عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية مهارات اللغة العربية وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع

حنان إسماعيل محمد ربعي

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1439هـ / 2018م

أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية مهارات اللغة العربية وتصويب التصورات الخطأ في المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع

إعداد:

حنان إسماعيل محمد ربعي

بكالوريوس اللغة العربية وأساليب تدريسها / جامعة القدس المفتوحة / فلسطين

إشراف الدكتور: غسّان سرحان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس

عمادة الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1439هـ / 2018م

جامعة القدس
عمادة الدارسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية مهارات اللغة العربية وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع

الباحثة: حنان إسماعيل محمد ربعي
الرقم الجامعي: 21520140

المشرف: د. غسّان عبد العزيز سرحان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2018/7/31 م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. غسان سرحان التوقيع:.....
2. ممتحنا داخليا: د. بعاد الخالص التوقيع:.....
3. ممتحنا خارجيا: د. أحمد دعمس التوقيع:.....

القدس – فلسطين
1439هـ / 2018م

الإهداء

إلى نفسي الطامحة لهدفي السامي وحُلمي المُنتظر في الزمن الصعب.

وإليك يا من أوفيتَ الوعد لنقطف ثمرة النجاح بعد الكدح: زوجي الفاضل.

إلى من غرس في نفسي حب القلم وعشق الكتب والاعتزاز بالعربية: أبي الحبيب.

وإليك أمي حيث يعجز الحرف عن التعبير عند ذكرك.

لفلذات كبدي وإخوتي وأخواتي.

لكل من علمني حرفاً، وأحيا في نفسي فرحاً، ومد لي عوناً، وغرس على طرقات دربي أملاً؛ حتى وصلت إلى هنا.

أساتذتي، زميلاتي، زملائي، أهدي إليكم رسالتي هذه.

حنان إسماعيل محمد ربعي

الإقرار

أُقر أنا معدّة الرسالة، أنّها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأَنّها نتيجة أبحاثي الخاصّة باستثناء ما تمّ الإشارة له حيثما ورد، وأَنَّ هذه الرسالة أو أيّ جزء منها لم يقدم لنيل أيّة درجة عليا لأي جامعةٍ أو معهد آخر.

التوقيع: .....

الاسم: حنان إسماعيل محمد ربعي

التاريخ: 2018/7/31م

الشكر والعرفان

قال تعالى" وإن تشكروا يرضه لكم" (سورة الزمر، آية 7).
الحمد لله الذي أنعم وتفضّل، وبجزيل عطائه أنعم وتكرّم، حمداً يليق بجلاله، وثناءً على عظيم كرمه وفضله، فلولا توفيقه لما وصلنا إلى هنا، فلك الشكر ربي ولك الحمد على فضلك.
ومن هنا أتوجه بالشكر والتقدير لمن بنى لي دليل علم بدستور متين، إذ نصح فأوجز، وأعطى فأكرم، ووجه فأحسن التوجيه بخطوات حقٍ لا مراء فيها، وإخلاص قلّ نظيره، وإن كتبت مجاميع لغات الشكر ما أوفيت لمعلمي الدكتور غسّان سرحان حقه.
فأقول له بارك الله فيك، وبك، ولك، وعليك، وجزاك الله خير الجزاء في الدارين.
أن تبني إنساناً، أن تنشر علماً، أن تحكي حقاً؛ هي مداد خير ننتفع به من بعدك لتبقى ألسنتنا حيية بالدعاء لك.
كما أشكر المدير الفاضل محمود أبو عقيل والمديرة الفاضلة نسرين البص على ما قدماه لي من تسهيلات أثناء تطبيق الرسالة فكانا نعم المضيف فجزاهما الله خير الجزاء.
ولكل من ساندني في رسالتي لكم كل الشكر والتقدير، وأخص بالذكر زميلتي آية عمرو لما قدمته لي من مساندة ودعم طيلة فترة الرسالة.
وأشكر عضوي لجنة المناقشة لتفضلهما بمناقشة رسالتي وإثرائها لتخرج بأفضل صورة.
لكم جميعاً الشكر كله والثناء، وفاءً وحباً وتقديراً.
أسأل الله تعالى أن ينفعنا بما علمنا ويزدنا علما ويرزقنا الإخلاص في القول والعمل.

الباحثة
حنان إسماعيل محمد ربعي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية مهارات اللغة العربية، وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع. وتكونت عينة الدراسة من (104) طلاب (ذكوراً وإناثاً)، وزعت عشوائيا إلى شعبتين تجريبيتين (53) طالباً وطالبة درست باستخدام القصة القصيرة، وشعبتين ضابطتين (51) طالباً وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، كما قامت بإعداد سلم تقدير للأداء القرائي، وآخر للأداء الكتابي، وإعداد اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية. وقامت الباحثة باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التغاير المصاحب ANCOVA، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستخدام القصة القصيرة في تنمية مهارات اللغة العربية، وتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع؛ يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر للأداء القرائي يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما أثر الجنس في الأداء الكتابي يعزى لمتغير الإناث، وعدم وجود أثر لمتغير الجنس في تصويب التصورات الخطأ كذلك عدم وجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتوظيف القصة القصيرة في تدريس فروع اللغة العربية بشكل متكامل، كما أوصت بضرورة الكشف عن التصورات الخطأ للمفاهيم في فروع اللغة العربية الأخرى والعمل على تصويبها.

The effect of using short story in the development of Arabic language skills and the correction of grammatical misconceptions among 9th graders'

Prepared by: Hanan Ismail Mohammad Reb'i

Supervisor: Dr. Ghassan A.A. Sirhan

Abstract

The study aims at investigating the effect of using short story on the development of Arabic language skills and the correction of grammatical misconceptions among 9th graders'. The researcher followed the experimental approach and the quasi – experimental design. The sample included (104) students. They were assigned into two experimental groups (53) students and two control groups (51) students, the experimental groups were taught by using the short story, while the control groups were taught by the ordinary method. The researcher used the following instruments: a rubric for measuring reading skills and another one for measuring writing skills. The researcher also used a test for measuring the grammatical misconceptions. Means, standard deviations and two – way "ANCOVA" test were used in the study.

The findings of the study showed that there were statistically significant differences in the mean scores of 9th graders' Arabic language skills and the correction of grammatical misconceptions due to teaching method and in favor of the experimental group. In addition, there were statistically significant differences in the mean scores of 9th graders' reading skills due to gender and in favor of the males. Moreover, there were statistically significant differences in the mean scores of 9th graders' writing skills due to gender and in favor of the females.

The results of the study also showed that there were no statistically significant differences in the total mean scores of 9th graders' correction of grammatical misconceptions due to gender. In addition, there were no statistically significant differences in the total mean scores of 9th graders' Arabic language skills and the correction of grammatical misconceptions due to the interaction between the teaching method and gender.

Based on those findings, the researcher recommended the necessity of implementing this strategy in teaching Arabic language skills in an integrated way for better outcomes. The researcher also recommended the need to uncover the misconceptions in the other branches of Arabic language and to correct them.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها:

1.1 مقدّمة

تعتز الأمم بلغاتها فهي رمز كيانها، وعنوان شخصيتها، ومستودع تراثها الثقافي والحضاري، ومنها تستمد وحدتها وقوميتها، كما أن اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي تميز الإنسان عن غيره، فهي وسيلة للتعبير عن النفس، وإبداء الآراء، وإظهار المشاعر، وهي الأداة التي يستطيع من خلالها تحقيق حاجاته والتواصل مع غيره.

وتعدّ اللغة العربية من اللغات الحيّة على مرّ العصور، ومن أكثرها مرونة، وقد اصطفاها الله عز وجل لتكون لغة القرآن الكريم، فقال في محكم كتابه: "وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (192) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ (195)" (سورة الشعراء، آية 192-195).

وللّغة العربية أربع مهارات أساسية هي: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وتأتي القراءة والكتابة في مقدمة المهارات اللغوية أهمية، كمهارتي استقبال وإنتاج؛ فالقراءة بوابة تعلّم في كل الميادين وتعلّمها ليس لذاتها فقط، وإنما لغيرها أيضا من أنواع المعرفة المختلفة، كما أن الكتابة هي إنتاج هذه المعرفة وتعبير عما اكتسبه المتعلم منها، وإذا كانت القراءة مفتاح التعلم، فإن الكتابة هي التعلم ذاته، بالإضافة إلى ما تتسم به القراءة والكتابة من تعدد في العمليات وتشعّب في المهارات (البصيص، 2011).

لذلك عمدت الباحثة إلى البحث عن طرق تنميتها، ورفع مستواها، لما لها من أهمية في الحياتين العلمية والعملية، ولما تتعرض له اللغة العربية من تشويه بكثرة الأخطاء النحوية والإملائية، وعدم قدرة الطلبة في مراحل علمية متقدمة على الكتابة والقراءة بصورة صحيحة، بالإضافة إلى الأسلوب التقليدي

المتبع في تعليم اللغة العربية، وفصل فنونها عن بعضها، وتكوّن التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية؛ وذلك لعدم توظيف قواعدها توظيفا صحيحا في الكتابة والقراءة.

وهذا ما ذهبت إليه نتائج وتوصيات المؤتمر الدولي السابع للغة العربية المنعقد في دبي عام 2018 بدعوة وزارة التربية والتعليم في الوطن العربي إلى إعادة النظر في طرق تدريس اللغة العربية، والعمل على تحديث الخطط الدراسية والمناهج وتطويرها، مع التأكيد على أهمية تعليم المهارات اللغوية (الكتابة والخط والقراءة والتعبير والمحادثة) التي تعدّ الأساس في التعليم لحاجة الفرد إليها في جميع شؤون حياته، وتؤثر كثيرا على مسيرته العلمية والوظيفية والفكرية والثقافية، كما أكد على أهمية تصحيح الأخطاء الشائعة في اللغة العربية بجميع فروعها.

إن ديمومة اللغة العربية وبقاءها لابد أن يستند إلى مقومات وقوانين تضبطها وتعصم مُتكلّميها من الوقوع في الخطأ، وهذا لا يتم إلا من خلال قواعد اللغة التي تحكمها، فهي من أهم مقومات اللغة الأساسية وأصولها؛ لذلك لابد من العناية بها (الفتلاوي، 2016).

ويحتل النّحو مكانة مهمة ضمن منظومة اللغة، وهو الآلية الأولى لإتقان اللغة العربية بجميع مستوياتها، ويساعد على ضبط الأداء اللغوي كتابة وقراءة، كما أنه يساعد في تنمية المهارات اللغوية والنشاطات التفكيرية؛ وإذا كانت اللغة تحتاج في ممارستها إلى ضبط ودقة؛ فالنحو العربي يؤدي هذه الوظيفة في الأداء اللغوي من خلال كم هائل من الضوابط المتضمنة في مفاهيمه وقواعده التي– بدورها– توضح لنا طريقة العرب في استخدام اللغة، وتمدنا بالشروط والمعايير اللازمة لاستخدامها، وتلك هي وظيفة النحو والغاية المنشودة من معرفته، فإن لم يؤدّها فلا معنى لمعرفتنا بقواعده (خلف الله وسليمان، 2012).

لذلك ترتبط القواعد النحوية بعلاقة قائمة ودائمة بفنون اللغة؛ إذ يؤدي تدريس النحو بالتركيز على الوظيفة والممارسة إلى سهولة تحصيلها، وبقاء أثر تعلمها، وانتقالها إلى فنون اللغة الأخرى كالقراءة الجهرية والتعبير، ولذا لا يمكن للطالب الذي لم يستوعب القواعد النحوية ويدرك مفاهيمها ويتدرب تدريباً كافياً على تطبيقها أن يعبر تعبيرا لغوياً سليماً في عبارات واضحة صحيحة نحويا؛ لأنَّ صحة الجملة ووصولها للمستقبل على الوجه المراد يتوقف على مدى اكتساب الطالب للقواعد النحوية معرفة واستخداماً (الجوراني، 2009).

ويعتبر تعلم المفاهيم النحوية بصورة صحيحة ركيزة أساسية في تعلم اللغة العربية، مع الأخذ بعين الاعتبار تعديل التصورات الخطأ لتلك المفاهيم التي تظهر من خلال قراءة وكتابة الطلبة، لذلك برزت

الحاجة إلى تغيير الأساليب التدريسية التقليدية المتبعة، بالإضافة إلى العمل على توظيف النحو توظيفاً حقيقياً بما يتوافق وأغراض الطلبة، وذلك بالبعد عن الأمثلة التقليدية واستبدالها بنصوص قصصية تبرز فيها المفاهيم النحوية بأنواعها، وتعزيز حضورها من خلال طرح الأسئلة ومناقشتها، حيث يتم إنتاج المعاني المناسبة للمواقف، إضافة إلى توظيف المفهوم النحوي في تلك المعاني.

وترى الباحثة أن الأسلوب التقليدي المتبع في التدريس الذي لا يربط بين فنون اللغة العربية ومهاراتها أدى إلى تكون التصورات الخطأ وضعف الأداء في القراءة والكتابة، وترى كذلك احتمالية فعالية أسلوب القصة في تنمية مهارات اللغة العربية ومعالجة التصورات الخطأ.

وتتمتع القصة بمكانة عظيمة على مر العصور، فهي عنصر تربوي مهم، تعتمد على الحوار الذي يجري بين شخصيات القصة، وتتخذ من الواقع أو الخيال أو منهما معا منهلاً لها، فهي من الوسائل الناجحة في التربية بصفة عامة، وفي التربية اللغوية بصفة خاصة، وتساعد في نجاح المواقف التعليمية إذا أجيد استخدامها، كما أنها تحمل ألواناً من التهذيب النفسي؛ لذلك تعدُّ من أكبر الوسائل في دراسة العلوم المختلفة، فعن طريقها يكون للطالب القدرة على القول الجيد مع ضبط التفكير، وصحة التعبير (حمودة، 2008).

ولقد أجرت الباحثة هذه الدراسة في ضوء الدراسات السابقة التي أوصت باستخدام أسلوب القصة في تنمية المهارات اللغوية وتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية.

2.1 مشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة أثناء عملها كمعلمة بديلة تدني مستوى القراءة والكتابة للطلبة في المراحل التعليمية المختلفة، وعدم تتبع القواعد النحوية، وكثرة الشكوى من صعوبتها وعدم فهمها، ولقد كانت الحاجة ملحّة بدايةً لتحديد أسباب هذا الضعف، ومصادر تكوّن التصورات الخطأ لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة والمواد الدراسية بشكل عام، واللغة العربية بشكل خاص، بالإضافة إلى قلة الدراسات التي جمعت بين المهارات اللغوية وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية، وكذلك اتباع أسلوب تدريسي تقليدي لا يربط بين أفرع اللغة العربية ويقسمها كلاً على حدة، ولذلك على المعلم توظيف استراتيجيات حديثة تساعد على إتقان المهارات اللغوية والنحوية، ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية المهارات اللغوية وتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع؟

3.1 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

1. الكشف عن أثر استخدام القصة في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة الصف التاسع.
2. تحديد التصورات الخطأ في بعض المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع، وأثر استخدام القصة في تصويبها.

4.1 أسئلة الدراسة

تمت الإجابة عن السؤال الرئيس من خلال السؤالين الآتيين:

1. ما أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة الصف التاسع؟ وهل يختلف أثر استخدام القصة القصيرة باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟
2. ما أثر استخدام القصة القصيرة في تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع؟ وهل يختلف أثر استخدام القصة القصيرة باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

5.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن سؤالي الدراسة تم صياغة الفرضيتين الآتيتين:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف التاسع في اختبار مستوى المهارات اللغوية تبعاً لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف التاسع في اختبار تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية تبعاً للجنس والطريقة والتفاعل بينهما.

6.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

الأهمية النظرية: تميزت الدراسة في الجمع بين الأسلوب التدريسي وتنمية مهاراته اللغوية من جهة، وتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية من جهة أخرى، ممّا يسهِم في سد الثغرة في الأدب التربوي المفتقر لهذه العناصر.

أما على الصعيد البحثي؛ فقد تفتح الآفاق أمام الباحثين للأخذ بالتوصيات وإجراء دراسات أخرى تقوم على متغيرات مختلفة لم تتطرق إليها الدراسة الحالية.

وعلى مستوى الصعيد التطبيقي قد تسهم في استخدام المعلمين الطريقة الصحيحة لاستراتيجية القصة في العملية التعليمية، واستخدام أدوات الدراسة، كما أنَّها قد تمكّن الطلبة من الاستخدام الصحيح للمفاهيم النحوية في القراءة والكتابة.

7.1 حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية ضمن الحدود الآتية:

1. الحد الزماني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2017م.
2. الحد المكاني: طبقت الدراسة في مدرسة الحرمين الأساسية للإناث، ومدرسة ذكور رافات الثانوية في جنوب الخليل–السموع.
3. الحد البشري: أجريت هذه الدراسة على طلبة الصف التاسع في مديرية تربية جنوب الخليل/ فلسطين والمنتظمين في الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018/2017م.
4. الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على مهارتي القراءة والكتابة وتصويب بعض المفاهيم النحوية التي سبق تعلمها من الصف الخامس إلى الصف الثامن ضمن المنهج القديم في فلسطين والذي دُرّس من العام 2003م وحتى عام 2016م.

8.1 مصطلحات الدراسة

القصة القصيرة: "بناء فني يعتمد على مجموعة من الأحداث والوقائع تبنى على مجموعة من المقومات من حبكة تربطها، وشخصيات تجسدها، وزمان، ومكان تدور فيه" (الحميد، 2010: 14).

وعرّفتها الباحثة إجرائياً: نصوص فنية هادفة يراعى عند اختيارها وكتابتها المرحلة العمرية يستخدمها المعلم بهدف تنمية مهارة القراءة والكتابة، وتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية لديهم.

مهارات اللغة العربية: أداء صوتي أو غير صوتي يتميز بالسّرعة والدّقة والكفاءة، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة (البجة، 2001: 185).

وتعرفها الباحثة إجرائيا: إكساب الطلبة مجموعة من المهارات الخاصة بالقراءة والكتابة ورفع مستوى أدائهم من خلال تدريسهم بالقصة.

مهارة القراءة: نطق الطالب الكلمات والجمل بصوت مسموع، وعدم التبديل، أو التكرار، أو الحذف، أو الإضافة للحروف المقروءة، كما يراعى صحة الضّبط النحوي والنّطق الإملائي وفهمها، مع تفسير الانفعالات والأفكار والمعاني التي تحتوي عليها المادة المقروءة (المصري، 2017: 37).

وعرّفتها الباحثة إجرائياً: عملية لغوية تتطلب نطق الحروف وقراءة الكلمات وفق قواعد اللغة العربية الصحيحة، والقدرة على فهم المقروء ونقده والتفاعل معه، ليتمكّن من خلالها القارئ من التعبير المنطوق بشكل سليم للحديث في المواقف والمناسبات المتعددة، ويتم قياسها من خلال سلم تقدير للقراءة أعدّته الباحثة.

مهارة الكتابة: "هي أداء لغوي يتم من خلال رسم الحروف وكتابة الكلمات وفق الرسم الصحيح لها، ووفق قواعد الكتابة العربية الصحيحة ويمكّن الطلبة من التعبير السليم كتابياً عن الأفكار والمشاعر" (الشيخ، 2014: 12).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: قدرة طلبة الصف التاسع على الكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات صحيحة وأسلوب جيد، وتنظيمها وتحريرها وفق الغرض المعدّ لها، ويتم قياسها من خلال سلم تقدير للكتابة أعدّته الباحثة.

التصورات الخطأ: "مجموعة الأفكار، والمعاني، والمفاهيم، التي توجد لدى الطلبة تجاه بعض المفاهيم النحوية التي تعبر عن رؤيتهم بطريقة تخالف ما أقره النحويون، وما اصطلح عليه الجمهور، وتعارض القواعد اللغوية السليمة" (الزهراني، 2013: 20).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: مجموعة من المعاني والأفكار غير الصحيحة لدى طلبة الصف التاسع تجاه بعض المفاهيم النحوية التي يتمسك بها الطلبة، ويستخدمونها، ويحتفظون بها لفترات غير قصيرة على الرغم من تعارضها مع وجهة النظر اللغوية الصحيحة، وتقاس عبر درجات الطلبة في اختبار التصورات الخطأ.

المفاهيم النحوية: "صورة عقلية مجردة يكونها الطالب عن الكلمة، وبنيتها، وعلاقتها بغيرها في الجملة، ولها قاعدة تضبط خصائصها وسماتها؛ لتدل على الباب النحوي الذي تنتمي إليه، بحيث يمكن تمييزها عن غيرها، والحكم على الشاذ لخروجه عنها بشكل واضح مميز" (الزهراني، 2013: 20).

طلبة الصف التاسع: هم الطلاب والطالبات الذين تتراوح أعمارهم ما بين (14–15) سنة، والمسجلين في المدارس الحكومية، أو مدارس الوكالة، أو المدارس الخاصة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الأدب التربوي المتعلق بالقصة القصيرة، ومهارات اللغة العربية بشكل عام، ومهارتي القراءة والكتابة بشكل خاص، والتصورات الخطأ، والمفاهيم النحوية، كما تناول الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة.

1.2 الإطار النظري

يتناول هذا البند مراجعة للأدب النظري المتعلق بالقصة القصيرة، والمهارات اللغوية، والمفاهيم النحوية، والتصورات الخطأ.

1.1.2 المحور الأول: القصة القصيرة

إنّ الأجناس الأدبية بيوت فنية لا تتشابه ولا تتساوى في القصر أو الطول أو الحجم وإن كانت مادة البناء شيئاً واحداً هو "اللغة" وقدر القص أنه فن لا ينقطع، ولذا فهو الفن الأول من فنون القول البشري (عبد الباري، 2014).

تعدّ القصة شكلاً من أشكال الإلقاء الملائم للفطرة الإنسانية، فهي من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية، وممّا لا شك فيه أنّ القصة نالت استحسان الكبار والصغار، وهي أشد تأثيراً على سلوك الإنسان، ونظراً لما تحظى به القصة من مكانة عظيمة فقد عني القرآن الكريم بالقصص في أكثر من موضع، وأفرد سورةً كاملةً باسم "القصص"، واستخدم الأسلوب القصصي المصحوب بالعبرة والموعظة كوسيلة من وسائل التربية، لما له من أثر نفسي وانطباع ذهني وحجج منطقية للقارئ والسامع على حد سواء (التتري، 2016).

لقد كانت القصة ومازالت من أفضل الطرق لتذوق اللغة، وهي خير وسيلة لتنمية الثروة اللغوية قراءةً وكتابة، فاللفظ لا يعيش منفرداً في النفس، بل في جملة في موضوع أو قصة ليعيش كأحد أعضاء الجملة، لذلك نرى كثيرا من اللغات الأجنبية تكرر عرض الألفاظ في صفحات من القصص ليحيا اللفظ في نفس القارئ (طاهر، 2010).

وإذا كان للقصة هذه الأهمية وذلك الدور في حياة الناس، فهي بلا مراء فرصة أمام المدرس وبخاصة في المراحل الأولى من التعليم يتخذ منها عنصراً تربوياً مهماً يعتمد عليه في نجاح مواقفه التدريسية، غير أنّ الأمر يقتضي أن يجيد اختيار ما يقدمه لطلابه من قصص بحيث تتناسب وما فيها من أفكار ومعان وفضائل وحوادث ومستويات نضجهم، وأن يجيد بعد ذلك استخدامها واستغلالها؛ بحيث تحمل في ثناياها المعلومات والمعارف التي يحتاجون إليها ويحققون بها الأهداف التربوية المرغوب فيها (عاشور ومقدادي، 2016).

1.1.1.2 مفهوم القصة:

القصة في اللغة هي الخبر، وهو القصص، وقص عليّ خبره يقصه قصاً وقصصاً، والقصص: الخبر المقصوص، والقصص: جمع القصة التي تكتب.

أما القصة اصطلاحاً فتعرف بأنّها: عمل فني يمنح الشعور بالمتعة والبهجة، كما يتميز بالقدرة على جذب الانتباه والتشويق، وإثارة الخيال، وقد تتضمن غرضاً أخلاقياً أو لغوياً أو ترويحياً، وقد تشمل هذه الأغراض كلها أو بعضها (البشيتي، 2012).

وعرفها البجة (1999): "بمجموعة من الأحداث، يرويها الكاتب، وهي تتناول حادثة واحدة، أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية، تتباين أساليب عيشها، وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصيبها في القصة متفاوتا من حيث التأثر والتأثير".

كما تعرف بعملية من المشاركة والاتصال الحي تهدف إلى تنمية الخيال، ودفع التصورات الذهنية والتمثيلات البصرية إلى عقل المتلقي، وهي محور نشاطات التعلم (قطامي والفرا، 2009: 59).

وعرفتها الباحثة إجرائياً بأنّها: نصوص فنية هادفة يراعى عند اختيارها وكتابتها المرحلة العمرية لطلبة الصف التاسع، يستخدمها المعلم بهدف تنمية الأداءين: القرائي والكتابي، وتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية لديهم.

2.1.1.2 أهمّية القصة في التربية والتعليم:

تسهم القصة بشكل كبير في التربية والتعليم؛ لأنها تؤدي وظيفة تربوية سامية، بالإضافة إلى تحقيق غايات تعليمية منشودة. ومن أهم تلك الوظائف والغايات ما ذكره طاهر (2010): تمرّن الطالب على إجادة المحادثة والتعبير والإلقاء، وتزيد في ثروته اللغوية، وتبعث فيه الميل للقراءة وحب الاطلاع، وإثارة الخيال وتنميته في نفس الطالب وتقوية ذاكرته، كما أنَّها تعدُّ من أنجح الوسائل في تعليم اللغة وترقية أسلوب الطالب والارتفاع بمستوى لغته، فهو يسمع المعلم باهتمام فيتعلق ذهنه بالقصة فيسمع كلماتها كما ينطقها المعلم، وينتبه إلى الجمل التي يتفوه بها فيتزود بالأفكار والمفردات والأساليب، فيتعلم النطق السليم للألفاظ، والتركيب الجيد للعبارات... إلخ.

ويضيف قطامي والفرا (2009) عدة أسباب لاستخدام القصة في الصف في المراحل العمرية كلها، منها: تنمية تقدير اللغة وتذوق الجوانب الفنية والجمالية والموسيقية فيها، فهم الكلمات غير المألوفة وتوسعة قاموس الطلبة اللغوي من المفردات والصيغ البلاغية والتعبيرات المجازية، وتساعد كذلك على تنمية مهارات الحديث عند الطلب منهم إعادة سرد القصة والمشاركة في النقاش حول أحداثها وشخصياتها، وتساعد على تنمية مهارات الكتابة حين يتم تشجيعهم على كتابة قصصهم الخاصة، بالإضافة إلى تنمية مهارات القراءة والدافعية نحوها، وتنمية التفكير الإبداعي، وتساعد الطلبة على فهم تراثهم الثقافي وتراث الآخرين.

ومما ذكره البجة (1999) أيضا في وظائف القصة في التربية: التعرف على أسرار العالم، وفهم الكثير من الحقائق العلمية التي ترويها القصة، وإبراز الكثير من مواهب الطلاب، ومهاراتهم.

أما أبو صبحة (2010)، فقد أكد على أهمية قراءة القصة لطلبة المرحلة الإعدادية، وذلك لاعتبارات كثيرة منها: تتيح قراءة وكتابة القصة مساحة من الاتساع اللغوي، والقدرة على ربط الأحداث بشكل منطقي، والتعود على دقة الملاحظة، وتذكر الحوادث، والمواقف، والأشخاص، واستخدام مهارة الوصف في وصف الشخصيات أو الزمان أو المكان، وتعويد الطالب على انتقاء أدق الألفاظ المؤدية إلى المعنى حتى تكون القصة هادفة، وتدريب الطالب على التحليل النفسي والنقد من خلال إبداء رأيه في النصوص القصصية، وتقديم المتعة والتسلية للقارئ، وتعويد الطالب على الكتابة بأسلوب ممتع، وإفساح المجال أمام الطلاب لإظهار قضايا المجتمع ومناقشتها من خلال الحوار القصصي.

ومما سبق ترى الباحثة أيضا أن القصة أداة فاعلة في غرس المبادئ والقيم والأخلاق، كما أنها وسيلة مجدية في تنمية القراءة والكتابة، فكما أنها تزود الطالب بثروة لغوية، فإنها توافق في الوقت نفسه تقويم

اعوجاج اللسان وتحقيق أهداف التعلم، وقد تكون جملها شواهد في التدريب على الاستعمالات اللغوية والنحوية وتصويبها.

3.1.1.2 أنواع القصص التعليمية:

القصص التعليمية أنواع شتى تتماشى في فكرتها وحوادثها ومغزاها مع نمو الطلبة ولذلك فإن الطالب يميل إلى نوع القصص التي تناسب طور نموه.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة مثل دراسة رزّاق وعبد الرحمن (2016)، وعياش (2015)، نجد أن أنواع القصة قسمت حسب المضمون إلى: القصص الدينية، والعلمية، والواقعية، والخيالية، والخيال العلمي، والاجتماعية، والرواية التاريخية، وبطولة المغامرات، والخوارق.

أما في دراسة صلاح (2016) فقد جاء تقسيم القصص على النحو الآتي:

أنواع القصة من حيث **العنصر** الذي يغلب فيها: القصة التاريخية، وقصة الشخصيات، والقصة التمثيلية، وقصة الحوادث، وقصة الفترة الزمنية، وقصة الأجيال، وقصة البيئة، ومن حيث **شكلها** إلى قصة زمانية ومكانية وقصة تجمع بين الزمان والمكان، ومن حيث **الطول** إلى رواية أو قصة طويلة وقصة صغيرة أو أقصوصة، ومن حيث **المضمون** كالقصص الشعبية وقصص الأساطير.

وقد قسم الهاشمي (2006) والبجة (1999) أنواع القصة على النحو الآتي:

من حيث الشكل: القصيرة: تتضمن حادثاً أو حوادث قليلة، تحقق هدفاً معيناً وفكرة محددة، والطويلة: وهي (الرواية) التي تتعدد فيها الوقائع والأحداث والشخصيات، وتتناولها بشيء من التفصيل.

أما من حيث المصدر: واقعية: من واقع المجتمع، ولا مجال فيها للخيال إلا بالقدر الذي يقوي هذا الواقع أو يظهره على حقيقته، وخيالية: بعيدة عن الواقع، لكنها تحاكيه، ويعالج فيها القاص مشكلات تربوية واجتماعية وتعليمية؛ لتحقيق أهداف التعلم المنشود.

ومن حيث الغرض (المضمون): أخلاقية: وهذا النوع من القصص يرمي إلى غرس المثل العليا، والفضائل في النفوس، والتحلي بالأخلاق الحميدة، وتحث على الصفات الطيبة، وتنمّي فيهم العادات الكريمة، والقصص التاريخية: وهي التي تأخذ مادتها من حقائق التاريخ ووقائعه، وأحداثه في فترة زمنية محددة، كذلك تتناول سير الأبطال، لإحياء مجدهم في نفوس الناشئة، بقصد تخليدهم، والتخلق بأخلاقهم وصفاتهم، وناقدة: لأدواء المجتمع وأمراضه ويتم علاجها من خلال القصص، وفكاهية:

ويقصد بها تلك الحكايات التي تدخل إلى نفوس الطلاب المتعة، والسرور، والمرح، بما تتضمّنه من ألفاظ خفيفة، وعبارات ضاحكة، ومعان لطيفة، ولهذا النوع من القصص أثر تهذيبي محمود لأنَّ السلوك الحميد لا يتعلم عن طريق المواعظ الجادة والتوجيهات الصارمة، بل قد تكون المواقف الفكاهية أشد تأثيرا في التنفير عن العادات السيئة، والدعاية للسلوك الحسن، ورمزية: تهدف إلى تقديم النصح والإرشاد واستخلاص الدروس والعبر عن طريق الإيحاء والتلميح، وينمّي هذا النوع من القصص الإبداع عند الطلبة، وقصص فلسفية: تبنى على نظرية فكرية، تحللها وتفسرها، بغيّة حمل قارئها أو سامعها على الغوص في معانيها البعيدة والكامنة وراء هذه القصة.

وأضاف الحوامدة وعاشور (2014) قصص البطولة والمغامرة: وتتناول حياة بعض من الرحّالة والمكتشفين، وهذه القصص ترمي إلى إشباع غزيرة حب الاستطلاع عند الطلبة، وإشباع ميولهم في المغامرة والبطولة.

ومن حيث الفئة العمرية: لكل فئة عمرية خصائصها، وميولها، وحاجاتها، ومن هنا يمكننا أن نبيّن أنواع القصص التي تناسب كل فئة على النحو الآتي:

1-من سن الثالثة إلى الخامسة (مرحلة رياض الأطفال): ويغلب على هذه الفئة العمرية الميل للقصص الواقعية التي تبرزها حوادث الأيام، كالقصص التاريخية، والقصص المستمدة من بيئة الطفل، شريطة أن تشتمل على شيء من الغرابة وإثارة الأطفال وتشويقهم.

2-من سن السادسة إلى العاشرة (المرحلة الأساسية الدنيا): وهذه الفئة تميل إلى القصص الخيالية والفكاهية، والقصص الرمزية التي تصاغ على ألسنة الحيوانات والطير والنبات، ككتاب (كليلة ودمنة).

3-من سن العاشرة إلى الثالثة عشرة (المرحلة الأساسية العليا): وتناسب هذه الفئة القصص التي تبعث في نفوس الطلاب الوطنية، والكرامة، والعزة، والشجاعة.

4-من سن الثالثة عشرة حتى الثامنة عشرة (مرحلتا المراهقة والرشد): وتشمل قصص المغامرات كالسفر إلى الأدغال، والرحلات الكشفية، والقصص البوليسية، كما تشمل قصص المثل العليا والقصص الاجتماعية.

5-من سن الثامنة عشرة فما بعدها: ويناسبهم القصص التي تعالج مشكلات المجتمع، والمثل العليا المستمدة من عادات الأمة، ومعتقداتها، وتترجم أخلاقهم وتقاليدهم.

وترى الباحثة بعد هذا العرض لأنواع القصص أنّ القصة تعدّ استراتيجية لتنمية مهارتي القراءة والكتابة، وتحدّث عنها التربويين بوصفها وسيلة لتعليم القيم والمبادئ واحتل الخيال مكانة بارزة فيها.

4.1.1.2 عناصر القصة

تشتمل القصة على عدة عناصر أساسية، غير أنَّ كلا منهاً عنصر يتضمّن مجموعة من عناصر فرعية وهي:

الموضوع: ويشتمل هذا العنصر على الفكرة وطريقة العرض والمضمون العلمي. والحبكة: وتشتمل على الحكاية، والسرد، والحوار، والصراع. والشخصيات: وتشتمل على البطل وهو الشخصية الرئيسة التي تعد محور القصة الذي تدور حوله أحداث القصة، والشخصيات الثانوية: وهي مجموعة الأشخاص الذين يؤدون الأحداث الجانبية اللازمة. والبناء ويقصد به: شكل العلاقة التي تنظّم الوقائع وتقدّم من خلالها الأحداث. كما يشتمل على الإطار العام المقصود به: الطريقة التي تتحوّل بها الفكرة إلى أحداث وتتطور حتى تبلغ نهايتها. والجو العام: ويشتمل هذا العنصر على الحالة الانفعالية، والحالة النفسية. والقيم وتشتمل على نوع القيم ومصدرها وطريقة عرضها. والبيئة: وتشتمل على طبيعة البيئة ووصفها. والأسلوب: ويقصد به التعرّف على الكلمات والجمل والفقرات، والتوقف أمام الظواهر البلاغية وغيرها. والانطباع العام: ويقصد به بيان مدى الإعجاب بالقصة واستطاعة الطالب على مقارنتها بغيرها (حمودة، 2008).

أما أبو شريخ (2008) وعبد الباري (2014)، فقد تناولا عناصر القصة بشيء من التفصيل وهي:

أولاً: الفكرة: الفكرة هي الأساس الذي يقوم عليه البناء الفني للقصة، وهي المعنى المقصود الذي من أجله أوجد الكاتب شخصية بعينها وجعلها تتصرف بطريقة معينة.

ثانياً: الشخصية: وهي من أهم عناصر القصة، وتصوير الشخصية بعالمها النفسي والتربوي مهم جداً، ويعمل القاص على تصوير شخصياته بإبراز كل السمات والمكونات فيها في بعديها النفسي والأخلاقي. ويقسم النقاد الشخصية إلى نوعين هما: الشخصية الثابتة وهي التي تظهر في القصة دون أن يحدث في تكوينها أي تغيّر وإنما يحدث التغيّر في علاقتها بالشخصيات الأخرى فحسب، أما تصرفاتها فتأخذ طابعاً واحداً، أما الشخصية الأخرى، فهي النامية أو المتطورة وهي التي لا تظهر بوضوح لأول وهلة وإنما تتكشف مع سير الأحداث وتطورها.

ثالثاً: الحبكة أو العقدة: هي بؤرة الفكر أو المركز الذي تلتقي عنده الأحداث حين تبلغ قمة تعبيرها عن الفكرة، وهي أعلى درجات التكثيف الخاص بالمشاعر ثم تبدأ الأشياء تتضح في مرحلة التنوير(الحل).

رابعاً: الحدث: وهو من أهم عناصر القصة وقد يختار القاص من الحدث ما يخدم الفكرة الأساسية، كما يخلق الجو التربوي الملائم من تشويق أو تنفير مما يثير الانفعال، تاركاً في النفس الأثر للإرشاد والتوجيه.

خامساً: الحوار: إنّ الحوار في القصة هو روحها إذ إنّه يضفي تلك اللمسة الحية التي تجعلها أكثر واقعية في نظر القارئ، ويصور المواقف تصويراً كاملاً، ويتناول جميع أجزائها، وهو الذي يبعث الحياة والحركة في الحدث، ويؤدي إلى الهدف المراد تحقيقه، ويخفف من رتابة السرد، ويساعد في رسم الشخصيات. وله نوعان رئيسيان هما: حوار مع الآخر (خارجي)، وحوار مع النفس (داخلي)، أن يخدم أحداث القصة، وأن يتلاءم مع الشخصيات ومستوى ثقافتها، كما يجب عليه إبراز خصال الشخصيات وصفاتها، وأن يحرص على السلاسة والتتابع، وعليه تبنّي المزاوجة ما بين نوعي الحوار الداخلي (المونولوج)، والخارجي (الديالوج)، وأن ينوع في مستويات الحوار.

سادساً: البيئة: وتعني ذلك الوسط الذي تدور فيه أحداث القصة، حيث إنَّها مسرح للحدث دون أن يعني ذلك الأرضية فقط، لأنّها توجه تطور الأحداث فهي المكان الفاعل المؤثر.

سابعاً: الزمان: هو القلب النابض للأحداث، والمحرك لها، وأحداث القصص قد تأتي من الماضي أو من الحاضر أو تستقرئ المستقبل بالخيال، وبذلك فإن لكل قصة زمنها الخاص بها.

ثامناً: الأسلوب: لغة القصص تختلف باختلاف الموضوعات التي تتناولها، ويتأثر أسلوب القاص في كتابة القصة بثقافته وسعة إدراكه وفهمه للواقع الذي يعيشه. ومن المقومات الواجب توفرها في الأسلوب القصصي: فصاحة الكلمات، وسلامة التركيب النحوي للجمل، وترابط الفقرات وتسلسلها، وأن تعبر كل فقرة عن فكرة، واستخدام الصور البيانية المعبرة، إضافةً إلى توظيف المحسنات البديعية.

5.1.1.2 أسس اختيار القصص التعليمية وكتابتها:

من الأسس الواجب مراعاتها عند اختيار القصص وكتابتها وضوح الفكرة، وأن تكون الأحداث والشخصيات ناطقة بالهدف المقصود منها. واشتمالها على عقدة مناسبة تتحدى تفكير الطالب وتدعوه إلى الاستمتاع بانشغاله بحلها، وأن تكون لغتها من حيث اللفظ والأسلوب مناسبة لمستوى نضج

الطلاب اللغوي، ويراعى في طولها مناسبة الزمن المخصص لها، وأن تكون ذات تأثير جمالي على أحاسيس الطلاب ومدركاتهم (سمك، 1979).

وأضاف الحميد (2010) من أسس اختيارها وكتابتها أيضا: أن تزود الطالب بالحقائق، والمعارف، والخبرات، التي يحتاجون إليها في الحياة، وأن تكون القصص متنوعة الأغراض، والحوادث، والأفكار، والمغزى؛ تبعاً لقدرات الطلاب وميولهم ونموهم، وأسلوبها سهلاً سائغاً يفهمه الطلاب بغير مشقة وعناء، وأن تكون بعيدة عن التكلف في تسلسلها.

وبناءً على ما سبق من أسس وشروط؛ فإن الدراسة الحالية عملت على تحويل نصوص القراءة الموجودة في الوحدتين الخامسة والسادسة من كتاب اللغة العربية للصف التاسع وفقاً لما تمت الإشارة إليه مراعيةً المرحلة العمرية لعينة الدراسة.

6.1.1.2 الخطوات المتبعة في استراتيجية القصة:

ترى الباحثة أنّ القصة تختلف في طريقة تدريسها تبعاً للهدف الذي كتبت من أجله، ولابد من مراعاة عدة أمور عند تدريسها، ومنها ما أشارت إليه الطحان (2003) في دراستها بضرورة توافر جملة من الشروط في تدريس القصة لتكون مؤثرة من الناحيتين العلمية والتربوية ومن أبرزها:

النطق الجيد الصحيح للألفاظ، وتغيير نبرات الصوت طبقاً للموقف، ومراعاة الوقفات، وأدوات الاستفهام، ومواضع الوصل، وتوظيف التعبيرات الإيمائية بالحركات سواء أكانت بالوجه، أو بالأيدي، أو بحركات الجسم لتعبر عن الموقف الذي يروى، بالإضافة إلى إثارة التشويق والتخيل بتعبيرات، أو كلمات أو أساليب تثير انتباه الطلبة، وتبعد عنهم الملل والضيق؛ مثل من يقول لي: ماذا سيحدث؟ ما المتوقع؟ ما رأيكم فيما حدث، أصحيح أم لا؟ ما الخطأ؟ ماذا كان عليه أن يفعل؟ إلى غير ذلك من الأساليب التي تجذب انتباه الطلبة لمواصلة الحديث، وإعطاء الفرصة للطلبة للمناقشة والتعليق والأسئلة.

وقد رأت الباحثة ضرورة طرح الأسئلة أثناء شرح القصة؛ حيث إنها وسيلة لإثراء المناقشة والحوار وتعميق الوعي بمضمونها، إضافةً لأهميتها البارزة في تنمية القراءة والكتابة وتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية الواردة لديهم.

أما خطوات تنفيذ الدرس باستخدام القصة فهناك اختلاف في وجهات النظر حول إجراءات التنفيذ، وأدوار كل من المعلم والطالب، فيرى قورة (1986) أنّ تنفيذ الدرس يجب أن يتم وفق الخطوات الآتية:

التمهيد للموقف التدريسي من خلال: قراءة القصة قراءة تفهم واستيعاب ليتحقق من مناسبتها لطلابه، وإعداد ما يلزم القصة من وسائل، اختيار أنسب الأوقات والأماكن لقص القصة، وأن يحسن إلقاءها على الطلاب في الموقف التدريسي؛ لأن تحقيق أهداف القصة يعتمد اعتماداً كبيراً على حسن إلقائها وذلك من خلال: الانفعال بحوادث القصة وتقمّص شخصياتها، استخدام اللغة المناسبة للتلاميذ، البعد عن الوعظ المباشر والإرشاد الصريح، التزام التلاميذ بعدم المقاطعة أثناء سرد القصة، التقليل ما أمكن من إلقاء التوجيهات في أثناء السرد، توجيه كل الجهد الفكري إلى قص القصة ونسيان المعوقات الخارجية، اختيار المعلم مكاناً مناسباً لوقوفه أو جلوسه عند سرد القصة، وفي النهاية يعبر الطلاب عن القصة بعد سردها.

أما البجة (1999) فرأى أن خطوات تدريس القصة كالآتي:

أولاً: التهيئة والتمهيد وذلك من خلال طرح أسئلة تنشط معلوماتهم، وتوجه انتباههم إلى موضوع القصة.
ثانياً: الإلقاء: وما يتضمّن ذلك من تلوين الصوت حسب الموقف، واختيار الأساليب العربية السليمة، والانفعال مع أحداث القصة.
ثالثاً: المناقشة ويتم ذلك بتوجيه المعلم الأسئلة لطلابه حتى يكشف مدى فهمهم للقصة واستيعاب مضامينها.
رابعاً: حديث الطلاب: يكلف المعلم طلبته بالحديث عن القصة، والتعبير عنها بلغة سليمة.
خامساً: التمثيل: وهو مناسب لإشراك أكبر قدر ممكن من الطلاب في إلقاء القصة، وتشجيعهم على الوقوف أمام الآخرين دون خوف أو تهيب وتدريبهم على التعبير الشفوي.
سادساً: التلخيص: وذلك في نهاية مراحل تدريس القصة، بحيث يطلب المعلم من الطلاب تلخيص أهم أحداثها، أو الكتابة عن شخصية محددة فيها، أو استخلاص الفكرة العامة لها، أو كتابة نهاية أخرى لها.

7.1.1.2 علاقة القصة في تنمية المهارات اللغوية وتصويب التصورات الخطأ

ترى الباحثة أنّ المنهج التقليدي الذي يبنى على تقسيم اللغة إلى أجزاء صغيرة غير مجدٍ في التدريس، لأنّ اللغة العربية عبارة عن نظام متكامل، ومن هنا جاءت فكرة البحث التي تقوم على استخدام القصة في التدريس لتحقيق التكامل بين فروعها قراءةً وكتابةً ونحواً، لأنّ تنمية المهارات اللغوية باستخدام القصة يعطي فرصة أكبر للمتعلمين للتعلّم، وذلك بوضعهم في مواقف قرائية وكتابية يتم من خلالها تنمية المهارات، وتصويب التصورات الخطأ أثناء الدراسة.

وقد اقتصرت دراسة الباحثة على مهارتي القراءة والكتابة؛ لأنّهما عمليتان متكاملتان، فأثناء القراءة يقوم الطالب بالتعرف على معنى المقروء بالاعتماد على بناء علاقات بين أجزاء النص، وعلى خبراته السابقة، وحين الكتابة يحاول استدعاء المعاني وتنظيمها وكتابتها في فقرات وجمل مستعيناً بذلك إلى خبراته السابقة

إنّ القراءة والكتابة عمليتان بنائيّتان، فكل قارئ يستخدم معرفته وخبراته السابقة بالنصوص، ويحاول استنتاج المعنى من النص، ويكون النص ذا معنى ومؤثراً في تعليم الطفل باستخدام القصة في التدريس كونها تحتوي عنصري التشويق والإثارة والمتعة بدلاً من التعليم من خلال الجمل المتفرقة التي لا تساعد على تتبع الأفكار والإفادة منها (خلف، 2004).

