ومفتاح الإستبانة، ويتكون القسم الثاني من أربعين فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: (مهارة الكتابة، ومهارة تذوق النص الأدبي للبيت الشعري، ومهارة تذوق النص الأدبي للقصيدة ككل)، أرجو التكرم بتحكيم الاستبانة شاكراً ومقدرة حسن تعاونكم واهتمامكم.

شكراً لوقتكم الذي منحتموني إياه

الباحثة :

مرام نتشه

اسم المحكم : -----

التخصص : -----

المؤهل العلمي : -----

مكان العمل : -----

القسم الأول : تعليمات الاستبانة

تتكون استبانة معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل حول الكتابة، وعلاقتها بمهارات تذوق النص الأدبي لديهم من أربعين فقرة متدرجة حسب مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، مقسمة على الأبعاد الآتية :

البعد الأول: معتقدات المعلمين حول مهارة الكتابة وتتضمن ثمانية عشر فقرة.

البعد الثاني: مهارة تذوق النص الأدبي ومنها ما يتعلق بمهارات تتعلق بالبيت الشعري وتتضمن ثلاثة عشر فقرة.

البعد الثالث: مهارة تذوق النص الأدبي ومنها ما يتعلق بمهارات تتعلق بالقصيدة كاملة وتتضمن تسعة فقرات.

القسم الثاني:

الإستبانة بصورتها النهائية :

الرجاء وضع إشارة (X) في المكان المخصص لذلك :

الجنس: ذكر أنثى

سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات من 5-أقل من 10 سنوات 10سنوات فأكثر

المؤهل العلمي : بكالوريوس ماجستير فأعلى

الفقرة:	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
معتقدات المعلمين حول مهارة الكتابة :					
1					يتضمن الكتاب الجيدون في كتاباتهم كثيراً من الإقتباسات من المصادر
2					يتمثل الهدف الرئيس من الكتابة في تزويد الاخرين بالمعلومات
3					ينبغي أن يكون أحد الأهداف الرئيسة للكتابة إجراء أقل قدر ممكن من التغييرات
4					ينبغي أن تركز الكتابة على المعلومات الموجودة في الكتب والمقالات
5					مفتاح الكتابة الناجحة هو نقل ما تعتقده(ما تقوله)المصادر الموثوقة بدقة

					6	يتمثل أهم أسباب الكتابة في نقل ما تعتمده المصادر الموثوقة حول موضوع ما
					7	يلتزم الكاتب الجيدون بالمعلومات التي يمتلكونها حول موضوع ما بحذافيرها
					8	تتطلب الكتابة العودة مرة أخرى لمراجعة وتحسين ما تم كتابته
					9	تشتمل الكتابة على كم كبير من العواطف
					10	من المهم للكاتب أن يطور نمط كتابة متميز خاص به ومختلف عن الآخرين.
					11	تنطوي الكتابة الجيدة على القيام بالتحضير لعدة مرات
					12	تشتمل الكتابة عادة على تجربة الذروة (لحظات التجلي والإبداع)
					13	تساعد الكتابة على فهم التفكير بصورة أفضل
					14	تتحسن الكتابة عند القيام بالمراجعة لمرة واحدة إضافية لما تم كتابته
					15	تساعد الكتابة على ملاحظة مدى تعقيد الأفكار وتركيبتها
					16	تصبح الأفكار أكثر وضوحا كلما كتبت وأعدت الكتابة
					17	تظهر آراء الكتاب ووجهات نظرهم من خلال كتاباتهم
					18	يحتاج الكتاب إلى الإنغماس في كتاباتهم

الأداة الثانية

أداة لقياس مهارات تذوق النص الأدبي:

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرة:
أولاً: مهارات تتعلق بالبيت الشعري					
					1 لدي القدرة على استنتاج الفكرة الرئيسة في البيت الشعري
					2 امتك القدرة على استحضار أبيات تشتمل على معان مشابهة
					3 لدي القدرة على إدراك المعاني التي يلمح لها الشاعر
					4 امتك القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية
					5 امتك القدرة على التعبير عن أحاسيس الشاعر من خلال الصورة الشعرية
					6 لدي القدرة على إدراك الصورة الشعرية
					7 لدي القدرة على إدراك مدى نجاح الصورة الشعرية في توضيح المعنى
					8 لدي القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة في القصيدة
					9 لدي القدرة على إدراك اللبس في البيت الشعري وفهم المعاني التي يحتملها
					10 لدي القدرة على إدراك الغرض البلاغي من الصور البيانية والأساليب

					11	امتلاك القدرة على إدراك ثقافة الشاعر وأثرها في جمال البيت الشعري
					12	امتلاك القدرة على اكتشاف معاني المجاز
					13	باستطاعتي الوقوف على بعد الخيال في كتابة البيت الشعري
ثانياً: مهارات تتعلق بالقصيدة كاملة						
					1	لدي القدرة على إدراك مدى ترابط الأفكار وتوفر الوحدة العضوية
					2	امتلاك القدرة على اختيار عنوان يعبر عن أحاسيس الشاعر
					3	لدي القدرة على إدراك المعاني التعبيرية (غير المباشرة) للنص
					4	لدي القدرة على فهم درجة التواءم بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية
					5	لدي القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر
					6	امتلاك القدرة على التفكير في دلالات الصور الشعرية
					7	امتلاك القدرة على تحديد ما بين الأفكار من تناقض وإدراك الغاية منه
					8	لدي القدرة على إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسي الذي تثيره القصيدة
					9	امتلاك القدرة على إدراك مصادر ثقافة الشاعر،

					ودورها في عمق معاني القصيدة	
--	--	--	--	--	-----------------------------	--

فهرس الملاحق:

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
145	أسماء المحكمين	ملحق رقم (1)
146	أدوات الدراسة	ملحق رقم (2)

فهرس الجداول :

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
85	توزيع العينة على خصائها.	جدول(1.3)
88	مفتاح تصحيح أداتي الدراسة.	جدول(2.3)
93	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا حول الكتابة في مديرية تربية الخليل.	جدول(1.4)
93	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا حول الكتابة في مديرية تربية الخليل.	جدول(2.4)
96	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمتغير معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا حول الكتابة في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير الجنس.	جدول(3.4)
97	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا حول الكتابة في مديرية تربية الخليل.	جدول(4.4)
98	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات معتقدات	جدول(5.4)

	معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا حول الكتابة في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الخبرة.	
99	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمتغير معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا حول الكتابة في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	جدول(6.4)
100	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.	جدول(7.4)
101	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل.	جدول(8.4)
105	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير الجنس.	جدول(9.4)
106	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات مهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا	جدول(10.4)

	في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير الخبرة.	
106	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تعزى إلى متغير الخبرة.	جدول(11.4)
107	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمهارات تذوق النص الأدبي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	جدول(12.4)
109	معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) يوضح العلاقة بين درجات معتقدات معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا حول الكتابة في مديرية تربية الخليل ودرجات مهارات تذوق النص الأدبي لديهم.	جدول(13.4)

فهرس المحتويات

إقرار.....	أ
الشكر والتقدير.....	ب
ملخص الدراسة.....	ج
الفصل الأول.....	1
خلفية الدراسة وأهميتها.....	1
1.1 المقدمة.....	1
1.2 مشكلة الدراسة.....	3
1.3 أهداف الدراسة.....	4
1.4 أسئلة الدراسة.....	4
1.5 فرضيات الدراسة.....	5
1.6 أهمية الدراسة.....	6
1.7 حدود الدراسة.....	7
1.8 مصطلحات الدراسة.....	7
الفصل الثاني.....	9
الاطار النظري والدراسات السابقة.....	10
1.2 المقدمة.....	10
2.2 الاطار النظري.....	10