وتتبع أهمية النحو من أهمية اللغة العربية ذاتها، وكلّما زادت الحاجة إلى القراءة والكتابة والتعبير، برزت أهمية النحو في ذلك، لأنّ الطالب لا يستطيع أن يعبر عن أفكاره تعبيراً سليماً خالياً من الأخطاء إلا بمعرفة مسبقة بقواعد اللغة العربية؛ إذ تساعد القواعد دارسها في تعرف خصائص اللغة العربية وإثراء صيغها، لأن هذه القواعد تكشف عن أوضاع اللغة المختلفة (الجوراني، 2009).

أمّا ما يخص تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية من خلال القصة فلم تجد الباحثة أيَّة دراسة سابقة حسب علمها عالجت تلك التصورات الخاطئة من خلال القصة، وكما ذكرت سابقا أن اللغة العربية نظام متكامل إذ لا بد من تقويم اعوجاج اللحن، ونطق الحروف بطريقة سليمة؛ ليتمكّن الطالب من القراءة الصحيحة ولا تتحقق إلا بمراعاة الضبط الحركي الصحيح للكلمات ليتم فهم المعنى بصورة واضحة، وإذا تمّ تصويب تلك التصورات الخطأ حول بعض المفاهيم النحوية فسيوظّفها أثناء القراءة والكتابة توظيفاً صحيحاً.

وقد يؤدي الفهم الخاطئ لتلك المفاهيم إلى قلب المعنى وتغييره، ولقد كانت هذه الآية "أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ" (سورة التوبة، آية 3) سبباً في تشكيل القرآن الكريم؛ لأنّ الأعرابي قرأها (أنَّ اللهَ بَرِيءٌ مِنَ المشركينَ وَرَسولِهِ) وهذا خطأ سمعه أبو الأسود الدؤلي فقام بتشكيل القرآن، وهذا دليل يؤكّد صحة ما سبق بضرورة تصويب التصورات الخطأ ليتمكّن الطلبة من القراءة والكتابة بشكل صحيح.

2.1.2 المحور الثاني: مهارات اللغة العربية:

1.2.1.2 مقدمة:

تشكّل اللغة منظومة متكاملة من المهارات التي تتوزع على مستويين للأداء اللغوي: مستوى الاستقبال الذي يضم مهارتي الاستماع والقراءة، ومستوى الإرسال الذي يضم مهارتي التحدث والكتابة، وبين هذه المهارات ترابط وتكامل. وتنمية أي مهارة لغوية تؤثر في المهارات الأخرى (الحلاق، 2010).

ومن الواضح أن هذه المهارات تمثّل أساساً للتعليم والتعلم في المراحل المختلفة، وعن طريقها يتزوّد المتعلم بالمعرفة العلمية والتراث الحضاري والثقافي، وقد هدفت العديد من الدراسات إلى تنميتها؛ لأنّها اللبنة الأساسية للتعليم والسلوك في مجالات الحياة المختلفة (المصري، 2017)

وتؤكد التربية الحديثة على أهمية العناية بالمتعلمين لتمكينهم من المهارات اللغوية التي تعينهم على استخدام اللغة العربية في المواقف الحيوية، وهذا لا يتحقق إلا من خلال الأداء الجيد للمهارات اللغوية المناسبة للتعلم، ولذلك يجب أن تتبوّأ اللغة العربية مقاماً محموداً في مؤسساتنا التعليمية دون استثناء، وأن يتم تدريسها وفق استراتيجيات حديثة، بأسلوب محكم ورصين حتى يتمكّن الأفراد من استخدامها استخداماً فعالاً وصحيحاً في الحياة.

2.2.1.2. تعريفها:

هي أداء مهمة أو نشاط معين بصورة مقنعة وبالأساليب والإجراءات الملائمة وبالطريقة الصحيحة، لتّمكّن من إنجاز مهمة معينة بكيفية محددة، وبدقة متناهية، وبسرعة في التنفيذ (هبال، 2014: 4).

وتعرّف المهارات اللغوية أيضاً بأنّها "أداء لغوي يتم بسرعة ودقة، ونوع الأداء وكيفيته، ويختلف باختلاف المجال اللغوي، وأهدافه وطبيعته واستخدام اللغة بنجاح في المواقف التعليمية" (العمايدة، 2012: 7).

وعرفّتها العرينان (2015: 10) بأنها "أداء لغوي صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة".

وتعرّفها الباحثة إجرائياً: إكساب الطلبة مجموعة من المهارات الخاصة بالقراءة والكتابة ورفع مستوى أدائهم من خلال تدريسهم بالقصة.

وبالرغم من أهمية المهارات اللغوية الأربعة إلا أن الباحثة حصرت اهتمامها في الدراسة على مهارتين لغويتين وهما القراءة والكتابة، نظرا للارتباط بينهما ولا يكاد يتحقق أحدهما دون الآخر؛ فالكتابة تعتمد على رسم رموز صوتية أما القراءة فهي رموز منطوقة، وبارتباطهما معاً نصل إلى المعنى المراد، بالإضافة إلى أنّها أشارت في بعض المواضع إلى كلمة الأداء بدلا من المهارة حيث إنّ بعض الباحثين كعطية (2016) يجعلون الأداء والمهارة شيئاً واحداً لصلتهما الوثيقة فيما بينهما.

ويتطلب من المهارة أداء يقوم به المتعلم، هذا الأداء يجب أن يتم بدرجة عالية من الدقة والإتقان حيث إنّ المهارة مجموعة استجابات الفرد الأدائية المتناسقة التي تنمو بالتعلم والممارسة حتى تصل إلى درجة عالية من الإتقان، وتقاس بمعايير محددة وتكون على شكل أداءات قابلة للملاحظة والقياس (عطية، 2016).

3.2.1.2 مهارة القراءة:

القراءة لغةً: صوت النطق بالكلام المكتوب.

أما اصطلاحاً، فقد تطوّر مفهوم القراءة اليوم بتطوّر الحياة فلم يعد يقتصر على الأداء اللفظي بل تعداه إلى فهم ما تشتمل عليه الحروف وترجمته إلى أفكار ومشاعر وآراء والحكم على المقروء، بالإضافة إلى التفاعل والإبداع مع النصوص المقروءة.

وقد عرّفتها الشمالي (2017: 18) أنّها "إحدى مهارات اللغة العربية، وأهم فنونها وعماد اللغة العربية التي تبقي على الاتصال المباشر بالمواد المتعددة، وهي نطق الطالب للكلمات والجمل بصوت مسموع".

وتعرّف أيضاً بأنها "عملية عقلية تتطلب التعرف على الرموز اللغوية في أشكالها المكتوبة وترجمتها عن طريق البصر إلى أصوات مقطوعة مع فهم للمقروء والتفاعل معه وتذوقه ونقده والإفادة منه" (قاسم وفاضل، 2014: 268).

أما المصري (2017: 32)، فقد عرّفها على أنها "نطق الطالب الكلمات، والجمل بصوتٍ مسموع وعدم التبديل، أو التكرار، أو الحذف، أو الإضافة للحروف المقروءة، كما يراعى صحة الضبط النحوي والنطق الإملائي وفهمها، مع تفسير الانفعالات والأفكار والمعاني التي تحتوي عليها المادة المقروءة".

وأشار الحوامدة وعاشور (2014: 67) إلى أنّ القراءة الجهرية هي تلك القراءة التي ينطق القارئ خلالها المفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمّنتها.

ومما سبق تعرف الباحثة القراءة إجرائياً بأنّها: عملية لغوية تتطلب نطق الحروف وقراءة الكلمات وفق قواعد اللغة العربية الصحيحة، والقدرة على فهم ونقد المقروء والتفاعل معه، ويتمكن من خلالها القارئ من التعبير المنطوق بشكل سليم للحديث في المواقف والمناسبات المتعددة ويتم قياسها من خلال سلّم تقدير للقراءة أعدّته الباحثة.

1.3.2.1.2 أهمية القراءة:

إنّ أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم (اقرأ) (سورة العلق، آية 1)، وهذا تنويه من الله عزّ وجل بأهمية القراءة والكتابة في حياة الفرد والمجتمع، ومازالت القراءة وستبقى عماد العلم والمعرفة، وهي أساس كل تقدّم للبشرية في الماضي والحاضر، والإقبال عليها من المعايير التي يُقاس بها رقيّ المجتمعات لأنها وسيلة لمواكبة التطوّر (نور الهدى، 2016).

وتمثّل مهارة القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التّثقيف لدى الإنسان، وهي من أهم مجالات النشاط اللغوي التي يمارسها المتعلمون في المدرسة، ومن أهم أدوات الاتصال بنتائج العقل البشري، والقدرة عليها هو جانب مهم من جوانب نجاح المتعلم، ولا يمكن أن يؤدّي ما طُلِبَ منه تحقيقه بصورة جيّدة إلا إذا أتقن هذه المهارة (التميمي ويعقوب، 2015).

كما أنّها تساعد الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي، لأنّ هناك علاقة بين التقدم في القراءة والتقدم في بقية المواد الأخرى، كما أنها وسيلة من وسائل البحث العلمي، وتسهم في النمو العقلي للفرد، لأنّ استعداداته العقلية تنمو وتتشكّل في أفضل صورة ممكنة عن طريق القراءة، وفي بيئة ثقافية مناسبة (طاهر، 2010).

كما أنّها تشبع حاجات نفسية كثيرة لدى الفرد، كالحاجة بالاتصال بالآخرين ومشاركتهم في فكرهم ومشاعرهم، والحاجة للاستقلال؛ إذ تمكنه من تحصيل المعرفة بالاعتماد على نفسه وتساعده كذلك على التكيّف النفسي، وتنمية ميول الفرد، وزيادة اهتماماته، والاستفادة من أوقات الفراغ (البصيص، 2011).

وتساعد القراءة أيضاً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، وهي وسيلة من وسائل نقل التراث الاجتماعي، وعامل من عوامل إحيائه، كما أنّها وسيلة للاتصال الفكري، والتبادل الثقافي خاصة في عالمنا المعاصر.

2.3.2.1.2 أنواعها:

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي وجدت الباحثة أن الباحثين والمختصين في مجال اللغة وعلم النفس اتفقوا على أن القراءة لها أقسام وأنواع من حيث الأداء؛ حيث أنها تنقسم إلى: القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، والقراءة السمعية (طاهر، 2010).

أما من حيث الغرض فقسّمت إلى: القراءة السريعة، والتحصيلية، والترفيهية، والتذوقية، والقراءة الفاهمة، والناقدة، والتصحيحية (المصري، 2017).

أما من حيث طبيعة المادة المقروءة، فيندرج في نطاق هذا النوع من القراءة الموضوعات المختلفة للمادة المقروءة مثل: الأدبية، والتاريخية، والدينية، والفلسفية.

ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة كدراسة الشرعة ومحمد (2004)، وعيسوي (2007)، وعبد الباري (2009)، (2010)، وحسن (2009)، والشمري (2009)، والنجار (2010)، والحميد (2010)، والهواري (2010)، وطاهر (2010)، وأحمد (2011)، وسالمان (2011)، والشهري (2012)، ، والصويركي (2012)، وعيسى (2013)، ونهابة (2013)، والحوامدة (2015)، وقحوف وعليان (2016)، والإبراهيم (2016)، والزهراني (2017)، قسّمت الباحثة مهارات القراءة وفق مستويات معيارية ولها مؤشرات وقواعد تقدير خاصة بها؛ وذلك بهدف تنميتها في هذه الدراسة، وإذ جاء تقسيمها كالآتي:

1-القراءة الصحيحة المعبرة: وعرفتها الباحثة بالقراءة الجهرية الصحيحة في وحدات فكرية تامة المعنى مع التعبير صوتياً عن معاني النص، والقراءة بسرعة ملائمة، والضبط النحوي الصحيح مع مراعاة مواضع الوقف، والقراءة دون حذف، أو إبدال، أو إضافة.
2-القراءة الفاهمة: القدرة على الاستنباط والاستنتاج وفهم المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
3-القراءة التذوقية: التعرف على القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية للكلمات.
4-القراءة الإبداعية: عملية تفاعل مع النص المقروء لمعرفة ما وراء الكلمات، وإعادة ترتيبها، وإيجاد البدائل لبعض الأفكار للوصول إلى شكل جديد للنص يتميز بالأصالة.

5–القراءة الناقدة: وهي القدرة على إصدار أحكام على النص المقروء في ضوء معايير توضح مدى صحته، أو قيمته، أو نفعه، والتمييز بين الحقائق والآراء.

ولكل مهارة من المهارات السابقة مهارات فرعية تتدرج عنها، وقد تم إعدادها واعتمادها أداة أساسية من أدوات الدراسة.

3.3.2.1.2 كيفية تنمية مهارة القراءة:

لقد أصبحت تنمية مهارة القراءة ضرورة ملحة ومطلباً تعليمياً ينبغي مراعاته، ومن أجل تمكين الطالب من تلك المهارة يجب العمل على حفز قدراته من خلال مراعاة عوامل الدافعية والميل نحو القراءة، ولا يتم ذلك إلا بالتنوّع في أساليب العرض، واستخدام طرائق تدريس حديثة وفعالة، وأن تكون المادة المقروءة وفق المستويين: المرحلي والعمري للطالب، إضافة إلى ربط المهارة بالمواقف الوظيفية التي يمارسها الطالب في حياته.

4.3.2.1.2 أسباب الضعف في القراءة:

إنّ المطلّع على واقع مدارسنا العربية يلاحظ ضعفاً ظاهراً لدى الطلاب في معظم فروع اللغة العربية، وأدّى هذا الضعف إلى تدني مستوى اللغة، وقد ذكر البصيص (2011) عدّة أسباب أدت إلى هذا الضعف الملحوظ وهي:

عدم عناية معلّم اللغة العربية ومعلّمي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الفصحى، والافتقاد إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي، بالإضافة إلى قلة استخدام الوسائل الحديثة في تعليم اللغة العربية، وكثرة مفردات قواعد اللغة العربية وتداخلها وصياغتها في قوالب جامدة دون الاستفادة منها في الناحية الوظيفيّة للغة، واضطراب المستوى اللغوي بين كتب المواد الدراسية، وانخفاض مستوى معلمي اللغة العربية، وبعد اللغة العربية التي يتعلمها الطلبة في المدارس عن روح العصر.

بالإضافة إلى قلة الاعتزاز باللغة العربية، والانصراف إلى غيرها من اللغات، وعدم إعطائها قيمتها كما كانت عليه سابقا بالرغم ما تتميز به خصائص وبيان لا يضاهيها فيها أي لغة أخرى.

ومما سبق نرى أنّ هناك أسباباً كثيرة أدّت إلى هذا الضعف تعود للمعلم، والطالب، والمنهج، والبيئة، والأسرة، ولابدّ من توحيد وتكثيف الجهود للارتقاء بلغتنا الخالدة.

4.2.1.2 مهارة الكتابة

1.4.2.1.2 تعريفها:

لغة: تصوير اللفظ بحروف الهجاء، يقال: كتب يكتب كتابة، الكتاب صوّر فيه اللفظ بحروف الهجاء، وكتب الشيء وكتّبه كتاباً وكتابة خطّه، وفلان مكتب ومكتّب: يكتب الناس يعلمهم الكتابة، ينسخهم أو يملي عليهم، ومن معانيها لغوياً الجمع والشدّ والتنظيم، والاتفاق على الحرية، والقضاء، والإلزام، والإيجاب (عاشور ومقدادي، 2016: 203).

والمعنى الاصطلاحي يجمع هذه المعاني فالشدّ والجمع أمر ضروري؛ لأن الكتابة لا تقوم إلاّ بالصياغة المحكمة، والصياغة هي جمع بين الكلمات وربطها فيما بينها، أما الحريّة فتتمثّل في رغبة الإنسان تحرير ما في نفسه من أفكار ومشاعر وأحاسيس، وتتضمّن معنى الإلزام أيضاً فالكلمة المكتوبة تلزم صاحبها وتعتبر شاهداً عليه (الشّنطي، 2001).

وقد عرّفها مصلح (2016: 338) على أنّها: نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه، والقدرة على تنظيم الخبرات وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب.

وعُرِّفت أيضاً بأنّها عملية عقلية تتضمّن: معرفة الرموز الكتابية التي تعبر عن أصوات الكلام وتجميعها لتكوين كلمات، والقدرة على رسمها رسماً صحيحاً وفقاً لقواعد الخط العربي، والربط بين الكلمات لتكوين جمل وفقرات وتنظيمها في ضوء الغرض من الكتابة، وتقتضي الالتزام بقواعد النحو وعلامات الترقيم (قحوف وعليان، 2016: 4).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: قدرة طلبة الصف التاسع على الكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات صحيحة وأسلوب جيّد، وتنظيمها وتحريرها وفق الغرض المعدّ لها، ويتم قياسها من خلال سلّم تقدير كتابي أعدّته الباحثة.

2.4.2.1.2 أهمّيتها:

الكتابة هي الفن الرابع من المهارات اللغوية، وهي من أهم وسائل اتصال الإنسان بغيره، وقد أقسم الله بالقلم الذي هو آلة الكتابة وما يسطّر به؛ فقال تقدّست عظمته: (ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ (1) (سورة القلم). وقد كان للقرآن الكريم الفضل في تأسيس أول مدرسة لتعليم القراءة والكتابة، نظراً لحاجة الناس إلى تدوينه، ولقد تأسّست هذه المدرسة عقب غزوة بدر الكبرى حيث اشترط الرسول الكريم صلى الله عليه وسلّم لفكاك أسر الأسرى تعليم بعض صبيان المدينة القراءة والكتابة (طاهر، 2010).

وتحتلّ الكتابة منزلة بالغة في حياة الفرد والمجتمع؛ فهي تساعد الإنسان على تسجيل تراثه الثقافي ونقله، وتدوين معلوماته وأفكاره وحضارته عبر الأجيال، وهي وسيلة أساسية وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتواصل مع الآخرين، كما أنها تعد أداة أساسية لتوليد القدرات الإبداعية والتعبير عنها بصورة مكتوبة (أحمد، 2011).

كما أنّها وسيلة لإشباع الحاجات النفسية، ولقد أشار ابن خلدون في مقدمته إلى أنّ الكتابة صناعة شريفة تميّز الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهي جماع فنون اللغة، ووسيلة من وسائل التفكير (عبد الباري، 2010).

وللكتابة أهمية تربوية إذ إنّها تفسح المجال أمام الطلاب لتخيّر الألفاظ، وانتقاء التراكيب، وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة والأسلوب، والقدرة على الإفصاح عما يجول بخاطرهم بأسلوب أدبي مؤثر وراق يتجلى في خيالهم وإبداعهم، ولن يستطيعوا التعبير عمّا في خواطرهم من أفكار إلاّ إذا كانت لديهم الرغبة في الكتابة (البري، 2013).

بالإضافة إلى أنّها تساعد المتعلم على الدقّة والنظام، وتمرّس الحواس للكتابة على الإجادة والنطق، كما أنّها توسع خبراتهم اللغوية.

3.4.2.1.2 أنواعها:

قسّمت الكتابة من حيث وظيفتها إلى ثلاثة أقسام هي: الكتابة الإملائية، والكتابة المهارية الخطيّة، والكتابة التعبيرية (عمار، 2002). وقسّم المصري (2006) التعبير (الكتابة) من حيث الشكل إلى: تعبير شفوي، وتعبير كتابي. ومن حيث الغرض إلى: تعبير وظيفي، وتعبير إبداعي. أمّا عبد الباري (2014) فقد صنّفها في ضوء الأداء والصياغة الكتابية إلى نوعين هما:

الكتابة الإبداعية ويقصد بها: إظهار المشاعر، والإفصاح عن العواطف، وترجمة الأحاسيس المختلفة بعبارة منتقاة اللفظ، جيّدة النسق، ككتابة المقالات، وتأليف القصص.

أما الكتابة الوظيفية فهي التي: تحقق الاتصال بين الناس، لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم، مثل كتابة الرسائل والبرقيات، ومحاضر الاجتماعات، وملء الإستمارات، وكتابة المذكرات، والنشرات، والتقارير (شحاتة وآخرون، 2015).

وصنّفت في ضوء الغرض إلى:

كتابة تعبيرية، وكتابة إقناعية، وكتابة وصفية، وكتابة تفسيرية، وكتابة حجاجية وتعني التعبير عن الرأي، أو الادّعاء، وإبراز المغالطات (عبد الباري، 2014). ومن تصنيفاتها أيضا: كتابة تعبيرية وكتابة إملائية.

إنّ تدريب الطلبة على الكتابة في الإطار المدرسي يتركز في العناية بأمور ثلاثة: قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة إملائياً، وإجادة الخط، والقدرة على التعبير عما لديه من أفكار في وضوح ودقة. ولذلك قسّمت الباحثة مهارة الكتابة إلى مستويات معيارية ولها مؤشراتها وقواعد التقدير الخاصة بها بعد الاطلاع على: دراسة عبد الحميد (2001)، وعزازي (2004)، والمصري (2006)، وعيسوي (2008)، وعبد الباري (2010)، وأبو صبحة (2010)، والصويركي (2011)، وصومان (2011)، والحلاق والهاشمي (2011)، والعبيدي (1430)، وشحتو وآخرون (2013)، والشيخ (2014)، والحردانـي (2014)، وهزاع (2014)، وسعودي (2015)، وبصل (2015)، ومدكور وآخرون (2016)، وأمين (2016)، والزيود والخوالدة (2017)، وعباس وعلوان (2017)، والشوابكة والحداد (2017)، وهي:

1-المستوى الفكري: ويقصد به احتواء موضوع الكتابة على أفكار فرعية ورئيسة تتميز بالتسلسل والصحة، كما يتم تدعيمها بالشواهد والأدلة ضمن إطار يتميز بالوحدة والتماسك.
2-المستوى الأسلوبي: القدرة على اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني، والتنوّع في الأساليب، وتوظيف الصور البلاغية والمحسنات البديعية من غير تكلّف.
3-المستوى التنظيمي: يقصد به الكتابة الصحيحة إملائياً، وجودة الخط، وسلامة البنيتين الصرفية والنحوية للكلمات، واستخدام علامات الترقيم بصورة صحيحة.
4-المستوى التحريري: ويقصد به مراجعة العمل الكتابي، وتصويب الأخطاء الإملائية والنحوية فيه، واكتشاف مواضع الضعف في الصّياغة اللغوية وتعديلها.

4.4.2.1.2 كيفية تنمية مهارة الكتابة:

ليرتقي معلم اللغة العربية بلغة متعلّميه عليه أن ينمّي لديهم مهارات الكتابة، وذلك من خلال استعمال أساليب التدريب المباشرة عن طريق الاستماع والرؤية البصرية والكتابة والتنوّع فيها، واستخدام مفردات من بيئة المتعلمين وتوظيفها، بالإضافة إلى ممارسة التدريب بشكل دائم ومستمر، وبخاصة في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؛ مع التركيز على النطق الصحيح لمخارج الحروف، وربط الإملاء مع باقي فروع اللغة والعلوم، وتفعيل مشروع فكرة الإملاء اليومي في علاج مشكلة الضعف الإملائي، والاهتمام بالتعبير الكتابي، فضلاً عن التعاون المثمر بين المعلم وأولياء الأمور

للعمل على تنمية هذه المهارة ودعمها بالتدريبات الكتابية التي تغنيها، وتساعد على إتقانها، وتؤسس للغة عربية سليمة فصيحة (النعيمي، 2013).

كما أنّ كثرة القراءة تسهم في تحسين الجودة الكتابية، وتساعد على تجنب الأخطاء، والتعرف على الجمل، وكيفية صياغتها، واختيار المفردات المناسبة للكتابة، مع الحرص على التنويع في المواد المقروءة.

5.4.2.1.2 العلاقة بين مهارتي القراءة والكتابة:

يقال: إذا شئت أن تُفهم عبارتك صحيحة فاقرأها صحيحة، وإذا شئت أن تُقرأ عبارتك صحيحة فاكتبها صحيحة؛ لأنّك في هذا الشأن كما تَصنع يُصنع معك.

وإذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أبرز أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري؛ فإن الكتابة تعدّ في الواقع مفخرة العقل الإنساني بل إنّها أعظم ما أنتجه العقل، ولقد ذكر علماء الأنثروبولوجي أنّ الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي؛ لأنّه استطاع من خلالها أن يعبّر لنا عن ما استوحاه من خبراته المكتسبة وجعلها داخل قوالب مسبوكة تجعل القارئ يفكر بعمق في هذه الكتابة (زاير وداخل، 2015).

إنّ العلاقة بين القراءة والكتابة علاقة وثيقة، لأنّ الكتابة تعزز التعرف إلى الكلمة والإحساس بالجملة، وتزيد من ألفة المتعلمين بالكلمات. وكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية، ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته، ومن جانب آخر قد يتعرف المتعلم من خلال الكتابة إلى الهدف أو الفكرة التي يريد التوصل بها إلى القراءة، وهي بذلك تشجع المتعلمين على الفهم والتحليل والنقد لما يقرؤون (أبو لبن، 2011).

3.1.2 المحور الثالث: المفاهيم النحوية:

تعدُّ المفاهيم هي الأساس في عملية التعلم، ويبدأ تكوين المفهوم لدى الإنسان من الطفولة عندما يحاول استكشاف ما حوله من العوامل المحيطة به، وتعدّ المفاهيم النحوية النافذة التي يمكن من خلالها معرفة التصورات العقلية لدى الطلبة عن مصطلحاتها، سواء كانت تلك التصورات صحيحة أم خطأ، والوقوف على طبيعة التصورات العقلية للمفاهيم النحوية وتحليلها يساعد على تقديم استراتيجيات تدريسية فعّالة (محمود، 2005).

ومن هذا المنطلق كانت دراسة المفاهيم النحوية والتعرف على أهميتها وخصائصها هدفاً تربوياً هاماً في جميع مستويات التعليم.

1.3.1.2 تعريف المفهوم:

لغة: تشير المعاجم اللغوية إلى أنّ المفهوم في اللغة هو لفظ مشتق من الجذر الثلاثي (فهم) والفهم هو معرفتك الشيء بالقلب، وفهمه فهماً علمه، وفهمت الشيء عقبته وعرفته (لسان العرب، مادة فهم، 2004).

اصطلاحاً: عرّف الكثير من العلماء والتربويين المفهوم، ومن بينهم مرعي والحيلة (2007: 211) اللذان عرفاه "بكلمة أو كلمات تطلق على صورة ذهنية لها سمات مميزة وتعمّم على أشياء لا حصر لها".

ويعرف بأنّه مجموعة من المظاهر والصفات التي تشترك فيما بينها بخاصية معيّنة عامة أو أكثر وترتبط بقاعدة معينة (الحيلة، 2003: 347).

والمفهوم النحوي لا يختلف كثيرا في تعريفه عن المفهوم بصفة عامة ويعرف بأنّه "صيغة التفكير المجرد التي تعكس السمات الجوهرية بكلمة أو مجموعة من الكلمات ذات علاقات قائمة فيما بينها تؤدي إلى فهم الظاهرة اللغوية، ويتم تكوين المفهوم النحوي من خلال تضافر هذه السمات للدلالة على الأبواب النحوية (العدوي، 2003: 259).

ويرى الزهراني (2013: 20) أنّ المفهوم النحوي هو "صورة عقلية مجردة يكوّنها الطالب عن الكلمة، وبنيتها، وعلاقتها بغيرها في الجملة، ولها قاعدة تضبط خصائصها وسماتها؛ لتدل على الباب النحوي الذي تنتمي إليه، بحيث يمكن تمييزها عن غيرها، والحكم على الشاذ لخروجه عنها بشكل واضح مميز".

بينما يعرّفه المخزومي (2003: 17) بأنّه الفكرة أو التصور العقلي الذي يكون للفرد للدلالة على بعض المصطلحات النحوية ثم ينتقل بهذا المفهوم من عالم الفكرة، إلى حيّز التعبير باللغة حديثاً وكتابة.

2.3.1.2 أهمية تعلم المفاهيم النحوية

تؤكّد الدراسات التربوية كدراسة الزهراني (2013) والعفيفي (2013) أنّ تعامل العقل مع المفاهيم أسهل من تعامله مع المعلومات الكثيرة المنفصلة، فالطلبة ينسون المعلومات المنفصلة سريعاً، أمّا المعلومات التي تقوم على العلاقات بين الحقائق والمفاهيم ضمن إطار مفاهيمي يجعلها أكثر فعالية في العقل، وتتيح الفرصة لربط هذه المعلومات وتصنيفها.

ويحدّد إبراهيم (2010) أهمية تعلم المفاهيم كالآتي: الإسهام في حلّ الصعوبات التي تواجه المتعلمين عند انتقالهم من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر؛ لأنّ المعرفة الأولية تعدّ ركيزةً لما يأتي لاحقاً من معارف، وتعمل على تنظيم المعلومات وتوضيح العلاقات المتبادلة بينها؛ إذ تجعل لكل معلومة معناها من خلال تلك العلاقات، وتسهم كذلك في البحث عن طرائق لتنظيم الخبرات وعن معلومات جديدة تؤدّي إلى التفكير في نمط العلاقات التي تتطوّر نتيجة الربط بين المعلومات كلها

وإذا كان تعلم المفاهيم بصفة عامة يسهم في فهم المتعلمين لكثير من الأمور التي تثير انتباههم في عملية التعليم وتفسيرها بناءً على ما لديهم من المادة الخام لها، فإن للمفاهيم النحوية أهمية خاصة لما تقوم به من دور أساس ومهم في تعلم مادة النحو، حيث إن دراسة البنية المعرفية لأي موضوع نحوي تبدأ بتوضيح المفاهيم الأساسية والفرعية التي تكوّنه، ثم تنميتها بالأساليب المناسبة لتمكين المتعلمين من إدراكها واستخدامها في فهم اللغة وتعلّمها (خلف الله وسليمان، 2012).

كما أنّ تعلم المفاهيم النحوية يسهم في فهم الطالب واستيعابه لأساسيات النظام اللغوي، ويمكّنه من امتلاك جوانب السلامة اللغوية، ومن ثمّ يستطيع ضبط حديثه وكتابته، كما تسهم دراستها في تذليل بعض صعوبات التعلم، لأنها تبنى بطريقة تراكمية، فما يدرسه الطلاب في الصفوف الدنيا يكون نقطة انطلاق لما يدرّس فيما بعد في الصفوف العليا؛ لذا يمثّل فهمهم للمفاهيم النحوية من أهم الأهداف التي يسعى تدريس القواعد النحوية إلى تحقيقيها (عبد الباري، 2016).

وقد لخصت دراسة عبد المجيد والمزيني (2014) أهمية تعلم المفاهيم النحوية كالآتي: الاستخدام الصحيح للّغة، والاسهام في تعلم مفاهيم المواد الأخرى المتصلة بتعلّم اللغة، والمساعدة في الوصول إلى فهم عميق لطبيعة المادة النحوية، واكساب الطالب دقة التعبير، وتوصيل أفكاره بسهولة ويسر، وتنمية القدرة على التحليل، والموازنة، والمقارنة، والتصنيف، والتمييز، وإدراك العلاقات، والقضاء على الحفظ الأصم وتحقيق الوظيفة لمادة النحو بحيث تصبح ذات معنى له، وتمكين المتعلم من عملية التحليل الإعرابي للمفردات والتراكيب، وما يترتب على موقع الكلمات من معنى ودلالة، اتقان مهارات

الصحة اللغوية، التي تعد ضابطاً لكافة المهارات اللغوية من اللحن والخطأ في فنون اللغة المختلفة من استماع وحديث وقراءة وكتابة، والمساعدة على فهم أساسيات النظام الحيوي للّغة واستيعابه، والتخفيف من تراكم مسائل النحو وتشعبه.

وتشير الجبرين والعبد الكريم (2017) أن مساعدة المتعلمين على بناء المفاهيم بصورة صحيحة يُواجه بعديد من الصعوبات، أبرزها: المعرفة القبلية لدى المتعلمين، ولاسيّما إذا كانت هذه المعرفة لا تتفق مع ما هو صحيح في العلم، وأصبح التحدي الذي يواجه المعلمين ليس فقط مساعدة المتعلم على تعلم المفاهيم والأفكار بصورة سليمة؛ بل مساعدته على تعديل هذه المفاهيم في بنيته المعرفية، ولا يغيب عن الذهن ما يراه برونر أنّ أي معلومة مهما كانت صعبة؛ يمكن أن توضع بشكل مبسط يستطيع حتى الطفل الصغير أن يتعلمها ويفهمها، ويواجه تعلم المفاهيم الجديدة أحيانًا نماذج خاطئة في ذهن المتعلم؛ مما يعوق عملية استيعاب المفاهيم، والمبادئ، والأفكار التي يُراد تدريسها؛ ومن ثم قد تنشأ نماذج أو تصورات خاطئة؛ ولكنها أكثر منطقية وإقناعًا للمتعلم.

3.3.1.2 خصائص المفاهيم النحوية:

تتميّز المفاهيم النحوية بعدد من الخصائص منها:

1-التصنيف: وذلك من خلال استخدام عمليات لإجراء مقارنات متعددة بين مجموعة من المثيرات المقدمة على المفهوم، ويتم من خلالها تمييز أمثلة المفهوم من الأمثلة التي لا تنتمي إليه، وتجمع أمثلة المفهوم إلى صنف واحد بناء على صفة مميزة، واستثناء الأمثلة التي لا تنتمي إلى ذلك الصنف.

2-التعميم: أي أن المفهوم النحوي لا ينطبق على شيء أو موقف واحد فقط، وإنّما ينطبق على مجموعة من الأشياء والمواقف ذات السمات أو الخصائص التي يتميز بها هذا المفهوم، فمفهوم الفعل المضارع لا ينطبق على فعل مضارع معيّن بل ينطبق على كل فعل تتوافر فيه دلالة الفعل المضارع.

3-الرمزية: ويشير هذا المصطلح إلى أنّ المفهوم النحوي يتضمن مجموعة من الخصائص والسّمات التي يرمز له برمز معين تميّزه عن غيره من المفاهيم النحوية، فالفاعل يستخدم المعارف النحوية ذات السمات المشتركة في التدليل على أنه من قام بالفعل أو اتّصف به (العبد الله ومدكور وعبد المنعم، 2015).

وأضاف خلف الله وسليمان (2012) من السمات والخصائص أيضا: التمييز: فالمفهوم النحوي يشتمل على جميع الصفات التي تجمع المفهوم تحته وتميّز بينه وبين الصفات التي يمكن أن تستبعد مفاهيم

أخرى تتداخل معه، فمفهوم الفعل الماضي له مجموعة من الصفات التي تميزه عن غيره من الأفعال مثل الفعل المضارع أو فعل الأمر، والملاحظة: وهي نتاج تكوين المفهوم، ويظهر المفهوم من خلال الأمثلة التي تقدم للتدليل على انطباق المفهوم النحوي عليها، مثل ملاحظة التغيّرات التي تحدث نتيجة دخول كان وأخواتها على الجملة الاسمية.

4.3.1.2 واقع تعليم المفاهيم النحوية:

أجمعت أغلب الدراسات التي تناولت قضايا اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة على ضعف المستوى اللغوي للطلبة ومن أسباب الضعف ما ذكره إسماعيل (2011) كثرة القواعد النحوية وتشعبها، وكثرة تفصيلاتها، وعدم تحقيق مبدأ الوظيفية من تدريس القواعد النحوية والصرفية، والاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها، إضافة إلى بيئة المتعلم الثقافية والاجتماعية، وعدم تتبع أبواب مناهج القواعد النحوية وتسلسلها بطريقة منطقية ونفسية.

وذكر الجوراني (2009) عدة أسباب أدّت إلى الانحدار بمستوى الطلبة في النحو منها: قناعة الطلبة بأنّ مادة القواعد غاية وليست وسيلة لخدمة اللغة وآدابها، واعتماد طرائق التدريس على الجانب الاستظهاري التلقيني غير المبني على الفهم والإدراك الاستعمالي، وعدم استناد تدريس القواعد إلى أي من أساليب التعلم الذاتي، وإهمال مهارات الطلبة اللغوية القرائية والكتابية وكأنّ الدرس النحوي عبارة عن مدرس وكتاب.

وترى الباحثة من خلال هذا الواقع ضرورة الاهتمام بالمفاهيم النحوية، إذ إنّ استعمال المفهوم النحوي بطريقة صحيحة يؤدي إلى ضبط الكلمات، والمحافظة على وحدة التركيب للجمل، ولا يتم ذلك إلاّ بالتوصل لاستراتيجية تيسّر وتسهّل تعلّم القواعد اللغوية، واكتساب القدرة على تنفيذها في القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع.

4.1.2 المحور الرابع: التصورات الخطأ:

1.4.1.2 تعريفها:

أشار عدد من الباحثين إلى تسميات مختلفة للتصورات الخطأ للمفاهيم (Misconceptions) فقد سميت الأطر البديلة (Frameworks Alternative) والمفاهيم السابقة (Preconceptions) وقد اعتبر (Muammer, 2005) أنّ الصعوبات المفاهيمية لدى الطلاب ينتج عنها مفاهيم بديلة والتي تختلف أو تتعارض مع المفاهيم والحقائق العلمية المقبولة.

إنّ اكتساب الفرد لأي مفهوم علمي يتم على مراحل، وبناءً على ذلك فإن أيّة خبرة خاطئة، أو أفكار غير دقيقة علمية يكتسبها الفرد خلال تكوينه لهذا المفهوم يؤدّي حتماً إلى تكوين أطر ومفاهيم بديلة تنطوي على فهم خاطئ؛ ولهذا الفرد ليس خلال تكوينه لهذا المفهوم موضع التكوين فحسب؛ بل أيضاً ما يترتب عليه وما يرتبط به من خبرات وأفكار ومفاهيم لاحقة، وأنّ هذه التصورات تستمر ما لم تعالج (ابن العزمية وشريهد، 2014).

إنّ تعرّف التصورات القبلية خطوة مهمة في سبيل تعلم فاعل، فتحدّد التصورات البديلة؛ ليتم تعديلها وتحدّد التصورات الصحيحة؛ ليتم البناء عليها لأنّ المعارف تُصنع، ولا تنقل من عقل إلى عقل، بل إنّ عقل المعلم أو الكاتب يعبر عن تصوراته في رموز لفظية، أو رقمية، أو حركية، أو تشكيلية، وأنّ هذه الرموز مهما أحكمت صياغتها أو أجيد نسجها لا تحمل في ذاتها أو لذاتها معاني أو أفكار (الزهراني، 2013).

ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي تجد الباحثة العديد من التعريفات لمصطلح التصورات الخطأ منها ما جاء في دراسة أمبوسعيدي والبلوشي (2014: 134) بأنّها: تفسيرات أو نماذج ذهنية غير متسقة مع الفهم العلمي الصحيح يكونها الفرد لكثير من الأشياء التي يريد أن يتعلمها بحيث تكون بعيدة عن سياقها الصحيح ضمن فئة أخرى مختلفة عنها".

بينما سماها العنزي (2010: 40) في دراسته التصورات البديلة، وعرفها بالأفكار أو المعلومات أو البنى العقلية التي تتكوّن لدى المتعلم حول موضوع أو مفهوم محدد، ويخالف تفسيرها التفسير العلمي الدقيق، والمتكوّن لديه قبل أو بعد مروره بخبرات أو أنشطة تعليمية معينة.

وعرّفها عبد الباري (2014: 145) بأنّها "تلك الأفكار التي لا تتسق مع التفسير الصحيح للمفهوم العلمي، أو هي الفكرة الأولية (القبلية) الثابتة في البنية المعرفية للطلاب، وتتّسم بعدة سمات منها: رسوخها في بنيتهم المعرفية، وتعارضها مع المفهوم العلمي الصحيح، وإحداث أنماط من الفهم الخطأ للظاهرة العلمية".

ويعرف سلامة (2012: 964) التصور الخطأ "بمفهوم شخصي يكوّنه الطالب من خلال خبراته الشخصية، وتصوّراته الذاتية ولا يتفق مع المعرفة المقبولة من المتخصصين في المعارف المختلفة".

بينما أوردها الناشري (2008: 10) في دراسته بمصطلح التصورات البديلة وعرّفها بأنّها "نتاج جهود تخيليّة يقوم بها الطلاب لتفسير الأحداث والأشياء المجردة في بيئتهم التي يمكن أن تتّسق مع خبراتهم، وذلك بالرغم من أنها تعد تفسيرات جزئية وذات مدى محدود".

ومن التعريفات أيضا "مجموعة الأفكار، والمعاني، والمفاهيم التي توجد لدى الطلبة تجاه بعض المفاهيم النحوية التي تعبر عن رؤيتهم بطريقة تخالف ما أقرّه النحويون، وما اصطلح عليه الجمهور، وتعارض القواعد اللغوية السليمة "(الزهراني، 2013: 20).

ويعد مصطلح المفاهيم أو التصورات الخطأ misconceptions من أكثر المصطلحات انتشاراً وذلك منذ تبنيه في الندوة الدولية عن التصورات الخطأ في العلوم والرياضيات عام (1983) وقد استخدم مصطلح التصور الخطأ لوصف التفسير غير المقبول لمفهوم ما بوساطة المتعلم، بعد المرور بنشاط تعليمي معين (البياري، 2012).

وقد يكون تسميتها بالتصورات الخطأ للمفاهيم مناسباً أكثر لأنّنا قد نفهم من بعض التسميات الأخرى أنّها مفاهيم علمية صحيحة للظاهرة المدروسة، فيعتقد الطالب أنّها صحيحة ويقوم بالدفاع عنها ويرفض تعديلها، بينما هي في الحقيقة تصورات خطأ حول المفهوم، تتعارض مع طبيعة المعرفة العلمية (الحربي والشايع، 2011).

وسوف تستخدم الباحثة في هذه الدراسة مصطلح التصور الخطأ للدلالة على الفهم غير المتفق مع الفهم النحوي السليم، لدى طلبة الصف التاسع، والذي يستدل عليه بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار المعد لذلك. هذه التصورات هي تصورات مغلوطة لدى الطلاب، ومن ثم فهي خطأ من الناحية العلمية أما التصورات الخاطئة فكلمة الخاطئة اسم فاعل من خطئ ، وهذا لا يستقيم كأننا نشير إلى أنّ هذه التصورات هي السبب في إحداث الخطأ.

وبناءً على ما سبق تضع الباحثة التعريف الإجرائي التالي لمفهوم التصورات الخطأ: مجموعة من المعاني والأفكار غير الصحيحة لدى طلبة الصف التاسع تجاه بعض المفاهيم النحوية والتي يتمسك بها الطلبة ويستخدمونها، ويحتفظون بها لفترات غير قصيرة على الرغم من تعارضها مع وجهة النظر اللغوية الصحيحة، وتقاس عبر درجات الطلبة في اختبار التصورات الخطأ.

2.4.1.2 أهمية التعرف على التصورات الخطأ لدى الطلبة في النحو العربي:

تعدّ المفاهيم النحوية ذات أهمية كبيرة في اللغة العربية، لذا لزم تكوينها وتعليمها بصورة علمية صحيحة وسليمة في بنية الطلاب المعرفية من خلال الأساليب التدريسية المناسبة حتى يكون لدينا نظام مفهومي نحوي متماسك له صور واضحة لدى الطالب تمكّنه من توظيفها في المواقف اللغوية المختلفة، ولكن هذه الصور للمفاهيم النحوية قد تختل بسبب التصورات الخطأ في البنية المعرفية،

ولذلك لابدّ من الإشارة إلى أهمية معرفتها والأخطاء النحويّة الشائعة التي يقع بها الطلاب وذكرت (قاسم، 2014) الأهمية التربوية لمعرفة التصورات البديلة وهي:

إنّ معرفة المعلمين للخلفية العلمية للطلبة وفهم صعوبات التعلم لديهم يمكّنهم من تحسين طريقة التواصل معهم مما يزيد من فاعلية التدريس، كما أنّ معرفتهم لأسباب تكونها تمكّنهم من العمل على تلافيها والحد منها؛ حيث إنّ صعوبة بعض المفاهيم على الطلاب يؤدي بهم إلى الخلط فيما بينها بحيث يعوق تعلمها كما أنها تؤثر سلباً على فاعلية التعليم الجديد، ومعرفتها تساعد المعلمين كذلك على تطوير أساليب تدريسية حديثة لتعديل التصورات البديلة في ضوء فشل الأساليب التقليدية.

ويجمل عبد السلام (2001: 151-154) أهمية تعرف التصورات البديلة في النقاط الآتية:

1-توجيه المداخل، والأساليب المناسبة للتعامل مع التصورات القبلية، وإحداث التغييرات المناسبة في محتويات المناهج المختلفة.
2-استخدام أساليب تعليمية حديثة تحافظ على سلامة اللغة العلمية، وتؤدي إلى فهم صحيح.
3-تعرف الخلفية العلمية للطلاب يسهم في فهم مصادر التصورات البديلة وأسبابها وبالتالي التغلب عليها من خلال تحسين طريقة التفاهم بين كل من المعلم والطالب.
4-ضمان عدم إضافة تصورات بديلة على المفاهيم العلمية التي يدرسها الطلاب.
5-تسهل عملية اختيار المفاهيم التي يجب تعلمها.

وأضافت العفيفي (2013) بعض النقاط لأهمية التعرف على التصورات البديلة وهي: صعوبة بعض المفاهيم على الطلاب يؤدي بهم إلى الخلط في المفاهيم بحيث يعوق تعلمها، ويمكن تغيير التصورات البديلة والفهم الخطأ إلى مفاهيم صحيحة بعمل محاولات متعمدة واستخدام استراتيجيات جديدة لتسهيل تغيير التصور البديل والفهم الخطأ إلى المفهوم السليم، وتعرّف المعلمين على أسباب التصورات البديلة والفهم الخطأ تمكّنهم من العمل للتقليل منها، كما أنّ تشخيصها وتعديلها يعتبر من أهم أهداف التعلم.

ومن خلال العرض السابق ترى الباحثة بضرورة الأخذ بالحسبان تلك التصورات الخطأ عند بناء المناهج اللغوية، وأنماط الفهم التي يحملها الطلبة في بنيتهم المعرفية، وأنه من الخطأ تجاهل تلك التصورات، كما أنّ إعادة الدرس أكثر من مرة لا يعني بالضرورة فهم الطلبة له، والسبب يعود إلى التصورات الخطأ المسبقة لديهم والتي يغفلها المعلم والمنهج على حد سواء، وممّا تجدر الإشارة إليه أنّ الكشف عن التصورات الخطأ يؤدي إلى زيادة فاعلية التعلم لأنّه يبنى على أساس مخاطبة التصورات القبلية للطلاب.

وقد جاءت الدراسات في التربية اللغوية في تعليم النحو كاشفة لأخطاء الطلبة ومنقبة عنها دون استثمار حقيقي لمعالجة تلك المفاهيم الخاطئة وتعديها، مما يؤدي إلى تراكمات من الأخطاء تتمكّن من البنية المعرفية للطلبة مما جعل تلك الأخطاء تزداد لديهم وبالتالي أصبح النحو هاجساً لهم (الزهراني، 2013).

3.4.1.2 مصادر تكوّن التصورات الخطأ:

يعتبر التعرف إلى مصادر تكوّن التصورات الخطأ لدى الطلبة من الأمور الهامة حيث تعتبر نقطة البداية للتغلب عليها وتصويبها، وقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد مصادر تكوّنها لدى الطلبة وقد ذكرت دراسة المصري (2016) عدة مصادر للتصورات البديلة تحددت فيما يأتي:

الكتاب المدرسي وما به من معلومات ورسومات ونماذج فيها العديد من التصورات البديلة، والخبرات السابقة لدى الطلبة وما بها من مفاهيم غير دقيقة، واستراتيجيات التدريس التقليدية التي تهمل الربط بين المفاهيم العلمية المتعَلّمَة والمفاهيم العلمية الموجودة في البنية المعرفية للطالب، والمعلم وما يقدمه من أفكار ومعلومات غير صحيحة أو ما يستخدمه من بعض التشبيهات التي تحمل أفكاراً خاطئة دون قصدها أثناء التدريس، والتشابهات بين المعلومات لدى الطالب وبعض الظواهر الطبيعية التي تؤدي إلى تكوين المفاهيم الخطأ، ووسائل الإعلام المختلفة.

وقد ذكر عمران (2015) أنّ من مصادر تكوين التصورات الخطأ أيضاً التقويم إذ تعتبر بعض أساليبه مصدراً من مصادر تكوين التصورات البديلة، خاصة الأساليب التي تعتمد على الحفظ للمفاهيم والتعميمات العلمية دون التركيز على الفهم العميق لها وتطبيقاتها في الحياة اليومية بما يتيح للطالب ممارسة التفكير والحوار والتحليل والتجريب للتحقق من صدق المعلومات.

وأورد الزهراني (2013) أنّ التصورات البديلة في المفاهيم النحوية تتكوّن نتيجة عدد من العوامل منها: الأخطاء التي يقع فيها الطلبة وهي كثيرة، وبسبب كثرتها يتجاهلها المعلمون، وصعوبة مفاهيم النحو وتعقدها وخير شاهد ما روته كتب اللغة على ذلك، وطرق التدريس التقليدية التي تهتم بالمعرفة الجديدة، ومهملة الخلفية السابقة للطلبة، والكتب النحوية، ونظام التقويم والامتحانات والمناخ المدرسي من حيث كثافة الصف وعلاقة المعلم بالطالب، وعصر التقنية والانفتاح وما رافقه من برامج سهلت انتشار الأخطاء والتراكيب اللغوية غير الصحيحة والتصورات غير المنضبطة مع التراكيب اللغوية السليمة.

وترى الباحثة أنّ عملية الكشف عن هذه التصورات الخطأ يعد أمراً في غاية الأهمية من أجل الوصول إلى التصور الصحيح. ويلزم ذلك توفير بيئة تشجع المتعلمين على إعادة التفكير في تصوراتهم وأفكارهم ومن ثم تقديم استراتيجيات حديثة لتعديل تلك التصورات الخطأ. وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة استراتيجية القصة لتصويب تلك التصورات لما لها من أثر فعال في توفير بيئة صفية مشجعة وكذلك إعطاء الفرصة للطلبة في التفاعل وإبداء الآراء والكشف عما تحمله بنيتهم المعرفية من تصورات حتى يتم تصويبها.

4.4.1.2 خصائص التصورات الخطأ:

تتصف التصورات الخطأ بالعديد من الخصائص والسّمات ويمكن تحديد بعض هذه الخصائص فيما يأتي: إنّ المتعلم يأتي إلى المدرسة ولديه العديد من التصورات الخطأ عن الأشياء والأحداث التي تربطه بما يتعلمه، وهذه التصورات الخطأ لا تتكوّن فجأة لدى المتعلم، لكنه يحتاج وقت في بنائها، كما أنّها تتميّز بالثبات بدرجة كبيرة؛ مما يجعل من الصعب تغيّرها وخاصة باستخدام طرق التدريس التقليدية، كما يشترك أحيانًا المعلمون مع التلاميذ في التصورات البديلة نفسها، وغالبًا ما تكتسب هذه التصورات في سن مبكرة كما أنّ وجودها لا يقتصر على سن معينة، حيث أثبتت الدراسات وجودها لدى كل الأعمار، بالإضافة إلى عدم تعلقها بثقافة معينة أو بجنس معين، ولكنها ذات صفة عالمية، حيث إنّ طريقة تشكيلها ومستواها وتكرار حدوثها يتغيّر بالعوامل التي يعيشها، ويمكن أن تشمل المفاهيم اعتقادات خاطئة لمجموعة من الفرضيات المترابطة منطقيًا، وتستخدم من قبل الكثير من الطلبة. وقد تتكوّن التصورات الخطأ من الخبرات الشخصية للطلبة، من خلال تفاعلهم مع البيئة المحيطة والمحتوى المعرفي المقدم من خلال الكتاب المدرسي (رصرص، 2011).

ومن خصائصها أيضاً ما أضافته دراسة عبد السميع (2007) تكوّن التصورات الخطأ يستغرق وقتاً طويلاً ممّا يؤدي إلى المزيد من التصورات، اختلاف التصورات الخطأ عن المصطلحات المقبولة علمياً لكنّها تكون مقبولة لدى الطلبة من وجهة نظرهم لارتباطها ببنيتهم المعرفية، عدم مناسبة طرق التدريس التقليدية لتعديلها أو تغييرها لرسوخها في البنية المعرفية لدى المتعلم، ويمكن تعديلها باستخدام الأساليب والنماذج التدريسية الحديثة، لها خلفية تاريخية ومعنى ذلك أنّ بعضها يرجع إلى استخدامها من المعلمين قديماً وانتشارها الشائع لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية، حاجتها إلى التشخيص ليتم في ضوء ذلك تحديد الطريقة المناسبة للعلاج.

وتشير البياري (2012) بأنّ التصورات الخطأ تتميز بالانتشار بين الطلبة والمتعلمين في مراحل التعليم كافة، ولجميع المباحث العلمية والأدبية، كما أنّها تقاوم التغيير والاستبدال، وتؤثر على فاعلية التعليم وتعوق تعلم المفاهيم الجديدة.

وترى الباحثة أنّ الخصائص السابقة للتصورات الخطأ تسيطر على عقول الطلاب بتفسيرات تخالف التفسيرات النحوية السليمة، وهي مقاومة للتغيير مما يؤثر على اكتساب المفاهيم بصورة صحيحة سواء أثناء تعلمهم في المدارس، أو من خلال حياتهم اليومية، ومن هذا الأساس كان لابد من الكشف عنها باستخدام الأساليب المناسبة والعمل على تصويبها.

5.4.1.2 أساليب الكشف عن التصورات الخطأ:

بيّنت العديد من الدراسات الأساليب المستخدمة في تشخيص التصورات الخطأ ومن أهم الأساليب المستخدمة في تشخيصها:

التصنيف الحر، والخارطة المفاهيمية، والتداعي الحر، وتحليل بناء المفهوم، وطريقة جوين ويتم فيها استخدام الشكل (V)، والاختبارات القبلية، والرسم، والمقابلة، والمناقشة الصفية، وطريقة "اعرض – لاحظ– فسر"، واختبارات الورقة والقلم ذات الشقين بحيث يتضمن الشق الأول سؤالا حول التصور الخطأ، والشق الثاني تبرير الإجابة التي اختارها (عودة، 2013). وهناك أيضا أساليب مضافة للكشف عن التصورات الخطأ مثل: المحاكاة بالكمبيوتر، ومهام ترابط الكلمات وفرزها (اللولو، 2007).

وترى الباحثة أن هذه الأساليب تتكامل فيما بينها للكشف عن التصورات الخطأ عند الطلبة باختلاف مستوياتهم العمرية والثقافية، كما أنّ تحديد التصورات الخطأ وتشخيصها بوساطة الأساليب المذكورة أعلاه يعتبر الخطوة الأولى نحو تصويبها، ولقد تمّ استخدام اختبارات الورقة والقلم ذات الشقين في هذه الدراسة، بحيث يتضمن الشق الأول سؤالا حول التصور الخطأ والشق الثاني سبب اختيار الإجابة.

6.4.1.2 التصورات الخطأ من منظور إسلامي:

ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية العديد من الآيات والأحاديث التي تشير إلى المفاهيم الخاطئة وأساليب تصويبها منها ما ورد في سورة عبس، قال تعالى: "عَبَسَ وَتَوَلَّى (1) أَنْ جَاءَهُ الْأَعْمَى (2) وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزَّكَّى (3) أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنْفَعَهُ الذِّكْرَى (4) أَمَّا مَنِ اسْتَغْنَى (5) فَأَنْتَ لَهُ تَصَدَّى (6) وَمَا عَلَيْكَ أَلَّا يَزَّكَّى (7) وَأَمَّا مَنْ جَاءَكَ يَسْعَى (8) وَهُوَ يَخْشَى (9) فَأَنْتَ عَنْهُ تَلَهَّى (10)" عبس (1-10).

لقد حملت الآيات الكريمة العديد من التفسيرات والمضامين التربوية كالتروّي والصبر والتعلم، وإذا قرأ طالب صغير هذه الآيات فإنّه يحمل لها العديد من التفسيرات منها: عبوس الرسول صلى الله عليه وسلم في وجه الأعمى، ورفضه للشخص للأعمى، كذلك تمييزه بين السّوي وغير السّوي، إضافة إلى رفضه صلى الله عليه وسلم تعليم هذا الأعمى.

هذه جميعا تصورات خاطئة للمفهوم الصحيح التي يحملها طالب لم يتعرض لشرح وفهم الموقف بظروفه الصحيحة، وعملية الشرح والتوضيح والعرض السليم للفكرة والموقف يحدث تناقضاً فكرياً لدى المتعلم، وتعرض المفاهيم الصحيحة في هذه القصة مع الاستعانة بالبراهين والإثباتات ليتم تصويب التصورات الخطأ واستبدالها بمفاهيم وحوادث صحيحة وسليمة (ضهير، 2009).

أما في السنة النبوية فقد كان دور المعلم الأول محمد صلى الله عليه وسلم توضيح المفاهيم وتصحيحها للصحابة، وقد وظف استراتيجيات تربوية هامة وفاعلة مثل استخدام أسلوب المناقشة، وتفعيل الحوار، وضرب الأمثلة لتوضيح دلالات المفهوم بصورته الصحيحة، إضافة إلى الشرح والتمثيل، إلى غير ذلك من القيم التربوية السامية التي دلت عليها الأحاديث والمواقف النبوية الكثيرة (اللولو، 2007).

وأضافت الغليظ (2007) بعضاً من الأساليب النبوية في تصحيح المفاهيم منها: أسلوب التعليم بإصلاح الخطأ فور وقوعه، معالجة الخطأ بالموعظة وتكرار التخويف، وتعليم المخطئ عملياً، كذلك تقديم البديل الصحيح إذ لم يكتف ببيان الخطأ، ولكنه قدّم البديل الصحيح ويتضّح ذلك فيما رواه البخاري أنّ أبا سعيد الخدري رضي الله عنه قال: جاء بلال إلى النبي صلى الله عليه وسلم بتمر برني فقال له النبي: من أين لك هذا؟ قال بلال: كان عندنا تمر رديء فبعت منه صاعين بصاع لنطعم النبي صلى الله عليه وسلم فقال له النبي عند ذلك: آوه آوه عين الربا عين الربا لا تفعل ولكن إذا أردت أن تشتري فبع التمر ببيع آخر ثم اشتره".

وترى الباحثة أنّ القصة استخدمت في تصحيح التصورات الخطأ، ومن أمثلتها ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "بينما رجل يمشي بطريق اشتدّ عليه العطش، فوجد بئراً فنزل فشرب، ثم خرج، فإذا كلب يلهث يأكل الثرى من العطش، فقال الرجل: لقد بلغ هذا الكلب من العطش مثل الذي كان قد بلغ بي، فنزل البئر فملأ خفه ثم أمسكه بفيه، فسقى الكلب فشكر الله له فغفر له، قالوا: يا رسول الله وإنّ لنا في البهائم أجراً؟، فقال: في كل ذات كبدٍ رطبة أجر" (رواه البخاري ومسلم)، وهنا صحّح للصحابة المفهوم الخطأ بأنّ تصوّر الأجر والخير هو بالإحسان إلى الناس فقط، وردّ عليهم بجواب أعم من السؤال حيث يدخل فيه الإنسان وغيره من الكائنات الحية،

ويتبيّن من ذلك أنّ ما يتم الحديث عنه في الوقت الحاضر عن التصورات الخطأ كان للدين الإسلامي السبق في التطرق لها، ويلاحظ تنوّع أساليب النبيّ صلى الله عليه وسلم في تعليم صحابته، وتوجيههم الوجهة الصحيحة، وتصويب المفاهيم التي كان يحملونها في بنيتهم المعرفية.

ومن هنا استخدمت الباحثة أسلوب القصة مخالفة لما جاءت به الدراسات السابقة التي ركزت على النماذج المبتكرة في تصويب المفاهيم، ورأت أنّ أسلوب القصة وما فيه من حوار وتساؤلات يعطي فرصة للطلبة للكشف عن ما يحملونه من تصورات خاطئة لبعض المفاهيم النحوية.

7.4.1.2 الاعتبارات والنصائح التي تساعد المعلم على تعديل التصورات الخطأ لدى الطلاب:

وردت في دراسة الأسمر (2008) مجموعة من النصائح للمعلم تمكّنه من تصويب التصورات الخطأ التي توجد لدى الطلاب والتي تستند إلى أهمية الحوار والمحادثة في عملية التعلم وهي:

تحديد تصورات الطلاب عن المفاهيم المستهدفة قبل بدء التعلم، ثم يأتي الفهم من خلال عمليات التقريب المتتالي، ويتطلب بذل جهد عقلي لا يستهان به من قبل الطلاب؛ لذلك يتوجب على المعلم إعطاء الطالب الوقت والعمل مع الاستمرار في سؤال الطلاب وتشجيعهم على التساؤل. ومن هنا تبرز أهمية التساؤلات للكشف عن تصوراتهم الخاطئة وتعديلها، توفير بيئة آمنة يشعر فيها الطلاب أنّ لديهم الحرية في التعبير عن أفكارهم حتى لو كانت تلك الأفكار خطأ، مع التأكيد بأنّ عمل الأخطاء يعدّ جزءاً عادياً من أجزاء عملية التعلم، وأنّ الفرد يصل إلى عمل ناجح بعد ممارسة التدريب والتعلم من أخطائه، وحين يواجه المعلم نظرية غير وافية، ينبغي مساعدة الطلاب في الكشف عن أوجه الضعف فيها والقيام بقيادتهم نحو اكتشاف تفسيرات أكثر معقولية وتوضيح كيفية تفسيرها للمشاهدات، وإعطاء السمات الابتكارية والجديدة في أفكار الطلاب حقها من التقدير والثناء، واستخدام أمثلة تاريخية لتوضيح أنواع الأخطاء التي مهدت الطريق للتقدّم العلمي، وتفحص معتقدات الطلاب لمعرفة التصورات الخطأ المتأصلة فيهم وتشجيع الطلاب على إدراك هذه المتناقضات وتعديل معتقداتهم، وأخيراً استخدام طرق وأساليب تدريسية متنوعة على نحو متبادل لمساعدة الطلاب في كيفية تعلم وقراءة وفهم النصوص.

2.2 الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي في موضوع الدراسة، تمّ عرض بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت المحاور التالية من الأقدم إلى الأحدث:

- دراسات متعلقة بالمهارات اللغوية والقصة.
- دراسات متعلقة بالمفاهيم النحوية.
- دراسات متعلقة بالتصورات الخطأ للمفاهيم.

1.2.2. الدراسات السابقة للقصة والمهارات اللغوية:

هدفت **دراسة خلف (2004)** إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج يقوم على استخدام القصة في تنمية مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي في دراستها، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من مدرسة خلدا الثانوية الشاملة في عمّان، وقسمت إلى شعبتين تجريبية مكونة من (30) طالبة درست بطريقة القصة، وضابطة مكونة من (30) طالبة تمّ تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار للقراءة الجهرية وآخر للتعبير كتابي، ومن نتائج الدراسة التي توصلت إليها: وجود أثر لاستخدام القصة في تنمية مهارة القراءة الجهرية والتعبير الكتابي يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية وفق ما أظهرته نتائج الاختبار البعدي.

أما **دراسة أبو كايد (2004)** فهدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة سرد القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة جرش، واتبع الباحث المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي في دراسته، فيما تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي الذين يدرسون في أربع مدارس من مدارس محافظة جرش، وقد توزعت عينة الدراسة إلى أربع شعب دراسية، شعبتين (ذكور/ إناث) مجموعة ضابطة وعددها (46) طالباً وطالبة يدرسون وفق الطريقة التقليدية، وشعبتين (ذكور/ إناث) كمجموعة تجريبية وعددها (54) طالباً وطالبة يدرسون وفقا لطريقة سرد القصة المقترحة، وللكشف عن مستوى الطلبة في الاستيعاب القرائي أعد الباحث اختباراً تحصيلياً للاستيعاب القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لطريقة سرد القصة، كما أنّ هناك فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث، بينما لم يوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

أما **دراسة أبو صبحة** (2010)، فهدفت إلى معرفة أثر قراءة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي للصف التاسع بغزة، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (76) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية مكونة من شعبتين، شعبة المجموعة الضابطة (38) طالبة، وشعبة المجموعة التجريبية (38) طالبة، واستخدم الباحث أداة اختبار تحصيلي لقياس مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، واتبع المنهج التجريبي في دراسته، وتوصلت الدراسة إلى فعالية قراءة القصة في تنمية

مهارات التعبير الكتابي، وذلك من خلال تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

و**دراسة الحميد (2010)** فهدفت إلى معرفة أثر فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، واستخدم الباحث المنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من خلال إجراء القرعة لاختيار المدرسة من بين المدارس المتوسطة التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة/ السعودية، وتكوّنت عينة الدراسة في المدرسة المختارة من (60) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث المتوسط، وبلغ عدد كل مجموعة (30) تلميذاً، وتم إعداد برنامج قائم على القصة بُني وصمّم في ضوء قائمة المهارات، كما تمّ بناء اختبار مهارات القراءة الإبداعية الذي بُني في ضوء قائمة مؤشرات المهارات الإبداعية المستهدفة بالتنمية، وخلصت الدراسة إلى: تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، مما يدلّل على فاعلية البرنامج القائم على القصة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية.

وهدفت **دراسة العبيدي (1430)** إلى التعرف على فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي، وتألّف مجتمع الدراسة من طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة التابعة لإدارة التربية والتعليم بالعاصمة المقدسة/ مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً، (40) طالباً في المجموعة التجريبية، ومثلهم في المجموعة الضابطة، ومن أدواته المعدة في دراسته: دليل للمعلم ودليل للطالب، وقائمة مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الأول المتوسط، بالإضافة إلى الاختبار التحصيلي، ومن نتائج الدراسة: فاعلية النشاطات القائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارة كتابة القصة.

أما **دراسة الشهري (2012)** فهدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وبلغ حجم العينة (61) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تم توزيعهم على مجموعتين، تجريبية بلغت (31) تلميذاً، وضابطة بلغت (30) تلميذاً، وتمثّلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة، بالإضافة إلى البرنامج القائم على نشاطات القراءة، ومن نتائج الدراسة: تفوق المجموعة التجريبية في مستوى أداء مهارات الفهم القرائي، مما يدلّل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ودراسة العقيل (2012) حيث هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية قائمة على القصة في تحسين مهارات التذوّق الأدبي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث اختباراً لقياس مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، واتبع المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، وتمّ اختيار مدرستين قصدياً من مديرية تربية عمان الخامسة إحداهما للإناث، والأخرى للذكور، ضمّت كل مدرسة شعبتين، تجريبية وعدد أفرادها (54) طالباً وطالبة، وضابطة عدد أفرادها (56) طالباً وطالبة، وتم تدريس المجموعة التجريبية وفق الاستراتيجية القائمة على القصة، أمّا المجموعة الضابطة فقد درست وفق الطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في اختبار مهارات التذوق الأدبي تعزى إلى استراتيجية التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس.

أما دراسة الحوامدة وعاشور (2013)، فهدفت إلى تقصّي فعالية استراتيجيات نموذج فورست في رواية القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث في محافظة إربد، واتّبع الباحثان المنهج التجريبي في دراستهما، ومن أدوات البحث: اختبار يقيس مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى أفراد الدراسة، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (134) طالباً وطالبة موزعين على مدرستين ذكور وإناث، درّست المجموعة التجريبية من خلال استراتيجيات فورست في رواية القصة، واشتملت على (28) طالباً و(36) طالبة، أما المجموعة الضابطة فقد درّست وفق البرنامج الاعتيادي، واشتملت على (36) طالباً و(34) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة: فعالية استراتيجيات نموذج فورست في رواية القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي من خلال وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسي على مهارات التعبير الكتابي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ولم يظهر أي فرق دال بين الذكور والإناث.

فيما هدفت **دراسة البرّي (2013)** إلى الكشف عن أثر استخدام منحى العمليات في الكتابة في تحسين مهارات كتابة القصة لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الغربية في الأردن، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (40) طالباً، مكونة من شعبتين واحدة تجريبية، والأخرى ضابطة، اختيرتا بطريقة قصدية. درّست المجموعة التجريبية باستخدام منحى العمليات في الكتابة، في حين درّست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية، ومن الأدوات التي استخدمها في دراسته: اختبار مكون من أفكار لأربع قصص من الاختبارات المقالية، وكشفت

نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر طريقة التدريس مما يعني فعالية الاستراتيجية في تحسين مهارة كتابة القصة.

أما دراسة محارمة (Maharmeh ,2013): فهدفت إلى قياس أثر استراتيجيتي التلخيص والنسخ على مهاراتي الاستيعاب القرائي والأداء الكتابي باللغة الانجليزية لطلبة الجامعات الأردنية، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (97) من طلبة الجامعات الأردنية، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات الأولى تجريبية مكونة من (34) طالباً وطالبة درّسوا باستراتيجية التلخيص، والثانية مكونة من (33) طالباً وطالبة درّسوا باستراتيجية التلخيص أما المجموعة الضابطة تكوّنت من (30) طالباً وطالبة درّسوا بالطريقة الاعتيادية، وتكوّنت أداة الدراسة من: اختبار استيعاب قرائي، واختبار أداء كتابي، واعتماد معيار (Lee) لتقييم مهارة الكتابة، وأظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين الاستيعاب القرائي والأداء الكتابي لصالح المجموعتين التجريبيتين مما يؤكد فاعلية الاستراتيجيتين في التدريس.

وهدفت **دراسة هزاع (2014)**، إلى معرفة أثر بعض الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة البحث من (60) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط في ثانوية الآمال للبنات في محافظة ديالى/العراق، وتم إعداد ستة اختبارات بعدية متسلسلة أداة لبحثها، ومن نتائج الدراسة: تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، مما يؤكّد على أنّ للأنشطة اللغوية أثراً في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

أما **دراسة جرار (2014)**: فهدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية، واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (64) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إعداد برنامج تعليمي أداة للدراسة، واختبار تحصيلي يقيس مهارة القراءة، ومن أهم نتائج الدراسة: تفوق المجموعة التجريبية في اختبار مهارة القراءة البعدي.

ودراسة الفتلاوي (2014): هدفت إلى التعرف على أثر أسلوبي القصة والحوار التعلمي في التحصيل والاتجاه نحو مادة الاجتماعيات لدى تلميذات الصف الخامس الأساسي، وقد اختارت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعات البحث الثلاثة، مجموعتين تجريبيتين ومجوعة ضابطة وتحتوي كل منها على (30) طالبة، وبذلك بلغ عدد العينة الكلي (90) طالبة تم اختيارها من مدرسة الطبري التابعة لمديرية العامة لتربية الرصافة الثانية في العراق، وتمّ

تدريس المجموعة التجريبية الأولى بطريقة القصة، فيما تمّ تدريس المجموعة التجريبية الثانية بأسلوب الحوار التعلمي، أما المجموعة الضابطة فقد درّست بالطريقة الاعتيادية، وقد أعدّت الباحثة اختباراً تحصيلياً وكذلك مقياس الاتجاه نحو المادة، ومن أهم ما توصلت له الدراسة تفوق المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي على المجموعة الضابطة، ممّا يؤكّد فاعلية استراتيجية القصة والحوار التعلمي في زيادة التحصيل لمادة الاجتماعيات.

وأجريت **دراسة قحوف وعليان (2016)**، لتعرف أثر فاعلية أنشطة قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي والأداء الكتابي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي، وقد اتبع الباحثان المنهجين الوصفي والتجريبي في دراستهما، وتكونت عينة الدراسة من (112) طالبة من مدرسة ناصر الثانوية للبنات بإدارة شبرا التعليمية في محافظة القاهرة، واعتمد الباحثان التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة والقياس القبلي البعدي لهذه المجموعة، ومن أدوات الدراسة: قائمة ببعض مهارات الفهم القرائي والأداء الكتابي، اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي والأداء الكتابي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي في ضوء القائمة السابقة، بالإضافة إلى أنشطة مقترحة قائمة على المدخل التكاملي، واتضح من نتائج الدراسة: وجود تحسن ملحوظ في عينة الدراسة المختارة في أداء الاختبار البعدي عنه في الاختبار القبلي؛ مما يؤكد فعالية الأنشطة المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي والأداء الكتابي لدى طالبات التعليم الثانوي الفني الصناعي.

أما دراسة صبيح (2016) فهدفت إلى تقصّي أثر استخدام استراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في فلسطين. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (126) طالباً وطالبة موزعة على أربع شعب (شعبتين تجريبيتين، وشعبتين ضابطتين)، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي في دراستها والتصميم شبه التجريبي، كما أعدّت دليل معلم وفق استراتيجية التواصل اللغوي، بالإضافة إلى استبانة لقياس الذكاء اللغوي، ومقياس لقياس التعبير الكتابي، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات التعبير الكتابي تعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح الذكور في مقياس التعبير الكتابي.

أما دراسة دولما وبونبراست (Dolma and Boonprasitt, 2016)، فهدفت إلى معرفة أثر استراتيجية قراءة القصة القصيرة كوسيلة لتعزيز المفردات، باستخدام استراتيجية جمع المفردات الذاتية في اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لدى طلاب الصف السابع في بوتان، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (61) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب الصف السابع من المدرسة الثانوية الدنيا ببوتان، وتمّ تقسيم العينة إلى مجموعتين:

الأولى تجريبية تتكون من (31) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة تكوّنت (30) طالباً وطالبة، ومن أدوات الدراسة: استبانة لمعرفة آراء الطلاب نحو هذه الاستراتيجية، واختبار تحصيلي لقياس أثر الاستراتيجية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية هذه الاستراتيجية بناءً على نتائج الاختبار البعدي الذي جاء لصالح المجموعة التجريبية.

وأجريت **دراسة جبري (Gebre, 2016)**، لمعرفة تأثير القصص القصيرة على فهم المقروء لدى الطلاب، وقوة المفردات والموقف تجاه المهارة والمواد التعليمية الجديدة. واستخدم الباحث المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، وكان المشاركون في الدراسة (120) طالباً من الصف التاسع في مدرسة ديلا الثانوية والإعدادية في أثيوبيا. تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تحوي كل منها (60) طالباً ومن أجل جمع البيانات الخاصة بالدراسة تمّ استخدام اختبار القراءة والفهم قبل وبعد، والاختبار لقوة المفردات والاستبيان. وكشفت النتائج: أنّ تدريس مهارات القراءة من خلال القصص القصيرة أكثر فعالية من التدريس من خلال المقاطع التي أُعدّت في الوزارة، ولها تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي للطلاب في القراءة وقوة المفردات وذلك من خلال تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبارات البعدية.

كما أن دراسة القرعان. (Al-Qouran, 2016)، هدفت إلى معرفة أثر برنامج تجريبي قرائي كتابي في فهم المقروء والأداء الكتابي لدى طلبة الجامعات الأردنية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (49) طالباً في شعبتين من جامعة فيلادلفيا تم توزيعهما عشوائياً إلى مجموعتين: ضابطة، وأخرى تجريبية. ومن أدوات الدراسة: اختبار الاستيعاب القرائي، واختبارات للأداء الكتابي، وسلم التقدير الكتابي، ومقابلة. وقد أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الطلبة في الاستيعاب القرائي والأداء الكتابي في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت **دراسة المصري (2017)**، التعرف إلى أثر استخدام الأنشطة التمثيلية في تنمية مهارات اللغة العربية والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الرابع في فلسطين، واتبع الباحث المنهج التجريبي في دراسته والتصميم شبه التجريبي، فيما تكوّنت عينة دراسته من (114) طالباً وطالبة من الصف الرابع الأساسي، حيث وزّعت عشوائياً إلى شعبتين تجريبيتين (60) طالباً وطالبة درّسوا باستخدام الأنشطة التّمثيلية، وشعبتين ضابطتين (54) طالباً وطالبة درّسوا بالطريقة الاعتيادية، ومن الأدوات المستخدمة: اختبار مهارات اللغة العربية، واختبار التفكير التأملي. وأظهرت النتائج: وجود أثر لاستخدام الأنشطة

التمثيلية في تنمية مهارات اللغة العربية والتفكير التأملي يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود أثر لمتغير الجنس والتفاعل بين كل من طريقة التدريس والجنس.

ودراسة بارتان (Bartan, 2017)، هدفت إلى معرفة أثر قراءة القصص القصيرة في تحسين مهارات الكتابة في اللغة الأجنبية، وتمّت الدراسة ميدانياً لمدة (13) أسبوع في مدرسة ابتدائية في أنقرة–تركيا، واتبع الباحث المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي في دراسته، وتكوّنت عينة البحث من (79) طالباً وطالبة من الصف السابع تم توزيعهم على النحو الآتي: 25 طالباً و23 طالبة مجموعة تجريبية، و16طالباً و15 طالبة مجموعة ضابطة، ومن أدوات الدراسة: اختبار لقياس تأثير نموذج القراءة للكتابة على تطوير القصص القصيرة وتحسينها لمهارات الكتابة. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ: قراءة القصص القصيرة من خلال نموذج القراءة للكتابة لها تأثير على تحسين مهارات الكتابة من حيث: اللغة والمحتوى والتنظيم والانجازات التواصلية؛ وذلك من خلال الاختبار البعدي الذي كان لصالح المجموعة التجريبية.

2.2.2. الدراسات السابقة للمفاهيم النحوية:

دراسة الجوجو (2011): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل في غزة/ فلسطين، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (70) طالبة، وقسّمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (35) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (35) طالبة، ومن أدوات الدراسة: أداة تحليل المحتوى، واختبار المفاهيم النحوية، ودليل المعلم، بالإضافة إلى مقياس الذكاءات المتعددة لماري آن كرستين، ولقد توصلت هذه الدراسة إلى: تفوق المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم النحوية البعدي على المجموعة الضابطة، وهذا يعكس أثر توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس النحو العربي.

أما دراسة عباينة ونصر (2011)، فهدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية دورة التعلم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء بني كنانة في الأردن، واتبع الباحثان المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، وتكوّنت عينة البحث من (80) طالباً وطالبة، من مدرستي خرجا الثانوية للبنات، وكفر سوم للبنين، موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية وتضم (40) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة تضم (40) طالباً وطالبة ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان اختباراً موضوعياً لقياس اكتساب المفاهيم النحوية المرتبطة بالجملة الفعلية (فعل، فاعل، ومفعول به) وأظهرت

النتائج: وجود فرق ذا دلالة إحصائية يعزى لأثر التدريس لصالح استراتيجية دورة التعلم، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر متغيري الجنس والتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس.

ودراسة الدبور (2012)، هدفت إلى معرفة أثر توظيف نموذج جانييه في اكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، وقد بلغت عينة الدراسة (80) طالبة من المدارس الحكومية في محافظة شمال غزة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية بواقع (40) طالبة لكل مجموعة، وتمثّلت أدوات الدراسة في اختبار الاكتساب، ودليل المعلم الذي يعرض نموذج جانييه، ومن نتائج الدراسة: فاعلية نموذج جانييه في اكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي؛ حيث تفوّقت طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لاكتساب مفاهيم النحو.

أما دراسة خلف الله وسليمان (2012)، فهدفت إلى تنمية المفاهيم النحوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من خلال برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم، واتبع الباحثان المنهج التجريبي، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها من طلبة الصف الثاني الإعدادي وبلغ عددها (84) طالباً منهم (43) طالباً ضمن المجموعة التجريبية، و(41) طالباً من المجموعة الضابطة في مدارس محافظة القليوبية في مصر، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على نموذج أبعاد التعلم، بالإضافة إلى إعداد اختبار المفاهيم النحوية، وقد تبين من خلال نتائج الدراسة مدى فاعلية البرنامج على تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

فيما هدفت **دراسة العاني (2012)**: إلى معرفة أثر انموذج جير لاش–آيلي في اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف المتوسط واستبقائها، وقد أجريت هذه الدراسة في العراق، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (56) طالبة، بواقع (29) طالبة في المجموعة التجريبية، و(27) طالبة في المجموعة الضابطة، ومن أدوات دراستها: اختبار اكتساب المفاهيم. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أنموذج جير لاش–آيلي على المجموعة التجريبية التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية وذلك من خلال تفوق الأولى في الاختبار البعدي.

وهدفت **دراسة عيسى (2013)**، إلى تعرف فاعلية تدريس القواعد النحوية من خلال استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية تحصيل القواعد النحوية، والقدرة على تطبيقها في الأداء اللغوي الشفهي والكتابي، ولتحقيق ذلك تم اتباع المنهج التجريبي والتصميم

شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (50) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الملك خالد الثانوية في مدينة الطائف/السعودية، موزعين على مجموعتين: تجريبية درست القواعد النحوية المختارة باستخدام الاستراتيجية المقترحة، وضابطة درست القواعد نفسها بالطريقة الاعتيادية، وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً، واختبارين لقياس الأداء الشفهي والكتابي، ودليلين أحدهما للمعلم والآخر للطالب، وقد أظهرت النتائج: فاعلية تدريس القواعد النحوية بالاستراتيجية المقترحة في تنمية تحصيل القواعد النحوية والقدرة على تطبيقها من خلال الأداء اللغوي الشفوي والكتابي بصورة صحيحة، وأظهرت أيضاً أنّ التدريس بهذه الاستراتيجية قد زاد من الارتباط بين التحصيل النحوي واستخدام القواعد النحوية في الأداء الشفهي والكتابي.

أما دراسة الناصر (2014)، فهدفت إلى استقصاء أثر تدريس القواعد النحوية باستخدام منحى مسرحة المناهج في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة القطيف بالمملكة العربية السعودية، واتبع الباحث المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (62) تلميذاً، موزعين على مجموعتين متكافئتين إحصائيا: إحداهما تجريبية درست ثلاث وحدات من منهاج قواعد اللغة العربية باستخدام منحى مسرحة المناهج، والأخرى ضابطة درست الوحدات نفسها من خلال الطريقة الاستقرائية، ودرست مهارات التعبير الكتابي والشفوي باستخدام طريقة النموذج، ومن أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية، واختبار تحصيلي لمهارات التعبير الكتابي، ومقياس لمهارات التعبير الشفوي، ومن نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي العلامات الكلية للتلاميذ في الاختبار التحصيلي لمادة قواعد اللغة العربية، والاختبار التحصيلي لمهارات التعبير الكتابي، ومقياس مهارات التعبير الشفوي يعزى إلى أثر التدريس باستخدام منحى مسرحة المناهج لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وتحدثت **دراسة العبد الله ومدكور وعبد المنعم (2015)**، عن استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسورية، واتبعت المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي، كما تكوّنت عينة البحث من (24) طالباً من المجموعة الضابطة، و(24) طالباً من المجموعة التجريبية، وتمّ إعداد اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، ومن النتائج التي تحققت في هذه الدراسة: تفوق المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وهذا يؤكد فعالية الاستراتيجية التعليمية القائمة على النظرية البنيوية في تنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية.

أما دراسة بصل (2015): هدفت إلى تعرف فاعلية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تدريس النحو لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة الدراسة من مدرستين بالزقازيق (مصر) وبلغ عدد التلاميذ (96) تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة تجريبية عددها(32) تلميذاً تم تدريسها بطريقة الخرائط الذهنية اليدوية، ومجموعة تجريبية مكونة من (32) تلميذاً تم تدريسها بطريقة الخرائط الذهنية الإلكترونية، ومجموعة ضابطة عددها (32) تلميذاً تم تدريسها بالطريقة التقليدية، ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة: اختبار المفاهيم النحوية. وقد توصلت الدراسة إلى: فاعلية الخرائط الذهنية اليدوية والالكترونية في تنمية المفاهيم النحوية؛ وذلك لتفوق المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا النحو بالخرائط الذهنية (اليدوية والإلكترونية) مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية وذلك في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية.

ودراسة اللهيبي (2015): هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي بعض المفاهيم النحوية. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت الأداة في اختبار تحصيلي ومجموعة من الألعاب التعليمية اللغوية، وتم تطبيق الدراسة على عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدارس البنات بمكة المكرمة، بلغ مجموعها (61) تلميذة، تم تقسيمهن بواقع (29) تلميذة للمجموعة الضابطة، و(29) تلميذة للمجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في متوسط درجات التحصيل المعرفي البعدي في جميع المستويات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدلّ على فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب المفاهيم النحوية.

وهدفت **دراسة ضيدان (2015)**، إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم المعدلة في اكتساب المفاهيم النحوية وتحسين التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن مقارنة بالطريقة الاعتيادية، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (65) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة المثنى بن حارثة الثانوية الشاملة، والتابعة لمديرية التربية والتعليم لواء قصبة إربد، وزّعوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية تكوّنت من (32) طالباً، وضابطة تكوّنت من (33) طالباً، ومن أدوات الدراسة: اختبار اكتساب المفاهيم النحوية، اختبار تحسين التفكير الاستدلالي، دليل معلم لتدريس المفاهيم النحوية، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات علامات الطلاب على اختبار اكتساب المفاهيم النحوية تعزى لاستراتيجية التدريس ولصالح دورة التعلم المعدلة وذلك من خلال تفوق المجموعة التجريبية مجموعة الطريقة الاعتيادية.

أما دراسة عبد الباري (2016)، هدفت إلى الكشف عن أثر فعالية برنامج قائم على المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (90) طالباً، (45) طالباً ضمن المجموعة الضابطة بمدرسة إمياي الإعدادية للتعليم الأساسي التابعة لإدارة طوخ التعليمية في مصر، و(45) طالباً ضمن المجموعة التجريبية في مدرسة سعد زغلول بمدينة بنها التابعة لإدارة بنها التعليمية في مصر، ومن أدوات الدراسة: اختبار قياس المفاهيم النحوية، وبناء برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتوصلت الدراسة إلى: فعالية البرنامج في تنمية المفاهيم النحوية؛ وذلك لتفوق المجموعة التجريبية في اختبار قياس المفاهيم النحوية بسبب الاختلاف في طريقة التدريس.

دراسة السيسي (2016): هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية استخدام استراتيجية الألغاز في اكساب تلاميذ الصف الأول الإعدادي لبعض المفاهيم النحوية، وقد أجريت هذه الدراسة بمدرسة السيدة عائشة الإعدادية (بنات) التابعة لإدارة غرب طنطا التعليمية بمحافظة الغربية (مصر)، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لاكتشاف استراتيجية الألغاز في المفاهيم النحوية والأداء الكتابي، وكذلك المنهج التجريبي لمعرفة مدى فاعلية الاستراتيجية المقترحة، واتبعت التصميم شبه التجريبي. وتكوّنت عينة الدراسة من (60) تلميذة: (30) مجموعة تجريبية، ومثلها مجموعة ضابطة، ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة: اختبار المفاهيم النحوية. ومن النتائج التي توصلت إليها: فاعلية الاستراتيجية المتبعة وذلك بناء على نتائج الاختبار البعدي الذي تفوقت فيه المجموعة التجريبية على الضابطة.

أما دراسة سنجي والصغير ومكاوي (2017)، هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي واتبع الباحثون المنهج التجريبي، كما تكوّنت عينة الدراسة من (70) تلميذاً من الذكور بإدارة بنها التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة القليوبية في مصر مقسمة إلى مجموعتين: (35) تلميذاً في المجموعة التجريبية، ومثلهم في المجموعة الضابطة. ومن أدوات الدراسة: اختبار المفاهيم النحوية، وقد استخدم الباحثون التصور العقلي كاستراتيجية تدريسية للمجموعة التجريبية وقد توصلت الدراسة إلى: فعالية استراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية بناءً على تفوق المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم النحوية.

3.2.2 الدراسات السابقة للتصورات الخطأ:

هدفت **دراسة محمود (2005)**، إلى تحديد التصورات الخطأ حول بعض المفاهيم النحوية المرتبطة بمفاهيم المنصوبات المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، بالإضافة إلى معرفة أثر استراتيجية مقترحة للتغير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ واكسابهم بعض المفاهيم النحوية (المنصوبات) المقررة عليهم مقارنة بالطرق التقليدية، وذلك في محافظة أسيوط (مصر)، وقد طبّق الباحث دراسته على خمس مدارس في المحافظة، أما العينة فقد تكوّنت من مجموعتين: تجريبية عددها (35) طالباً، وضابطة عددها (35) طالباً، وقد استخدم المنهج الوصفي والتجريبي في دراسته، أما عن أدوات الدراسة فقد قام بإعداد قائمة بالمفاهيم النحوية، وإجراء اختبار التصورات عن بعض المفاهيم النحوية المتعلقة بالمنصوبات، واختبار تحصيلي، بالإضافة إلى تطبيق استراتيجية التغير المفهومي المقترحة في تدريس وحدة المنصوبات، ومن نتائج دراسته: تفوق الاستراتيجية المقترحة في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية في وحدة المنصوبات على الطريقة التقليدية وذلك لتفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في النتائج.

أما دراسة لوجو وثومبسن (Logue and Thompson, 2006)،هدفت إلى الكشف عن الأخطاء في المفاهيم العلمية وتم استخدام بعض مفاهيم العلوم وما يرتبط بها من مفاهيم خاطئة، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من (6) طلاب تتراوح أعمارهم من (6–15) سنة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، ومن أدوات الدراسة: المقابلة باستخدام مجموعة محددة سلفا من الأسئلة، وأنشطة لكل مفهوم. وتوصلت الدراسة إلى: شيوع الأخطاء في المفاهيم العلمية، وأنّ الطلاب الأصغر سناً لديهم القابلية والرغبة في تعديل المفاهيم، بينما تتجلّى صعوبة تصحيح المفاهيم للطلاب الأكبر سناً.

وهدفت **دراسة مطر (2010)**، إلى التعرف على مدى فاعلية مدونة إلكترونية في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحوها، واتبع الباحث المنهج الوصفي لوصف وتفسير النتائج، والمنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من شعبتين من شعب الصف التاسع وعددهم (55) طالباً في مدرسة ذكور النصيرات بغزة / فلسطين، وتكوّنت المجموعة التجريبية من (27) طالباً من طلاب الصف التاسع درسوا من خلال المدونة الإلكترونية وذلك لتقصي أثرها في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية، والمجموعة الضابطة من (28) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية، وقد قام الباحث بإعداد الأدوات الآتية: أداة تحليل المحتوى، واختبار تشخيص التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية، ومقياس الاتجاه نحو المفاهيم العلمية، وقد

أظهرت الدراسة نتائج منها: فاعلية المدونة الإلكترونية في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية وذلك تبعاً لنتائج الاختبار البعدي الذي تبين فيه تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.

أما دراسة جبر (2012)، فهدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية بوسنر للتغير المفهومي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي في دراستها وتكوّنت العينة من (60) طالباً وطالبة من مدارس مصر، ومن أدوات الدراسة: اختبار التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، وإعداد دليل المعلم، وكتاب الطالب لتصويب التصورات البديلة، وتدريس موضوعات المفاهيم البلاغية وفق استراتيجية بوسنر في التغير المفهومي وذلك لتعديل التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية لدى مجموعة الدراسة. ومن أبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمفاهيم البلاغية؛ مما يدل على فاعلية الاستراتيجية في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية.

ودراسة الزهراني (2013)، والتي هدفت التعرف إلى مدى فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لكشف التصورات البديلة، والتصميم الشبه تجريبي المعتمد على مجموعتين تجريبية وضابطة لمعرفة فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تعديل التصورات، كما اعتمد أداة تحليل المحتوى والاختبار التشخيصي، وتكوّنت عينة الدراسة من (213) طالبا كعينة تشخيصية، و(42) طالباً عينة التجربة، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني فاعلية الاستراتيجية المقترحة لتعديل التصورات النحوية.

واستهدفت **دراسة عبد الباري (2014)**، بناء برنامج قائم على استراتيجتي الصراع المعرفي والمتشابهات لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها؛ ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث اختباراً تشخيصياً ثنائي الشق للكشف عن التصورات الخطأ، وتكوّنت عينة الدراسة من (73) طالباً وطالبة، واعتمد المنهج التجريبي والتصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وأظهرت النتائج عن وجود العديد من التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، كما أظهرت النتائج أيضاً فاعلية البرنامج في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان.

ودراسة قاسم (2014): هدفت التعرف إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الحادي عشر

بغزة، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي في دراستها، وكان مجتمع الدراسة مكوّن من جميع طالبات الصف الحادي عشر علوم إنسانية في مديرية شمال غزة، أمّا عينة الدراسة شملت (70) طالبة: (35) طالبة في الشعبة التجريبية، ومثلها للمجموعة الضابطة، واستخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى، واختبار تشخيصي للتصورات البديلة لمفاهيم الكيمياء من حولنا، وأظهرت النتائج: فعالية الاستراتيجية في تعديل التصورات البديلة وفق ما أظهرته نتائج الاختبار البعدي من تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية البيت الدائري على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وتهدف دراسة محي الدين وخليل (Mohyuddin and Khalil, 2016)، المعنونة "المفاهيم الخاطئة للطلاب في تعلم الرياضيات في المستوى الابتدائي" إلى التعرف على بعض المفاهيم الخاطئة التي يطوّرها الطلاب في المرحلة الابتدائية؛ للتحقيق في الأسباب المحتملة للمفاهيم الخاطئة، وتصميم وتنفيذ الإجراءات العلاجية للطلاب لتصحيح هذه المفاهيم الخاطئة، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدراسة من(12) مدرسة تم اختيارها عشوائيا من أكثر من ألفي مدرسة في مقاطعة فيصل أباد (الباكستان) وتم اختيار (248) طالباً من طلاب الصف الخامس، واستخدم الباحثان اختبار تشخيصي مكوّن من (42) سؤالاً حول (8) مفاهيم رياضية، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع (4) طلاب من كل (12) مدرسة بعد إجراء الاختبار لمعرفة أسباب تكوّن هذه المفاهيم وكيفية علاجها، وتوصلت الدراسة إلى كثرة الأخطاء المفاهيمية لدى الطلاب وتنوّع أسباب تكوّنها.