10.....	1.2.2 تعريف معتقدات المعلمين-أهميتها -أهدافها -تياراتها
10.....	1. 1.2.2 تعريف معتقدات المعلمين
13.....	2.1.2.2 معتقدات المعلمين:أهميتها -أهدافها
14.....	3.1.2.2 تيارات معتقدات المعلمين
16.....	2.2.2 الكتابة -تعريفها - أهميتها -أنواعها-أهدافها
16.....	1. 2.2.2 تعريف الكتابة
18.....	2.2.2.2 مراحل تطور الكتابة
18.....	3.2.2.2 أهمية الكتابة
22.....	4.2.2.2 أنواع الكتابة
23.....	5.2.2.2 أهداف تعلم الكتابة
24.....	6.2.2.2 دلالات الكتابة
25.....	7.2.2.2 أساليب الكتابة
26.....	8.2.2.2 مهارات الكتابة
29.....	9.2.2.2 أسس الاستعداد لتعلم الكتابة
30.....	10.2.2.2 مراحل تعلم الكتابة
30.....	11.2.2.2 العوامل التي تسبق تعلم الكتابة

- 31.....12.2.2.2 طرق تعلم الكتابة
- 32.....13.2.2.2 مشاكل الكتابة العربية
- 33.....3.2.2 تذوق النص الأدبي- مفهوم -أهمية -عناصر
- 34.....1.3.2.2 مفهوم التذوق الأدبي
- 35.....2.3.2.2 أهمية التذوق الأدبي
- 37.....3.3.2.2 جوانب التذوق الأدبي
- 38.....4.3.2.2 مهارات التذوق الأدبي
- 39.....5.3.2.2 عناصر التذوق الأدبي
- 42.....6.3.2.2 تعليم التذوق الأدبي للطلاب
- 43.....7.3.2.2 معايير التذوق الأدبي
- 44.....1.7.3.2.2 عوائق متصلة بالمعلمين وطريقة التدريس
- 44.....2.7.3.2.2 عوائق متصلة بالكتاب المدرسي
- 49.....2.2 الدراسات السابقة
- 45.....1.2.2 الدراسات المتعلقة بمعتقدات المعلمين
- 55.....2.2.2 الدراسات المتعلقة بالكتابة
- 64.....3.2.2 الدراسات المتعلقة بمهارات تذوق النص الأدبي

81.....	4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة.....
93.....	1.4.2.2 أفاد البحث الحالي من الدراسات والبحوث السابقة.....
83.....	الفصل الثالث.....
84.....	الطريقة والإجراءات.....
84.....	1.3 منهجية الدراسة
84.....	2.3 مجتمع الدراسة
84.....	3.3 عينة الدراسة
85.....	4.3 أدوات الدراسة.....
85.....	1.4.3 استبانة معتقدات المعلمين حول الكتابة.....
86.....	1.1.4.3 صدق الأداة
86.....	2.1.4.3 ثبات الأداة
86.....	2.4.3 أداة تذوق النص الأدبي.....
87.....	1.2.4.3 صدق الأداة.....
87.....	2.2.4.3 ثبات الأداة
88.....	5.3 متغيرات الدراسة
89.....	6.3 إجراءات الدراسة

90.....	7.3 المعالجة الإحصائية
91.....	الفصل الرابع
91.....	نتائج الدراسة
92.....	1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
96.....	2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
96.....	1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
97.....	2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
98.....	3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
99.....	3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
104.....	4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
104.....	1.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
105.....	2.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة
107.....	3.4.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة
108.....	5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
108.....	1.5.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة
110.....	الفصل الخامس

111.....	1.5 مناقشة النتائج
111.....	1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
112.....	2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
113.....	1.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
115.....	2.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
117.....	3.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
118.....	3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
119.....	4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
119.....	1.4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
121.....	2.4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة
122.....	3.4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة
123.....	5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
124.....	1.5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة
125.....	2.5 التوصيات
126.....	المراجع العربية
138.....	المراجع الأجنبية