أما دراسة محرم (2017) فهدفت إلى تحديد التصورات الخطأ عن المفاهيم الفيزيائية والظواهر المتضمنة في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الثاني ثانوي وقياس فاعلية استخدام استراتيجية (PDEODE) البنائية في تصويب التصورات الخطأ في الفيزياء لديهم، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، فيما تكوّنت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة، من إحدى مدارس محافظة الدقهلية في مصر، حيث بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (40) طالباً وطالبة ومثلهم في المجموعة الضابطة، ومن أدوات الدراسة: اختبار التصورات الخطأ في الفيزياء لدى طلاب الصف الثاني ثانوي، ومن نتائج الدراسة: فعالية الاستراتيجية المستخدمة في تصويب التصورات الخطأ في المفاهيم الفيزيائية وذلك بناء على نتائج الاختبار البعدي الذي تفوقت فيه المجموعة التجريبية على الضابطة.

ودراسة أبو دقة (2017)، هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم الواقعي في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهن نحو العلوم، واتبعت الباحثة

المنهج الوصفي والتجريبي، واستخدمت التصميم شبه التجريبي المعتمد على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكوّنت عينة الدراسة من طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الفارابي الابتدائية المشتركة (غزة) وبلغ عددها (66) طالبة: (33) طالبة مجموعة تجريبية، و(33) طالبة مجموعة ضابطة، وتم إعداد اختبار لتشخيص التصورات البديلة للمفاهيم العلمية، ومقياس الاتجاه نحو العلوم، ومن النتائج لهذه الدراسة: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة في اختبار التصورات البديلة البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكّد فعالية استخدام نموذج التعلم الواقعي في تعديل تلك التصورات.

4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

1.4.2.2.التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت القصة وتنمية المهارات اللغوية:

من خلال العرض السابق لهذه الدراسات التي تناولت القصة وتنمية المهارات اللغوية ستعرض الباحثة أهم النقاط التي تم استخلاصها من تحليل هذه الدراسات والتي تتعلق بأهداف الدراسة وعيناتها والمناهج المستخدمة فيها وأدواتها ونتائجها.

أولاً: الأهداف: هدفت معظم الدراسات السابقة إلى قياس مهارات اللغة العربية وتنميتها مجتمعة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) كما في دراسة (المصري، 2017).

وهدفت إلى تنمية مهارة القراءة والكتابة كما في دراسة (خلف، 2004)، ودراسة (**Maharmeh ,2013**)، ودراسة (قحوف وعليان 2016)، ودراسة (**Al-Qouran, 2016**).

وهدفت هذه الدراسات إلى تنمية مهارة القراءة كما في دراسة (أبو كايد، 2004)، و(الحميد، 2010)، و(الشهري، 2012)، و(العقيل، 2012)، و(جرار، 2014)، و(**Gebre, 2016**).

وهدفت هذه الدراسات إلى تنمية مهارة الكتابة وحدها كما في دراسة (أبو صبحة، 2010)، و(العبيدي، 1430)، و(الحوامدة وعاشور، 2013)، و(البري، 2013)، و(هزاع، 2014)، و(صبيح، 2016)، و(**Bartan, 2017**).

وقد تنوّعت الاستراتيجيات المستخدمة لتنمية المهارات في الدراسات السابقة كاستراتيجية القصة، والتواصل اللغوي، والأنشطة، والبرنامج.

ثانياً: منهج الدراسة والعينات: جميع الدراسات استخدمت المنهج التجريبي، ومنها استخدم المنهج الوصفي مع التجريبي، أما العينة فقد تنوعت بدءاً بطلاب المرحلة الأساسية، ووصولاً إلى طلبة الجامعات.

ثالثاً: الأداة: تنوّعت الأدوات المستخدمة ما بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، واختبارات قياس المهارات وسلّم التقدير الكتابي، والمقابلة.

رابعاً: النتائج: أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى فعالية الطرق والبرنامج والأنشطة والاستراتيجيات المقصودة في تنمية مهارات اللغة العربية مجتمعة أو منفردة، وتفوق المجموعة التجريبية في اختبار المهارات على المجموعة الضابطة.

2.4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم النحوية

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية ستعرض أهم النقاط التي تم استخلاصها من تحليل هذه الدراسات من حيث الأهداف والعينات والمنهج المستخدم والأدوات والنتائج.

أولاً: الأهداف: هدفت الدراسات إلى اكتساب المفاهيم النحوية كدراسة عباينة ونصر (2011)، والدبور (2012)، والعاني (2012)، واللهيبي (2015)، وضيدان (2015)، والسيسي (2016)، بينما هدفت دراسات أخرى تنميتها كدراسة الجوجو (2011)، وخلف الله وسليمان (2012)، والعبدالله وآخرون (2015)، وبصل (2015)، وعبد الباري (2016)، وسنجي وآخرون (2017)، أمَّا دراسة عيسى (2013) فهدفت إلى تنمية التحصيل في القواعد النحوية عبر تطبيقها تطبيقاً صحيحاً في الأداء اللغوي والكتابي، ودراسة الناصر (2014) هدفت إلى تنمية التحصيل ومهارات التعبير الكتابي والشفوي من خلال القواعد النحوية.

ثانياً: منهج الدراسات والعينات: تنوّعت المناهج المستخدمة ما بين التجريبية والوصفية، أمّا العينات فقد كانت من الصف الخامس الأساسي وحتى الصف العاشر.

ثالثاً: الأدوات: اختبارات المفاهيم النحوية، والاختبارات التحصيلية، ومقياس الأداء اللغوي، ودليل المعلم والطالب.

رابعاً: النتائج: جميع النتائج كانت لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فاعلية الاستراتيجيات والنماذج المختلفة في اكتساب وتنمية المفاهيم النحوية.

3.4.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت التصورات الخطأ

بالنسبة للأهداف: هدفت بعض الدراسات إلى قياس أثر استراتيجيات متنوعة لتعديل التصورات الخطأ كدراسة مطر (2010)، جبر (2012)، والزهراني (2013)، وقاسم (2014)، وعبد الباري (2014)، وأبو دقة (2017) ، ومنها ما هدف إلى تحديد وكشف التصورات الخطأ كدراسة محمود (2005)، و(Mohyuddin and Khalil, 2016)، ومحرم (2017).

بالنسبة لمنهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهجين: التجريبي، والوصفي التحليلي، أما العينات فتنوّعت من المرحلة الأساسية والثانوية والمرحلة الجامعية، والأدوات تنوّعت من اختبارات تشخيصية، وتحصيلية ثنائية الشق للكشف عن التصورات وتعديلها، بالإضافة إلى المقابلة، أما النتائج فقد أظهرت في جميع الدراسات التجريبية فعالية استخدام الاستراتيجيات المستخدمة في تعديل التصورات الخطأ لدى عينة الدراسة مقارنة بالطريقة العادية، كما أكدّت الدراسات الوصفية وجود تصورات خطأ لدى عينات الدراسة.

4.4.2.2 التعقيب العام على الدراسات السابقة:

اتضح من الدراسات السابقة تنوّع المواد الدراسية والمراحل العمرية، ومن بيئات مختلفة، كذلك التنوّع في المناهج المتبعة، والأدوات المستخدمة، والاستراتيجيات المختلفة لتنمية المهارات اللغوية، وتصويب التصورات الخطأ في المفاهيم المختلفة.

5.4.2.2 الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة المعروضة أعلاه:

تهدف هذه الدراسة إلى تنمية مهارات اللغة العربية (القراءة والكتابة) فقط، وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية من خلال القصة. وترى الباحثة أن هذه الدراسة جاءت مكملة لما تناولته الدراسات السابقة ذات الاختصاص في تنمية مهارات اللغة العربية وتصويب التصورات الخطأ في المفاهيم النحوية، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي وبذلك توافق الدراسات السابقة التي قامت باستخدام المنهج نفسه، كما أن الأداة المتبعة لتنمية مهارتي القراءة والكتابة اختلفت عن جميع الدراسات السابقة وذلك بجمعها (5) مهارات للقراءة و(4) مهارات للكتابة يتم قياسها بوساطة سلّم تقدير على غرار ما جاء في الدراسات السابقة التي اتبعت الاختبارات التحصيلية لمعرفة مدى تنمية مهارات القراءة والكتابة، وهذا أتاح الفرصة للمعلمين بملاحظة أثر القصة بطريقة مباشرة من خلال أداء الطلبة قراءة وكتابة، كما أنّ أداة تشخيص وتحديد التصورات الخطأ كانت عبارة عن اختبار ثنائي الشق، وبذلك اتفقت مع بعض الدراسات السابقة التي استخدمت الطريقة نفسها للكشف عن تلك التصورات، وهذه الدراسة تنفرد عن

غيرها من الدراسات السابقة كونها تقدم استراتيجية واحدة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية نظراً لما بين القراءة والكتابة والمفاهيم النحوية من علاقة وطيدة، حيث إنّ الأخيرة تضبط قوانين اللغة الصوتية، وتراكيب الكلمة والجملة، وهي ضرورية لا غنى عنها، بالإضافة إلى أنّ القصة لم تستخدم كوسيلة لتصويب التصورات الخطأ في أي من الدراسات السابقة حسب علم الباحثة، وهذا ما جعل الدراسة تنفرد بجمعها مهارتين، وتصويب تصورات في آن واحد يتم تنميتها وتصويبها باستراتيجية واحدة وأدوات متنوعة، وطبقت هذه الدراسة حسب متغيراتها للمرة الأولى في فلسطين تزامناً مع المنهج الجديد للصف التاسع.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في دراستها، ويشمل منهج الدراسة، ووصف مجتمعها وعينتها، وبناء أدواتها "سلم تقدير للقراءة وآخر للكتابة، بالإضافة إلى اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في الكشف عن مدى صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة وتصميمها، ومتغيراتها والتحليلات الإحصائية التي تم استخدامها.

1.3 منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي باستخدام مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين من طلاب وطالبات الصف التاسع، وبذلك اشتملت العينة الكلية للدراسة على أربع مجموعات وفق التصميم المبين في الجدول الآتي:

جدول 1.3: تصميم الدراسة:

الجنس	المجموعة	قبل التطبيق		الطريقة	بعد التطبيق	
ذكور	ضابطة	قياس الأداء من القرائي والكتابي	اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية	الاعتيادية	قياس الأداء من القرائي والكتابي	اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية
	تجريبية			القصة القصيرة		
إناث	ضابطة			الاعتيادية		
	تجريبية			القصة القصيرة		

2.3 مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف التاسع جميعهم في مدارس مديرية جنوب الخليل التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي والبالغ عددهم (3318) من الجنسين، والمسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي (2017–2018).

3.3 عينة الدراسة:

1.3.3 العينة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية على عينة استطلاعية بلغت (34) طالبة من مجتمع الدراسة الأصلي، ومن خارج عينة الدراسة بهدف التحقق من الثبات.

2.3.3 العينة الفعلية:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من مدرستي ذكور رافات الثانوية، ومدرسة الحرمين الأساسية للإناث، التابعتين لمديرية التربية والتعليم العالي/جنوب الخليل، وذلك لاحتواء المدرستين على عدد مناسب وكاف من الشعب الدراسية، ووقوعهما في منطقة السموع، وهذا يعني أنّ خصائص العينة في كلا المدرستين متماثلة، بالإضافة إلى قربهما من مكان سكن الباحثة، وتعاون مدير مدرسة الذكور ومعلم اللغة العربية، وكذلك مديرة مدرسة الإناث ومعلمة اللغة العربية مع الباحثة لتطبيق الدراسة.

وتمّ اختيار إحدى الشعب من كل مدرسة بطريقة عشوائية كمجموعة تجريبية تتعلم بالقصة، والشعبة الأخرى كمجموعة ضابطة تتعلم بالطريقة الاعتيادية، وتأكدت الباحثة من أنّ توزيع الطلبة في صفوفهم كما كان عليه الأمر في الفصل الأول، وقد بلغ عدد أفراد العينة (104) طلاب موزعين كما في الجدول 2.3 الآتي:

جدول 2.3: توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
تجريبية	28	25	53 (51%)
ضابطة	27	24	51 (49%)
المجموع	55	49	104 (100%)

4.3 المادة التعليمية:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد المادة التعليمية ودليل للمعلم يتضمن خطط تدريسية للوحدتين الخامسة والسادسة وذلك بعد تحليلهما تحليلاً بنائياً؛ مع تقديم الأهداف والإرشادات والوسائل اللازمة للتطبيق، إضافة إلى دور المعلم والطالب، وتم إعادة صوغ النصوص بأسلوب قصصي من تأليف الباحثة مع مراعاة عناصر القصة، وكيفية كتابتها، وإظهار المهارات اللغوية المراد تنميتها، وإدخال المفاهيم النحوية التي تم اختيارها؛ بغرض تصويب التصورات الخطأ منها، وقد تمّ تحويل نصوص القراءة إلى قصص لتحقيق أهداف القراءة أما في دروس القواعد فحوِّلت الأمثلة الواردة إلى قصة قصيرة تكثر فيها المفاهيم النحوية المراد تصويبها، وفيما يخص التعبير والكتابة تم تنمية مهاراتهما من خلال تلخيص القصص المعدّة بعد نهاية كل درس إضافة إلى أوراق العمل المعدّة لتحقيق الأهداف نفسها.

4.3.1 آلية إعداد المادة التعليمة:

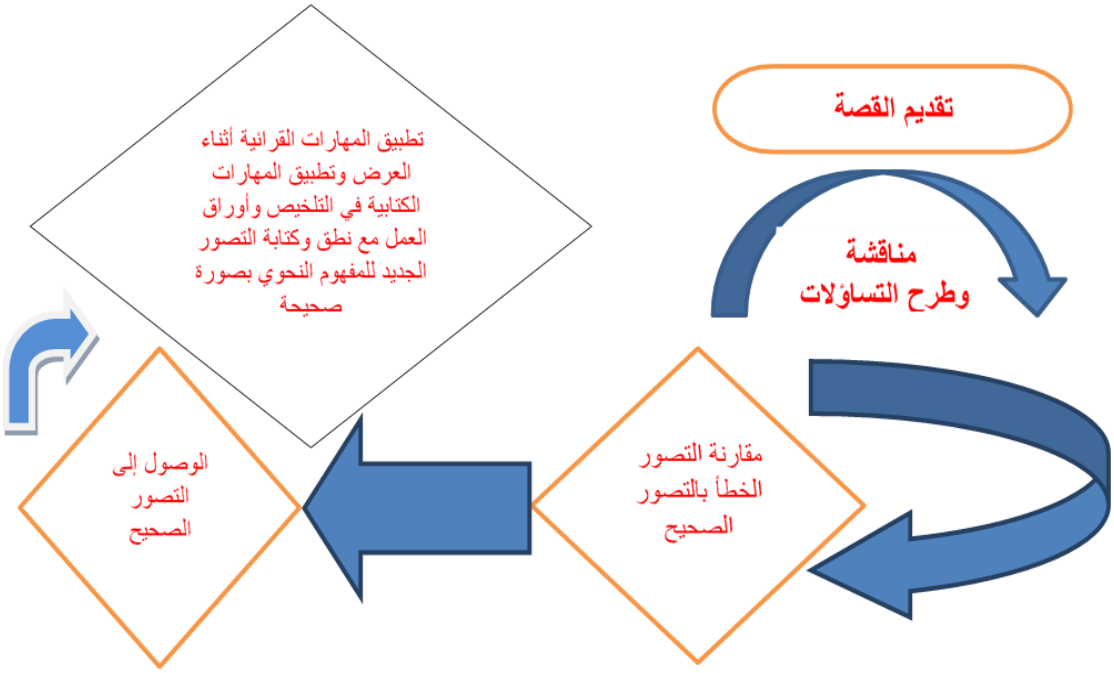
عطفاً على ما سبق، وبعدما قامت الباحثة بتحليل المحتوى وحصر الأهداف المرجو تنفيذها، قامت بإعادة كتابة الدروس المقصودة للدراسة بشكل قصة تخدم أهداف الدراسة، بحيث تمّ حصر المهارات القرائية والكتابية الواجب تنميتها والتصورات النحوية الخاطئة لدى الطلبة، ومن ثمّ تقديم العلاج من خلال القصة التي تتحصر حول هذه المهارات والتصورات، وذلك من خلال السرد القصصي التسلسلي الذي ينمّي المهارات المقصودة واكتشاف التصور الخطأ ومن ثم الوصول لمعرفة التصور الصحيح، والشكل 1.3 يوضح آلية الإعداد:

شكل 1.3: آلية إعداد المادة التعليمية

4.3.2 آلية تنفيذ المادة التعليمية:

قامت الباحثة بإعداد المادة التعليمية بعدما حلّلت محتوى الدروس المقصودة للدراسة لحصر المهارات والأهداف المرجو تحقيقها، ومن ثم تأليف القصص التي لا تبتعد عن المضمون العام للدروس، مع التركيز على المهارات القرائية والكتابية التي تريد أن تنميها في الطلبة، كما عمدت أيضاً لإدخال

التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لتصويبها، وذلك تماشيا مع الأهداف التي استخرجتها من تحليل المحتوى، كما قامت الباحثة بوضع دليل لهذه المادة موضحة فيه الخطوات والإجراءات اللازمة لتنفيذ المادة التعليمية بالشكل السليم الذي يخدم أهداف الدراسة، وعمل مادة تدريبية كأوراق عمل منبثقة من القصص وذلك لتعزيز المادة التعليمية، فتتم قراءة القصة أولاً وفق الشروط المتبعة قراءة المعلم ثم تتبعها قراءة الطلبة،، ثم تتم كتابتها من قبل الطلبة، ويتم التصحيح والتعديل من خلال المناقشات والتساؤلات أثناء الحصص لتنمية المهارات وتصويب التصورات، من خلال ست لقاءات أسبوعياً، يتخللها أوراق عمل وتلخيص للقصص المقروءة، والشكل 2.3 يوضح آلية التنفيذ.



شكل 2.3: آلية تنفيذ المادة التعليمية

4.3.3 محتويات المادة التعليمية:

تماشياً مع عنوان الدراسة وأهدافها والمتمثلة بتقصّي أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية المهارات اللغوية وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع، قامت الباحثة بتأليف العديد من القصص للدروس المقصودة لهذه الدراسة وجاءت على النحو الآتي:

أ- النصوص القصصية لمهارتي القراءة والكتابة: قامت الباحثة بتحويل نصوص القراءة والكتابة الواردة في الكتاب المقرر، والتي أجريت عليها الدراسة إلى نصوص قصصية تتضمن في محتواها أهداف مهارتي القراءة والكتابة، والأمور التي من شأنها تساعد على تنميتهما.

ب–النصوص القصصية للمفاهيم النحوية: حيث عمدت الباحثة في تأليفها لهذه القصص إلى إبراز المفاهيم النحوية بشكل واضح حتى تساعد الطلبة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لديهم.

5.3 أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتحليل المحتوى، وإعداد سلّم تقدير لفظي لمهارة القراءة وآخر للكتابة، بالإضافة إلى اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية، وفيما يلي توضيح لخطوات إعداد كل أداة من أدوات الدراسة:

1.5.3 سلّم تقدير للأداءين: القرائي والكتابي

قامت الباحثة بإعداد قائمة تقدير لفظي للأداءين القرائي والكتابي بحيث يناسب طلبة الصف التاسع؛ وذلك بهدف تنمية مهاراتي القراءة والكتابة اللازمتين لهم، وذلك لتضمينهما في الاستراتيجية المستخدمة في التدريس واعتمدت الباحثة في بناء الأداتين على مجموعة من المصادر منها:

أ– الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالمهارات اللغوية عامة والقراءة والكتابة خاصة، والرجوع إلى قوائم المهارات التي توصلت إليها تلك الدراسات والبحوث، وقد ذكرت الباحثة الدراسات التي رجعت إليها لإعداد سلم التقدير القرائي وهي: كدراسة الشرعة ومحمد (2004)، وعيسوي (2007)، وعبد الباري (2009)، (2010)، وحسن (2009)، والشمري (2009)، والنجار (2010)، والحميد (2010)، والهواري (2010)، وطاهر (2010)، وأحمد (2011)، وسالمان (2011)، والشهري (2012)، ، والصويركي (2012)، وعيسى (2013)، ونهابة (2013)، والحوامدة (2015)، وقحوف وعليان (2016)، والإبراهيم (2016)، والزهراني (2017). أما الدراسات التي تم بناء سلم التقدير الكتابي بعد الاطلاع عليها هي: دراسة عبد الحميد (2001)، وعزازي (2004)، والمصري (2006)، وعيسوي (2008)، وعبد الباري (2010)، وأبو صبحة (2010)، والصويركي (2011)، وصومان (2011)، والحلاق والهاشمي (2011)، والعبيدي (1430)، وشحتو وآخرون (2013)، والشيخ (2014)، والحرداني (2014)، وهزاع (2014)، وسعودي (2015)، وبصل (2015)، ومدكور وآخرون (2016)، وأمين (2016)، والزيود والخوالدة (2017)، وعباس وعلوان (2017)، والشوابكة والحداد (2017).

ب– الأهداف العامة والخاصة للغة العربية في وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية "اللغة العربية " وزارة التربية والتعليم (ملحق1).

ج- تحليل محتوى الدرس الخامس والسادس لكتاب اللغة العربية للصف التاسع ويعرف بأنه طريقة لدراسة مادة اتصال لفظية، أو سمعية، أو مرئية، أو إشارية وتحليلها بأسلوب منظم وموضوعي وكمي بغرض قياس بعض المتغيرات التي تعكس المادة الاتصالية موضوع الدراسة (العدوي، 2009).

أما المقصود بتحليل محتوى المواد الدراسية: إحصاء مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقواعد والمهارات والاتجاهات والقيم المتضمنة في المادة الدراسية. ولقد تم إجراء تحليل المحتوى تبعاً للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من التحليل وذلك بتحديد الأهداف السلوكية وتصنيفها، واستخراج المفاهيم والحقائق والمهارات اللغوية التي يحتاج الطلبة إلى تعلمها وذلك من أجل تحقيق الهدف التعليمي الذي حدد له.

ب- اختيار عينة التحليل والتي اقتصرت على الدرسين الخامس والسادس من كتاب اللغة العربية للصف التاسع /الفصل الدراسي الثاني.

ج- تحديد فئات التحليل (المفاهيم، الحقائق، التعميمات، القواعد، المهارات، القيم، الاتجاهات).

د- اعتماد (الكلمة، الجملة، الفقرة) كوحدات تحليل المحتوى.

هـ- تطبيق إجراءات التحليل وذلك بقراءة النصوص المحددة في المحتوى واعتماد الكلمة، والجملة والفقرة كوحدات تحليلية، وتحديد فئات التحليل، ثم تفريغ النتائج في جداول التكرار الخاصة بها.

وتم التحقق من صدق التحليل الذي أعدته الباحثة بعد عرض نتائجه على مجموعة من ذوي الخبرة والكفاءة لإبداء رأيهم فيه والحكم عليه في ضوء معايير التحليل.

أما ثبات التحليل، فقامت الباحثة بتحليل محتوى الدروس المذكورة سابقاً من كتاب اللغة العربية للصف التاسع في شهر شباط 2018م ثم أعادت التحليل مرة أخرى في شهر آذار 2018م ويسمى هذا النوع من ثبات التحليل "الثبات عبر الزمن" والجدول الآتي يوضح نتائج التحليل في المرتين.

جدول 3.3: نتائج تحليل المحتوى ضمن شخصي

الأهداف	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
	78	75	73	5	93.5

ثم قامت الباحثة بالمقارنة بين تحليلها وتحليل باحث آخر وحصلت على نتائج مشابهة، وهذا النوع من الثبات يسمى ثبات التحليل عبر الأشخاص (بين شخصي) والجدول 4.3 يوضح ذلك.

جدول 4.3: نتائج تحليل المحتوى بين شخصي

الأهداف	تحليل الباحثة	تحليل الباحث	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات*
	76	81	72	4	94

*تم حساب معامل ثبات التحليل وفق معادلة كوبر

وقد نتج عن تحليل المحتوى (76) هدفاً ضمن مجالات أهداف بلوم، ومن خلال التحليل تبين أنّ أغلب محتوى الأهداف حقائق ومفاهيم، وبدرجة أقل تأتي النظريات (قواعد اللغة)، وذلك لأنّ المنهاج مُعَد للمرحلة الأساسية العليا، ويركّز على تعلم الحقيقة وتثبيت المفهوم بالدرجة الأولى على اعتبار أنّ النظريات (قواعد اللغة العربية) تعلّمها الطالب في المرحلة الأساسية المتوسطة ما بين الصف الخامس والصف الثامن الأساسي.

وفي ضوء ما تقدم، أعدت الباحثة المستويات المعيارية الرئيسة وما يندرج تحتها من مهارات فرعية، بحيث تكوّنت من خمسة مستويات معيارية للقراءة وهي:

جدول 5.3: المستويات المعيارية للقراءة

م	المستوى	عدد المهارات في كل مستوى
1	القراءة الصحيحة المعبرة	6
2	القراءة الفاهمة	8
3	القراءة التذوقية	4
4	القراءة الإبداعية	8
5	القراءة الناقدة	4
المجموع		30

أما المستويات المعيارية لمهارة الكتابة فقد جاءت كالآتي:

جدول6.3: المستويات المعيارية للكتابة

م	المستوى	عدد المهارات في كل مستوى			
1	الفكري	6			
2	الأسلوبي	الألفاظ (2)	الفقرة (5)	الجملة (3)	جمال الأسلوب (4)
3	التنظيمي	8			
4	التحريري	8			
	المجموع	36			

صدق القائمتين:

بعد بناء الأداتين بصورتهما الأولية قامت الباحثة بالتحقق من صدق قائمتي التقدير وذلك بالتحقق أولاً من صدق المحتوى من خلال مراجعة المصادر والدراسات السابقة ذات العلاقة بمهارات القراءة والكتابة وتصنيفاتها المختلفة ثم الصدق الظاهري وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة؛ والبالغ عددهم (24) محكماً (ملحق 2)؛ بهدف تحديد مدى مناسبة المهارات لطلبة الصف التاسع، ومدى انتماء كل مهارة لمحورها، بالإضافة إلى صحة الصياغة اللغوية، وحذف أو تعديل أو إضافة ما هو مناسب (ملحق 3) وبعد جمع الأدوات من المحكمين تم التعديل المناسب في ضوء ما أشار إليه المحكمون وذلك بتوحيد المقياسين ونقل بعض المهارات إلى المستوى المناسب لها وحذف البعض الآخر وتعديله للوصول إلى الأداتين بصورتهما النهائية (ملحق4).

ثبات قائمتي الأداء القرائي والكتابي:

تمّ التوصل إلى ثبات السلالم من خلال حساب نسبة الاتفاق بين محكمي قائمة المهارات القرائية والكتابية والتي بلغت 90%.

إجراءات التصحيح:

ولأغراض استخدام قائمة معايير الأداء القرائي والأداء الكتابي كأساس للتصحيح حُدّدت ثلاثة مستويات لدرجة الأداء القرائي، وثلاثة مستويات لدرجة الأداء الكتابي، كما تم تحديد التقدير الكمي بتخصيص ثلاث علامات لكل بند من بنود قائمة المعيار تبعا للتدرج الآتي:

ثلاث علامات إذا استخدم الطالب المؤشرات السلوكية الدالة جميعها على المهارة المبنية في مفتاح المعيار (ممتاز)، وعلامتان إذا استخدم الطالب بعض المؤشرات السلوكية الدالة على مفتاح المعيار (جيد)، فيما تخصص علامة واحدة فقط للطالب إذا استخدم جزءا بسيطا من المهارات السلوكية الدالة على المهارة المبنية في مفتاح المعيار (ضعيف).

جدول 7.3: التقدير الكمّي لمستويات الأداءين القرائي والكتابي لطلبة الصف التاسع الأساسي

	مستوى الأداء	التقدير الكمي (الدرجة)
1	أداء ضعيف	1
2	أداء جيد	2
3	أداء ممتاز	3

وقد تراوحت العلامات في سلم القراءة بين (30) درجة حد أدنى إلى (90) درجة حد أعلى، وتمّ تحديد الحد الفاصل للحكم على تقديرات الأداء كما في الجدول الآتي:

جدول 8.3: درجات مستويات الأداء القرائي

مستوى الأداء	الدرجة
ضعيف	50-30
جيد	70-51
ممتاز	90-71

أما العلامات في سلم التقدير الكتابي فقد تراوحت بين (36) علامة حد أدنى إلى (108) علامات حد أعلى كما في الجدول (9.3) الآتي:

جدول 9.3: درجات مستويات الأداء الكتابي

مستوى الأداء	الدرجة
ضعيف	60-36
جيد	84-61
ممتاز	108-85

2.3.5 اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية:

قامت الباحثة بإعداد اختبار يكشف التصورات الخطأ والصحيحة لدى طلبة الصف التاسع فيما يتعلق ببعض المفاهيم النحوية التي سبق لهم تعلمها، كما هدف إلى قياس فاعلية استراتيجية القصة القصيرة في تصويب تلك التصورات، وتمّ إعداد قائمة بالمفاهيم المستهدفة في هذه الدراسة (ملحق 5).

إعداد الاختبار وبناؤه:

تم إعداد الاختبار وبنائه بصورته الأولية (ملحق 6) بعد الرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة التي تناولت اختبارات القواعد النحوية ومفاهيمها، ومراجعة قائمة المفاهيم النحوية المقررة على طلبة الصف التاسع التي تم التوصل إليها، والاطلاع أيضاً على كتب اللغة العربية التي سبق للطلبة دراستها منذ الصف الخامس وحتى الصف الثامن. حيث تمّ تحليلها تحليلاً بنائياً، واختيار (20) من المفاهيم النحوية لإعداد الاختبار فيها بناءً على نسبتها الأعلى تكرارا، وتعدّ من المفاهيم الأساسية في النحو وقاعدة تبنى عليها المفاهيم الأخرى.

وصف مفردات الاختبار:

تكوّنت مفردات الاختبار من شقّين: الشقّ الأول: محتوى السؤال: اشتمل على أمثلة نحوية، أو عبارات أدبية، أو آيات قرآنية، أو أحاديث نبوية، ويسأل عن اسم المفهوم النحوي، أو تعيين المفهوم النحوي من المثال المعطى. وأما الشقّ الثّاني فتضمّن أربعة اختيارات وعلى الطالب أن يختار الإجابة الصحيحة المرتبطة بمحتوى السؤال، ويسأل هذا الشقّ عن سبب اختياره الإجابة في الجزء الأول.

تعليمات الاختبار:

بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها قامت الباحثة بصياغة تعليمات الاختبار والتي تضمّنت الهدف من الاختبار، ووصفه، وبيان عدد الأسئلة التي يجيب عنها الطلبة، وتم وضع مثال توضيحي عن كيفية الإجابة على البنود الاختيارية قبل البدء بالحل.

تصحيح الاختبار:

تتراوح قيمة الدرجات على الاختبار كلّه من صفر كحد أدنى إلى (40) درجة كحد أعلى بحيث يحصل الطالب على درجتين للسؤال الواحد إذا أجاب إجابة صحيحة على الشقّين، أما إذا أجاب إجابة صحيحة على الشقّ الأول وخاطئة على الشقّ الثاني فيحصل على درجة واحدة، وفي حال إجابته إجابة خاطئة على الشقّ الأول وصحيحة على الشقّ الثاني فلا يأخذ أي درجة، وبالمثل إذا أجاب إجابة خاطئة على الشقّين فلا درجة له، فالشقّ الأول من السؤال تبرز أهميته من كونه يحمل المفهوم النحوي المراد اكتسابه، بينما الشقّ الثاني فيقدم تفسيراً لاختيار الطلبة للمفهوم المقدم.

صدق الاختبار:

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية عُرض على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها؛ وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة أسئلة الاختبار لطلاب الصف التاسع، ومناسبة السبب لاختيار الإجابة الصحيحة لكل مفهوم نحوي، وصحة الصياغة اللغوية، وإجراء ما يلزم من تعديلات. وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة لبنود الاختبار وأصبح بشكله النهائي كما في (ملحق 7).

العينة الاستطلاعية:

تمّ تطبيق اختبار التصورات الخطأ على عينة استطلاعية من طلبة الصف التاسع والبالغ عددهم (34) طالبة وحساب زمن الاختبار والذي بلغ 30 دقيقة من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه أول طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار، وتسجيل الزمن الذي استغرقه آخر طالب أنهى الاختبار. أما ثبات الاختبار فتمّ حسابه من خلال معامل كرونباخ الفا، ولقد كانت نتيجة الثبات (0.743).

معامل الصعوبة والتمييز:

تحديد معامل الصعوبة:

قامت الباحثة بتحديد معامل الصعوبة لفقرات الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية باستخدام المعادلة الآتية:

معامل الصعوبة= عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة*100/عدد الذين حاولوا الإجابة

وتراوحت بين 0.21 –0.79 وهي نسبة مقبولة لإجراء الاختبار.

تحديد معامل التمييز:

تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وفق المعادلة الآتية:

معامل التمييز= (عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا– عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا*100)/عدد الطلاب في إحدى الفئتين.

وتراوح معامل التمييز بين 0.23–0.65 وهي نسبة مقبولة لإجراء الاختبار.

جدول 10.3: معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم السؤال	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم السؤال	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
1	1	0.50	0.50	0.41	11	1	0.39	0.61	0.17
	2	0.49	0.51	0.35		2	0.59	0.41	0.53
2	1	0.53	0.47	0.35	12	1	0.74	0.26	0.29
	2	0.71	0.29	0.47		2	0.79	0.21	0.29
3	1	0.76	0.24	0.35	13	1	0.65	0.35	0.24
	2	0.79	0.21	0.29		2	0.65	0.35	0.24
4	1	0.62	0.38	0.41	14	1	0.26	0.74	0.41
	2	0.65	0.35	0.35		2	0.56	0.44	0.53
5	1	0.65	0.35	0.35	15	1	0.53	0.47	0.59
	2	0.71	0.29	0.47		2	0.62	0.38	0.41
6	1	0.56	0.44	0.29	16	1	0.21	0.79	0.41
	2	0.65	0.35	0.23		2	0.68	0.32	0.29
7	1	0.38	0.62	0.29	17	1	0.59	0.41	0.59
	2	0.59	0.41	0.47		2	0.62	0.38	0.65
8	1	0.53	0.47	0.71	18	1	0.50	0.50	0.53
	2	0.65	0.35	0.71		2	0.65	0.35	0.47
9	1	0.47	0.53	0.24	19	1	0.21	0.71	0.47
	2	0.59	0.41	0.24		2	0.41	0.59	0.47
10	1	0.21	0.79	0.41	20	1	0.74	0.26	0.29
	2	0.38	0.62	0.53		2	0.79	0.21	0.29

6.2 متغيرات الدراسة:

1.6.2 المتغيرات المستقلة:

-طريقة التدريس: ولها مستويان: التدريس باستخدام القصة القصيرة، والتدريس بالطريقة الاعتيادية.
-الجنس: وله مستويان: ذكور، وإناث.

2.6.3 المتغيرات التابعة:

-تنمية مهارات اللغة العربية، وتم العمل على مهارتي القراءة والكتابة فقط.
-تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية.

7.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

فيما يأتي توضيح لإجراءات تطبيق الدراسة:

-الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة بهدف الاستفادة منها في تصميم المادة التعليمية وبناء أدوات الدراسة.
-الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة الدراسات العليا موجه لمديرية التربية والتعليم -جنوب الخليل (ملحق 8).
-الحصول على موافقة معلمي ومديري المدارس التي تم اختيارها لتطبيق الدراسة.
-اختيار الوحدتين الخامسة والسادسة من كتاب اللغة العربية للصف التاسع، وإعداد المادة التعليمية، ودليل المعلم (ملحق 9)؛ لمساعدة المعلمين في تدريسها؛ وذلك بعد تحليل الوحدتين المذكورتين أعلاه تحليلاً بنائياً، بالإضافة إلى تحليل كتب اللغة العربية من الصف الخامس إلى الصف الثامن (المنهج القديم) لاستخراج المفاهيم النحوية المراد تصويبها منها.
-إعداد أدوات الدراسة والمتمثلة باختبار التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية، وسلم تقدير للأداء القرائي، وسلم تقدير للأداء الكتابي، وعرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص باللغة العربية وأساليب التدريس.
-تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة الأصلي للتأكد من ثباتها.
-اختيار عينة الدراسة والمكوّنة من (104) طالبا وطالبة.

-التطبيق القبلي لأدوات الدراسة لتشخيص التصورات الخطأ وقياس الأداءين الكتابي والقرائي على العينتين التجريبية والضابطة في كلا المدرستين قبل البدء بتطبيق الدراسة، علماً بأنّ الأداء القرائي تمّ قياسه قبلياً من خلال قراءة نص قصصي لكل طالب على حدة، واستغرق القياس نصف ساعة تقريباً لكل طالب وطالبة، أما الأداء الكتابي فتم قياسه من خلال تصحيح دفاتر التعبير لكلا المجموعتين.
-تطبيق التجربة حيث درست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية القصة القصيرة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية واستمّر التطبيق شهراً كاملاً، بواقع 7حصص أسبوعياً.
-تطبيق أدوات الدراسة لتشخيص التصورات الخطأ وقياس الأداءين الكتابي والقرائي البعدي على العينتين الضابطة والتجريبية في كلا المدرستين وذلك بعد إنهاء التطبيق، بالأسلوب نفسه الذي اتبع في التطبيق القبلي.
-جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج لعرضها، وتفسيرها، ووضع التوصيات والمقترحات.

8.3 التحليلات الإحصائية المستخدمة:

قامت الباحثة بتحليل النتائج مستخدمة برنامج (spss)، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) واستخدام (كرونباخ ألفا) لإيجاد معامل الثبات للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية القصة في تنمية مهارة القراءة والكتابة وتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع، وكذلك معرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما. وفي ما يلي عرض للنتائج في هذا الفصل تبعاً للمتغيرات التابعة:

1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة الصف التاسع؟ وهل يختلف أثر استخدام القصة القصيرة باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

1.1.4 الإجابة على الفرع الأول للسؤال الأول: تنمية الأداء القرائي

ما أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية الأداء القرائي لدى طلبة الصف التاسع؟ وهل يختلف أثر استخدام القصة باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على سلّم تقدير الأداء القرائي.

ولحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تمّ اعتماد علامات الطلبة في العينتين التجريبية والضابطة على مقياس القراءة وذلك بحسب الجنس وطريقة التدريس، كما في الجدول الآتي:

جدول (1.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في العينتين الضابطة والتجريبية في اختبار القصة القصيرة في تنمية الأداء القرائي لدى طلبة الصف التاسع، حسب طريقة التدريس في الاختبارين القبلي والبعدي.

			الدرجات القبلية			الدرجات البعدية		
المجال	طريقة التدريس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
القراءة الصحيحة المعبرة	المجموعة التقليدية	ذكر	12.33	2.689	27	14.85	2.741	27
		أنثى	11.13	3.111	24	12.04	3.394	24
		المجموع	11.76	2.930	51	13.53	3.349	51
	المجموعة التجريبية	ذكر	9.54	2.646	28	16.32	1.020	28
		أنثى	11.60	3.028	25	14.60	2.814	25
		المجموع	10.51	2.991	53	15.51	2.224	53
	المجموع	ذكر	10.91	2.996	55	15.60	2.165	55
		أنثى	11.37	3.046	49	13.35	3.339	49
		المجموع	11.13	3.014	104	14.54	2.988	104
القراءة الفاهمة	المجموعة التقليدية	ذكر	16.70	4.488	27	19.48	3.735	27
		أنثى	14.54	4.472	24	16.79	4.881	24
		المجموع	15.69	4.567	51	18.22	4.478	51
	المجموعة التجريبية	ذكر	13.75	2.548	28	20.89	2.315	28
		أنثى	15.20	3.240	25	18.80	3.916	25
		المجموع	14.43	2.958	53	19.91	3.312	53
	المجموع	ذكر	15.20	3.894	55	20.20	3.147	55
		أنثى	14.88	3.866	49	17.82	4.485	49
		المجموع	15.05	3.865	104	19.08	3.999	104
القراءة التذوقية	المجموعة التقليدية	ذكر	7.70	2.163	27	9.85	2.492	27
		أنثى	6.88	2.401	24	7.75	2.642	24
		المجموع	7.31	2.293	51	8.86	2.750	51
	المجموعة التجريبية	ذكر	6.43	1.425	28	11.04	1.071	28
		أنثى	7.76	2.554	25	9.68	2.155	25
		المجموع	7.06	2.125	53	10.40	1.790	53
	المجموع	ذكر	7.05	1.919	55	10.45	1.980	55
		أنثى	7.33	2.495	49	8.73	2.572	49
		المجموع	7.18	2.202	104	9.64	2.425	104

القـــــــراءة الإبداعية	المجموعـــــــة التقليدية	ذكر	12.15	3.840	27	16.19	5.031	27
		أنثى	10.88	2.193	24	10.29	2.440	24
		المجموع	11.55	3.208	51	13.41	4.973	51
	المجموعـــــــة التجريبية	ذكر	12.14	2.606	28	19.21	2.846	28
		أنثى	11.60	2.550	25	14.08	4.082	25
		المجموع	11.89	2.569	53	16.79	4.312	53
	المجموع	ذكر	12.15	3.240	55	17.73	4.310	55
		أنثى	11.24	2.385	49	12.22	3.853	49
		المجموع	11.72	2.891	104	15.13	4.927	104
القراءة الناقدة	المجموعـــــــة التقليدية	ذكر	7.19	1.882	27	9.19	1.819	27
		أنثى	6.54	2.265	24	6.87	2.740	24
		المجموع	6.88	2.075	51	8.10	2.555	51
	المجموعـــــــة التجريبية	ذكر	6.86	1.860	28	11.07	1.331	28
		أنثى	8.00	2.082	25	8.32	2.393	25
		المجموع	7.40	2.032	53	9.77	2.342	53
	المجموع	ذكر	7.02	1.861	55	10.15	1.840	55
		أنثى	7.29	2.273	49	7.61	2.644	49
		المجموع	7.14	2.059	104	8.95	2.578	104
الدرجة الكلية	المجموعـــــــة التقليدية	ذكر	56.07	12.625	27	69.56	13.412	27
		أنثى	49.96	12.712	24	53.75	14.471	24
		المجموع	53.20	12.912	51	62.12	15.917	51
	المجموعـــــــة التجريبية	ذكر	48.71	7.990	28	78.54	6.083	28
		أنثى	54.16	10.024	25	65.48	11.587	25
		المجموع	51.28	9.330	53	72.38	11.157	53
	المجموع	ذكر	52.33	11.066	55	74.13	11.209	55
		أنثى	52.10	11.497	49	59.73	14.233	49
		المجموع	52.22	11.216	104	67.35	14.573	104

يتضح من الجدول (1.4) أن هناك فروقاً ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في مقياس الأداء القرائي بين الطريقتين.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=0.05)، تم استخدام اختبار تحليل التغاير الثلاثي (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول 2.4: نتائج اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) لعلامات الطلبة في مقياس تنمية الأداء القرائي حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
القراءة الصحيحة المعبرة	الاختبار القبلي	28.333	1	28.333	4.314	*0.040
	طريقة التدريس	123.537	1	123.537	18.812	*0.000
	الجنس	141.671	1	141.671	21.573	*0.000
	طريقة التدريس × الجنس	1.377	1	1.377	.2100	0.648
	الخطأ	650.139	99	6.567		
	المجموع المعدل	919.846	103			
القراءة الفاهمة	الاختبار القبلي	15.486	1	15.486	1.089	*0.299
	طريقة التدريس	84.709	1	84.709	5.957	*0.016
	الجنس	143.212	1	143.212	10.070	0*.002
	طريقة التدريس × الجنس	.2920	1	.2920	.0210	0.886
	الخطأ	1407.892	99	14.221		
	المجموع المعدل	1647.385	103			
القراءة التذوقية	الاختبار القبلي	1.066	1	1.066	.228	0.634
	طريقة التدريس	61.910	1	61.910	13.231	*0.000
	الجنس	76.077	1	76.077	16.258	*0.000
	طريقة التدريس × الجنس	4.389	1	4.389	.9380	0.335
	الخطأ	463.245	99	4.679		
	المجموع المعدل	605.837	103			
القراءة الإبداعية	الاختبار القبلي	20.566	1	20.566	1.462	0.230
	طريقة التدريس	309.803	1	309.803	22.017	*0.000
	الجنس	808.118	1	808.118	57.432	0*.000
	طريقة التدريس × الجنس	4.926	1	4.926	.3500	.555(
	الخطأ	1393.021	99	14.071		
	المجموع المعدل	2500.115	103			
القراءة الناقدة	الاختبار القبلي	.3530	1	.353	.0790	0.780
	طريقة التدريس	69.036	1	69.036	15.405	*0.000
	الجنس	166.218	1	166.218	37.092	*0.000
	طريقة التدريس × الجنس	1.503	1	1.503	.3350	0.564
	الخطأ	443.644	99	4.481		
	المجموع المعدل	684.760	103			
الدرجة الكلية	الاختبار القبلي	31.838	1	31.838	.2300	0.632

	طريقة التدريس	2806.299	1	2806.299	20.305	*0.000
	الجنس	5380.074	1	5380.074	38.928	0*.000
	طريقة التدريس × الجنس	28.030	1	28.030	.2030	0.653
	الخطأ	13682.533	99	138.207		
	المجموع المعدل	21875.538	103			

*** دالة عند المستوى** (α=0.05)

1.1.1.4 النتائج المتعلقة بطريقة التدريس:

يتضح من الجدول (2.4) أنّ قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) والتجريبية (التي درست بطريقة القصة القصيرة) في مقياس تنمية الأداء القرائي بحسب طريقة التدريس هي (20.305) وأن قيمة الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (α=0.05). مما يدل أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين علامات طلبة المجموعة الضابطة مقارنة مع متوسطات طلبة المجموعة التجريبية، وكذلك لجميع المجالات. الأمر الذي يقودنا إلى الاستنتاج أنّ هناك أثراً كبيراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لاستخدام القصة القصيرة في تنمية الأداء القرائي لدى طلبة الصف التاسع يعزى لطريقة التدريس. ولمعرفة مصدر الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتغير تنمية الأداء القرائي، كما في الجدول التالي:

جدول (4. 3): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمقياس تنمية الأداء القرائي حسب طريقة التدريس.

المجال	**الطريقة**	**المتوسط الحسابي المعدل**	**الخطأ المعياري**
القراءة الصحيحة المعبرة	الضابطة	13.334	0.364
	المجموعة التجريبية	15.564	0.356
القراءة الفاهمة	الضابطة	18.076	0.532
	المجموعة التجريبية	19.906	0.522
القراءة التذوقية	الضابطة	8.806	0.304
	المجموعة التجريبية	10.354	0.298
القراءة الإبداعية	الضابطة	13.206	0.527
	المجموعة التجريبية	16.671	0.516
القراءة الناقدة	الضابطة	8.038	0.298
	المجموعة التجريبية	9.687	0.293
الدرجة الكلية	الضابطة	61.612	1.651
	المجموعة التجريبية	72.048	1.620

يتبين من الجدول (4. 3) أنّ المتوسط المعدل للدرجة الكلية للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية هو (61.612) وهو أقل من متوسط المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة القصة القصيرة) الذي بلغ (72.048)، مما يدل على أنّ الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية ولجميع المجالات.

2.1.1.4 النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

من الجدول (2.4)، يتضح أنّ قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) والتجريبية (التي درست بطريقة القصة القصيرة) في مقياس تنمية الأداء القرائي بحسب متغير الجنس هي (38.928). وأن قيمة الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام القصة القصيرة في مقياس تنمية الأداء القرائي لدى طلبة الصف التاسع يعزى لمتغير الجنس، وكذلك لجميع المجالات. ولمعرفة مصدر الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتغير الجنس كما في الجدول الآتي:

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمقياس تنمية الأداء القرائي حسب متغير الجنس.

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
القراءة الصحيحة المعبرة	ذكر	15.622	0.346
	أنثى	13.277	0.367
القراءة الفاهمة	ذكر	20.168	0.509
	أنثى	17.814	0.539
القراءة التذوقية	ذكر	10.438	0.292
	أنثى	8.721	0.309
القراءة الإبداعية	ذكر	17.766	0.509
	أنثى	12.110	0.540
القراءة الناقدة	ذكر	10.132	0.286
	أنثى	7.594	0.303
الدرجة الكلية	ذكر	74.037	1.586
	أنثى	59.623	1.680

يتبين من الجدول (4.4) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للدرجة الكلية للذكور هو (74.037) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للإناث الذي بلغ (59.623) مما يدل على أن الفروق بين المجموعتين كانت لصالح الذكور، وكذلك لجميع المجالات.

3.1.1.4 النتائج المتعلقة بالتفاعل بين طريقة التدريس والجنس

يتضح من الجدول (4. 2) أنّ قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطات طلبة المجموعتين الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) والتجريبية (التي درست بطريقة استخدام القصة القصيرة) في مقياس تنمية الأداء القرائي بحسب التفاعل بين طريقة التدريس والجنس هي (0.203) وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية (0.653)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (α=0.05). مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية الأداء القرائي لدى طلبة الصف التاسع يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس وكذلك لجميع المجالات.

2.1.4 الإجابة على الفرع الثاني للسؤال الأول: تنمية الأداء الكتابي

ينص السؤال على: ما أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع؟ وهل يختلف أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على سلّم تقدير الأداء الكتابي. ولحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تمّ اعتماد علامات الطلبة في العينتين التجريبية والضابطة على مقياس الكتابة وذلك بحسب الجنس وطريقة التدريس، كما في الجدول الآتي:

جدول5.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات للطلبة في العينتين التجريبية والضابطة في سلّم التقدير الكتابي حسب طريقة التدريس في الأداء الكتابي القبلي والبعدي.

المجال			الدرجات القبلية			الدرجات البعدية		
المستوى الفكري	طريقة التدريس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
	المجموعة الضابطة	ذكر	12.000	3.362	27	11.814	2.434	27
		أنثى	11.375	4.189	24	11.916	2.375	24
		المجموع	11.705	3.748	51	11.862	2.375	51
	المجموعة	ذكر	12.642	3.222	28	12.428	3.425	28

	التجريبية	أنثى	11.400	3.068	25	13.840	2.967	25
		المجموع	12.056	3.182	53	13.094	3.265	53
	المجموع	ذكر	12.327	3.277	55	12.127	2.969	55
		أنثى	11.387	3.621	49	12.898	2.830	49
		المجموع	11.884	3.459	104	12.490	2.916	104
المستوى الأسلوبي	المجموعة الضابطة	ذكر	29.481	6.635	27	31.037	6.129	27
		أنثى	27.666	8.943	24	32.500	10.240	24
		المجموع	28.627	7.544	51	31.725	8.265	51
	المجموعة التجريبية	ذكر	28.285	8.117	28	30.892	8.328	28
		أنثى	27.880	5.002	25	35.720	6.667	25
		المجموع	28.094	6.805	53	33.169	7.902	53
	المجموع	ذكر	28.872	7.416	55	30.963	7.264	55
		أنثى	27.775	6.8682	49	34.142	8.667	49
		المجموع	28.355	7.174	104	32.461	8.076	104
المستوى التنظيمي	المجموعة الضابطة	ذكر	16.296	4.295	27	15.518	4.878	27
		أنثى	16.833	3.409	24	16.666	3.583	24
		المجموع	16.549	3.874	51	16.058	4.314	51
	المجموعة التجريبية	ذكر	15.214	4.245	28	15.607	4.408	28
		أنثى	16.040	3.142	25	17.360	4.328	25
		المجموع	15.603	3.753	53	16.434	4.418	53
	المجموع	ذكر	15.745	4.265	55	15.563	4.601	55
		أنثى	16.428	3.265	49	17.020	3.955	49
		المجموع	16.067	3.824	104	16.250	4.350	104
المستوى التحريري	المجموعة الضابطة	ذكر	11.111	5.198	27	13.333	5.399	27
		أنثى	13.083	3.763	24	13.416	3.598	24
		المجموع	12.039	4.643	51	13.372	4.595	51
	المجموعة التجريبية	ذكر	9.892	4.892	28	14.607	4.613	28
		أنثى	11.040	2.964	25	16.480	4.814	25
		المجموع	10.434	3.780	53	15.490	4.758	53
	المجموع	ذكر	10.949	4.787	55	13.981	5.009	55
		أنثى	12.040	3.499	49	14.979	4.493	49
		المجموع	11.221	4.281	104	14.451	4.776	104
المجموع الكلي	المجموعة الضابطة	ذكر	68.888	17.22	27	71.703	17.667	27
		أنثى	68.958	17.66	24	74.500	17.021	24
		المجموع	68.921	17.25	51	73.019	17.250	51
	المجموعة	ذكر	66.035	16.890	28	73.535	19.284	28

	التجريبية	أنثى	66.360	12.812	25	83.400	16.982	25
		المجموع	66.188	14.964	53	78.188	18.733	53
	المجموع	ذكر	67.436	16.958	55	72.636	18.359	55
		أنثى	67.632	15.276	49	79.040	17.414	49
		المجموع	67.528	16.110	104	75.653	18.120	104

يتضح من الجدول (5.4) أنّ هناك فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في الأداء الكتابي بين الطريقتين التجريبية والضابطة. ولمعرفة إذا ما كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) تم استخدام اختبار التغاير المصاحب (ANCOVA) وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول6.4: نتائج اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) لعلامات الطلبة في تنمية الأداء الكتابي حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
المستوى الفكري	الاختبار القبلي	193.461	1	193.461	31.058	0.000
	الجنس	32.525	1	32.525	5.222	*0.024
	طريقة التدريس	33.272	1	33.272	5.342	*0.023
	الجنس* طريقة التدريس	15.672	1	15.672	2.516	0.116
	الخطأ	616.664	99	6.229		
	المجموع المعدل	875.990	103			
المستوى الأسلوبي	الاختبار القبلي	1211.577	1	1211.577	23.440	0.000
	الجنس	348.745	1	348.745	6.747	*0.011
	طريقة التدريس	81.495	1	81.495	1.577	0.212
	الجنس* طريقة التدريس	46.561	1	46.561	0.901	0.345
	الخطأ	5117.104	99	51.688		
	المجموع المعدل	6717.846	103			
المستوى التنظيمي	الاختبار القبلي	750.412	1	750.412	65.276	0.000
	الجنس	23.866	1	23.866	2.076	0.153
	طريقة التدريس	28.704	1	28.704	2.497	0.117
	الجنس* طريقة التدريس	1.028	1	1.028	0.089	0.766
	الخطأ	1138.101	99	11.496		
	المجموع المعدل	1949.500	103			
المستوى التحريري	الاختبار القبلي	997.086	1	997.086	82.974	0.000
	الجنس	0.978	1	0.978	0.081	0.776
	طريقة التدريس	287.807	1	287.807	23.950	*0.000

	الجنس* طريقة التدريس	37.568	1	37.568	3.126	*0.080
	الخطأ	1189.666	99	12.017		
	المجموع المعدل	2349.760	103			
المجمـــــوع الكلي	الاختبار القبلي	13295.685	1	13295.685	71.355	0.000
	الجنس	992.794	1	992.794	5.328	*0.023
	طريقة التدريس	1368.744	1	1368.744	7.346	*0.008
	الجنس* طريقة التدريس	307.207	1	307.207	1.649	0.202
	الخطأ	18446.90	99	186.332		
	المجموع المعدل	33821.538	103			

*دالة عند المستوى ($\alpha = 0.05$)

1.2.1.4 النتائج المتعلقة بطريقة التدريس

يتضح من الجدول (6.4) أنّ قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في قياس الأداء الكتابي بحسب طريقة التدريس للدرجة الكلية هي (7.346) وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.008) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يدل أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين علامات طلبة المجموعة الضابطة مقارنة مع طلبة المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى أنّ هناك أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاستخدام استراتيجية القصة في تنمية الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع يعزى لطريقة التدريس كما أن قيمة (ف) للمستوى الفكري كانت (5.342) وأن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.023) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وكذلك قيمتها في المستوى التحريري كانت (23.950) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.000) مما يشير إلى أنّ هناك أثراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاستخدام استراتيجية القصة في تنمية المستوى الفكري والتحريري للكتابة لدى طلبة الصف التاسع يعزى لطريقة التدريس.

أما الدرجة الكلية لقيمة (ف) المحسوبة بحسب متغير الطريقة للمستوى الأسلوبي كانت (1.577) وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.212) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية استخدام القصة في تنمية المستوى الأسلوبي يعزى لمتغير الطريقة، كما أنّ الدرجة الكلية لقيمة ف المحسوبة بحسب متغير الجنس للمستوى التنظيمي كانت (2.497) وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.117) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($= 0.05$ α) ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية استخدام القصة في تنمية المستوى التنظيمي يعزى لمتغير الطريقة. ولمعرفة مصادر الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تم

حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتغير استخدام القصة القصيرة كما في الجدول الآتي:

جدول7.4: المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاستخدام القصة القصيرة في تنمية الأداء الكتابي حسب متغير الطريقة.

المجال	الطريقة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المستوى الفكري	الضابطة	11.954	0.350
	التجريبية	13.097	0.344
المستوى التحريري	الضابطة	12.715	0.492
	التجريبية	16.113	0.481
الدرجة الكلية	الضابطة	72.115	1.918
	التجريبية	79.410	1.881

يتبين من الجدول (7.4) أنّ المتوسط المعدل للمستوى الفكري والمستوى الأسلوبي والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية التي درست بالقصة أعلى من متوسط المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية مما يدل على أنّ الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية.

2.2.1.4 النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

يتضح من الجدول (6.4) أنّ قيمة ف المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلّم الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع في تنمية المستوى الفكري للأداء الكتابي بحسب متغير الجنس (5.222)، وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية (0.024) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام القصة في تنمية المستوى الفكري يعزى لمتغير الجنس.

وقيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلّم الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع في تنمية المستوى الأسلوبي للأداء الكتابي بحسب متغير الجنس (6.747) وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية (0.011) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام القصة في تنمية المستوى الأسلوبي يعزى لمتغير الجنس.

وقيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلّم الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع في تنمية المستوى التنظيمي للأداء الكتابي بحسب متغير الجنس (2.076) وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية (0.153) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام القصة في تنمية المستوى التنظيمي يعزى لمتغير الجنس.

أما قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلّم الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع في تنمية المستوى التحريري للأداء الكتابي بحسب متغير الجنس (0.081) وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية (0.776) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام القصة في تنمية المستوى التحريري يعزى لمتغير الجنس.

أما قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلّم الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع للدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (5.328) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ممّا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام القصة في تنمية الأداء الكتابي بشكل عام يعزى لمتغير الجنس. ولمعرفة مصدر الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة تمّ حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتغير القصة في تنمية المستوى الفكري والأسلوبي والدرجة الكلية كما في الجدول الآتي:

جدول8.4: المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاستخدام القصة حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المستوى الفكري	ذكر	11.947	0.338
	أنثى	13.078	0.358
المستوى الأسلوبي	ذكر	30.710	0.971
	أنثى	34.391	1.029
الدرجة الكلية	ذكر	72.667	1.841
	أنثى	78.858	1.950

يتبيّن من الجدول (8.4) أنّ المتوسط المعدل للإناث للمجموعة التجريبية أكبر من المتوسط الحسابي المعدل للذكور مما يدل على أنّ الفروق كانت لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

3.2.1.4 النتائج المتعلقة بالتفاعل بين طريقة التدريس والجنس

يتضح من الجدول (6.4) أنّ قيمة ف المحسوبة للفرق بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في استخدام القصة لدى طلبة الصف التاسع في تنمية الأداء الكتابي بحسب التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس للدرجة الكلية (1.649)، وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية (0.202)

وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية استخدام القصة في تنمية الأداء الكتابي يعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس وكذلك المجالات.

2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ما أثر استخدام القصة القصيرة في تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع؟ وهل يختلف أثر استخدام القصة القصيرة باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم التأكد من صحة الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات طلبة الصف التاسع في اختبار تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية تعزى لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما. وتمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار تصويب التصورات الخطأ وذلك بحسب طريقة الجنس والتدريس كما في الجدول الآتي:

جدول9.4: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تصويب التصورات الخطأ حسب طريقة التدريس في الاختبارين القبلي والبعدي.

		الدرجات القبلية			الدرجات البعدية		
طريقة التدريس	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
المجموعة الضابطة	ذكر	15.000	8.748	27	17.370	8.961	27
	أنثى	16.598	8.917	24	18.666	10.059	24
	المجموع	15.921	8.795	51	17.980	9.287	51
المجموعة التجريبية	ذكر	12.535	8.421	28	18.392	8.547	28
	أنثى	18.520	9.438	25	22.400	9.613	25
	المجموع	15.358	9.329	53	20.283	9.201	53
المجموع	ذكر	13.745	8.954	55	17.890	8.554	55
	أنثى	17.755	9.125	49	20.571	9.912	94
	المجموع	15.634	9.031	104	19.153	9.271	104

يتضح من الجدول (9.4) أنّ هناك فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في اختبار تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية بين الطريقتين التجريبية والضابطة، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة ذات دلالة إحصائية عند المستوى

($\alpha = 0.05$) تمّ استخدام اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول10.4: نتائج اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) لعلامات الطلبة في اختبار تصويب التصورات الخطأ حسب الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	5519.302	1	5519.302	184.411	*0.000
الجنس	11.172	1	11.172	0.373	0.543
طريقة التدريس	196.593	1	1960593	6.569	*0.012
الجنس* طريقة التدريس	2.785	1	2.785	0.093	0.761
الخطأ	2963.00	99	29.292		
المجموع المعدل	8853.53	103			

***دالة عند المستوى** ($\alpha = 0.05$)

1.2.4 النتائج المتعلقة بطريقة التدريس:

يتضح من الجدول (10.4) أنّ قيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية بحسب طريقة التدريس (6.569)، وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.012) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ممّا يدل على أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين علامات طلبة المجموعة الضابطة مقارنة مع علامات المجموعة التجريبية ويشير ذلك إلى أثر استخدام القصة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية يعزى لطريقة التدريس. ولمعرفة مصدر الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تمّ حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمتغير استخدام القصة القصيرة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية كما في الجدول الآتي:

جدول 11.4: المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاستخدام القصة القصيرة حسب طريقة التدريس.

الطريقة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	17.730	0.768
التجريبية	20.486	0.753

يتبين من الجدول (11.4) أنّ المتوسط المعدل للمجموعة التجريبية التي درست بطريقة القصة هو (20.486) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التجريبية (17.730) ممّا يدل على أنّ الفروق بين المجموعتين كانت لصالح المجموعة التجريبية.

2.2.4 النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

يتضح من الجدول (10.4) أنّ الدرجة الكلية لقيمة ف المحسوبة للفرق بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في استخدام القصة القصيرة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع بحسب متغير الجنس هي (0.373)، وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.543) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام القصة القصيرة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع يعزى لمتغير الجنس.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالتفاعل بين طريقة التدريس والجنس

يتضح من الجدول (10.4) أنّ الدرجة الكلية لقيمة (ف) المحسوبة للفرق بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في استخدام القصة القصيرة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع بحسب التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس هي (0.093)، وأنّ قيمة الدلالة الإحصائية (0.761) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ممّا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر استخدام القصة القصيرة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع يعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

4.2.4 تصويب التصورات الخطأ:

لمعرفة ما هي التصورات الخطأ قامت الباحثة برصدها من خلال إجابة عينة الدراسة على البدائل في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية القبلي، وقد تبيّن وجود العديد من التصورات الخطأ لديهم، وتم رصد التصور الخطأ الأكثر تكراراً، والجدول 12.4 يبيّن ذلك:

جدول12.4: التصورات الخطأ عند الطلبة في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع

التصورات الخطأ لدى الطلبة في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع					
الرقم	المفهوم	المفهوم الصحيح	التفسير	المفهوم الخطأ	التفسير
1	الأسماء الخمسة	الحديث ذو شجون	أضيفت إلى اسم ظاهر وعلامة رفعها الواو	أبي خطيب وشاعر	أضيفت إلى ياء المتكلم وعلامة رفعها الياء
2	المثنى	دخلت الطالبتان	بزيادة الألف والنون	سلمت المديرة على	بزيادة الألف والنون وعلامة

		المدرسة	وعلامة إعرابه الألف لأنه مرفوع	طالبتان فازتا بالمدرسة	إعرابه الكسرة لأنه مجرور
3	جمع المذكر السالم	للصليبينَ أطماع في بيت المقدس	بزيادة الياء والنون وعلامة إعرابه الياء لأنه مجرور	هزم القائد صلاح الدين الصليبيون	بزيادة الياء والنون وعلامة إعرابه الواو لأنه مجرور
4	جمع المؤنث السالم	خرجت الجامعة طبيباتٍ للعمل الصحي	بزيادة الألف والتاء وعلامة إعرابه الكسرة لأنه منصوب	راقبت الطبيباتِ حالة المريضة	بزيادة الألف والتاء وعلامة إعرابه الألف لأنه مجرور
5	اسم كان وخبرها	كان حجمُ التطور الالكتروني هائلاً	ترفع المبتدأ وتنصب الخبر	كان حجمُ التطور الالكتروني هائلٌ	ترفع المبتدأ وترفع الخبر
6	فعل الأمر	"ربنا فاغفر لنا ذنوبنا"	دل على حدوث الطلب في الزمن المستقبل وعلامة بنائه السكون	"لينفق ذو سعة من سعته"	اقترن بلام الأمر
7	المفعول به	تناولت الأسرة طعام العشاء	اسم منصوب دل على من وقع عليه فعل الفاعل	المفعول المطلق/ المفعول فيه	اسم منصوب جاء مبينا للسبب/ اسم منصوب دل على ظرف المكان
8	جمع التكسير	بساتين الحديقة مثمرة	تغيرت صورة مفرده وعلامة رفعه الضمة	جمع المؤنث السالم	زيادة الألف والتاء على مفرده وعلامة رفعه الضمة
9	الفعل المضارع المنصوب	لن تغير عجلة الزمن الحقيقة	سبق بحرف نصب يفيد النفي في المستقبل وعلامة نصبه الفتحة	الفعل المضارع المنفي	سبق بحرف نصب يفيد النفي في الماضي وعلامة نصبه السكون
10	المبتدأ	الشتاءُ أبرد فصول السنة	اسم مرفوع وقع في ابتداء الكلام	في الشتاء يسقط المطر/ أتى الشتاء محملا بالبرد	حرف وقع في ابتداء الكلام/ فعل وقع في ابتداء الكلام
11	الخبر	المسجد الأقصى قبلة المسلمين الأولى	قبلةُ	الأقصى	جاءت بعد المبتدأ مباشرة
12	اسم إن وخبرها	إن الباطلَ زهوقٌ	تنصب المبتدأ وترفع الخبر	إن الباطلَ زهوقاً	تنصب المبتدأ وتنصب الخبر
13	الفعل الماضي المبني على الضم	الطلاب فهموا الدرس	لاتصاله بواو الجماعة	فهمتُ الدرس	لأنه في محل رفع فاعل
14	الفاعل	كتبت القصة هند قبل أسبوع	اسم مرفوع دل على من قام بالفعل	القصة	اسم يأتي بعد الفعل مباشرة
15	نائب الفاعل	كُسِرَ القيد	ماض مبني للمجهول بضم أوله وكسر ما قبل آخره	يَتكسَر القيد	مضارع مبني للمعلوم بفتح أوله وفتح ما قبل آخره
16	المفعول فيه	سنرجع يوماً إلى	اسم منصوب دل على	ظرف مكان	اسم منصوب دل على مكان

	(ظرف الزمان)	حيّنا ونغرق في دافئات المنى	زمان حدوث الفعل يتضمن معنى في		حدوث الفعل يتضمن معنى فيه
17	المفعول المطلق	"يوم تمور السماء موراً" سورة الطور، آية 9	اسم منصوب جاء من لفظ الفعل ليؤكد معناه	المفعول به	اسم منصوب دل على من وقع عليه فعل الفاعل
18	المفعول لأجله	يجتهد زيد طلباً للتفوق	اسم منصوب جاء مبينا للسبب	المفعول به	اسم منصوب دل على من وقع عليه فعل الفاعل
19	الجر بالإضافة	مهندسو المباني فنانون	المضاف نكرة حذفت نونه والمضاف إليه معرفة	مهندسون المباني فنانون	المضاف معرفة والمضاف إليه معرفة
20	الحال	ظهر القمر هلالاً	اسم منصوب يصف هيئة الفاعل عند حدوث الفعل	صفة	اسم يدل على صفة الموصوف

أما لدراسة أثر القصة في تصويب التصورات الخطأ في بعض المفاهيم النحوية قامت الباحثة بحساب نسب شيوع التصورات الخطأ قبل وبعد التجريب وحساب نسبة التحسن والجدول 13.4 يوضح ذلك.

جدول13.4: نسب شيوع التصورات الخطأ قبل وبعد التجريب ونسبة التحسن.

السؤال	المفهوم	المجموعة التجريبية ذكور		نسبة التحسن	المجموعة التجريبية إناث		نسبة التحسن
		نسبة الشيوع قبل التجريب	نسبة الشيوع بعد التجريب		نسبة الشيوع قبل التجريب	نسبة الشيوع بعد التجريب	
1	الأسماء الخمسة	**60.7	***39.2	21.5	***48	***36	12
2	المثنى	*78.5	**67.8	10.7	*80	*76	4
3	جمع المذكر السالم	*82.1	*75	7.1	*80	**64	16
4	جمع المؤنث السالم	*82.1	*71.4	10.7	*84	*72	12
5	اسم كان وخبرها	*85.7	**64.5	21.2	**56	***48	8
6	فعل الأمر	*85.7	*85.7	–	*72	**60	12
7	المفعول به	**67.8	***39.2	28.6	***40	***32	8
8	جمع التكسير	*71.4	**67.8	3.6	*76	***48	28
9	الفعل المضارع المنصوب	*78.5	*71.4	7.1	*84	*76	8
10	المبتدأ	**64.2	***39.2	25	***32	–	32
11	الخبر	*78.5	**60.7	17.8	**68	***44	24
12	اسم إن وخبرها	*85.7	*71.4	14.3	**68	**60	10
13	الفعل الماضي	*89.2	*75	14.2	*76	*72	4
14	الفاعل	*78.5	*71.4	7.1	***32	****20	12
15	نائب الفاعل	*85.1	*71.4	13.7	**56	***44	12
16	المفعول فيه	*78.5	**64.2	14.3	**60	**56	4

17	المفعول المطلق	*71.4	**67.8	3.6	***40	****24	16
18	المفعول لأجله	*82.1	**53.5	28.6	**52	****28	24
19	الجر بالإضافة	*75	**64.2	10.8	**64	***48	16
20	الحال	*78.5	**64.2	14.3	**60	**56	4

1-*شيوع عال 2-**شيوع متوسط 3-***شيوع منخفض 4-****شيوع منخفض جداً

من خلال الإشارات في جدول 13.4 يتبين لدينا نسبة التحسن قبل وبعد التجريب. وللحكم على أفراد العينة بأن لديهم تصورات خطأ في المفاهيم النحوية تمّ تصنيف نسب الشيوع فيها إلى شيوع عالٍ، ومتوسط، ومنخفض، ومنخفض جداً، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول14.4: تصنيف نسب الشيوع في مستويات التصورات الخطأ والنسبة المئوية لها قبل وبعد التجريب.

مستويات الشيوع	نسبة الشيوع	ذكور				إناث			
		قبل التجريب		بعد التجريب		قبل التجريب		بعد التجريب	
		عدد تكرار الشيوع	تكرار التصورات البديلة	عدد تكرار الشيوع	تكرار التصورات البديلة	عدد تكرار الشيوع	تكرار التصورات البديلة	عدد تكرار الشيوع	تكرار التصورات البديلة
عالٍ	100-70	17	%85	8	%40	7	%35	4	%20
متوسط	69-50	3	%15	9	%45	7	%35	5	%25
منخفض	40-30	-	-	3	%15	5	%25	7	%35
منخفض جداً	أقل من 30	-	-	-	-	1	%4	4	%20

ولإحصاء التصورات الخطأ لدى عينة البحث التجريبية قبل التجريب حول بعض المفاهيم النحوية المراد تصويبها تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل بديل من البدائل الاختيارية حيث تم كتابة البديل الصحيح بالخط الغامق.

جدول 15.4: النسب المئوية لتكرارات البدائل الاختيارية لأسئلة اختبار التصورات البديلة لدى عينة الدراسة التجريبية إناث قبل التجريب. (25) طالبة

السؤال	المفهوم النحوي	البدائل الاختيارية لاختيار المفهوم							
		أ		ب		ج		د	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	الأسماء الخمسة	1	%4	3	%12	**16**	**%64**	4	%16
2	المثنى	5	%20	6	%24	**8**	**%32**	6	%24
3	جمع المذكر السالم	**8**	**%32**	5	%20	1	%4	11	%44
4	جمع المؤنث السالم	12	48	4	%16	2	%8	**7**	**%28**
5	اسم كان وخبرها	2	%8	5	%20	2	%20	**16**	**%64**
6	فعل الأمر	14	%56	2	%8	1	%4	**8**	**%32**

7	المفعول به	2	%8	4	%16	1	%4	**18**	**%72**
8	جمع التكسير	3	%12	6	%24	**16**	**%64**	-	-
9	الفعـــــل المضـــــارع المنصوب	7	%28	8	%32	6	%24	**4**	**%16**
10	المبتدأ	1	%4	4	%16	1	%4	**19**	**%76**
11	الخبر	3	%12	**10**	**%40**	9	%36	3	%12
12	اسم إن وخبرها	3	%12	10	%40	2	%8	**10**	**%40**
13	الفعل الماضي	**7**	**%28**	12	%48	6	%24	-	-
14	الفاعل	2	%8	-	-	-	-	**23**	**%92**
15	نائب الفاعل	2	%8	1	%4	**18**	**%72**	4	%16
16	المفعول فيه	3	%12	2	%8	-	-	**20**	**%80**
17	المفعول المطلق	2	%8	**20**	**%80**	1	%4	2	%8
18	المفعول لأجله	8	%32	1	%4	3	%12	**13**	**%52**
19	الجر بالإضافة	6	%24	**13**	**%52**	2	%8	4	%16
20	الحال	-	-	2	%8	**11**	**%44**	12	%48

جدول16.4: النسب المئوية لتكرارات البدائل الاختيارية لأسئلة اختبار التصورات البديلة لدى عينة الدراسة التجريبية إناث بعد التجريب. (25) طالبة

السؤال	المفهوم النحوي	البدائل الاختيارية لاختيار المفهوم							
		أ		ب		ج		د	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	الأسماء الخمسة	1	%4	1	%4	**19**	**%76**	4	%16
2	المثنى	6	%24	4	%16	**13**	**%52**	2	%8
3	جمع المذكر السالم	**11**	**%44**	5	%20	2	%8	7	%28
4	جمع المؤنث السالم	13	%52	4	%16	1	%4	**7**	**%28**
5	اسم كان وخبرها	3	%12	3	%12	2	%8	**16**	**%64**
6	فعل الأمر	12	%48	1	%4	1	%4	**11**	**%44**
7	المفعول به	3	%12	2	%8	1	%4	**19**	**%79**
8	جمع التكسير	4	%16	3	%12	**18**	**%72**	-	-
9	الفعل المضارع المنصوب	10	%40	7	%28	1	%4	**7**	**%28**
10	المبتدأ	1	%4	2	%8	2	%8	**20**	**%80**
11	الخبر	-	-	**16**	**%64**	5	%20	4	%16
12	اسم إن وخبرها	1	%4	8	%32	6	%24	**10**	**%40**
13	الفعل الماضي	**9**	**%36**	10	%40	5	%20	1	%4
14	الفاعل	2	%8	-	-	-	-	**23**	**%92**
15	نائب الفاعل	1	%4	1	%4	**20**	**%80**	3	%12
16	المفعول فيه	1	%4	-	-	2	%8	**22**	**%88**
17	المفعول المطلق	-	-	**24**	**%96**	1	%4	-	-
18	المفعول لأجله	3	%21	-	-	3	%12	**19**	**%76**
19	الجر بالإضافة	4	%16	**18**	**%72**	1	%4	-	-
20	الحال	1	%4	1	%4	**18**	**%72**	5	%20

يتبين من الجدولين (15.4) و(16.4) وجود تصورات خطأ لدى عينة الإناث من خلال الإجابة على البدائل المتاحة وارتفاع نسبتها من مفهوم لآخر، كما نلحظ أنّ نسبة إجابات الطالبات على الاختيار الصحيح للشقّ الأول من السؤال كانت أعلى بعد التجريب باستثناء مفهوم جمع المؤنث السالم فقد

كانت الإجابات متساوية قبل وبعد التجريب، وتفسر نسبة التحسن الحاصلة لهذا المفهوم بارتفاع عدد الطالبات اللواتي امتلكن الصورة الكاملة لفهم المفهوم من خلال ارتفاع عدد المجيبات إجابة صحيحة على الشقّ الثاني من السؤال، وكذلك الحال نفسه لمفهوم اسم كان وخبرها واسم إنّ وخبرها حيث تساوى عدد الإجابات قبل وبعد التجريب، وتراوحت نسبة التحسن مابين 8% إلى 10% ويعود ذلك إلى الخلط الكبير بين المفهومين، وتعزو نسبة التحسن القليلة إلى ارتفاع نسبة المجيبات على الشقّ الثاني من السؤال إجابة صحيحة، أما بالنسبة لمفهوم الفاعل فتساوت الإجابات أيضاً وذلك لانخفاض نسبة شيوع التصورات الخطأ للمفهوم من البداية.

جدول 17.4: النسب المئوية لتكرارات البدائل الاختيارية لأسئلة اختبار التصورات البديلة لدى عينة الدراسة التجريبية ذكور قبل التجريب (28 طالب)

السؤال	المفهوم النحوي	البدائل الاختيارية لاختيار المفهوم							
		أ		ب		ج		د	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	الأسماء الخمسة	7	%25	5	%17.8	**13**	**%46.4**	3	%10.7
2	المثنى	6	%21.4	4	%14.2	**13**	**%46.4**	5	%17.8
3	جمع المذكر السالم	**10**	**%35.7**	6	%21.4	3	%10.7	9	%32.1
4	جمع المؤنث السالم	9	%32.1	6	%21.4	2	%7.1	**11**	**%39.2**
5	اسم كان وخبرها	12	%42.8	9	%32.1	3	%10.7	**3**	**%10.7**
6	فعل الأمر	9	%32.1	6	%21.4	5	%17.8	**8**	**%28.5**
7	المفعول به	5	%17.8	3	%10.7	6	%21.4	**14**	**%50**
8	جمع التكسير	7	%25	10	%35.7	**11**	**%39.2**	-	-
9	الفعل المضارع المنصوب	6	%21.4	5	%17.8	3	%10.7	**14**	**%50**
10	المبتدأ	6	%21.6	4	%14.2	6	%21.6	**12**	**%42.8**
11	الخبر	14	%50	**9**	**%32.1**	3	%10.7	2	%7.1
12	اسم إن وخبرها	4	%14.2	12	%42.8	6	%21.4	**6**	**%21.4**
13	الفعل الماضي	**7**	**%25**	14	%50	5	%17.8	2	%7.1
14	الفاعل	7	%25	14	%50	5	%17.8	**2**	**%7.1**
15	نائب الفاعل	7	%25	5	%17.8	**6**	**%21.4**	12	%42.8
16	المفعول فيه	8	%28.5	3	%10.7	1	%3.5	**16**	**%57.1**
17	المفعول المطلق	8	%28.5	**15**	**%53.5**	4	%14.2	1	%3.5
18	المفعول لأجله	9	%32.1	3	%10.7	5	%17.8	**11**	**%39.2**
19	الجر بالإضافة	7	%25	**14**	**%50**	4	%14.2	3	%10.7
20	الحال	4	%14.2	3	%10.7	**15**	**%53.5**	6	%21.4

جدول 18.4: النسب المئوية لتكرارات البدائل الاختيارية لأسئلة اختبار التصورات البديلة لدى عينة الدراسة التجريبية ذكور بعد التجريب (28 طالب)

السؤال	المفهوم النحوي	البدائل الاختيارية لاختيار المفهوم							
		أ		ب		ج		د	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	الأسماء الخمسة	4	%14.2	1	%3.5	**22**	**%78.5**	1	%3.5
2	المثنى	5	%17.8	4	%14.2	**14**	**%50**	5	%17.8
3	جمع المذكر السالم	**14**	**%50**	5	%17.8	4	%14.2	5	%17.5

4	جمع المؤنث السالم	4	%14.2	5	%17.8	5	%17.8	**14**	**%50**
5	اسم كان وخبرها	7	%25	4	%14.2	5	%17.8	**12**	**%42.8**
6	فعل الأمر	12	%42.8	6	%21.4	1	%3.5	**9**	**%32.1**
7	المفعول به	2	%7.1	2	%7.1	3	%10.7	**21**	**%75**
8	جمع التكسير	9	%32.1	4	%14.2	**14**	**%50**	1	%3.5
9	الفعل المضارع المنصوب	6	%21.4	8	%28.5	-	-	**14**	**%50**
10	المبتدأ	1	%3.5	3	%10.7	3	%10.7	**21**	**%75**
11	الخبر	5	%17.8	**13**	**%46.4**	7	%25	3	%10.7
12	اسم إن وخبرها	2	%7.1	9	%32.1	6	%21.4	**11**	**%39.2**
13	الفعل الماضي	**10**	**%35.7**	14	%50	3	%10.7	1	%3.5
14	الفاعل	6	%21.4	5	%17.8	-	-	**17**	**%60.7**
15	نائب الفاعل	2	%7.1	7	%25	**16**	**%57.1**	3	%10.7
16	المفعول فيه	5	%17.8	2	%7.1	-	-	**21**	**%75**
17	المفعول المطلق	2	%7.1	**21**	**%75**	2	%7.1	3	%10.7
18	المفعول لأجله	7	%25	2	%7.1	5	%17.8	**14**	**%50**
19	الجر بالإضافة	5	%17.8	**15**	**%53.5**	4	%14.2	4	%14.2
20	الحال	4	%14.2	2	%7.1	**19**	**%67.8**	3	%10.7

يتبيّن من الجدولين (17.4) و(18.4) وجود نسب تصورات خطأ عالية لدى الذكور وذلك من خلال ملاحظة الإجابات على البدائل المتاحة، ولقد كانت الإجابات على البديل الصحيح بعد التجريب أعلى منها قبل التجريب ممّا يدل على وجود أثر للطريقة على تصويب التصورات الخطأ باستثناء مفهوم الفعل المضارع المنصوب حيث بقي عدد الطلاب المجيبين على البديل الصحيح للشقّ الأول كما هو قبل التجريب، وذلك للخلط بين مفهوم الفعل المضارع المنصوب والفعل المضارع المنفي، وتعزى نسبة التحسن الحاصلة إلى ارتفاع عدد الطلبة الذين امتلكوا الصورة الصحيحة للمفهوم وذلك بالإجابة الصحيحة على شقّي السؤال.

ورصدت الباحثة عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة على البديل الصحيح ولاحظت أنّ نسبةً منهم لم يتوصلوا إلى فهم المفهوم بصورة صحيحة والجدول 19.4 يوضح ذلك:

جدول 19.4: عينة الدراسة التجريبية (ذكور وإناث) الذين أجابوا إجابة صحيحة ومازال بعضهم يمتلك عدم فهم للمفهوم.

السؤال	المفهوم	البديل الذي يقيس المفهوم	ذكور		إناث	
			عدد المجيبون ككل	عدد الطلاب الذين مازالوا يمتلكون عدم فهم للمفهوم	عدد المجيبات ككل	عدد الطالبات اللواتي مازلن يمتلكن عدم فهم للمفهوم
1	الأسماء الخمسة	ب	22	5	19	3
2	المثنى	د	14	5	13	7

3	جمع المذكر السالم	د	14	7	11	2
4	جمع المؤنث السالم	د	14	4	7	-
5	اسم كان وخبرها	أ	12	2	16	3
6	فعل الأمر	ب	9	5	11	1
7	المفعول به	ج	21	3	19	2
8	جمع التكسير	ج	14	5	18	5
9	الفعل المضارع المنصوب	أ	13	5	7	1
10	المبتدأ	د	21	4	20	-
11	الخبر	ب	12	1	16	2
12	اسم إن وخبرها	د	11	3	10	-
13	الفعل الماضي	ب	10	3	9	2
14	الفاعل	ب	16	8	22	2
15	نائب الفاعل	ج	16	8	20	6
16	المفعول فيه	ب	21	11	22	11
17	المفعول المطلق	د	21	10	24	5
18	المفعول لأجله	ج	14	1	19	1
19	الجر بالإضافة	د	15	5	18	5
20	الحال	أ	19	9	17	6

يتبيّن من الجدول (19.4) أنّ هناك عدداً من الطلبة لا يمتلكون الفهم الكامل للمفهوم بالرغم من اختيارهم الإجابة الصحيحة على الشقّ الأول في السؤال باستثناء جمع المؤنث السالم، والمبتدأ، واسم إنّ وخبرها، فقد حصلت جميع الطالبات اللواتي اخترن الإجابة الصحيحة على الشقّ الأول من السؤال على الدرجة الكاملة لاختيارهن التفسير الصحيح للمفهوم، وبالتالي توصلن بعد التجريب إلى فهم كامل للمفاهيم المشار إليها.

3.4 ملخص نتائج الدراسة:

-وجود تصورات خطأ للمفاهيم النحوية بنسب متفاوتة لدى طلبة الصف التاسع.

-وجود فروق دالة إحصائياً في مدى فاعلية استخدام القصة القصيرة في تنمية الأداء القرائي لدى طلبة الصف التاسع يعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

-وجود فروق دالة إحصائياً في مدى فاعلية استخدام القصة القصيرة في تنمية الأداء القرائي لدى طلبة الصف التاسع تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى فاعلية استخدام القصة القصيرة في تنمية الأداء القرائي لدى طلبة الصف التاسع يعزى للتفاعل بين كل من متغيرات طريقة التدريس والجنس.

-وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام القصة في تنمية الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع يعزى لطريقة التدريس.

-وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام القصة في تنمية الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع تعزى لمتغير الجنس.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام القصة في تنمية الأداء الكتابي تعزى للتفاعل بين كل من متغيرات الجنس وطريقة التدريس.

-وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام القصة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع تعزى لطريقة التدريس.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام القصة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع يعزى لمتغير الجنس.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام القصة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية تعزى للتفاعل بين كل من متغيرات الجنس وطريقة التدريس.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية القصة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة وتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة الصف التاسع؟ وهل يختلف أثر استخدام القصة القصيرة باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

وقد تمّ تحويل هذا السؤال إلى الفرضية الأولى التي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة الصف التاسع في اختبار مستوى المهارات اللغوية تبعا لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

1.1.5 مناقشة نتائج الأداء القرائي:

1.1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير طريقة التدريس:

أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، ممّا يدل على أنّ استخدام القصة في التدريس كان لها الأثر الإيجابي في تنمية الأداء القرائي مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة القصة، وقدرتها على جذب الانتباه، وإثارة عنصر التشويق بصورة تختلف عن الطريقة الاعتيادية، كما أنها تفتح آفاقا أكبر للتفكير والإبداع إذا ما أحسن استخدامها وتوظيفها توظيفاً

صحيحاً، وتتّفق هذه الدراسة في ما توصلت إليه مع دراسة الحميد (2010) وغيرها من الدراسات السابقة المشار إليها في أثر القصة في تنمية الأداء القرائي.

2.1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في أثر استخدام القصة في تنمية الأداء القرائي لدى طلبة الصف التاسع يعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ طريقة التدريس المستخدمة في الدراسة تتلاءم مع الذكور، حيث يميل الطلاب إلى العمل والمشاركة التي تبرز الشخصية وحضورها نتيجة انعكاس المجتمع الذكوري (الرجولة)، كما أنّ الطالبات ينتابهن الخجل ويملن إلى عملية الأعمال الفنية كالأنشطة الفنية التمثيلية والوسائل الفنية المنمقة والمزخرفة، وتتّفق هذه الدراسة مع دراسة الشمالي (2017) حيث إنّ الفروقات كانت لصالح الذكور.

3.1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام القصة في تنمية الأداء القرائي لدى طلبة الصف التاسع يعزى للتفاعل بين كل من متغيرات الجنس وطريقة التدريس، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ طريقة التدريس المستخدمة تهتم بالجنسين وتم اتباع الخطوات نفسها مما يجعل الاستعداد والانتباه للموقف التعليمي بالمستوى نفسه.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالأداء الكتابي:

1.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير طريقة التدريس:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام القصة في تنمية الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع يعزى لطريقة التدريس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الأسلوب القصصي الذي جعل الطلبة يتفاعلون معه كونه يعد أسلوباً يراه الطلبة جديداً ومختلفاً عن الطريقة الاعتيادية مما انعكس عليهم بالتفاعل والترحاب بهذا الأسلوب، فالطالب والطالبة حينما يستمعون مثلاً إلى قصة تتحدّث عن كيفية تطوّر كتابة الهمزات في مواقع مختلفة فإنّها تعلق في الذهن مما يساعد الطالب على استرجاعها وكتابتها بشكل سليم، أكثر من تناولها بالطريقة الاعتيادية.

كما ترى الباحثة أنّ انعكاس هذه النتيجة نابع من كون الطلبة يعيشون مع أحداث القصص بتركيز عالٍ أكثر من الطرق الاعتيادية، ممّا يتيح للطالب أن يستخدم الخيال، فتجده يكّون جملاً تعبيرية

كأحداث للقصة التي استمع إليها، فتجده يعبر كتابياً بشكل متسلسل ومترابط مسترجعاً ما اختزله ذهنياً للقصة التي استمع إليها.

كما أنّه يخرج الطالب والطالبة من الروتين المستخدم في إعطاء حصص الكتابة بشقيها الإملائي والتعبيري، فنجد الطلبة يشعرون بتحرر من هذا الروتين المكرر في الكتاب المقرّر والطرق الاعتيادية.

وتتّفق هذه نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة خلف (2004)، وأبو صبحة (2010)، وأبو كايد (2004) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالقصة.

2.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام القصة في تنمية الأداء الكتابي لدى طلبة الصف التاسع تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى العاملين الآتيين:

العامل الأول: أنّ الإناث أكثر تحرراً من الخجل في الأداء الكتابي كون الكتابة تتم بلغة صامتة وهذا يعطيها مجالاً للكتابة، ممّا يجعلها تتفوق على الذكور الذين لا يرون حرجاً في الصوت مما انعكس عليهم بالتفوق في الأداء القرائي.
العامل الثاني: أنّ شعور الطالبات بالارتياح مع هذه الاستراتيجية الجديدة كونها كسرت الشعور بالرتابة اليومية في الطرق الاعتيادية مما جعلهنّ أكثر تفاعلاً وحيوية والدخول في جو منافس للذكور، وهذا يعطينا مؤشراً على استخدام الأسلوب القصصي له الأثر الإيجابي في تنمية مهارة الأداء الكتابي وخصوصاً لدى الإناث، فهنّ الأكثر ميلاً للتنميق وانتقاء العبارات والجمل الفنية الجميلة المستوحاة من وحي القصص والتي بدت واضحة في الأداء الكتابي، ولقد جاءت هذه الدراسة موافقة لدراسة العقيل (2012) في تفوق الإناث على الذكور في الأداء الكتابي.

3.2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس:

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام القصة في تنمية الأداء الكتابي تعزى للتفاعل بين كل من متغيرات الجنس وطريقة التدريس، وقد يعود ذلك إلى عوامل ذاتية تتعلق بطبيعة الإناث من حيث الاهتمام الأكثر بالدراسة والاستعداد للامتحانات.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما أثر استخدام القصة القصيرة في تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع؟ وهل يختلف أثر استخدام القصة القصيرة باختلاف طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

تم تحويل السؤال إلى الفرضية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات درجات طلبة الصف التاسع في اختبار تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية تبعا للجنس والطريقة والتفاعل بينهما.

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير طريقة التدريس.

أظهرت النتائج وجود فروقات دالة إحصائياً في أثر استخدام القصة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع تعزى لطريقة التدريس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ استخدام الأسلوب القصصي في تصويب الخطأ للمفاهيم النحوية ساعد الطلبة على تذكر المفهوم واسترجاعه بصورة سليمة؛ وذلك لأنّ الأسلوب القصصي يعدّ من الأساليب التي يسهل على الطالب اختزالها ذهنياً لفترات طويلة، إضافة إلى أنّ أسلوب القصص يصمّم وفق خطوات منظمة وسهلة، تحتوي على المفهوم الخطأ وتصويبه في القصة ذاتها، وهذا يكون مفقوداً في الطرق الاعتيادية، كما أنّ الأسلوب القصصي يقدّم أنشطة ذهنية إضافية ومناقشات تأمليّة غير موجودة في الكتاب المدرسي، وأنّ طريقة التدريس بالأسلوب القصصي عملت على ربط المادة النظرية بالمادة العملية من خلال احتوائها على أنشطة توضيحية ساعدت الطلبة على فهمها بصورة جيّدة، وتوظيفها توظيفاً صحيحاً، وترى الباحثة أنّ جديّة الأسلوب في التدريس زاد في إقبال الطلبة على التعمق في المفاهيم النحوية؛ ممّا انعكس على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.

وتتّفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة، مثل دراسة الزهراني (2013) وغيرها من الدراسات المشار إليها سابقاً في تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار تصويب التصورات الخطأ، كما إنّها انفردت عن جميع الدراسات السابقة في استخدام أسلوب القصة في التصويب حيث أنّها الأولى من نوعها على حسب علم الباحثة.

2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير الجنس.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام القصة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع يعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ الأسلوب القصصي في تدريس المفاهيم النحوية وتصويب التصورات الخطأ قد تلاءم مع الجنسين، وهذا يدلّل على أنّها تراعي ميولهم واتجاهاتهم النفسية والمعرفية والاجتماعية داخل غرفة الصف مما انعكس على هذه النتيجة العدالة بين الجنسين، ويعدّ هذا مؤشراً على أنّ الطلبة ذكوراً وإناثاً لديهم استعداد للاستفادة من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

كما أنّ تطبيق التجربة في ظروف متشابهة لكلا الجنسين من حيث المتغيرات (المديرية، وزمن التنفيذ، وتوفر الوسائل، وأوراق العمل) ساعد على أن يتساوى الذكور والإناث في النتيجة.

وتختلف هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة، مثل دراسة الغليظ (2007) التي كانت لصالح الإناث، كما أنّها اختلفت عن دراسة العفيفي (2013)، والبياري (2012) وغيرها من الدراسات التي اقتصرت على الإناث فقط ودراسة الزهراني (2013) التي اقتصرت على الذكور فقط، بينما تناولت هذه الدراسة كلا الجنسين كما في دراسة عودة (2013).

3.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمتغير التفاعل بين الطريقة والجنس والتفاعل بينهما:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أثر استخدام القصة في تصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية تعزى للتفاعل بين كل من متغيرات الجنس وطريقة التدريس.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ طريقة التدريس المستخدمة تراعي الخصائص العقلية والذهنية لكلا الجنسين، كما أنّ تصويب المفاهيم النحوية الخطأ من الموضوعات التي تحتاج التعامل بالأساليب العادلة التي تهتم بالقدرات النمائية للطلبة، وهذا يدل على أنّ الأسلوب القصصي في التدريس من الأساليب التي تعطي مساحة متساوية للطلبة ذكوراً وإناثاً بشكل واضح، كما أنّ الباحثة ترى في هذه الطريقة إعطاء للمعلم والمتعلم حرية التتابع وفقا للخطوات المبنية بتسلل منطقي بما يلائم حاجات الطلبة وميولهم ورغباتهم، ومن العوامل التي ساعدت على ظهور هذه النتيجة إجراء تطبيق الدراسة في بيئة متشابهة بين الجنسين.

4.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بمعالجة التصورات الخطأ:

انخفضت نسبة شيوع التصورات الخطأ لدى طلبة المجموعة التجريبية بعد دراستهم باستراتيجية القصة" وترجع الباحثة النتيجة إلى الأسلوب المتّبع في القصة حيث تم طرح التساؤلات، وإجراء مقارنات بين التصور القديم والمفهوم بصورته الصحيحة، وتمّ التأكد من خلال التقويم المستمر، واستخراج المفهوم الصحيح، وممارسته ممارسة عملية من خلال توظيفه في القراءة والكتابة؛ مما يزيد من فهم الطلبة

واستيعابهم للمفهوم النحوي بالشكل الصحيح، ويزيد من قدرتهم على التفكير والتحليل، كما تمّ تقديم المفهوم بطريقة جديدة بخطوات متسلسلة وواضحة ممّا زاد في رسوخه، وكما أنّ القصة تجذب انتباه الطلبة، وتزيد من دافعيتهم لتعلم المفاهيم النحوية بدلاً من صوغها في شواهد لا يتم توظيفها بصورة صحيحة لبقية الأفرع اللغوية والمواد الدراسية الأخرى.

3.5 التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة، فإنها توصي بالآتي:

-للقائمين على إعداد مناهج اللغة العربية: تضمين محتوى كتب اللغة العربية بعدد من القصص التي تتّفق وخصائص الطلبة في مختلف المراحل الدراسية.

-التركيز على تنمية الأداءين القرائي والكتابي بصورة متكاملة واستخدام معايير جديدة للتقويم.

-عقد دورات تدريبية للمعلمين لاستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس قائمة على التكامل بين فروع اللغة العربية.

-للباحثين: إجراء دراسات تكشف عن التصورات الخطأ، وتصويبها، وربطها مع فروع اللغة العربية المختلفة، ولمختلف المراحل الدراسية.

المراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم.

الإبراهيم، افتكار. (2016): أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. **مجلة الطفولة العربية– الكويت**، 17(68). ص9–ص23.

إبراهيم، عبد الله. (2010): أثر استخدام مهارات التفكير الناقد على اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف الرابع العلمي. **مجلة التربية والعلم–العراق**، 17(3). ص297–ص331.

ابن العزمية، علال؛ شريهد، علي. (2014): أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تعديل التصورات البديلة لمادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي باليمن. **مجلة بحوث ودراسات تربوية**. بحث محكم. ص91–ص121.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (2004): **لسان العرب**، ط3. دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

أبو دقة، ميرام. (2017): **أثر استخدام نموذج التعلم الواقعي في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهن نحو العلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو شريخ، شاهر. (2008): **استراتيجيات التدريس**، المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أبو صبحة، نضال. (2010): **أثر قراءة القصة القصيرة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو كايد، عاصم. (2004): **أثر استخدام طريقة سرد القصة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة جرش**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أبو لبن، وجيه. (2011): مهارات الاستماع اللازمة مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها https://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/269922 تاريخ الزيارة: 2018/2/25م.

أحمد، سناء. (2011): فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **المجلة التربوية–مصر**، 30. ص83–ص144.

إسماعيل، بليغ. (2011): **استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية**. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الأسمر، رائد. (2008): **أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أمبوسعيدي، عبد الله؛ البلوشي، سليمان. (2014): أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات بالأقران في اكتساب المفاهيم الوراثية وتعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الثاني عشر بسلطنة عمان. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 10(2). ص133–ص144.

أمين، نسرين. (2016): **أثر استراتيجية دمج التكنولوجيا في التعليم في تنمية مهارات التعبير الكتابي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

البجة، عبد الفتاح. (1999): **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**، ط1. دار الفكر، عمان، الأردن.

البجة، عبد الفتاح. (2001): **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

البري، قاسم. (2013): أثر استخدام منحنى العمليات في الكتابة في تحسين مهارات كتابة القصة لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الغربية. **مؤتة للبحوث والدراسات – العلوم الانسانية والاجتماعية – الأردن، 28** (7). ص67 – ص98.

البشيتي، دعاء. (2012): **القصة وأثرها على الطلاقة اللغوية عند أطفال ما قبل المدرسة.** http://www.alukah.net/publications_competitions/0/41624، تاريخ الزيارة 2018/5/2.

بصل، سلوى. (2015): فاعلية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تدريس النحو لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة– مصر**. 170. ص237–ص299.

البصيص، حاتم. (2011): **تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم.** منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، سوريا.

البياري، آمال. (2012): **أثر استخدام استراتيجية بوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

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

التميمي، رافد؛ يعقوب، بلال. (2015): المهارات اللغوية ودورها في الاتصال اللغوي، **مجلة مداد الآداب–بغداد**،11. ص265–ص297.

جبر، رجاء. (2012): أثر استخدام استراتيجية بوسنر للتغير المفهومي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر. 23** (92)، ص1–ص44.

الجبرين، نورة؛ والعبد الكريم، صالح. (2017): دور معلمات العلوم في تكوين التصورات الخاطئة حول مفاهيم الوراثة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. **المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات.** 41(1). ص201–ص238.

جرار، شهد. (2014): **فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

الجوجو، ألفت. (2011): فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي، **مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية. 13**(1). ص1371-ص1422.

الجوراني، إبراهيم. (2009): تدريس المفاهيم النحوية على وفق استراتيجية خرائط المفاهيم (بحث تجريبي)، **دراسات تربوية، 7**، ص7-ص40.

الحربي، عبد الله؛ الشايع، فهد. (2011): التصورات الخطأ للمفاهيم الكيميائية المتعلقة بحالات المادة الثلاث لدى طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة الرياض. **دراسات، العلوم التربوية، 38**(5). ص1750-ص1765.

الحرداني، محمد. (2014): تقويم مستوى الأداء التعبيري الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي. **مجلة الأستاذ-كلية ابن رشد-جامعة بغداد- العراق**، 211(2)، ص255-ص290.

حسن، ثناء. (2009): برنامج مقترح لتنمية التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس-مصر**، 144. ص46-ص93.

الحلاق، علي سامي. (2010): **اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية**، ط2. دار المسيرة، عمان، الأردن.

الحلاق، علي سامي؛ الهاشمي، عبد الرحمن عبد. (2011): أثر كل من استراتيجيتي التعبير الكتابي الوجه والمقيد في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. **دراسات-العلوم التربوية**-الأردن، 88. ص88-ص99.

حمودة، وائل. (2008): **فعالية التعلم التعاوني في تدريس القصة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

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

الحوامدة، محمد فؤاد. (2015): فاعلية استراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية–الأردن**، 11(2). ص113–ص127.

الحوامدة، محمد فؤاد؛ عاشور، راتب قاسم (2014): **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط4. دار المسيرة، عمان، الأردن.

الحوامدة، محمد فؤاد؛ عاشور، راتب قاسم محمد. (2013): فعالية نموذج فورست (forst) في رواية القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد. **مجلة العلوم التربوية والنفسية–البحرين، 14**(3). ص65–ص93.

الحيلة، محمد. (2003): **طرائق التدريس واستراتيجياته**، ط3. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

خلف الله، محمود؛ سليمان، جمال. (2012): برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر**، (183). ص 93– ص136.

خلف، مجدولين. (2004): **فاعلية برنامج يقوم على استخدام القصة في تنمية مهارتي القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الدبور، ختام. (2012): **أثر توظيف نموذج جانييه في اكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

رزاق، سيبه رزكار؛ عبد الرحمن، جبار. (2016): أثر استخدام طريقة القصة باستعمال الصور على تذكر المفاهيم الموجودة في القصص لدى أطفال الروضة في مدينة كوية، بحث ميداني. **جامعة كوية**، كلية التربية، قسم رياض الأطفال. ص143–ص170.

رصرص، حسن. (2011): التصورات البديلة للمفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة، **مجلة جامعة الأزهر–غزة، سلسلة العلوم الإنسانية**، المجلد **13**(2)، ص363–ص396.

زاير، سعد؛ داخل، سماء. (2015): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزهراني، محمد. (2013): **فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الزهراني، مرضي. (2017): فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، 25(3). ص46–ص87

الزيود نهى نمر أحمد؛ الخوالدة أحمد حمد (2017): أثر برنامج تعليمي قائم على القراءة الحرة في تحسين المفردات في التعبير الكتابي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. **دراسات–العلوم التربوية– الأردن، 44**(2). ص 15–ص29.

سالمان، أسامة. (2011): فعالية استراتيجية ما وراء الذاكرة في تنمية التحصيل وبعض مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية في مادة البلاغة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، **مجلة بحوث التربية النوعية–مصر**، 23. ص32–ص77.

سعودي، علاء الدين. (2015): تنمية مهارات الفهم الاستماعي والأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء نظرية السقالات التعليمية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس–مصر**، 210. ص168–ص214.

سلامة، عبد الحافظ. (2012): تطبيق نموذج بايبي"Bybee" البنائي لتصويب التصورات الخاطئة في مجال تكنولوجيا التعليم لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية– الرياض**،3. ص961–ص975.

سمك، محمد. (1979): **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

سنجي، سيد؛ الصغير، بديعة؛ مكاوي، سيد. (2013): أثر استخدام استراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية – رابطة التربويين العرب – مصر**، 7. ص283 –ص 301.

السيسي، منى. (2016): فاعلية استخدام استراتيجية الألغاز في اكتساب تلاميذ الصف الأول الإعدادي لبعض المفاهيم النحوية. **مجلة كلية التربية–جامعة طنطا– مصر**، 61. ص 340–ص380.

شحاتة، حسن؛ هاشم، شيماء؛ رسلان، مصطفى. (2015): فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الأداء اللغوي الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية **مجلة كلية التربية عين شمس مصر**. **39**(4). ص535–ص564.

شحتو، سكينة؛ العبد، رحاب؛ فضل الله، محمد. (2013): فاعلية استخدام عملية المراجعة في تنمية مستويات الأداء الكتابي لطلبة المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة–مصر**، 137. ص273–ص302.

الشرعة، نايل؛ محمد، فارس. (2004): أثر القراءة الناقدة على التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. **دراسات–العلوم التربوية–الأردن، 31**(1). ص35–ص49.

الشمالي، أحلام. (2017): **أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الشمري، زينب. (2009): فاعلية كل من استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة واستراتيجية التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في حائل. **دراسات في المناهج وطرق التدريس–مصر**، 153. ص120–ص176.

الشنطي، محمد صالح. (2001): **فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه**، ط5. دار الأندلس، حائل، السعودية.

الشهري، محمد. (2012): **فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الشوابكة، سامية؛ الحداد، عبد الكريم. (2017): أثر استخدام الدراما التعليمية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. **دراسات–العلوم التربوية–الأردن، 44**(4). ص43–ص57.

الشيخ، فواز. (2014): **تقويم الأداء الكتابي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء المهارات المناسبة لهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

صبيح، صفاء. (2016): **أثر استراتيجية قائمة على التواصل اللغوي في تدريس اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

صلاح، شيماء. (2016): **أثر استخدام القصة والأنشطة العلمية في التحصيل العلمي والاتجاهات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مدارس محافظة جنين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

صومان، أحمد. (2011): أثر نوعي تصحيح التعبير (المرمز والمباشر) في الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الأساسية العليا بالأردن. **مجلة جامعة الخليل للبحوث–فلسطين، 6**(2). ص71–102.

الصويركي، محمد. (2011) تقويم مستوى أداء التعبير الكتابي عند طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة **كلية اللغة العربية بالمنصورة (جامعة الأزهر) مصر، 30**(6). ص639–ص685.

الصويركي، محمد. (2012): بناء معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس– السعودية، 18**(2). ص135–ص151.

ضهير، خالد. (2009): **أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ضيدان، مشتاق. (2015): **أثر استخدام دورة التعلم المعدلة في اكتساب المفاهيم النحوية وتحسين التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

طاهر، علوي. (2010): **تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية**. دار المسيرة، عمان، الأردن.

الطّحان، طاهرة. (2003): **مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة**. دار الفكر، عمان، الأردن.

عاشور، راتب؛ مقدادي، محمد. (2016): **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها**، ط4. دار المسيرة، عمان، الأردن.

العاني، إيناس. (2012): أثر انموذج جير لاش _ آيلي في اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف المتوسط واستبقائها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية – العراق**، 87، ص596 – ص 683.

عباس، بسام؛ علوان، رغد. (2017): فاعلية برنامج تعليمي على وفق الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة التعبير الكتابي. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية –جامعة بابل،–العراق**، 33. ص832–ص875.

عباينة، إيمان؛ نصر، حمدان. (2011): أثر استراتيجية دورة التعلم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء بني كنانة. **مجلة الطفولة العربية – الكويت، 12**(47). ص8–ص25.

عبد الباري، ماهر شعبان (2016). فاعلية برنامج قائم على المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية (جامعة بنها) مصر، 13**(105)، ص325–ص385.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2009): فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس–مصر،145. ص74–ص114.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2010): **المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس**. دار المسيرة، عمان، الأردن.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2010): **قوائم التقدير وفنون اللغة**. دار المسيرة، عمان، الأردن.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2014): **الكتابة الوظيفية والإبداعية**، ط2. دار المسيرة، عمان، الأردن.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2014): برنامج لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببنها. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية – الإمارات العربية المتحدة**، 35. ص130 –ص170.

عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله. (2001): تقويم مستويات الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة–مصر**، 9. ص205–ص241.

عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2001): **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

عبد السميع، صلاح. (2007): أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس البلاغة على تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم البلاغية وتنمية الاتجاهات نحو البلاغة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **مجلة كلية التربية–جامعة الأزهر، 133**(3). ص125–ص175.

العبد الله، رامي؛ مدكور، علي؛ عبد المنعم، صابر. (2015): استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنيوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسورية. **مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، 26**(101). ص355 – ص375.

عبد المجيد، عواطف؛ المزيني، نوف. (2014): فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في إكساب المفاهيم النحوية. **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية–قسم العلوم التربوية، 2. ص55–ص72.

العبيدي، خالد. (1430): **فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

العدوي، غسان. (2003): التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية في مناهج المرحلة الإعدادية دراسة ميدانية في مدينة دمشق، **مجلة جامعة دمشق، 19**(1). ص257–ص288.

العدوي، غسان. (2009): تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية). **مجلة جامعة دمشق، 25**(3+4). ص575 –ص598.

العرينان، هديل. (2015): **فاعلية استخدام القصة الالكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

عزازي، سلوى. (2004): **تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة المنصورة، مصر.

عطية، مصطفى. (2016): **الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية–دراسة لسانية ميدانية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، الجزائر.

العفيفي، أماني. (2013): **أثر توظيف استراتيجية K.W.L في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية لدى طالبات الصف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

العقيل، نواف. (2012): **أثر استخدام استراتيجية قائمة على القصة في تحسين مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عمار، سامر. (2002): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

العمايدة، خالد. (2012): **فاعلية برنامج قائم على الأنشطة في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة والمرحلة الأساسية الدنيا بالأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

عمران، محمد. (2015): **أثر استخدام نموذج أدي وشاير في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العنزي، عبد الله. (2010): **فاعلية خريطة الشكل (V) في تعديل التصورات البديلة في مفاهيم العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، السعودية.

عودة، موسى. (2013): **أثر استخدام نموذج أوزبل في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين.

عياش، سامية. (2015): **أثر برنامج مدعم بالقصص على تحصيل طلبة الصف العاشر في وحدة الوراثة ودافعيتهم نحو تعلمها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عيسوي، حافظ. (2007): فعالية تدريس منهج متكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية–مصر**،8. ص98–ص132.

عيسوي، حافظ. (2008): فاعلية منهج قائم على التكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية –مصر**، 10، ص197–ص224.

عيسى، محمد. (2013): استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية تحصيل القواعد النحوية وتطبيقها في الأداء الشفهي والكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **المجلة التربوية – الكويت، 27**(106). ص357–ص404.

عيسى، محمد. (2013): استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس–مصر**، 196. ص113–ص152.

الغليظ، هبة. (2007): **التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الحادي عشر وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة الفيزياء**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الفتلاوي، بهاء. (2016): عادات وطرق المذاكرة التي يستخدمها طلبة الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية طرائق تدريس اللغة العربية. **مجلة جامعة بابل/العلوم الإنسانية، 24**(4). ص2429–ص2439.

الفتلاوي، سماح. (2014): **أثر أسلوبي القصة والحوار التعليمي في التحصيل والاتجاه نحو مادة الاجتماعيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق.

قاسم، ألفة. (2014): **معرفة أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

قاسم، يحيى؛ فاضل، فهمي. (2014): قياس الأداء في اختبارات الفهم والقراءة في اللغة العربية لدى طلاب كلية الآداب–جامعة الحديدة. **مجلة الدراسات الاجتماعية_ جامعة العلوم والتكنولوجيا، 4.** ص257–ص294.

قحوف، أكرم؛ عليان، إيمان. (2016): فاعلية أنشطة قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي والأداء الكتابي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي. **مجلة القراءة والمعرفة – مصر، 113.** ص1 –ص44.

قطامي، يوسف؛ الفرا، رلى. (2009): **التفكير الإبداعي القصصي للأطفال ويليامز.** دار المسيرة، عمان، الأردن.

قوره، حسين. (1986): **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي،** ط3. دار المعارف، مصر.

اللهيبي، رانية. (2015): فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي بعض المفاهيم النحوية. **مجلة القراءة والمعرفة– مصر**، 166، ص261– ص282.

اللولو، فدوى. (2007): **أثر استخدام الوسائل المتعددة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية لطالبات الصف السادس الأساسي بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

محرم، نيفين. (2017): فاعلية استراتيجية (PDEODE) البنائية في تصويب التصورات الخطأ في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد، 22.** ص1009– ص1026.

محمود، عبد الرزاق. (2005): فعالية استراتيجية مقترحة للتغير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة كلية التربية بأسيوط، 21**(1). ص48–ص89.

المخزومي، ناصر. (2003): أثر استخدام بعض طرق تدريس النحو في اكتساب تلاميذ الصف التاسع الأساسي لبعض المفاهيم النحوية. **مجلة جرش للبحوث والدراسات –الأردن، 8**(1). ص9–ص34.

مدكور، علي؛ خليف، سامية؛ جاد، محمد. (2016): تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة العلوم التربوية، 2**(2). ص558–ص581.

مرعي، توفيق؛ الحيلة، محمد. (2007): **طرائق التدريس العامة**، ط3. دار المسيرة، عمان، الأردن.

المصري، تامر. (2016): استخدام استراتيجية اليد المفكرة on–Hands لتصويب بعض التصورات البديلة وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمنطقة الباحة. **مجلة التربية العلمية–مصر، 19**(4). ص1–ص60.

المصري، سامي. (2017): **أثر استخدام الأنشطة التمثيلية في تنمية مهارات اللغة العربية والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الرابع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

المصري، يوسف. (2006): **فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مصلح، عمران. (2016): استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم (دراسة وصفية). **مجلة جامعة المدينة العالمية**، 18. ص303–ص346.

مطر، محمد. (2010): **فعالية مدونة الكترونية في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الناشري، محمد. (2008): **التصورات البديلة عن بعض المفاهيم الوراثة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة القنفذة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الناصر، محمد. (2014): أثر تدريس القواعد النحوية باستخدام منحى مسرحة المناهج في التحصيل الدراسي ومهارات التعبير الكتابي والشفوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية – سلطنة عمان، 8**(1). ص150–ص170.

النجار، خالد. (2010): قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية لتعليم القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة–مصر**، 102، ص134–ص170.

النعيمي، مريم. (2013): "مشروع تربوي للارتقاء بمستوى التحصيل في مهارة الكتابة **(أساس تعلم اللغة العربية)**، وزارة التربية والتعليم، المنامة، البحرين.

نهابة، أحمد. (2013): أثر استراتيجية التساؤل في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. **مجلة كلية التربية الأساسية_ جامعة بابل_ العراق**، 144. ص101–ص125.

نور الهدى، زنازل. (2016): **تدريس مهارة القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر، الجزائر.

الهاشمي، عابد توفيق. (2006): **طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية**. مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

هبال، نوري. (2014): **دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين** في: المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ص4.

هزاع، انتصار. (2014): أثر بعض الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. **مجلة ديالى للبحوث الإنسانية–العراق**، 63. ص59–ص97.

الهواري، خالد. (2010): تقويم الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة. **مجلة التربية (جامعة الأزهر) مصر، 144**(7). ص643–ص686.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، (2018) كتاب **اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، الجزء الثاني**، طبعة تجريبية، مركز المناهج، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، **وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية، اللغة العربية**، مركز المناهج، رام الله فلسطين.

المراجع الأجنبية:

Al-Qouran, A. (2016): **The effect of a reading- writing instructional program on Jordanian University students' reading comprehension and writing performance**. Ph.D. Dissertation, Yarmouk University.

Bartan, O. (2017): The effect of reading short stories in improving foreign language writing skills. The reading matrix. Kırıkkale University, 17(1), 59-74. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/315714627_The_Effects_of_Reading_Short_Stories_in_Improving_Foreign_Language_Writing_Skills

Dolma, P. Boonprasitt, D. (2016). Short story reading as a means of enhancing vocabulary, using vocabulary self-collection strategy in English as a second language among seventh graders Bhutanese students. Rangsit University, Thailand, **2**(12), 127-133Retrieved from http://www.iraj.in/journal/journal_file/journal_pdf/14-322-1489558102127-133.pdf

Gebre‹ B. (2016) Psycholinguistic ambiance of short stories in enhancing students' reading comprehension and vocabulary power. **International Journal of Foreign Language Teaching and Research**. Dilla University, **4**(13), 98-108. Retrieved from http://jfl.iaun.ac.ir/article_14891_0c056084153081e36c464bd7722eabb7.pdf

Logue, S. Thompson, F. (2006) An exploration of common student misconceptions in science. Shannon Research Press. University of Adelaide, **7**(4), 553-559. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854310.pdf

Maharmeh, S. (2013). **The effect of summarizing and copying strategies on the reading comprehension and writing performance of Jordanian University students**. Ph.D. Dissertation, Amman Arab University.

Mohyuddin, R. and Khalil, U. (2016). Misconceptions of students in learning mathematics at primary level. **Bulletin of Education and Research**. **38**(1).133-162. Retrieved from https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=05557747&AN=116185320&h=1CfDpyEF93g%2bLiKGVq%2f2Np%2fcsvjrN5dtBI04lIy56KDh8qRke50IYoflgyGAjew7BH7lUEbNp7T7i519lE302A%3d%3d&crl=f&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d05557747%26AN%3d116185320

Muammer, C. and Alipasa, A. (2005). A Comparison of level of understanding of eight grade students and science student teachers related to selected chemistry concepts. **Journal of Research in Science Teaching**. Fatih Faculty of Education, Turkey, **42** (6), 638-667. Rtrieved from https://onlinelibrary.wiley.com/toc/10982736/2005/42/6

ملحق (1) الأهداف العامة والخاصة للغة العربية – (وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية " اللغة العربية " وزارة التربية والتعليم 2016).

الرقم	الهدف
أولاً:	**الأهداف العامة**
1	توثيق الارتباط بالتراث العربي الإسلامي للاستفادة منه في بناء الحاضر واستشراف المستقبل
2	الاعتزاز باللغة العربية الفصيحة واعتبارها اللغة الرسمية في دولة فلسطين، والحرص على استخدامها في تحصيل المعارف كافة، فضلاً عن استخدامها في مناحي الحياة المختلفة.
3	الإيمان بأنّ اللغة العربية الفصيحة لغة قومية؛ فهي أساس بناء شخصية الأمة، ورمز وحدتها.
4	تعزيز الثقة بقدرة اللغة العربية الفصيحة على استيعاب العلوم والمعارف المعاصرة، وقدرتها على الوفاء بمتطلبات الثقافة والحضارة والعلوم المختلفة، والتعبير عن حاجات الأفراد والجماعات حاضراً ومستقبلاً.
5	بناء المهارات اللغوية وتنميتها لدى الدارسين، استماعاً، ومحادثة، وقراءة، وكتابة.
6	تنمية القدرة على فهم المسموع أو المقروء بلغة عربية فصيحة، وإفهام الآخرين بلغة عربية صحيحة نطقاً أو كتابة، وبالسرعة المناسبة.
7	صقل مهارة الكتابة الصحيحة الجميلة حسب قواعد الإملاء والخط العربي، وتنمية المواهب الفنية في مجال الخط العربي.
8	تنمية الثروة اللغوية والفكرية للتمكن من الاتصال والتواصل مع الآخرين بلغة عربية فصيحة بيسر وسهولة وتلقائية.
9	تعزيز الميول والمواهب الأدبية وصقلها، وتنمية التذوق الجمالي؛ وصولاً للابتكار والإبداع.
10	الإفادة من الوسائل السمعية والبصرية المتوسلة باللغة العربية الفصيحة.

ثانياً:	الأهداف الخاصة
1	تكوين المواطن الصالح المؤمن بعقيدته الإسلامية السمحاء، ووطنه، وعروبته الإسلامية.
2	توعية الطالب بما تمثله اللغة العربية باعتبارها أداة التفكير، ووسيلة التعبير والاتصال بينه وبين مجتمعه، فيقبل على تعملها بقناعة واهتمام.
3	تذوق الطالب اللغة العربية، ومعرفته أسرارها، وما بها من جمال في أساليبها ومعانيها.
4	تعويد الطالب أصول القراءة السليمة، بما تحتويه اللغة العربية من مفردات، وجمل، وتراكيب.
5	تنمية مهارات القراءة لديه من فهم للمقروء، وتوجيهه إلى المطالعة في الكتب، والمصادر، والمراجع الخاصة بها.
6	تنمية قدرة الطالب التعبيرية حديثاً وكتابة، وتعليمه كيفية توظيف اللغة في التعبير عما يدور في نفسه بصورة سليمة، وتنظيم وترتيب ما يعرضه من أفكار، والتزامه بأسس الصياغة الصحيحة.
7	وصل الطالب بتراثه الأدبي في عصوره المختلفة، وتعريفه بأحواله، وفنونه، وما يحتويه من أساليب بلاغية رائعة، وما يزخر به من مفردات، وجمل، وتراكيب.
8	تعريف الطالب بالأعلام البارزين من اللغويين والأدباء الذين أسهموا في إثراء العربية، مما يدفعه إلى السير على دربهم، والاقتداء بهم.
9	تعويد الطالب استخدام أسلوب التفكير المنطقي السليم في العرض والتحليل في دروس النصوص، والأدب، والنقد، والقواعد، وغيره.
10	تدريب الطالب على تصحيح الأخطاء اللغوية قراءة وكتابة بعد اكتشافها؛ مما يساعده على فهم المقروء، وينمي لديه القدرة على التلخيص، واستنتاج النتائج.
11	تنمية القدرة على الاستماع الجيد الذي يساعد على فهم الحديث، وحسن الجوار، وأدب المناقشة.
12	إكساب الطالب القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالاً صحيحاً (نطقاً، وقراءة، وكتابة).
13	محاكاة الأنماط اللغوية محاكاة سليمة عن طريق المقارنة والقياس، واستخدامها استخداماً سليماً.

ملحق (2)

السادة المحكمون لأدوات الدراسة

الرقم	اسم المحكم	المؤهل العلمي	المسمى الوظيفي
1	د. ميسون التميمي	دكتوراه أصول التربية	محاضرة جامعية/ جامعة الخليل
2	د. إيناس ناصر	دكتوراه مناهج وطرق تدريس	عميد كلية العلوم التربوية/جامعة القدس
3	د. محمود الشمالي	دكتوراه مناهج وطرق تدريس	محاضر جامعي/جامعة النجاح
4	د. محسن عدس	دكتوراه مناهج وطرق تدريس	محاضر جامعي/ جامعة القدس
5	د. عفيف زيدان	دكتوراه مناهج وطرق تدريس	محاضر جامعي/جامعة القدس
6	د. علي أبو راس	دكتوراه أساليب تدريس اللغة العربية	محاضر جامعي/جامعة القدس
7	د. إبراهيم المصري	دكتوراه في اللسانيات	معلم لغة عربية/ تربية جنوب الخليل
8	د. نسيم بني عودة	دكتوراه لغة عربية	محاضر جامعي/جامعة الخليل
9	د. هشام الشويكي	دكتوراه لغة عربية	محاضر جامعي/جامعة الخليل
10	د. محمود حريبات	دكتوراه لغة عربية	محاضر جامعي/ جامعة القدس المفتوحة
11	أ. يوسف الحسني	ماجستير نحو وصرف	محاضر جامعي/جامعة الخليل
13	أ. سامي المصري	ماجستير أساليب تدريس لغة عربية	معلم لغة عربية/تربية جنوب الخليل
14	أ. ياسر محمد	ماجستير لغة عربية	النائب الإداري/مكتب تربية يطا
15	أ.ابتسام أبو شرار	ماجستير لغة عربية	معلمة لغة عربية/المرحلة الثانوية
16	أ.ميسَّر خلاَّف	ماجستير لغة عربية	معلمة لغة عربية/المرحلة الثانوية
17	أ.نبال اللَّحسة.	بكالوريوس لغة عربية	مشرفة لغة عربية /تربية جنوب الخليل
18	أ.افتخار الدرباشي	بكالوريوس لغة عربية	معلمة لغة عربية/المرحلة الثانوية
19	أ.أسامة الرجوب	بكالوريوس لغة عربية	معلم لغة عربية/الصف التاسع
20	أ.محمود حريبات	بكالوريوس لغة عربية	معلم لغة عربية/الصف التاسع
21	أ.فتحي الذَّيبة	بكالوريوس لغة عربية	مشرف لغة عربية/تربية جنوب الخليل
22	أ.تيِّم داوود	بكالوريوس لغة عربية	مشرف لغة عربية/تربية يطا

ملحق (3) أدوات الدراسة قبل التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

برنامج الدراسات العليا

أساليب التدريس

حضرة المحكم / ة.....المحترم / ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان (أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية المهارات اللغوية وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع) وذلك لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في تخصص أساليب تدريس اللغة العربية، ومن متطلبات الدراسة إعداد قائمتي تقدير تتضمن مهارات الأداءين القرائي والكتابي التي ينبغي تنميتها لدى طلاب الصف التاسع.

والمرجو من حضرتكم التفضل بتحكيم القائمتين من حيث:

1. مدى مناسبة المهارة لطلاب الصف التاسع الأساسي.
2. مدى انتمائها لمحورها.
4. صحة الصياغة اللغوية.
5. تعديل أو حذف أو إضافة ما ترونه مناسبا.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

حنان ربعي

مقياس الأداء القرائي

القراءة الصحيحة المعبرة، القراءة للفهم، القراءة الناقدة، القراءة التذوقية، القراءة الإبداعية

المستوى المعياري	مؤشرات الأداء	قوائم التقدير			
		منخفض	جيد	ممتاز	متميز
القراءة الصحيحة المعبرة	يقرأ قراءة جهرية صحيحة في جمل (وحدات فكرية) تامة المعنى	يجد صعوبة في القراءة الجهرية الصحيحة في جمل فكرية تامة المعنى	يقرأ قراءة جهرية مخلا بالوحدة الفكرية لبعض الجمل	يقرأ قراءة جهرية صحيحة في وحدات فكرية تامة	يقرأ قراءة جهرية صحيحة في جمل فكرية تامة بسهولة لأي نص كان
	يعبر صوتيا عما يتضمنه النص المقروء من معاني	لا يوظف صوته بشكل سليم في إيصال المعنى للآخرين	يقرأ آليا النص القرائي دون أن يعبر صوتيا عن معنى النص	يعبر صوتيا في أغلب الأحيان عن المعنى المراد في النص	يعبر صوتيا المعنى المراد في أثناء القراءة
	يقرأ بسرعة ملائمة لإفهام الآخرين	يجد صعوبة في القراءة بالسرعة الملائمة لإفهام الآخرين	يتمكن من القراءة بالسرعة الملائمة لإفهام الآخرين بمساعدة المعلم	يتمكن من القراءة بالسرعة الملائمة لإفهام الآخرين	يقرأ بسرعة ملائمة لإفهام الآخرين مع وضوح الصوت وعدم التقطيع
	يضبط أواخر الكلمات ضبطا صحيحا (مراعاة حركات الإعراب)	يسكن أواخر الكلمات بشكل مستمر	يضبط أواخر الكلمات ولكنه يخطئ	يضبط أواخر الكلمات بشكل صحيح	يضبط أواخر الكلمات بشكل صحيح ويصحح لزملائه الأخطاء القرائية في ضبط أواخر الكلمات
	يقرأ النصوص بطلاقة مع مراعاة مواضع الوقف الصحيحة	يجد صعوبة في قراءة النصوص بطلاقة ولا يراعي مواضع الوقف الصحيحة	يقرأ النصوص بطلاقة ولكنه لا يحسن الوقوف أثناء القراءة عندما يكتمل المعنى	يقرأ النصوص بطلاقة ولكنه يقف في بعض المواضع بطريقة غير سليمة أحيانا	يقرأ نصوص خارجية بطلاقة ويقف عند القراءة في مواضع تامة المعنى
	يقرأ دون حذف أو إبدال أو إضافة	يجد صعوبة في القراءة دون حذف أو إبدال أو إضافة	يقرأ بحذف أو إبدال أو إضافة أحيانا	يقرأ بدون حذف أو إضافة أو إبدال	يقرأ دون حذف أو إضافة أو إبدال ويصوب الأخطاء في المقروء من حيث الحذف والإضافة والإبدال

المستوى المعياري	مؤشرات الأداء	قوائم التقدير			
		منخفض	جيد	ممتاز	متميز
القراءة للفهم	ضبط المفردة ضبطا صحيحا يساعد على فهم معناها	لا يضبط المفردة ضبطا صحيحا	يضبط المفردة ضبطا صحيحا ولكن لا يفهم معناها	يضبط المفردة ضبطا صحيحا مع فهم معناها	يضبط المفردة ضبطا صحيحا ويفهم معناها بشكل دقيق
	فهم المعاني المتعددة للكلمات	لا يفهم أي معنى للكلمات	يفهم معنى واحد للكلمات	يفهم أكثر من معنى للكلمات	يفهم المعاني المتعدد للكلمات ويوظفها في جمل من إنشائه
	ترتيب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزماني والمكاني وترابطها في النص المقروء (القصة)	لا يستطيع ترتيب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزماني والمكاني وترابطها في النص المقروء	يذكر بعض المفردات المتعلقة بالأحداث والمعلومات وتسلسلها الزماني والمكاني	يرتب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزماني والمكاني وترابطها في النص المقروء	يرتب بدقة الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزماني والمكاني وترابطها في النص المقروء
	يفسر المعنى المجازي لبعض العبارات	يجد صعوبة في تفسير المعنى المجازي لبعض العبارات	يذكر معنى قريبا من المعنى المجازي	يستنتج معنى موثوق الصلة عن المعنى المجازي	يفسر المعنى المجازي بدقة
	يستنبط الصفات المميزة لبعض الشخصيات الواردة في النص المقروء	يجد صعوبة في استنباط الصفات المميزة لبعض الشخصيات الواردة في النص المقروء	يذكر بعض المواقف التي تشير إلى صفة من الصفات في الشخصية	يستنبط بعض الصفات لشخصية من الشخصيات دون البعض الآخر	يستنبط بكفاءة الصفات التي تتصف بها شخصية من الشخصيات في النص المقروء
	يحدد الكلمات المفتاحية في النص المقروء	يجد صعوبة في تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء	يبرز بعض الكلمات المفتاحية في النص المقروء مع عدم تبيان صلتها بالموضوع	يبرز ويحدد الكلمات المفتاحية في النص المقروء مع بيان علاقتها بالنص المقروء	يبرز الكلمات المفتاحية بمجرد قراءته للعنوان ويكتشف الكلمات المفتاحية في النص، غير كلمات العنوان ويبرزها
	يوضح دلالة بعض الأساليب الواردة في المقروء	يجد صعوبة في توضيح دلالة بعض الأساليب الواردة في المقروء	يوضح دلالة بعض الأساليب بمساعدة المعلم	يوضح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص	يوضح بدقة دلالة بعض الأساليب الواردة في المقروء
	يستنتج الأفكار للنص المقروء	لا يستطيع تحديد الأفكار للنص المقروء	يذكر بعض المفردات ذات الصلة بالأفكار	يحدد بعض الأفكار قريبة الصلة للنص	يستنتج الأفكار التي لم يصرح بها الكاتب في المقروء

				المقروء	بدقة
	يضع عنوانا معبرا عن النص المقروء	يجد صعوبة في وضع عنوان معبر للنص	يضع عنوان بعيدا عن النص المقروء	يضع عنوان قريب من النص المقروء	يضع أكثر من عنوان معبر للنص المقروء
	يحدد مرادفا ومضاد الكلمة	يجد صعوبة في تحديد مرادف ومضاد الكلمة	يحدد مرادف ومضاد قريبا من المعنى المراد	يحدد مرادف ومضاد بشكل صحيح	يحدد أكثر من مرادف ومضاد للكلمة

المستوى المعياري	مؤشرات الأداء	قوائم التقدير			
		منخفض	جيد	ممتاز	متميز
القراءة التذوقية	يحدد الوظيفة الرمزية للكلمات	لا يستطيع تحديد الوظيفة الرمزية للكلمات	يستنتج المعنى الرمزي للكلمات بمساعدة المعلم	يستنتج الوظيفة الرمزية للكلمات مع عدم ربط الرمز بدلالته	يستنتج الوظيفة الرمزية للكلمات الواردة في النص الأدبي بدقة مع ربط الرمز بدلالته
	يميز بين أساليب السرد والوصف والحوار في القصة	يجد صعوبة في التمييز بين أساليب السرد والوصف والحوار في القصة	يخلط بين أساليب السرد والوصف والحوار في القصة أحيانا مع عدم معرفته لقيمة كل منهم	يميز بين أساليب السرد والوصف والحوار في القصة مع عدم معرفته لقيمة بعضهم	يميز بين أساليب السرد والوصف والحوار في أثناء قراءته لقصة ما مع معرفته لقيمة كل منهم
	يكشف العيوب الموجودة في النص الأدبي	لا يكتشف العيوب الموجودة في النص	يكشف خطأ واحد ورد بالمقروء مع عدم تبرير ذلك	يكشف بعض العيوب الواردة في النص مع تبرير بعضها	يحدد بكفاءة العيوب والأخطاء الواردة في النص مع تبرير سبب ذلك وتصحيحه
	استنتاج القيم الأخلاقية التي تشيع في القصة ومصدرها	يجد صعوبة في استنتاج القيم الأخلاقية في القصة وعدم القدرة على تحديد مصدرها	يستنتج بعض القيم الأخلاقية ويحدد بعض مصادرها بمساعدة المعلم	يستنتج القيم الأخلاقية التي تشيع في القصة ويحدد مصدرها	يستنتج القيم الأخلاقية التي تشيع في القصة ويحدد مصادرها بدقة

المستوى المعياري	مؤشرات الأداء	قوائم التقدير			
		منخفض	جيد	ممتاز	متميز
القراءة الإبداعية	يتنبأ بالنتائج من المقدمات	يجد صعوبة في تنبؤ النتائج من المقدمات	يتنبأ بنتائج غير مكتملة للمقروء	يتنبأ بنتائج قريبة من	يتنبأ بنتائج صحيحة ومبتكرة

				الصواب	بناء على ما سبق من مقدمات
	يكتب عدة نهايات لقصة غير مكتملة	يجد صعوبة في كتابة النهايات	يكتب نهاية تقليدية بمساعدة المعلم	يكتب نهاية جديدة فقط لقصة غير مقترحة	يكتب نهايات مبتكرة لقصة غير مكتملة
	يقدم مقترحات إبداعية لتجويد النص	يجد صعوبة في تقديم مقترحات إبداعية لتجويد النص	يقدم مقترحات تقليدية لتحسين النص المقروء	يقدم مقترحات تتميز بالجدة ولكنها غير أصيلة	يقدم مجموعة من المقترحات التي تتميز بالجدة مع الأصالة لتهذيب النص القرائي
	يقترح بداية مختلفة للنص	يجد صعوبة في ابتكار بداية للنص	يبتكر بداية جديدة بمساعدة المعلم	يبتكر بدايات بديلة للنص	يبتكر بدايات مختلفة للنص مع ذكر المبررات لسبب الاختيار
	يقترح بدائل إبداعية جديدة لبعض الأحداث	يجد صعوبة في اقتراح البدائل	يقدم بديلا تقليديا واحدا	يقدم بديلا إبداعيا واحدا	يقدم بدائل إبداعية جديدة للأحداث
	يترجم النص المقروء إلى شكل جديد (قصة، شعر، مقالة)	يجد صعوبة في ترجمة النص إلى شكل جديد	يستطيع ترجمة النص إلى شكل جديد بمساعدة المعلم	يترجم النص إلى شكل جديد واحد	يترجم النص إلى أكثر من شكل جديد
	ينسج من خياله موقفا يرتبط بما ورد في المقروء	يجد صعوبة في نسج موقفا من خياله يرتبط بما ورد في المقروء	ينسج من خياله موقفا يرتبط بشكل قريب بما ورد في المقروء	ينسج من خياله موقفا يرتبط بما ورد في المقروء دون التعليل	ينسج من خياله موقفا يرتبط بما ورد في المقروء مع ذكر المبررات للموقف
	يربط بين الخبرة المقروءة وبين خبرات حياتية معاشة	يجد صعوبة في الربط بين الخبرات المقروءة وخبرات حياتية معاشة	يربط بين الخبرات المقروءة بخبرات معاشة دون ذكر لأوجه الشبه بالموضوع	يربط الخبرات الواردة في المقروء ببعض الخبرات المعاشة قريبة الصلة بالموضوع	يربط بشكل صحيح بين المقروء وبين الخبرات الحياتية المعاشة مع ذكر أوجه الشبه بين هذه وتلك
	يعيد ترتيب النص من جديد	يعيد ترتيب النص بطريقة تشوه النص القرائي	يعيد ترتيب النص بطريقة تقليدية	يعيد ترتيب النص بطريقة جديدة	يعيد ترتيب النص القرائي بأكثر من طريقة جديدة
المستوى المعياري	**مؤشرات الأداء**	**قوائم التقدير**			
		منخفض	**جيد**	**ممتاز**	**متميز**

نقد المقروء	يصدر حكما على ما قرأه	لا يستطيع إصدار الحكم على ما قرأه	يصدر حكما قريبا للصواب	يصدر حكما صائبا على ما قرأه	يصدر عدة أحكام على ما قرأه ويبدي رأيه فيه
	يصدر حكما على شخصية وردت في المقروء	يجد صعوبة في إصدار الحكم على شخصية وردت في النص	يصدر حكما قريبا إلى الصواب على سلوك شخصية وردت في النص	يصدر حكما صحيحا على تصرفات شخصية وردت في المقروء	يصدر أكثر من حكم دقيق على تصرفات شخصية وردت في المقروء
	التمييز بين الحقائق والآراء والخيال في النص	يخلط بين الحقائق والآراء والخيال في النص	يميز بين الحقائق والآراء والخيال مع عدم بيان الفرق بينهم	يميز بين الحقائق والآراء والخيال مع تعليلها تعليلا صحيحا	يميز بين الحقائق والآراء والخيال مع بيان الفرق بينهم ويعطي جملا من عنده حقيقية وخيالية ترتبط بالنص المقروء من حيث المعنى

الأداء الكتابي

المستوى المعياري	مؤشرات الأداء	مستويات الأداء		
		ضعيف	مقبول	جيد
المستوى الفكري للكتابة	توافر في الأفكار الحداثة	يقدم أفكارا تقليدية وقديمة عند كتابته للموضوع	يقدم أفكارا تقليدية ولكنها تتميز بالحداثة عند كتابته للموضوع	يقدم أفكارا جديدة وتتميز بالحداثة عند كتابته للموضوع
	مراعاة التسلسل في تناول الأفكار	يرتب أفكاره الرئيسة والفرعية بشكل غير متسلسل	يرتب إما أفكاره الرئيسة أو الفرعية بشكل متسلسل	يرتب أفكاره الرئيسية والفرعية بشكل متسلسل
	يحتوي موضوع الكتابة على أفكار أساسية وأخرى ثانوية	يتضمن موضوع الكتابة على أفكار أساسية وثانوية بعيدة عن الموضوع	يتضمن موضوع الكتابة على أفكار أساسية وثانوية مع عدم توضيح الأفكار بينهما	يتضمن موضوع الكتابة على أفكار أساسية وأخرى ثانوية مع توضيح العلاقة بينهما
	يتسم الموضوع بالوحدة والتماسك	يستطرد الطالب استطرادات بعيدة الصلة بموضوع الكتابة	يستطرد الطالب استطرادات قريبة الصلة بموضوع الكتابة	لا يستطرد الطالب في موضوع الكتابة ويلتزم خطا فكريا واحدا للموضوع
	الربط بين الفقرات	لا يوظف الطالب أدوات الربط بين فقرات الموضوع	يوظف الطالب أدوات الربط بين فقرات الموضوع بطريقة غير مناسبة	يربط الطالب بين فقرات الموضوع باستخدام أدوات الربط المناسبة
	الطلاقة الفكرية	يولد الطالب إما أفكارا رئيسة أو فرعية وغير ذات صلة بالموضوع	يولد الطالب إما أفكارا رئيسة أو فرعية وذات صلة بالموضوع	يولد الطالب أفكارا رئيسة وفرعية وذات صلة بالموضوع
	صحة الأفكار وسلامتها	الأفكار غير صحيحة وغير ذات صلة بالموضوع	الأفكار صحيحة وغير ذات صلة بالموضوع	الأفكار صحيحة وذات صلة بالموضوع
	العرض بموضوعية شديدة	لا يعرض الطالب موضوعه بموضوعية بل بتحيز	يتذبذب الطالب عند عرضه للموضوع بين الموضوعية والتحيز	يلتزم الطالب بالموضوعية وعدم التحيز عند عرضه للموضوع
	تدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد	لا يدعم الأفكار بالأدلة والشواهد	يدعم الأفكار بالأدلة والشواهد قريبة الصلة بالموضوع	يدعم الأفكار بالأدلة والشواهد المناسبة وذات صلة بالموضوع
المستوى الأسلوبي للكتابة	(1) الألفاظ			
	اختيار اللفظ الملائم للمعنى	يختار لفظا بعيدا عن المعنى المراد	يختار لفظا قريبا من المعنى المراد	يختار اللفظ الدقيق المناسب للمعنى
	مناسبة الكلمة للمقام	يختار الطالب ألفاظه بشكل لا يراعي المقام عند الكتابة	يختار بعض الألفاظ المناسبة للمقام عند الكتابة	يختار الألفاظ الدقيقة المناسبة للمقام عند الكتابة
	خلو الأسلوب من الألفاظ العامية أو المبتذلة	يكتب كلمات عامية وغير معبرة عن المعنى	يكتب كلمات عامية وفصيحة غير معبرة عن المعنى	لا يكتب كلمات عامية بل فصيحة معبرة عن المعنى

	(2) الجملة			
	اختيار الجملة الملائمة لموضوع الكتابة	يختار الطالب جملا بعيدة الصلة عن موضوع الكتابة	يختار جملا قريبة الصلة بموضوع الكتابة	يختار الجمل المعبرة عن موضوع الكتابة وذات صلة به
	وضوح الجملة	الجمل المكتوبة مبهمة	الجمل المكتوبة يلفها بعض الغموض	الجمل المكتوبة واضحة المعنى
	استخدام أدوات الربط استخداما سليما للربط الجيد بين الجمل	لا يربط الجمل باستخدام أدوات الربط	يربط بين الجمل باستخدام أدوات ربط غير مناسبة	يربط جيدا بين الجمل باستخدام أدوات الربط المختلفة والمناسبة
	الإيجاز غير المخل والإسهاب غير الممل	يكتب جملا طويلة حول الموضوع ومخلة بالمعنى	يكتب جملا موجزة ومسهبة أحيانا أخرى ومخلة بالمعنى	يكتب جملا موجزة وغير مسهبة تحوي معان كثيرة وغير مخلة بالمعنى
	ترتيب الجمل ترتيبا مناسبا	يكتب جملا غير مرتبة وغير معبرة عن الموضوع المكتوب	يكتب جملا مرتبة، ولكنها غير معبرة عن الموضوع	يكتب جملا مرتبة ترتيبا دقيقا معبرا عن الموضوع
	ارتباط الجملة بالفكرة العامة للموضوع	يكتب جملا بعيدة الصلة عن الفكرة العامة	يكتب جملا قريبة الصلة بالفكرة العامة	يكتب جملا معبرة عن الفكرة العامة
	(3) الفقرة			
	أن تعبر الفقرة عن فكرة واحدة	يكتب فقرة تعبر عن فكرة بعيدة الصلة عن الموضوع المكتوب	يكتب فقرة تعبر عن فكرة قريبة الصلة بالموضوع المكتوب	يكتب فقرة تعبر عن الفكرة المتصلة بالموضوع المكتوب
	تنظيم الفقرات وتسلسلها	يكتب فقرات عشوائية وغير منظمة، مما يحول توصيل المعنى للقارئ	يرتب الفقرات ولكنه لا ينظمها بشكل لا يسهم أحيانا في توصيل المعنى للقارئ	يرتب الفقرات وينظمها بشكل يسهم في توصيل المعنى للقارئ بصورة جيدة
	إبراز الفكرة الرئيسة للفقرة في أولها وفي آخرها	فكرة الفقرة غير واضحة وغير ذات صلة بالموضوع	يبرز الفكرة الرئيسية للفقرة مع عدم توضيح علاقتها بالموضوع	يبرز الكاتب الفكر الرئيسية للفقرة مع توضيح علاقتها بالموضوع
	(4) جمال الأسلوب			
	حسن الاستهلال في كتابة الموضوع (كتابة مقدمة شائقة تجذب انتباه القارئ)	يستهل موضوعه بعبارات تعبر عن معنى بعيد الصلة عن مضمون العمل الكتابي	يستهل موضوعه بعبارات تعبر عن معنى قريبا من مضمون العمل الكتابي	يستهل موضوعه بعبارات تعبر عن مضمون العمل الكتابي
	الصدق في التعبير	تتسم كتابته بالفتور العاطفي، والفتور التعبيري	تتسم كتابته بالصدق العاطفي دون التعبيري	تتسم كتابته بصدق العاطفة والصدق في التعبير
	توظيف الصور البلاغية المعبرة عن المعنى	يندر استخدام الصور البلاغية عند كتابة الموضوع	يوظف الصور البلاغية توظيفا غير مناسب للموضوع	يوظف الصور البلاغية توظيفا مناسبا للموضوع
	توظيف المحسنات البديعية من غير تكلف	لا يوظف المحسنات البديعية في كتابته	يوظف المحسنات البديعية بتكلف في كتاباته	يوظف المحسنات البديعية توظيفا مناسبا من غير تكلف في كتاباته
	التنوع بين الأسلوب الخبري والانشائي	يكتب بأسلوب واحد فقط لا يتعداه، مع عدم	ينوع من الأسلوب الخبري والإنشائي مع عدم	ينوع أسلوبه عند الكتابة بين الأسلوب الخبري

		مناسبته للموضوع	مناسبة التنوع للموضوع	والانشائي مع مناسبة التنوع للموضوع
المستوى التنظيمي للكتابة	تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة	يخلط في تقسيم الموضوع بين المقدمة والعرض والخاتمة وقد لا يكتب الخاتمة	يقسم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة ويكتبها بطريقة صحيحة	يقسم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة ويكتبها بطريقة صحيحة ودقيقة
	وضوح الخط وجودته	خطه غير واضح وغير مقروء	لا يراعي الوضوح في رسم الخط أحيانا وخطه مقروء	الوضوح في رسم الخط والجودة وجيد ويقرأ بسهولة
	تحديد بداية الفقرة ونهايتها	لا يحدد بداية الفقرة ونهايتها	يحدد أحيانا بداية الفقرة ونهايتها	يحدد بشكل دقيق بداية الفقرة ونهايتها
	صحة الرسم الإملائي	تكثر لديه الأخطاء الإملائية عند الكتابة	تقل لديه الأخطاء الإملائية في الكتابة	لا يوجد لديه أخطاء ويرسم كلماته بشكل صحيح إملائيا
	توظيف علامات الترقيم	لا يوظف علامات الترقيم عند الكتابة	يوظف علامات الترقيم بشكل صحيح أحيانا عند الكتابة	يوظف علامات الترقيم بشكل دقيق عند الكتابة
	سلامة البنية الصرفية والنحوية للكلمات	يكتب كلمات تحتوي على أخطاء نحوية وصرفية كثيرة	يكتب كلمات تحتوي على بعض الأخطاء النحوية والصرفية	يكتب كلمات صحيحة خالية من الأخطاء النحوية والصرفية
	مراعاة سلامة الهوامش الأفقية والرأسية	لا يراعي سلامة الهوامش الأفقية والرأسية	يراعي سلامة الهوامش الأفقية والرأسية أحيانا	يراعي سلامة الهوامش الأفقية والرأسية بدرجة عالية من الدقة
	الدقة في وضع النقط على الحروف	يضع النقط بطريقة خاطئة على الحروف	لا يلتزم بالدقة أحيانا في وضع النقط على الحروف	يلتزم بالدقة في وضع النقط على الحروف بشكل صحيح
المستوى التحريري	تحديد الاخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	لا يكتشف الأخطاء النحوية والصرفية في العمل الكتابي	يكتشف الأخطاء النحوية والصرفية في العمل الكتابي ويصوب بعضها دون البعض الآخر	يكتشف جميع الأخطاء النحوية والصرفية في العمل الكتابي ويصوبها جميعا
	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	لا يكتشف الأخطاء الإملائية في العمل الكتابي	يكتشف الأخطاء الإملائية في العمل الكتابي ويصحح بعضها دون البعض الآخر	يكتشف جميع الأخطاء الإملائية في المكتوب ويصححها جميعا
	تعديل الصياغات غير المناسبة أو الضعيفة	يكتشف بعض الصياغات الضعيفة أو غير المناسبة للموضوع دون قدرته على تعديلها	يكتشف بعض الصياغات الضعيفة أو غير المناسبة للموضوع ويعدل بعضها دون البعض الآخر	يكتشف جميع الصياغات الضعيفة أو غير المناسبة للموضوع ويعدلها جميعها
	حذف مواطن الحشو والتطويل	لا يكتشف مواطن الحشو والتطويل في عمله الكتابي	يكتشف مواطن الحشو والتطويل في العمل الكتابي ويعدل بعضها دون البعض الآخر	يكتشف جميع مواطن الحشو والتطويل في العمل الكتابي، ويعدل الصياغة بنفسه
	التأكد من استخدام الترقيم	لا يكتشف أخطاءه في استخدام علامات الترقيم	يتحقق من استخدام علامات الترقيم ويصوب بعض الأخطاء دون البعض الآخر	يتحقق من استخدام علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة ويصوب بنفسه جميع الأخطاء الواردة فيها

	مراجعة المعلومات الواردة في الموضوع	يراجع المعلومات الواردة بالمكتوب دون التحقق من صدقها وصلتها بالموضوع	يراجع المعلومات الواردة بالمكتوب ويتحقق من صدقها دون صلتها بالموضوع	يراجع المعلومات الواردة بالمكتوب ويتحقق من صلتها وصدقها بالموضوع
	مراجعة الشكل والتنظيم	يراجع متن العمل الكتابي دون الاهتمام بالشكل والتنظيم	يراجع متن العمل الكتابي وتنظيمه دون الاهتمام بالشكل	يراجع متن العمل الكتابي ويراجع الشكل والتنظيم العام للموضوع.
	مراجعة الأفكار المكتوبة	يراجع الأفكار الواردة في المكتوب دون التحقق من صلتها بالموضوع ودون تسلسلها	يراجع الأفكار الواردة في المكتوب مع التحقق من صلتها بالموضوع دون تسلسلها	يراجع الأفكار الواردة في المكتوب مع التحقق من صلتها بالموضوع وتسلسلها

ملحق (4) الأدوات بصورتها النهائية /الأداء القرائي

المستوى المعياري	مؤشرات الأداء	قوائم التقدير		
		ضعيف 3/1	جيد 3/2	ممتاز 3/3
المستوى الأول: القراءة الصحيحة المعبرة	يقرأ قراءة جهرية صحيحة في جمل (وحدات فكرية) تامة المعنى.	يجد صعوبة في القراءة الجهرية الصحيحة في جمل فكرية تامة المعنى.	يقرأ قراءة جهرية مخلاً بالوحدة الفكرية لبعض الجمل.	يقرأ قراءة جهرية صحيحة في جمل فكرية تامة بسهولة لأي نص كان.
	يعبر صوتياً عما يتضمّنه النص المقروء من معانٍ.	لا يوظّف صوته بشكل سليم في إيصال المعنى للآخرين.	يقرأ النص القرائي آلياً دون أن يعبر صوتياً عن معنى النص.	يعبر صوتياً عن المعنى المراد أثناء القراءة.
	يقرأ بسرعة ملائمة لإفهام الآخرين.	يجد صعوبة في القراءة بالسرعة الملائمة لإفهام الآخرين.	يتمكّن من القراءة بالسرعة الملائمة لإفهام الآخرين بمساعدة المعلم.	يقرأ بسرعة ملائمة لإفهام الآخرين، مع وضوح الصوت وعدم التقطيع.
	يضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً (مراعاة حركات الإعراب).	يسكن أواخر الكلمات بشكل مستمر.	يضبط أواخر الكلمات ولكنه يخطئ.	يضبط أواخر الكلمات بشكل صحيح ويصحّح لزملائه الأخطاء القرائية في ضبط أواخر الكلمات.
	يقرأ النصوص بطلاقة مع مراعاة مواضع الوقف الصحيحة.	يجد صعوبة في قراءة النصوص بطلاقة، ولا يراعي مواضع الوقف الصحيحة.	يقرأ النصوص بطلاقة ولكنّه لا يحسن الوقوف أثناء القراءة عندما يكتمل المعنى.	يقرأ نصوص خارجية بطلاقة، ويقف عند القراءة في مواضع تامة المعنى.
	يقرأ دون حذف أو إبدال أو إضافة.	يجد صعوبة في القراءة دون حذف أو إبدال أو إضافة.	يقرأ بحذف أو إبدال أو إضافة أحياناً.	يقرأ دون حذف أو إضافة أو إبدال، ويصوب الأخطاء في المقروء من حيث الحذف والإضافة والإبدال.
المستوى الثاني: القراءة الفاهمة	يضبط المفردة ضبطاً صحيحاً يساعد على فهم معناها.	لا يضبط المفردة ضبطاً صحيحاً.	يضبط المفردة ضبطاً صحيحاً ولكن لا يفهم معناها.	يضبط المفردة ضبطاً صحيحاً ويفهم معناها بشكل دقيق.
	يفهم المعاني المتعددة للكلمات.	يفهم معنى واحد للكلمات.	يفهم أكثر من معنى واحد للكلمات.	يفهم المعاني المتعددة للكلمات ويوظفها في جمل من إنشائه.
	ترتيب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزماني والمكاني وترابطها في النص المقروء (القصة).	لا يستطيع ترتيب الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزماني	يذكر بعض المفردات المتعلقة بالأحداث والمعلومات وتسلسلها	يرتب بدّقة الأحداث والمعلومات حسب تسلسلها الزماني والمكاني وترابطها

		والمكاني وترابطها في النص المقروء	الزماني والمكاني	في النص المقروء
	يفسّر المعنى المجازي لبعض العبارات.	يجد صعوبة في تفسير المعنى المجازي لبعض العبارات.	يذكر معنى قريب من المعنى المجازي للعبارات.	يفسّر المعنى المجازي بدقة.
	يوضح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص المقروء.	يجد صعوبة في توضيح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص المقروء.	يوضح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص المقروء.	يوضح بدقّة دلالة بعض الأساليب الواردة في النص المقروء.
	يستنبط الصفات المميزة لبعض الشخصيات الواردة في النص المقروء.	يجد صعوبة في استنباط الصفات المميزة لبعض الشخصيات الواردة.	يذكر بعض المواقف التي تشير إلى صفة من صفات الشخصية.	يستنبط بكفاءة الصفات التي تتصف بها شخصية من الشخصيات في النص المقروء.
	يستنتج الأفكار في النص المقروء.	يذكر بعض المفردات ذات الصلة بالأفكار في النص المقروء.	يستنتج بعض الأفكار قريبة الصلة للنص المقروء.	يستنتج بعض الأفكار التي لم يصرح بها الكاتب في النص المقروء بدقة.
	يحدد مرادف ومضاد الكلمة.	يجد صعوبة في تحديد مرادف ومضاد للكلمة.	يحدد مرادف ومضاد قريباً من المعنى المراد.	يحدد أكثر من مرادف ومضاد للكلمة.
المستوى الثالث: القراءة التذوقية	يستنتج الوظيفة الرمزية للكلمات.	لا يستطيع استنتاج الوظيفة الرمزية للكلمات.	يستنتج الوظيفة الرمزية للكلمات مع عدم ربط الرمز بدلالته.	يستنتج الوظيفة الرمزية للكلمات الواردة في النص الأدبي بدقة مع ربط الرمز بدلالته.
	يميز بين أساليب السرد والوصف والحوار في القصة مع معرفته لقيمة كل منهم.	يجد صعوبة في التمييز بين أساليب السرد والوصف والحوار في القصة.	يميز بين أساليب السرد والوصف والحوار في القصة مع عدم معرفته لقيمة بعضهم.	يميز بين أساليب السرد والوصف والحوار في أثناء قراءته لقصة ما مع معرفته لقيمة كل منهم.
	يوضح الصور الفنية الواردة في النص الأدبي	يجد صعوبة في توضيح الصور الفنية في النص الأدبي.	يوضح بعض الصور الفنية في النص الأدبي بمساعدة المعلم.	يوضح الصور الفنية في النص الأدبي بدقة.

	استنتاج القيم الأخلاقية التي تشيع في القصة ومصدرها.	يجد صعوبة في استنتاج القيم الأخلاقية في القصة وعدم القدرة على تحديد مصدرها.	يستنتج بعض القيم الأخلاقية ويحدد بعض مصادرها بمساعدة المعلم.	يستنتج القيم الأخلاقية التي تشيع في القصة ويحدد مصادرها بدقة.
المستوى الرابع: القراءة الإبداعية	يتنبأ بالنتائج من المقدمات.	يتنبأ بنتائج غير مكتملة للنص المقروء.	يتنبأ بنتائج قريبة من الصواب.	يتنبأ بنتائج صحيحة ومبتكرة بناء على ما سبق من مقدمات.
	يكتب عدة نهايات لقصة غير مكتملة.	يكتب نهاية تقليدية لقصة بمساعدة المعلم.	يكتب نهاية جديدة فقط لقصة غير مقترحة.	يكتب نهايات مبتكرة لقصة غير مكتملة.
	يقدّم مقترحات إبداعية لتجويد النص.	يجد صعوبة في تقديم مقترحات إبداعية لتجويد النص المقروء.	يقدّم مقترحات تقليدية لتجويد النص المقروء.	يقدم مجموعة من المقترحات التي تتميز بالجدة مع الأصالة لتهذيب النص القرائي وتجويده.
	يقترح بداية مختلفة للنص المقروء.	يجد صعوبة في ابتكار بداية للنص المقروء.	يبتكر بداية جديدة للنص المقروء بمساعدة المعلم.	يبتكر بدايات مختلفة للنص المقروء مع ذكر المبررات لسبب الاختيار.
	يقترح بدائل إبداعية جديدة لبعض الأحداث.	يجد صعوبة في اقتراح البدائل لبعض الأحداث.	يقدم بديلا تقليدياً واحداً لبعض الأحداث.	يقدم بدائل إبداعية جديدة للأحداث.
	يترجم النص المقروء إلى شكل جديد (قصة، شعر، مقالة)	يجد صعوبة في ترجمة النص المقروء إلى شكل جديد.	يستطيع ترجمة النص المقروء إلى شكل جديد بمساعدة المعلم.	يترجم النص المقروء إلى أكثر من شكل جديد.
	ينسج من خياله موقفاً يرتبط بما ورد في النص المقروء.	يجد صعوبة في نسج موقف من خياله يرتبط بما ورد في النص المقروء.	ينسج من خياله موقفاً يرتبط بشكل قريب بما ورد في النص المقروء.	ينسج موقفاً من خياله يرتبط بما ورد في النص المقروء مع ذكر المبررات.
	يقترح عنواناً جديداً للنص المقروء.	يضع عنواناً بعيداً عن النص المقروء.	يضع عنواناً قريباً من النص المقروء.	يضع أكثر من عنوان جديد للنص المقروء.
المستوى الخامس: نقد المقروء	يصدر حكماً على ما قرأه.	يصدر حكماً بعيداً عن الصواب على ما قرأه.	يصدر حكماً قريباً للصواب على ما قرأه.	يصدر عدة أحكام على ما قرأه ويبدي رأيه فيه.
	يصدر حكماً على شخصية وردت في النص المقروء.	يجد صعوبة في إصدار الحكم على شخصية وردت في النص المقروء.	يصدر حكماً قريباً إلى الصواب على سلوك شخصية وردت في النص المقروء.	يصدر حكماً صحيحاً على سلوك شخصية وردت في النص المقروء.

	يكشف العيوب الواردة في النص الأدبي ويصوبها.	يجد صعوبة في الكشف عن العيوب الموجودة في النص الأدبي.	يكشف بعض العيوب الواردة في النص الأدبي مع عدم التبرير.	يكشف بكفاءة العيوب الموجودة في النص الأدبي مع تبرير ذلك وتصحيحه.
	التمييز بين الحقائق والآراء والخيال في النص المقروء.	يخلط بين الحقائق والآراء والخيال في النص المقروء.	يميّز بين الحقائق والآراء والخيال مع عدم بيان الفرق بينهم.	يميّز بين الحقائق والآراء والخيال مع بيان الفرق بينهم.

سلم التقدير الكتابي بصورته النهائية

المستوى المعياري	مؤشرات الأداء	مستويات الأداء		
		ضعيف 3/1	جيد 3/2	ممتاز 3/3
المستوى الفكري للكتابة	توافر الأفكار الحديثة.	يقدم أفكاراً تقليدية وقديمة عند كتابته للموضوع.	يقدم أفكاراً تقليدية، ولكنها تتميّز بالحداثة عند كتابته للموضوع.	يقدم أفكاراً جديدة تتميز بالحداثة عند كتابته للموضوع.
	مراعاة التسلسل في تناول الأفكار.	يرتب أفكاره الرئيسة والفرعية بشكل غير متسلسل.	يرتب إمّا أفكاره الرئيسة أو الفرعية بشكل متسلسل.	يرتب أفكاره الرئيسة والفرعية بشكل متسلسل.
	يحتوي موضوع الكتابة على أفكار أساسية وأخرى ثانوية.	يحتوي موضوع الكتابة أفكاراً أساسية وثانوية بعيدة عن الموضوع.	يحتوي موضوع الكتابة على أفكار أساسية وثانوية مع عدم توضيح العلاقة بينهما.	يحتوي موضوع الكتابة أفكاراً أساسية وأخرى ثانوية مع توضيح العلاقة بينهما.
	يتسم الموضوع بالوحدة والتماسك.	يستطرد الطالب استطرادات بعيدة الصلة بموضوع الكتابة.	يستطرد الطالب استطرادات قريبة الصلة بموضوع الكتابة.	لا يستطرد الطالب في موضوع الكتابة، ويلتزم خطا فكرياً واحداً للموضوع.
	الربط بين الفقرات.	لا يوظف الطالب أدوات الربط بين فقرات الموضوع.	يوظف الطالب أدوات الربط بين فقرات الموضوع بطريقة غير مناسبة.	يربط الطالب بين فقرات الموضوع باستخدام أدوات الربط المناسبة.
	تدعيم الأفكار بالأدلة والشَّواهد.	لا يدعم الأفكار بالأدلة والشَّواهد.	يدعم الأفكار بالأدلة والشَّواهد قريبة الصلة بالموضوع.	يدعم الأفكار بالأدلة والشَّواهد المناسبة وذات صلة بالموضوع.
المستوى الأسلوبي للكتابة	**(1) الألفاظ**			
	اختيار اللفظ الملائم للمعنى.	يختار لفظاً بعيداً عن المعنى المراد.	يختار لفظاً قريباً من المعنى المراد.	يختار اللفظ الدقيق المناسب للمعنى.
	خلو الأسلوب من الألفاظ العاميّة.	يكتب كلمات عاميّة وغير معبرة عن	يكتب كلمات عاميّة وفصيحة غير	لا يكتب كلمات عاميّة بل فصيحة

		المعنى.	معبرة عن المعنى.	معبرة عن المعنى.
(2) الجملة				
	اختيار الجملة الملائمة لموضوع الكتابة.	يختار الطالب جُملاً بعيدة الصلة عن موضوع الكتابة.	يختار جملاً قريبة الصلة بموضوع الكتابة.	يختار الجمل المعبرة عن موضوع الكتابة وذات صلة به.
	وضوح الجملة.	الجمل المكتوبة مبهمة.	الجمل المكتوبة يلفُّها بعض الغموض.	الجمل المكتوبة واضحة المعنى.
	استخدام أدوات الربط استخداماً سليماً؛ للربط الجيد بين الجمل.	لا يستخدم أدوات الربط بين الجمل.	يربط بين الجمل باستخدام أدوات ربط غير مناسبة.	يربط جيداً بين الجمل باستخدام أدوات الربط المختلفة والمناسبة.
	الإيجاز غير المخل، والإسهاب غير الممل.	يكتب جملاً طويلة حول الموضوع ومخلة بالمعنى.	يكتب جملاً موجزة ومسهبة أحياناً أخرى ومخلة بالمعنى.	يكتب جملاً موجزة وغير مسهبة تحوي معان كثيرة وغير مخلة بالمعنى.
	ترتيب الجمل ترتيباً مناسباً، وارتباطها بالفكرة العامة للموضوع.	يكتب جملاً غير مرتبة وغير معبرة عن الموضوع المكتوب، وبعيدة الصلة عن الفكرة العامة للموضوع.	يكتب جملاً مرتبة، ولكنّها غير معبرة عن الموضوع، وقريبة الصلة بالفكرة العامة للموضوع.	يكتب جملاً مرتبة ترتيباً دقيقاً معبراً عن الموضوع، ومرتبطة بالفكرة العامة للموضوع.
(3) الفقرة				
	أن تعبر الفقرة عن فكرة واحدة.	يكتب فقرة تعبر عن فكرة بعيدة الصلة عن الموضوع المكتوب.	يكتب فقرة تعبر عن فكرة قريبة الصلة بالموضوع المكتوب.	يكتب فقرة تعبر عن الفكرة المتصلة بالموضوع المكتوب.
	تنظيم الفقرات وتسلسلها.	يكتب فقرات عشوائية وغير منظمة، مما يحول توصيل المعنى للقارئ.	يرتب الفقرات ولكنها ينظمها بشكل لا يسهم أحيانا في توصيل المعنى للقارئ.	يرتب الفقرات وينظمها بشكل يسهم في توصيل المعنى للقارئ بصورة جيدة.
	إبراز الفكرة الرئيسة للفقرة في أولها وفي آخرها.	فكرة الفقرة غير واضحة وليس لها علاقة بالموضوع.	يبرز الفكرة الرئيسة للفقرة مع عدم توضيح علاقتها بالموضوع.	يبرز الكاتب الفكر الرئيسة للفقرة مع توضيح علاقتها بالموضوع.
(4) جمال الأسلوب				

	حسن الاستهلال في كتابة الموضوع. (كتابة مقدمة شائقة تجذب انتباه القارئ)	يستهلّ موضوعه بعبارات تعبر عن معنى بعيد الصلة عن مضمون العمل الكتابي.	يستهلّ موضوعه بعبارات تعبر عن معنى قريب من مضمون العمل الكتابي.	يستهلّ موضوعه بعبارات تعبر عن مضمون العمل الكتابي.
	توظيف الصور البلاغية المعبرة عن المعنى.	يندر استخدام الصور البلاغية عند كتابة الموضوع.	يوظّف الصور البلاغية توظيفا غير مناسب للموضوع.	يوظف الصور البلاغية توظيفاً مناسباً للموضوع.
	توظيف المحسنات البديعية من غير تكلف.	لا يوظّف المحسنات البديعية في كتابته.	يوظّف المحسنات البديعية بتكلف في كتاباته.	يوظّف المحسنات البديعية توظيفاً مناسباً من غير تكلف في كتاباته.
	التنوّع بين الأسلوب الخبري والإنشائي.	يكتب بأسلوب واحد فقط لا يتعداه، مع عدم مناسبته للموضوع.	ينوّع من الأسلوب الخبري والإنشائي مع عدم مناسبة التنوعّ للموضوع.	ينوِّع أسلوبه عند الكتابة بين الأسلوب الخبري والإنشائي مع مناسبة التنوّع للموضوع.
المستوى التنظيمي للكتابة	تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة.	يخلط في تقسيم الموضوع بين المقدمة والعرض والخاتمة، وقد لا يكتب الخاتمة.	يقسّم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، ويكتبها بطريقة صحيحة.	يقسّم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، ويكتبها بطريقة صحيحة ودقيقة.
	وضوح الخط وجودته.	خطه غير واضح وغير مقروء.	لا يراعي الوضوح في رسم الخط أحيانا وخطه مقروء.	يراعي الوضوح في رسم الخط والجودة ويقرأ بسهولة.
	تحديد بداية الفقرة ونهايتها.	لا يحدِّد بداية الفقرة ونهايتها.	يحدِّد أحيانا بداية الفقرة ونهايتها.	يحدِّد بشكل دقيق بداية الفقرة ونهايتها.
	صحة الرسم الإملائي.	تكثر لديه الأخطاء الإملائية عند الكتابة.	تقلّ لديه الأخطاء الإملائية في الكتابة	لا يوجد لديه أخطاء ويرسم كلماته بشكل صحيح إملائياً.
	توظيف علامات الترقيم.	لا يوظِّف علامات الترقيم عند الكتابة.	يوظِّف علامات الترقيم بشكل صحيح أحيانا عند الكتابة.	يوظِّف علامات الترقيم بشكل دقيق عند الكتابة.

	سلامة البنية الصرفية والنحوية للكلمات.	يكتب كلمات تحتوي على أخطاء نحوية وصرفية كثيرة.	يكتب كلمات تحتوي على بعض الأخطاء النحوية والصرفية.	يكتب كلمات صحيحة خالية من الأخطاء النحوية والصرفية.
	مراعاة تنسيق الهوامش الأفقية والرأسية.	لا يراعي تنسيق الهوامش الأفقية والرأسية.	يراعي تنسيق الهوامش الأفقية والرأسية أحياناً.	يراعي تنسيق الهوامش الأفقية والرأسية بدرجة عالية من الدقة.
	الدقة في وضع النقط على الحروف.	يضع النقط بطريقة خاطئة على الحروف.	لا يلتزم بالدقة أحيانا في وضع النقط على الحروف.	يلتزم بالدقة في وضع النقط على الحروف بشكل صحيح.
المستوى التحريري	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها في العمل الكتابي.	يحدّد بعض الأخطاء النحوية والصرفية في العمل الكتابي.	يحدد الأخطاء النحوية والصرفية في العمل الكتابي ويصوّب بعضها دون البعض الآخر.	يحدّد جميع الأخطاء النحوية والصرفية في العمل الكتابي ويصوّبها جميعا.
	تمييز الأخطاء الإملائية وتصحيحها في العمل الكتابي.	يميّز بعض الأخطاء الإملائية في العمل الكتابي.	يميّز الأخطاء الإملائية في العمل الكتابي ويصحح بعضها دون البعض الآخر.	يميّز جميع الأخطاء الإملائية في المكتوب ويصححها جميعاً.
	تعديل الصياغات غير المناسبة أو الضعيفة.	يكتشف بعض الصياغات الضعيفة أو غير المناسبة للموضوع دون قدرته على تعديلها.	يكتشف بعض الصياغات الضعيفة أو غير المناسبة للموضوع ويعدل بعضها دون البعض الآخر.	يكتشف جميع الصياغات الضعيفة أو غير المناسبة للموضوع ويعدلها جميعها.
	حذف مواطن الحشو والإطالة في العمل الكتابي.	يكتشف بعض مواطن الحشو والإطالة في عمله الكتابي.	يكتشف مواطن الحشو والإطالة في العمل الكتابي، ويعدّل بعضها دون البعض الآخر.	يكتشف جميع مواطن الحشو والإطالة في العمل الكتابي، ويعدّل الصياغة بنفسه.
	التأكد من استخدام الترقيم.	لا يراعي الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.	يتحقّق من استخدام علامات الترقيم ويصوب بعض الأخطاء دون البعض الآخر.	يتحقّق من استخدام علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة، ويصوب بنفسه جميع الأخطاء الواردة فيها.

	مراجعة المعلومات الواردة في الموضوع.	يراجع المعلومات الواردة بالمكتوب دون التحقق من صدقها وصلتها بالموضوع.	يراجع المعلومات الواردة بالمكتوب ويتحقق من صدقها دون صلتها بالموضوع.	يراجع المعلومات الواردة بالمكتوب ويتحقق من صلتها وصدقها بالموضوع.
	مراجعة الشكل والتنظيم.	يراجع متن العمل الكتابي دون الاهتمام بالشكل والتنظيم.	يراجع متن العمل الكتابي وتنظيمه دون الاهتمام بالشكل.	يراجع متن العمل الكتابي ويراجع الشكل والتنظيم العام للموضوع.
	مراجعة الأفكار المكتوبة.	يراجع الأفكار الواردة في المكتوب دون التحقق من صلتها بالموضوع، ودون تسلسلها.	يراجع الأفكار الواردة في المكتوب مع التحقق من صلتها بالموضوع دون تسلسلها.	يراجع الأفكار الواردة في المكتوب مع التحقق من صلتها بالموضوع وتسلسلها.

ملحق (5)

قائمة المفاهيم النحوية التي تم اختيارها لغرض التصويب من كتب اللغة العربية (خامس–ثامن) المنهج الفلسطيني السابق.

مفاهيم اسمية	مفاهيم حرفية	مفاهيم فعلية	مفاهيم مرفوعات	مفاهيم منصوبات	مفاهيم المخفوضات
مثنى	إن وأخواتها	ماضٍ	مبتدأ	المفعول به	الجر بالإضافة
جمع مذكر سالم		مضارع	خبر	المفعول المطلق	
جمع مؤنث سالم		أمر	فاعل	المفعول لأجله	
جمع التكسير		الأفعال الناسخة	نائب الفاعل	المفعول فيه	
الأسماء الخمسة				الحال	

ملحق (6) الاختبار بصورته الأولية

جامعة القدس

برنامج الدراسات العليا

أساليب التدريس

حضرة المحكم / ة.....المحترم / ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان (أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية المهارات اللغوية وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع) وذلك لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في تخصص أساليب تدريس اللغة العربية، ومن متطلبات الدراسة الكشف عن التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية، ويقصد بالتصورات الخطأ للمفاهيم النحوية: التصورات الذهنية والأفكار الموجودة في البنية المعرفية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي عن المفاهيم النحوية ولا تتفق مع ما هو مقرر، كذلك لا تتيح لهم توظيف هذه المفاهيم بطريقة صحيحة في القراءة والكتابة.

وللكشف عنها قامت الباحثة بإعداد اختبار مستعينة بالمصادر التالية:

1. الدراسات والبحوث السابقة الخاصة بالمفاهيم النحوية.
2. الدراسات التي استخدمت اختبارات التصورات الخطأ ثنائية الشق.

والمرجو من حضرتكم التفضل بتحكيم الاختبار من حيث:

1. مدى اتفاق الأسئلة مع الأهداف.
2. مناسبة أسئلة الاختبار لطلاب الصف التاسع الأساسي.
3. مناسبة السبب لاختيار الإجابة الصحيحة لكل مفهوم نحوي.
4. صحة الصياغة اللغوية.
5. تعديل أو حذف أو إضافة ما ترونه مناسبا.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: حنان ربعي

تعليمات الاختبار

عزيزي/عزيزتي الطالب/ة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.... وبعد،

يستهدف هذا الاختبار تحديد تصوراتك الخطأ في المفاهيم النحوية؛ لغرض البحث العلمي، ولن يؤثر على درجات تحصيلك في مقرر اللغة العربية.

ويتكون هذا الاختبار من (25) سؤالا، وكل سؤال يتكون من شقين:

الشق الأول: محتوى السؤال، ويسأل عن اسم المفهوم النحوي، أو تعيين المفهوم النحوي من المثال المعطى، ويتضمن أربعة اختيارات أو بدائل.

والشق الثاني: يتضمن أربعة خيارات أو بدائل وعليك اختيار الإجابة الصحيحة المرتبطة بمحتوى السؤال، ويسأل هذا الشق عن (سبب اختيارك الإجابة في الشق الأول).

والمطلوب منك اتباع الآتي:

1. اختر إجابة واحدة.
2. عند اختيارك الإجابة التي ترى أنها صحيحة، عليك وضع دائرة حول حرف الإجابة التي تختارها أمام رقم السؤال في ورقة الإجابة، كما في المثال الآتي:

- **الشق الأول:** واحد من الأفعال التالية يعد من الأفعال الخمسة، هو:

أ – رسموا ب-رسما ج-ترسمين د-ترسم

- **الشق الثاني:** سبب اختياري الإجابة السابقة أن الفعل:

أ – مضارع اتصل بياء المؤنثة ب – ماض اتصل بألف الاثنين.

ج – ماض اتصل بواو الجماعة. د -لم يتصل بضمير.

	الجزء	الاختيارات			
الأول	الأول	أ	ب	ج	د
	الثاني	أ	ب	ج	د

اختار/ي الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الرمز وكتابة سبب الاختيار

1- قال تعالى: (وَقِيلَ لِلَّذِينَ اتَّقَوْاْ مَاذَا أَنزَلَ رَبُّكُمْ قَالُواْ خَيْرًا لِّلَّذِينَ أَحْسَنُواْ فِي هَذِهِ الدُّنْيَا حَسَنَةٌ وَلَدَارُ الآخِرَةِ خَيْرٌ وَلَنِعْمَ دَارُ الْمُتَّقِينَ ﴿٣٠﴾)

الكلمة التي تحتها خط في الآية تعد من:

أ – أسماء الإشارة. ب – الأسماء الموصولة.

ج-الضمائر المنفصلة. د-أسماء العلم 0

سبب اختياري الإجابة السابقة أن (هذه):

أ – اسم معرفة يدل على معين بواسطة جملة بعده سمى صلة الموصول.

ب – اسم معرفة يدل على معين بواسطة إشارة.

ج – اسم معرفة يدل على مسمّى معين.

د – اسم معرفة يدل على معين بقرينة المتكلم أو المخاطب أو الغائب.

2- إحدى الكلمات التي تحتها خط في الجمل التالية تعد مثالا صحيحا للأسماء الخمسة المعربة بالحروف:

أ – إنَّ إخوانك كرماء. ب –أبي خطيب وشاعر.

ج –الحديث ذو شجون. د –كان أحمد أخاً صادقاً.

سبب اختياري الإجابة أن الكلمة التي تحتها خط:

أ – أضيفت إلى ياء المتكلم، وعلامة رفعها الياء

ب – أضيفت إلى اسم ظاهر، وعلامة رفعها الواو.

ج – غير مفردة، وعلامة نصبها الياء.

د -غير مضافة، وعلامة جرها الألف.

3- إحدى الأمثلة التالية تمثل الاختيار الصحيح للمثنى:

أ – الطالبتينِ قدّمتا هدية للمعلمة. ب – شهدت الطالبتين ِعلى مها.

ج –دخلت الطالبتانِ المدرسة. د-سلمت المديرة على طالبتان فازتا في المسابقة.

سبب اختياري الإجابة أن المثنى دل على:

أ - اثنين بزيادة الياء والنون وعلامة إعرابه ثبوت النون ؛ لأنه منصوب.

ب – اثنين بزيادة الياء والنون وعلامة إعرابه الياء ؛ لأنه مرفوع.

ج - اثنين بزيادة الألف والنون وعلامة إعرابه الكسرة ؛ لأنه مجرور.

د – اثنين بزيادة الألف والنون وعلامة إعرابه الألف ؛ لأنه مرفوع.

4- إحدى الأمثلة التالية تمثّل الاختيار الصحيح لجمع المذكر السالم:

أ - للصليبيينَ أطماع في بيت المقدس.

ب- احتل الصليبيين صفد عام ألف ومائة وأربعين للميلاد.

ج- الصليبيينَ عاثوا في الأرض فسادا.

د-هزم القائد صلاح الدين الصليبيون.

سبب اختياري الإجابة أن جمع المذكر السالم دل على أكثر من اثنين:

أ – بزيادة الواو والنون وعلامة إعرابه الواو ؛ لأنه مجرور.

ب – بزيادة الياء والنون وعلامة إعرابه الفتحة ؛ لأنه منصوب.

ج – بزيادة الياء والنون وعلامة إعرابه ثبوت النون ؛ لأنه مرفوع.

د – بزيادة الياء والنون وعلامة إعرابه الياء ؛ لأنه مجرور.

5- إحدى الأمثلة التالية تمثل الاختيار الصحيح لجمع المؤنث السالم:

أ - باشرت الطبيبات حالة المريضة. ب - قدّمت المديرة للطبيبات ،هدية ثمينة.

ج- خرّجت الجامعة طبيباتاً للعمل الصحي. د- خرجت الجامعة طبيباتٍ للعمل الصحي.

سبب اختياري الإجابة أن جمع المؤنث السالم دل على أكثر من اثنتين:

أ – بزيادة الألف والتاء وعلامة إعرابه التاء ؛ لأنه مرفوع.

ب – بزيادة الألف والتاء وعلامة إعرابه الألف ؛ لأنه مجرور.

ج – بزيادة الألف والتاء وعلامة إعرابه الفتحة ؛ لأنه منصوب.

د – بزيادة الألف والتاء وعلامة إعرابه الكسرة ؛ لأنه منصوب.

6- (بساتين الحديقة مثمرة)، كلمة: (بساتين) جمع نوعه:

أ – مذكر سالم. ب – مؤنث سالم.

ج-تكسير. د – تصحيح

سبب اختياري الإجابة أن (بساتين) جمع:

أ – بزيادة الألف والتاء على مفرده، وعلامة رفعه الضمة.

ب – بزيادة الياء والنون على مفرده، وعلامة جره الياء.

ج – تغيرت صورة مفرده، وعلامة رفعه الضمة.

د – يحتوي على الحروف التي يُختم بها الجمع السالم بنوعيه، وعلامة رفعه الفتحة

7- إحدى الجمل التالية تمثل الاختيار الصحيح لاسم كان الناسخة، وخبرها:

أ – كان حجمُ التطور الإلكتروني هائلٌ. ب- كان حجم ِ التطور الإلكتروني هائلاً.

ج - كان حجمَ التطور الإلكتروني هائلٌ. د – كان حجمُ التطور الإلكتروني هائلاً.

سبب اختياري الإجابة أن (كان) تدخل على الجملة الإسمية:

أ – فترفع المبتدأ، وتنصب الخبر. ب – فترفع المبتدأ، وترفع الخبر.

ج – فتنصب المبتدأ، وترفع الخبر. د – فتنصب المبتدأ، وتنصب الخبر

8- إحدى الآيات التالية تحتوي على فعل أمر:

أ – قال تعالى: (لِيُنْفِقْ ذُو سَعَةٍ مِنْ سَعَتِهِ).الطلاق:7

ب – قال تعالى (رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا). البقرة:268

ج – قال تعالى: (لِلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَىٰ وَزِيَادَةٌ).يونس 26.

د –قال تعالى: (رَبَّنَا فَاغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا). آل عمران 193

سبب اختياري الإجابة أن الفعل الوارد في الآية:

أ – دل على حدوث العمل في الزمن الماضي، وعلامة بنائه الضمة.

ب – دل على حدوث الطلب في الزمن المستقبل، وعلامة بنائه السكون.
ج – دل على النهي.
د – اقترن بلام الأمر.

9- (لا يستطيع الفهم إلا من فرَّغ قلبه للتَّفهم)، الكلمة التي تحتها خط تدل على مفهوم:

أ – الفعل المضارع المجزوم. ب – الفعل المضارع المرفوع.

ج – الفعل المضارع غير المنفي. د – الفعل المضارع المنصوب.

سبب اختياري الإجابة السابقة أن الفعل (يستطيع):

أ – سُبق بحرف نفي، ورفع الفعل المضارع بعده وعلامة رفعه الضمة.

ب – سُبق بحرف نفي، ونصب الفعل المضارع بعده وعلامة نصبه الفتحة.

ج – سُبق بحرف نفي، وجزم الفعل المضارع بعده وعلامة جزمه السكون.

د – لم يسبق بحرف نفي، ورفع الفعل المضارع بعده وعلامة رفعه الضمة.

---

10 - (لن تغير عجلة الزمن الحقيقة)، الكلمة التي تحتها خط تدل على مفهوم:

أ – الفعل المضارع المثبت. ب – الفعل المضارع المجزوم.

ج – الفعل المضارع المرفوع. د – الفعل المضارع المنصوب.

سبب اختياري الإجابة السابقة أن الفعل:

أ – سُبق بحرف نصب يفيد النفي في المستقبل، وعلامة نصبه الفتحة.

ب- سُبق بحرف نصب يفيد النفي في الماضي، وعلامة نصبه السكون.

ج – سُبق بحرف جزم يفيد النفي في الماضي والمستقبل، وعلامة جزمه الكسرة.

د – لم يسبق بحرف نفي أو نصب، وعلامة رفعه الضمة.

---

11 - إحدى هذه العبارات بدأت بمبتدأ:

أ – في الشتاء يسقط المطر. ب – مرحبا بالشتاء في خيراته.

ج - أتى الشتاء محمّلا بالبرد. د – الشتاء أبرد فصول السنة.

سبب اختياري الإجابة أن العبارة تحتوي على:

أ – حرف وقع في ابتداء الكلام. ب – فعل وقع في ابتداء الكلام.

ج – اسم منصوب وقع في ابتداء الكلام. د – اسم مرفوع وقع في ابتداء الكلام.

12 - (المسجد الأقصى قبلة المسلمين الأولى)، الكلمة الدالة على خبر المبتدأ في المثال السابق، هي:

أ – المسجد. ب-قبلة

ج – المسلمين. د – الأولى

سبب اختياري الإجابة السابقة:

أ – أنها وقعت في بداية الكلام. ب – أنها أتمت معنى مع المبتدأ.

ج – جاءت بعد المبتدأ مباشرة. د – شبه جملة في محل رفع خبر.

13-إحدى الجمل التالية تمثل الاختيار الصحيح لاسم إن الناسخة، وخبرها:

أ – إن الباطلُ زهوقٌ. ب – إن الباطلَ زهوقًا.

ج – إن الباطلُ زهوقاً. د – إن الباطلَ زهوقٌ.

سبب اختياري الإجابة أن (إنّ) تدخل على الجملة الإسمية:

أ – فترفع المبتدأ وتنصب الخبر. ب-فترفع المبتدأ، وترفع الخبر

ب – فتنصب المبتدأ وتنصب الخبر. د – فتنصب المبتدأ، وترفع الخبر

---

14 - إحدى الجمل التالية تحتوي على فعل ماضي مبني على الضم:

أ – الطلاب فهموا الدرس. ب – فهمتُ الدرس.

ج – فهم الطالب الدرس. د – الطالبان فهما الدرس.

سبب اختياري الإجابة أن الفعل الماضي مبني على الضم:

أ – لأنه صحيح الآخر. ب – لاتصاله بواو الجماعة.

ج – لاتصاله بضمير رفع متحرك. د – لأنه في محل رفع فاعل.

---

15 - (كتبت القصة هدى قبل أسبوع)، الكلمة التي تدل على مفهوم الفاعل، هي:

أ-القصة. ب-قبل.

ج-أسبوع. د-هدى.

سبب إجابتي أن الفاعل:

أ – اسم دائما بعد الفعل مباشرة. ب – اسم مرفوع دل على من قام بالفعل.

ج – اسم منصوب دل على من قام بالفعل. د – اسم مجرور دل على من قام بالفعل.

16 - إحدى هذه العبارات فقط تحتوي على نائب الفاعل:

أ – كسر الأسير القيدَ. ب – يكسر الأسير القيدَ.

ج – كسر القيدُ. د – يَتكسّر القيدُ.

سبب اختياري الإجابة أن الفعل:

أ – مضارع مبني للمعلوم؛ بفتْح أوله وفتْح ما قبل آخره.

ب – ماضٍ مبني للمعلوم؛ بضمّ أوله وفتح ما قبل آخره.

ج – ماضٍ مبني للمجهول؛ بضم أوله وكسْر ما قبل آخره.

د – مضارع مبني للمجهول؛ بضمّ أوله وكسر ما قبل آخره.

---

17 - سنرجع يوماً إلى حيّنا ونغرق في دافئات المنى

الكلمة التي تحتها خط تمثل مفهوم:

أ – ظرف المكان. ب – المفعول به

ج – المفعول لأجله. د – ظرف الزمان

سبب إجابتي أنها:

أ – اسم منصوب وقع عليها فعل الفاعل.

ب – اسم منصوب دل على زمان حدوث الفعل، يتضمن معنى (في).

ج – اسم منصوب دل على مكان حدوث الفعل، يتضمن معنى (في).

د – اسم منصوب دل على زمان حدوث الفعل، لا يتضمن معنى (في).

---

18 - تناولت الأسرة طعام العشاء. الكلمة التي تحتها خط تمثل مفهوم:

أ – المفعول لأجله. ب – المفعول المطلق.

ج – المفعول فيه. د – المفعول به.

سبب إجابتي أنها:

أ – اسم منصوب جاء مبينا للسبب. ب – اسم منصوب جاء من لفظ الفعل ليؤكد معناه.

ج – اسم منصوب دل على من وقع عليه فعل الفاعل. د – اسم منصوب دل على ظرف المكان.

---

19 - قال تعالى (يَوْمَ تَمُورُ السَّمَاءُ مَوْرًا (9))، الكلمة التي تحتها خط تدل على مفهوم:

أ – المفعول به. ب – المفعول المطلق

ج – المفعول لأجله. د –المفعول فيه

سبب اختياري الإجابة أن الكلمة (مورا):

أ – اسم منصوب دل على ظرف الزمان. ب – اسم منصوب دل على من وقع عليه فعل الفاعل.

ج – اسم منصوب جاء مبينا للسبب د – اسم منصوب جاء من لفظ الفعل ليؤكد معناه.

---

20 - (يجتهد زيد طلباً للتفوق)، الكلمة التي تحتها خط تدل على مفهوم:

أ – المفعول به. ب – المفعول فيه

ج – المفعول المطلق. د – المفعول لأجله

سبب اختياري الإجابة أن كلمة (طلبا):

أ – اسم منصوب جاء من لفظ الفعل ليؤكد معناه

ب -اسم منصوب دل على من وقع عليه فعل الفاعل.

ج – اسم منصوب جاء مبينا للسبب.

د – اسم منصوب دل على ظرف المكان.

---

21 - (تجنب المقاطعة غير اللائقة في الكلام)، الكلمة التي تحتها خط تدل على مفهوم:

أ – الاسم المجرور بالحرف ب – الاسم المجزوم.

ج – الاسم المنصوب. د – الاسم المجرور بالإضافة.

سبب اختياري الإجابة أنها وقعت:

أ -اسماً منصوباً؛ لأنها سبقت بفي ب – اسماً مجروراً؛ لأنها سبقت بفي

ج – اسماً مجزوماً؛ لأنها سبقت بفي. د – اسماً مجروراً بالإضافة؛ لأنها سبقت بفي.

---

22 - إحدى هذه العبارات فقط تعد المثال الصحيح للجر بالإضافة:

أ –مهندسون المباني فنانون. ج – مهندسون مباني فنانون.

ب – مهندسو المباني فنانون. د-المهندسون المباني فنانون.

سبب اختياري الإجابة:

أ – المضاف معرفة، والمضاف إليه معرفة.

ب – المضاف نكرة بقيت نونه، والمضاف إليه نكرة.

ج – المضاف نكرة بقي نونه، والمضاف إليه معرفة.

د – المضاف نكرة حُذف نونه، والمضاف إليه معرفة

---

23 - قال تعالى: (فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِن بِاللّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىَ)

الكلمة التي تدل على مفهوم الصفة في الآية السابقة:

أ – الطاغوت. ج – العروة

ب – الوثقى. د –استمسك

سبب اختياري الإجابة السابقة أن:

أ – أن الصفة تبعت الموصوف في الإفراد، والتأنيث، والتعريف، والجر.

ب – أن الصفة تبعت الموصوف في الإفراد، والتأنيث، والتعريف، والنصب.

ج – أن الصفة تبعت الموصوف في الإفراد، والتأنيث، والتعريف، والرفع.

د – أن الموصوف تبع الصفة في الإفراد، والتذكير، والتأنيث، والنصب.

---

24 - إحدى العبارات التالية تمثل اختيارا صحيحا لمفهوم العطف:

أ – التفاؤلُ والأملُ طريقنا إلى النجاح.

ب – التفاؤلُ والأمل ِ طريقنا إلى النجاح.

ج – التفاؤلُ والأمل ِ طريقنا إلى النجاح.

د – التفاؤلُ والأملْ طريقنا إلى النجاح.

سبب إجابتي:

أ – المعطوف تبع المعطوف عليه في النصب، ودل حرف العطف على الترتيب والتعقيب.

ب – المعطوف تبع المعطوف عليه في الرفع، ودل حرف العطف على المشاركة.

ج – المعطوف تبع المعطوف عليه في الجر، ودل حرف العطف على الترتيب والتراخي.

د – المعطوف لا يتبع المعطوف عليه في إعرابه: رفعاً، ونصباً، وجراً.

---

25 - (ظهر القمر هلالا)، الكلمة التي تحتها خط تدل على مفهوم:

أ – مفعول فيه. ج – حال

ب – تمييز. د – صفة

سبب اختياري الإجابة السابقة أن الكلمة (هلالا):

أ -اسم منصوب يصف هيئة الفاعل عند حدوث الحدث.

ب – اسم يدل على صفة الموصوف.

ج -اسم نكرة منصوب، يوضح المقصود من اسم سبقه.

د -اسم منصوب، يدل على المصاحبة.

ملحق(7) الاختبار بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات الاختبار

عزيزي/عزيزتي الطالب/ة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.... وبعد،

هذا الاختبار لغرض البحث العلمي، ولن يؤثر على تحصيلك الدراسي في مادة اللغة العربية، ويتكوّن من (20) سؤالاً، وكل سؤال يتكون من شقّين:

الشقّ الأول: محتوى السؤال، ويسأل عن اسم المفهوم النحوي، أو تعيين المفهوم النحوي من المثال المعطى. ويتضمّن أربعة اختيارات أو بدائل.

والشقّ الثاني: يتضمن أربعة خيارات أو بدائل، وعليك اختيار الإجابة الصحيحة المرتبطة بمحتوى السؤال، ويسأل هذا الشقّ عن (سبب اختيارك الإجابة في الشقّ الأول).

والمطلوب منك اتباع الآتي:

3. اختر إجابة واحدة.
4. عند اختيارك الإجابة التي ترى أنّها صحيحة، عليك وضع دائرة حول حرف الإجابة التي تختارها كما في المثال الآتي:

- **الشقّ الأول:** واحد من الأفعال التالية يعد من الأفعال الخمسة، هو:

أ – رسموا ب–رسما ج–ترسمين د–ترسم

- **الشقّ الثاني:** سبب اختياري الإجابة السابقة أن الفعل:

أ – مضارع اتصل بياء المخاطبة ب – ماض اتصل بألف الاثنين.

ج – ماض اتصل بواو الجماعة. د –لم يتصل بضمير.

الاسم:.....الشعبة:.....

اختار/ي الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الرمز

1- الكلمات التي تحتها خط في الجمل الآتية إحداها تعد مثالاً صحيحاً للأسماء الخمسة:

أ – إنَّ إخوانك كرماء. ب –أبي خطيب وشاعر.

ج –الحديث ذو شجون. د –كان أحمد أخاً صادقاً.

سبب اختياري الإجابة أنّ الكلمة التي تحتها خط:

أ – أضيفت إلى ياء المتكلم، وعلامة رفعها الياء.

ب – أضيفت إلى اسم ظاهر، وعلامة رفعها الواو.

ج – غير مفردة، وعلامة نصبها الياء.

د –غير مضافة، وعلامة جرها الألف.

2-إحدى الجمل الآتية تمثل الضبط الصحيح للمثنى:

أ – الطالبتينِ قدّمتا هديةً للمعلمة. ب – شهدت الطالبتينِ على مها.

ج –دخلت الطالبتانِ المدرسة. د–سلّمت المديرة على طالبتان فازتا في المسابقة.

سبب اختياري الإجابة أنّ المثنى دل على اثنين:

أ –بزيادة الياء والنون وعلامة إعرابه ثبوت النون؛ لأنه منصوب.

ب – بزيادة الياء والنون وعلامة إعرابه الياء؛ لأنه مرفوع.

ج –بزيادة الألف والنون وعلامة إعرابه الكسرة؛ لأنه مجرور.

د – بزيادة الألف والنون وعلامة إعرابه الألف؛ لأنه مرفوع.

3-إحدى الجمل الآتية تمثّل الاختيار الصحيح لجمع المذكر السالم:

أ –للصّليبيينَ أطماع في بيت المقدس.

ب–احتل الصّليبيينَ صفد عام ألف ومائة وأربعين للميلاد.

ج–الصّليبيينَ عاثوا في الأرض فسادا.

د–هزم القائد صلاح الدين الصّليبيون.

سبب اختياري الإجابة أن جمع المذكر السالم دل على أكثر من اثنين:

أ – بزيادة الواو والنون وعلامة إعرابه الواو؛ لأنه مجرور.

ب – بزيادة الياء والنون وعلامة إعرابه الفتحة؛ لأنه منصوب.

ج – بزيادة الياء والنون وعلامة إعرابه ثبوت النون؛ لأنه مرفوع.

د – بزيادة الياء والنون وعلامة إعرابه الياء؛ لأنه مجرور.

4- إحدى الأمثلة التالية تمثل الاختيار الصحيح لجمع المؤنث السالم:

أ -راقبت الطبيباتِ حالة المريضة. ب -قدّمت المديرة للطبيباتُ هدية ثمينة.

ج-خرّجت الجامعة طبيباتاً للعمل الصحي. د-خرجت الجامعة طبيباتٍ للعمل الصحي.

سبب اختياري الإجابة أن جمع المؤنث السالم دل على أكثر من اثنتين:

أ – بزيادة الألف والتاء وعلامة إعرابه التاء؛ لأنه مرفوع.

ب – بزيادة الألف والتاء وعلامة إعرابه الألف؛ لأنه مجرور.

ج – بزيادة الألف والتاء وعلامة إعرابه الفتحة؛ لأنه منصوب.

د – بزيادة الألف والتاء وعلامة إعرابه الكسرة؛ لأنه منصوب.

5-إحدى الجمل الآتية تمثل الاختيار الصحيح لاسم كان الناسخة، وخبرها:

أ – كان حجمُ التطور الإلكتروني هائلٌ.

ب-كان حجمَ التطور الإلكتروني هائلاً.

ج -كان حجمَ التطور الإلكتروني هائلٌ.

د – كان حجمُ التطور الإلكتروني هائلاً.

سبب اختياري الإجابة أن (كان) تدخل على الجملة الإسمية:

أ – فترفع المبتدأ، وتنصب الخبر. ب – فترفع المبتدأ، وترفع الخبر.

ج – فتنصب المبتدأ، وترفع الخبر. د – فتنصب المبتدأ، وتنصب الخبر

6-إحدى الآيات الآتية تحتوي على فعل أمر:

أ – قال تعالى: (لِيُنْفِقْ ذُو سَعَةٍ مِنْ سَعَتِهِ). الطلاق:7

ب – قال تعالى (رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا). البقرة:268

ج – قال تعالى: (لِلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَىٰ وَزِيَادَةٌ ۖ). يونس 26.

د -قال تعالى: (رَبَّنَا فَاغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا). آل عمران 193

سبب اختياري الإجابة أن الفعل الوارد في الآية:

أ – دلّ على حدوث العمل في الزمن الماضي، وعلامة بنائه الضمة.

ب – دلّ على حدوث الطلب في الزمن المستقبل، وعلامة بنائه السكون.

ج – دلّ على النهي.

د – اقترن بلام الأمر.

7 –تناولت الأسرة طعامِ العشاء. الكلمة التي تحتها خط تمثل مفهوم:

أ – المفعول لأجله. ب – المفعول المطلق.

ج – المفعول فيه. د – المفعول به.

سبب إجابتي أنها:

أ – اسم منصوب جاء مبينا للسبب.

ب – اسم منصوب جاء من لفظ الفعل ليؤكد معناه.

ج – اسم منصوب دل على من وقع عليه فعل الفاعل.

د – اسم منصوب دل على ظرف المكان.

8 – (بساتين الحديقة مثمرة)، كلمة (بساتين) جمع نوعه:

أ – مذكر سالم ب – مؤنث سالم ج–تكسير د – تصحيح

سبب اختياري الإجابة أنّ (بساتين) جمع:

أ – بزيادة الألف والتاء على مفرده، وعلامة رفعه الضمة.

ب – بزيادة الياء والنون على مفرده، وعلامة جره الياء.

ج – تغيرت صورة مفرده، وعلامة رفعه الضمة.

د – يحتوي على الحروف التي يُختم بها الجمع السالم بنوعيه، وعلامة رفعه الفتحة.

9– (لن تُغيّرَ عجلةُ الزمن الحقيقة)، الكلمة التي تحتها خط تدل على مفهوم:

أ – الفعل المضارع المنفي. ب – الفعل المضارع المجزوم.

ج – الفعل المضارع المرفوع. د – الفعل المضارع المنصوب.

سبب اختياري الإجابة السابقة أن الفعل:

أ – سُبق بحرف نصب يفيد النّفي في المستقبل، وعلامة نصبه الفتحة.

ب– سُبق بحرف نصب يفيد النّفي في الماضي، وعلامة نصبه السكون.

ج – سُبق بحرف جزم يفيد النّفي في الماضي والمستقبل، وعلامة جزمه الكسرة.

د – سُبق بحرف نفي أو نصب، وعلامة رفعه الضمة.

10– الجملة التي بدأت بمبتدأ:

أ – في الشتاء يسقطُ المطر.　　ب – مرحبا بالشتاء وخيراته.

ج – أتى الشتاءُ محمّلاً بالبرد.　　د – الشتاءُ أبردُ فصول السنة.

سبب اختياري الإجابة أن العبارة تحتوي على:

أ – حرف وقع في ابتداء الكلام.　　ب – فعل وقع في ابتداء الكلام.

ج – اسم منصوب وقع في ابتداء الكلام.　　د – اسم مرفوع وقع في ابتداء الكلام.

11– (المسجد الأقصى قبلة المسلمين الأولى)، الكلمة الدالة على خبر المبتدأ في المثال السابق، هي:

أ – المسجد.　　ب– قبلة

ج – الأقصى.　　د – الأولى

سبب اختياري الإجابة السابقة:

أ – أنها وقعت في بداية الكلام.　　ب – أنها أتمّت معنى مع المبتدأ.

ج – جاءت بعد المبتدأ مباشرة.　　د – شبه جملة في محل رفع خبر.

12– إحدى الجمل الآتية تمثل الاختيار الصحيح لاسم إنّ الناسخة، وخبرها:

أ – إنّ الباطلُ زهوقٌ.　　ب – إنّ الباطلَ زهوقًا.

ج – إنّ الباطلُ زهوقاً.　　د – إنّ الباطلَ زهوقٌ.

سبب اختياري الإجابة أن (إنّ) تدخل على الجملة الإسمية:

أ – فترفع المبتدأ وتنصب الخبر.　　ب– فترفع المبتدأ، وترفع الخبر

ب – فتنصب المبتدأ وتنصب الخبر.　　د – فتنصب المبتدأ، وترفع الخبر

13– إحدى الجمل الآتية تحتوي على فعل ماضي مبني على الضم:

أ – الطلاب فهموا الدرس.　　ب – فهمتُ الدرس.

ج – فهم الطالب الدرس.　　د – الطالبان فهما الدرس.

سبب اختياري الإجابة أن الفعل الماضي مبني على الضم:

أ – لأنه صحيح الآخر.　　ب – لاتصاله بواو الجماعة.

ج – لاتصاله بضمير رفع متحرك.　　د – لأنه في محل رفع فاعل.

14 – (كتبت القصة هند قبل أسبوع)، الكلمة التي تدل على مفهوم الفاعل، هي:

أ– القصة.　　ب– قبل.　　ج– أسبوع.　　د– هند.

سبب إجابتي أن الفاعل:

أ – اسم يأتي دائما بعد الفعل مباشرة. ب – اسم مرفوع دل على من قام بالفعل.

ج – اسم منصوب دل على من قام بالفعل. د – اسم مجرور دل على من قام بالفعل.

15- إحدى هذه العبارات فقط تحتوي على نائب الفاعل:

أ – كَسر الأسير القيدَ. ب – يكْسِر الأسير القيدَ.

ج – كُسر القيدُ. د – يَتكسّر القيدُ.

سبب اختياري الإجابة أن الفعل:

أ – مضارع مبني للمعلوم؛ بفتْح أوله وفتْح ما قبل آخره.

ب – ماضٍ مبني للمعلوم؛ بضمّ أوله وفتح ما قبل آخره.

ج – ماضٍ مبني للمجهول؛ بضم أوله وكسْر ما قبل آخره.

د – مضارع مبني للمجهول؛ بضمّ أوله وكسر ما قبل آخره.

16- سنرجع يوماً إلى حيِّنا ونغرق في دافئات المنى

الكلمة التي تحتها خط تمثل مفهوم:

أ – ظرف المكان. ب – المفعول به ج – المفعول لأجله. د – ظرف الزمان

سبب إجابتي أنها:

أ – اسم منصوب وقع عليها فعل الفاعل.

ب – اسم منصوب دل على زمان حدوث الفعل، يتضمن معنى (في).

ج – اسم منصوب دل على مكان حدوث الفعل، يتضمن معنى(في).

د – اسم منصوب دل على زمان حدوث الفعل، لا يتضمن معنى (في).

17- قال تعالى (يَوْمَ تَمُورُ السَّمَاءُ مَوْرًا (9))، الكلمة التي تحتها خط تدل على مفهوم:

أ – المفعول به. ب – المفعول المطلق. ج – المفعول لأجله. د –المفعول فيه.

سبب اختياري الإجابة أن الكلمة (موراً):

أ – اسم منصوب دل على ظرف الزمان.

ب – اسم منصوب دل على من وقع عليه فعل الفاعل.

ج – اسم منصوب جاء مبيناً للسبب.

د – اسم منصوب جاء من لفظ الفعل ليؤكد معناه.

18- (يجتهد زيد طلباً للتفوق)، الكلمة التي تحتها خط تدل على مفهوم:

أ – المفعول به. ب – المفعول فيه. ج – المفعول المطلق. د – المفعول لأجله.

سبب اختياري الإجابة أن كلمة (طلبا):

أ – اسم منصوب جاء من لفظ الفعل ليؤكد معناه.

ب – اسم منصوب دل على من وقع عليه فعل الفاعل.

ج – اسم منصوب جاء مبيناً للسبب.

د – اسم منصوب دل على ظرف المكان.

19- إحدى هذه العبارات فقط تعد المثال الصحيح للجر بالإضافة:

أ –مهندسون المباني فنانون. ج – مهندسون مباني فنانون.

ب – مهندسو المباني فنانون. د– المهندسون المباني فنانون.

سبب اختياري الإجابة:

أ–المضاف معرفة، والمضاف إليه معرفة.

ب–المضاف نكرة ثبتت نونه، والمضاف إليه نكرة.

ج–المضاف نكرة ثبتت نونه، والمضاف إليه معرفة.

د–المضاف نكرة حُذفت نونه، والمضاف إليه معرفة.

20- (ظهر القمر هلالاً)، الكلمة التي تحتها خط تدل على مفهوم:

أ – مفعول فيه. ج – حال. ب – تمييز. د – صفة.

سبب اختياري الإجابة السابقة أن الكلمة (هلالاً):

أ – اسم منصوب يصف هيئة الفاعل عند حدوث الحدث.

ب – اسم يدل على صفة الموصوف.

ج – اسم نكرة منصوب، يوضح المقصود من اسم سبقه.

د – اسم منصوب، يدل على المصاحبة.

انتهت الأسئلة

ملحق (8):كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

التاريخ: 15/1/2018

حضرة مدير التربية والتعليم/ جنوب الخليل المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: حنان اسماعيل ربعي ورقمها الجامعي (**21520140**)، بدراسة بعنوان " **أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية المهارات اللغوية وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع**"وهي متطلب للحصول على درجة الماجستير في اساليب تدريس اللغه العربية.

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

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ابراهيم عرمان

منسق برنامج اساليب التدريس

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

دليل المعلم

دليل المعلم لتدريس الوحدة الخامسة والسادسة من كتاب اللغة العربية الجزء الثاني للصف التاسع وفقاً لاستراتيجية القصة

إعداد الباحثة: حنان ربعي

القدس – فلسطين

2018

المقدمة

تعد القصة بمعمارها القصصي استراتيجية محكمة رصينة لارتكازها على عناصر تآلفت في نسيج يثير العاطفة والوجدان، لا غنى للقارئ أو السامع عنها، حيث تتأثر وتؤثّر في عناصر السرد القصصي، وللاستراتيجية دور فاعل في التدريس يمكن تطويرها لتصبح أكثر وظيفية وفاعلية في التعلم والتعليم، ومن هذا المنطلق تم توظيف استراتيجية القصة لمعرفة مدى تنميتها لمهارات اللغة العربية والتي جاءت مقتصرة على مهارتي القراءة والكتابة؛ لأنّ كليهما يرتبط بالكلمة المكتوبة أو المطبوعة، والقراءة هي الوجه المقابل لفن الكتابة؛ حيث أنّها فن استقبالي، أما الكتابة فهي فن إنتاجي، ولكي يقرأ ويكتب الطالب لابد أن تكون ألفاظه منطوقة نطقاً سليماً وجمله مرسومة رسماً صحيحاً مرتبطاً بذلك في التزامه بالمفاهيم النحوية والحركات الإعرابية الصحيحة، ولا يتم ذلك إلا بمعرفته تلك المفاهيم وتعديل تصوراته الخاطئة عنها حتى يوظّفها توظيفاً جيداً يساهم في جودة الكتابة وإيصال المعنى الدقيق للقارئ، ولارتباط القراءة والكتابة بالنحو وإيماناً بدور المعلم الفعال في تنمية المهارات اللغوية لطلابه وتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية لديهم نضع بين يديك دليل المعلم؛ والذي يعتبر بمثابة المرشد الذي سيقوم بإرشادك إلى كيفية استخدام استراتيجية القصة في تدريس اللغة العربية، لتنمية مهارتي القراءة والكتابة وتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية، وقد تمّ إعداده من خلال الاطلاع على الدراسات الأدبية التربوية، والدراسات السابقة المرتبطة بالاستراتيجية، ليكون لك عوناً في تدريس الوحدة الخامسة والسادسة من كتاب اللغة العربية الجزء الثاني من مقرر الصف التاسع.

وتضمّن هذا الدليل:

- أهمية القصة في التربية والتعليم
- أسس اختيار القصة التعليمية
- خطوات تدريس القصة
- المهارات اللغوية الواجب تنميتها وفقاً لاستراتيجية القصة (القراءة – الكتابة)
- مراحل تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية وفقاً لاستراتيجية القصة.
- الأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها من الدروس، كما جاءت في كتاب الصف التاسع.
- الوسائل التعليمية.
- الخطة الزمنية لتنفيذ الاستراتيجية.
- المحتوى التعليمي لكل درس مرفقا بالخطط التحضيرية.

أهمية القصة في التربية والتعليم:

تحمل القصة في أعطافها ألواناً من المعرفة والتهذيب النفسي، لذلك تعتبر وسيلة فعالة من وسائل التربية الحديثة، ومحوراً لدراسة جميع العلوم، وتعدّ من أنجح الوسائل في تعليم اللغة وترقية أسلوب الطلاب والارتفاع بمستوى لغتهم، فهم يسمعون المعلم باهتمام فتتعلّق أذهانهم بالقصة فيسمعون كلماتها

كما ينطقها المعلم، وينتبهون إلى الجمل التي يتفوّه بها فيتزودون بالأفكار والمفردات والأساليب ويتعلمون النطق السليم للألفاظ، والتركيب الجيد للعبارات، كما أنّها تمرّنهم على إجادة المحادثة والإلقاء، وتزيد في الثروة اللغوية، وتغرس في النفوس حب القراءة والميل إلى الاطلاع، كما أنّها تثير الخيال، وتعوّد على حسن الاستماع والفهم، وتقوي المدارك بما يزيد من خبرتهم في الحياة، بالإضافة إلى الآثار الأخلاقية والسلوكية التي تحدثها القصة فيهم.

أسس اختيار القصة التعليمية:

- أن يكون أسلوبها سهلاً سائغاً يفهمه التلاميذ بغير مشقة وعناء.
- أن تزود الطلاب بشيء من المعارف والخبرات الجديدة.
- أن تكون ملائمة لفهم ومسايرة أطوار نموهم.
- أن يكون لها مغزى تهذيبي.
- أن تشيع فيها الحركة والحياة والمفاجآت المثيرة لنشاط الطلاب.
- أن يراعي في طولها الزمن المخصص لها.
- أن يكون فيها ما يبعث على التخيل والاستنباط، ومستكملة لعناصر القصة.
- أن يراعي تنوع الأغراض في اختيارها فلا تكون كلها من نوع واحد.

خطوات تدريس القصة:

- اختيار الزمان والمكان الملائمين للسرد بحيث يكون الطلاب مهيئين نفسياً لسماع القصة.
- التمهيد المناسب للقصة وتهيئة أذهان الطلاب لها، ويكون هذا عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة تنشط معلوماتهم، وتوجه انتباههم إلى موضوع القصة.
- أن يقف في المكان المناسب، بحيث يراه جميع الطلاب، ثم يبدأ بسرد القصة بصوت واضح ومسموع، يرتفع حينا وينخفض حينا، ويتنوّع بحسب مواقف القصة مع تمثيل معاني القصة.
- يجب أن تكون لغة المعلم مناسبة للطلاب؛ فلا هي بالعربية التي لا تفهم، ولا بالعامية المبتذلة.
- التأنّي في السرد، ولبس أثواب شخصيات القصة، وممثلاً لحركاتهم وشعورهم وعباراتهم معطياً كل شخصية خصائصها الطبيعية حتى يدرك الطلاب الفرق بين الشخصيات.
- شرح العبارات أو الكلمات غير المفهومة وبيان المراد منها، وينبغي عدم الإطالة في شرح المفردات.
- بعد الانتهاء من السرد يتم توجيه أسئلة إلى الطلاب لمعرفة مقدار ما فهموه من القصة ثم مناقشتهم في بعض ما اشتملت عليه.
- إعادة الطلاب سرد القصة بحسب تسلسل أحداثها.
- اقتراح عنوان مناسب للقصة.

المهارات التي يجب تنميتها وفقاً لاستراتيجية القصة:

ما يتعلق بالأداء القرائي:

1- القراءة الصحيحة المعبرة.

2- القراءة الفاهمة.

3- القراءة التذوقيّة.

4- القراءة الإبداعية.

5- نقد المقروء.

تتضمّن القراءة الصحيحة المعبرة المهارات التالية:

1. قراءة النص قراءة جهرية صحيحة في جمل تامة المعنى.
2. التعبير صوتياً عما يتضمنه النص المقروء.
3. القراءة بسرعة ملائمة لإفهام الآخرين.
4. ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً.
5. قراءة النصوص بطلاقة مع مراعاة مواضع الوقف الصحيحة.
6. القراءة دون حذف أو إبدال أو إضافة.

أما مهارات القراءة الفاهمة فقد جاءت على النحو الآتي:

1. ضبط المفردة ضبطاً صحيحاً يساعد على فهم معناها.
2. فهم المعاني المتعددة للكلمات.
3. ترتيب المعلومات والأحداث حسب تسلسلها الزماني والمكاني وترابطها في النص المقروء.
4. تفسير المعنى المجازي لبعض الكلمات.
5. توضيح دلالة بعض الأساليب الواردة في النص المقروء.
6. استنباط الصفات المميزة لبعض الشخصيات.
7. استنتاج الأفكار.
8. تحديد مرادف ومضاد الكلمات.

القراءة التذوقية:

1. استنتاج الوظيفة الرمزية للكلمات.
2. التمييز بين أساليب السرد والوصف والحوار في القصة مع معرفة قيمة كل منهم.
3. توضيح الصور الفنية الواردة في النص.
4. استنتاج القيم الأخلاقية التي تشيع في القصة ومصادرها.

القراءة الإبداعية:

1. التنبؤ بالنتائج من المقدمات.

2. كتابة عدة نهايات لقصة غير مكتملة.
3. تقديم مقترحات إبداعية لتجويد النص.
4. اقتراح بداية مختلفة للنص.
5. ترجمة المقروء إلى شكل جديد (قصة، شعر، مقالة).
6. النسج من الخيال موقف يرتبط بما ورد في النص المقروء.
7. اقتراح عنوان جديد للنص.

نقد المقروء:

1. إصدار حكم على ما قرأ.
2. إصدار حكم على شخصية وردت في النص.
3. اكتشاف العيوب الأدبية في النص الأدبي وتصويبها.
4. التمييز بين الحقائق والآراء والخيال في النص المقروء.

أما ما يتعلق بالأداء الكتابي:

تمحورت مهارات الأداء الكتابي في أربعة محاور:

الفكر، الأسلوب، التنظيم، التحرير

ولكل منها مؤشرات خاصة بها يتم قياسها على الطلاب من خلال ملاحظة أدائهم أثناء الحصص بالإضافة إلى حصة التعبير الأسبوعية حيث تكشف كتاباتهم مدى امتلاكهم لتلك المهارات من عدمها.

أما بالنسبة لتصويب التصورات الخطأ فيتم من خلال اختيار بعض الجمل من النصوص القصصية يتخذها أمثلة أو شواهد في التدريب على الاستعمالات النحوية وذلك من خلال:

1- الكشف عن التصور الخطأ للمفهوم لدى الطالب في المرحلة الأولى

يقوم المعلم في هذه المرحلة بالتعرف على آراء الطلاب حول المفهوم النحوي في القصة، واستقصاء البنية المفهومية السابقة لهم، وتشخيص أفكارهم من خلال مناقشتهم وإعطائهم فرصة للتعبير والحوار؛ وذلك للوقوف على التصورات الخطأ السابقة لديهم.

2- مرحلة تقديم المفهوم النحوي

من خلال محاولة استنتاج الوظيفة النحوية له ليتم بعد ذلك إحلال التصور الجديد مكان التصور الخطأ شريطة أن يكون الجديد واضحاً ومقبولاً لديه.

3- مرحلة التقويم

من خلال استخراج الطالب من النصوص القصصية المفهوم النحوي وبيان علامة إعرابه، والتطبيق عليه في مواقف لغوية جديدة في القراءة والكتابة.

الأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها من الدروس كما جاءت في كتاب الصف التاسع:

- استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية في النصوص.
- قراءة النصوص قراءة صحيحة معبرة.
- توضيح معاني المفردات والتراكيب الجديدة الواردة في النصوص.
- تحليل النصوص إلى أفكارها، أو عناصرها الرئيسة.
- استنتاج خصائص النص الأسلوبية.
- استنتاج العواطف الواردة في النصوص الأدبية.
- تمثل القيم والسلوكات الواردة في النصوص في حياتهم وتعاملهم مع الآخرين.
- تعرف المفاهيم النحوية الواردة في دروس النحو.
- توضيح القواعد النحوية الواردة في دروس النحو.
- توظيف التطبيقات النحوية في سياقات حياتية متنوعة.
- إعراب الأسماء الواردة في مواقع إعرابية مختلفة.
- تعرف المفاهيم البلاغية في دروس البلاغة.
- تحليل أمثلة على المفاهيم البلاغية الواردة.
- كتابة أمثلة على قضايا البلاغة الواردة.
- تعرف القواعد الإملائية الواردة.
- مراعاة تلك القواعد الإملائية في كتاباتهم.
- تعرف المفاهيم المتعلقة بأنماط التعبير الوظيفي.
- كتابة أنماط مختلفة من التعبير الوظيفي.

الوسائل التعليمية:

المعاجم اللغوية، السبورة لشرح الكلمات الصعبة والجديدة، القصة مطبوعة، أوراق عمل، دفاتر خاصة للتعبير، دليل المعلم، مسرح لتمثيل القصة.

الخطة الزمنية لتنفيذ الإستراتيجية خلال الفصل الدراسي الثاني 2018

الوحدة	الفرع	عنوان الدرس		الزمن	الوسائل التعليمية	ملاحظات
الخامسة	القراءة	كيف نعتني بأنفسنا	3	3/9 إلى 3/18	قصة مطبوعة السبورة أوراق عمل دليل المعلم المعجم اللغوي دفاتر خاصة للتعبير	قصة (التركيز على التصورات الخطأ لبعض المفاهيم النحوية ومناقشتها أثناء الحصة لتعديل التصور)
	القواعد	المفعول معه	2			قصة يتكرر فيها مفهوم المفعول معه ومفاهيم أخرى يراد تصويبها
	البلاغة	تطبيق على التورية	1			–
	الإملاء	أخطاء شائعة في كتابة الهمزة (1)	1			استخراج بعض الأخطاء الشائعة من القصص السابقة
	التعبير	التهنئة	1			ملاحظة تقدم الطلاب في الأداء الكتابي من خلال تصحيح دفاتر التعبير
السادسة	القراءة	هكذا عاش أجدادنا (العونة)	3	3/19 إلى 3/27	قصة مطبوعة السبورة أوراق عمل دليل المعلم المعجم اللغوي دفاتر خاصة للتعبير	قصة
	النص الشعري	الناس للناس	3			/
	القواعد	تطبيقات على المفاعيل	1			قصة تحتوي على المفاعيل (به/فيه/المطلق/لأجله

					معه/	
	الإملاء	تطبيق على الأخطاء الشائعة في كتابة الهمزة (2)	1		قصة خارجية ويتم استخراج الأخطاء الإملائية منها.	
	التعبير	كتابة تهنئة	1		ملاحظة تقدم الطلاب في أدائهم الكتابي من خلال تصحيح دفاتر التعبير.	

خطة دروس القراءة

الأهداف:

كما تم ذكرها في كتاب الصف التاسع:

- استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية في النصوص.
- قراءة النصوص قراءة صحيحة معبرة.
- توضيح معاني المفردات والتراكيب الجديدة الواردة في النصوص.
- تحليل النصوص إلى أفكارها، أو عناصرها الرئيسة.
- استنتاج خصائص النص الأسلوبية.
- استنتاج العواطف الواردة في النصوص الأدبية.
- تمثل القيم والسلوكيات الواردة في النصوص في حياتهم وتعاملهم مع الآخرين.

دور المعلم:

1-النطق الصحيح الجيد للألفاظ.

2-مراعاة التعبيرات اللغوية ومناسبتها للموقف المعبر عنه.

3-تغيّر نبرات الصوت طبقاً للمواقف.

4-مراعاة الوقفات وأدوات الاستفهام ومواضع الوصل التعبيرات الإيمائية سواء أكانت بالوجه، أو الأيدي، أو حركات الجسم لتعبر عن الموقف الذي يروى.

5-إثارة التشويق والتخيل بتعبيرات، أو كلمات أو أساليب تثير انتباه الطلبة، وتبعد عنهم الملل والضيق؛ مثل: من يقول لي: ماذا سيحدث؟ ما المتوقع؟ ما رأيكم فيما حدث؟ أصحيح أم لا؟ ما الخطأ؟ ماذا كان عليه أن يفعل؟ إلى غير ذلك من الأساليب التي تجذب انتباه الطالب لمواصلة الحديث.

6-التوسع في مرحلة ما بعد السرد وهي إعطاء الفرصة للطلبة للمناقشة والتعليق والأسئلة وذلك لإثارة خبراتهم وأفكارهم لخلق أفكار جديدة مبتكرة غير مألوفة، ولتعميق وعيهم وقدرتهم على التخيل ثم أخذ العبر من القصة التي استمعوا إليها.

دور الطالب:

الانتباه والمتابعة للمقدمة التي سيلقيها المعلم

الاستماع والتركيز أثناء سرد المعلم للقصة

قراءة القصة كما سردها المعلم

الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم والتعليق والتعقيب والمشاركة والتفاعل على ما يسأل المعلم

التحدث عن شخصيات القصة

تلخيص القصة

إجراءات تنفيذ درس القراءة بأسلوب القصة:

1- تهيئة الطلبة ذهنيا ونفسيا كنشاط قبلي للقراءة حيث يقوم المعلم / المعلمة بتوظيف الخبرات اللغوية والمعرفية السابقة لدى الطلبة وإثارة اهتمامهم نحو أهمية ما سيقرؤون وضرورة مشاركتهم في تحقيق أهداف الدرس.

2- (العرض / السرد): يستمع الطلبة إلى النموذج القرائي من المعلم / المعلمة، والذي يراعي فيه تلوين الأداء وتطوير الحركات الجسمية والانفعالية المصاحبة لأسلوب عرض المادة، واستخدام الوسائل المتاحة مع ضرورة مراعاة اعتماد آليات السرد القصصي، مع التأكيد على الأفكار، والمعاني البارزة في النص، ويتم خلال هذه الخطوة معالجة الجانب الصوتي من قراءة جهرية صحيحة والقراءة دون حذف أو إبدال أو إضافة، والتدرب على قراءة مواضع الوصل والوقف.

3- معالجة النص لأغراض الفهم، وفي هذه المرحلة يتيح المعلم للطلبة تقديم الأسئلة، والتعليقات، واستنتاج الأفكار، وتقديم أشكال النقد بقصد تنمية مهارات الأداء القرائي.

4- معالجة النص لأغراض التكامل اللغوي (القراءة التذوقية): حيث يتم استخراج الصور الفنية الواردة في القصة

5- معالجة النص بقصد تنمية التفكير الإبداعي: حيث يتيح المعلم للطلبة سرد القصة بقالب جديد، واقتراح بعض البدائل والأحداث، وتوقع نهايات أخرى مبتكرة وجديدة.

6- التلخيص: وذلك أن يطلب المعلم منهم تلخيص القصة

7- التمثيل، فإذا كانت القصة أو بعض أجزائها عملا صالحا للتمثيل، فللمعلم أن يكلف بعض الطلبة أداءها تمثيلاً.

المادة التعليمية لدروس القراءة

القصة الأولى (كيف نعتني بأنفسنا)

الثالثة صباحا.. حيث وقت السحر والغفران، لا تسمع إلا أصوات أنفاس النائمين، أو أنين المتعبين، أو لعل أحدهم أمضى ليله نادبا حظه العاثر، أو متربصا يخطط لغيره سببا للخلاف حيث باتت كمائن الشر في نفسه واضحة، بناها على أوهام وسوء ظن لكل من حوله.

أما عمر فقد أمضى ليلته متنقلا بين أدفاف الكتب ينهل منها، ويكشف أسرارها، ويغوص في أعماقها، يقرأ سيرة الأولين، ويتعلم من حكم الأقدمين، ليبنيَ لنفسه جسوراً جديدة من الفكر، ويصوغ لها قالباً من الثقافة، حتى يخرج بفهم آخر ذو نظرة واعية للحياة، لقد اعتاد على الدرس، وحب القراءة حتى صار من الطلبة المجدين في جامعة الدنيا.

تنفس الصبح بنداه، وانبعث صوت الفجر بصداه ومازال منهمكاً لم يقاطع تركيزه سوى قرع نعال محمود قادماً من المقهى المجاور، لقد اعتاد على الركود فيه كأنّه الماء الآسن، لا حركة فيه ولا تفكير، ولا همّة، تخرج منه أنفاس الدخان كالضباب يلتف حوله، وتعلو على قسمات وجهه علامات الكسل والتراخ، أما عيناه الغائرتان في أعماق وجهه تنتظران إطباقهما لتخلدا معه في سبات عميق.

يقاطع لذة إطباقهما عمر قائلا: محمود؟ ألا تعلم أنّ في كل نفس توهب لنا الحياة ؟؟ لنحيا بها كراماً، أو نهيم بها إفكاً وطغياناً، انزع عن نفسك رداء الكسل وأبدله برداء الجد، وزيّنه بالشكر لله والسعي لما هو أفضل.

قال محمود: دع ثقافتك لنفسك واتركني في غياهب النوم، حيث هو الملاذ الآمن لكل كدر في الحياة.

نظر زيد لكليهما نظرة غضب وانطلق يقول: أنت يا عمر تحرمنا الراحة ليلاً، أما أنت يا محمود فتنتزعها منا نهاراً، لقد أمضيت شهري الأول متنقلاً بين مسكن وآخر، هبّ محمود من فراشه متجها صوبه، وأمسك برباط عنقه قائلاً: لقد سئمنا من مخاصمتك، إنّك في نزاع دائم معنا منذ وطئت أقدامك هنا، توشي بين الأصدقاء، وتمضي وقتك بالقيل والقال، منغص على نفسك، مشغلها بغير انشغال. لم يكمل محمود جملته الأخيرة حتى جاءته صفعة منه أحدثت في وجهه جرحاً دامياً، وعلت أصواتهما حتى فض عمر بينهما النزاع بقوة.

ليذهب كل منكما إلى مبتغاه، في كل صباح تكرران المشهد نفسه، حتى صار عادة يومية لابد منها. ألا تعلمان أن الجسم الإنساني سريع الطاعة للعادة، ينقاد إليها، ويؤديها عن رضى وارتياح، أما أنتما قد اعتدتما عادات سيئة، أقصتكما عن التمتع بالحياة الهادئة المستقرة، وقد تبلغان من الكبر عتيا وعقليكما في مستوى عقول الصبيان، لم تهذبكما ثقافة ولم تنضجا بقيم، ولو عددتما ما قضيتماه من الوقت في فارغ الشؤون لبلغ سنوات عديدة من عمريكما.

غطى محمود نفسه بلحاف السلبية، وقرأ تعويذة ندب الحظ كعادته ثم غطّ في نومه العميق كما اعتاد كل صباح، أما زيد فقد استشاط غضبا يلملم أغراضه إذ عزم على الرحيل؛ إنّها المرة الرابعة خلال شهر أمضاها في التنقلات بسبب مخاصمته حتى بات منبوذاً في مجتمعه ينفر منه القريب والبعيد.

صوت جديد هذه المرة إنّه علي ينادي عمر: هيا يا صديقي إلى الجامعة، لقد أتعبنا الأهل حتى وصلنا إلى هذه المرحلة، سنرجع بإذن الله بجبهة ناصعة البياض إليهم، نحمل أعلى الدرجات، وننفع بعلمنا الناس.

جهز عمر نفسه وخرجا معاً يغمرهما الأمل، متحديان المصاعب. يقول علي: عمر لقد رأيتك ليلة البارحة منهمكا بين الكتب يبدو أنك أعددت للامتحان إعداداً جيداً؟

تبسم عمر ورد قائلاً: بل قرأت كتاباً جديداً لسلامة موسى. دهش علي وفتح ثغره قائلاً: وكيف توافر لك كل الوقت؟ رغم الوعكة الصحية التي ألمت بك، إضافة إلى أنك تدير شؤون السكن، ومسؤول عن الطلاب؟ وتتمتع بروح جميلة ولا

ترضى بالدون، أرى غرفتك من أفضل الغرف، ولا تقع عينك إلا على أفضل الكتب، وتأكل من أطيب الطعام، وفي أيام العطلة الأسبوعية لا تتردد في السفر لتتمتع بمناظر البلاد الخلابة وترى معالمها ومفاتنها؟

قال عمر: نحن نعيش يا علي مرة واحدة في هذه الدنيا فلم لا نعيش فيها أحسن عيش قدر المستطاع؟

تعلمنا وتصقلنا وتزيد بإذن الله مع تقدم العمر حكمتنا وتجاربنا وعلمنا.

رد علي وكيف ننال تلك الحياة الطيبة يا عمر؟

–صديقي علي إننا لن نستطيع أن نحياها ما لم نعمد إلى أنفسنا فنربها، ونعودها العادات التي تساعدنا على الرقي في مدارج الفضل والذوق.

–هلاّ وضّحت لي أكثر؟

–يرد عمر: نحن بحاجة إلى أن نربي أنفسنا، ونعودها منذ الصبا عادات تلزمنا مدى حياتنا؛ فتزداد سعادتنا، وتتم منفعتنا لأنفسنا، ولغيرنا.

قال علي: وأهمّها العادات التي تحفظ لنا صحتنا، فإنه لا هناء ولا تمتع بلا صحة، وقد قيل: إن من الناس من يحفر قبره بأسنانه.

ضحك عمر وقال: لكثرة نهمه يا علي، وقد تضيع الصحة بأشياء أخرى غير الطعام لذلك اعتدنا على كثرة الرياضة حيث نذهب صباحاً مشياً على الأقدام إلى الجامعة.

–علي: أحسنت يا صديقي ومن العادات الحسنة القراءة، لقد عهدتك محباً للكتب قارئاً لها حتى توسعت مداركك وفهمك للحياة.

تنهد عمر تنهيدة طويلة وانبعث عبير صوته قائلاً: إنّها غذاء العقل والروح يا علي. لقد اعتدت القراءة في الصغر حتى صارت صديقاً ملازماً لي في الكبر. إن الحياة بلا قراءة حياة ضنك وعدم.

ساد الصمت المكان ومضى كل منهما يتأمل ما يراه أمامه، من طبيعة، وحركة دبت على الأرض بعد أن كان الليل مقفراً من الأصوات حيث لا صوت يعلو خلا أنفاس النائمين.

يحدث علي نفسه قائلا: ولم لا نعتاد الرفاهية؟ فلا نقنع بالدون من أي شيء؟ لكن ماذا عن مصاريف التعليم والمسكن والقائمة تطول؟؟ كيف أعتاد الرفاهية كما هو عمر؟

قاطع تفكيره عمر قائلاً بم تفكّر يا علي؟

علي يرد: كيف أعيش حياة مرفهة؟ ليس لدي المال الكافي لذلك.

قال عمر: وهل تظن الرفاهية تكمن في مفهوم المال يا صديقي؟ قاطعه علي: إذن أين تكون؟

توقف عمر عن المشي وقال: انظر إلى اللوحة الفنية تعلو المبنى إن رأيتها ثم صرفت عنها نظرك دون أن تتأملها فلا قيمة ولا معنى لها عندك وقس ذلك على حياتك.

وما العلاقة بينهما يا عمر؟

رد عمر: الرفاهية في العيش أن تتذوق جماليات الحياة وتعتبرها فناً جميلاً تمارسه بذكاء وذوق؛ فما دمت تتأنّق في المسكن والمطعم والملبس فإنّنا نتأنّق فيما نرى وفيما نقرأ، فلا نرضى لأنفسنا قراءة كتاب سخيف، أو نأكل طعاماً فاسداً، أو نعمل عملاً ناقصاً غير متقن.

فهم علي ما قصده عمر وقد اقتربا من الوصول إلى بوابة الجامعة الرئيسية، كانت تعلوه محياه الابتسامة، وتفيض منه علامات السعادة، لقد وهبه الله صديقاً طيباً يعاشر الناس بالمعروف، طيب ذكره عند القريب والبعيد، لا يخوض غمار الحسد ولا يذهب جهده العصبي دون فائدة ولا يزيغ بصره عن طريق الخير والمنفعة، إنّه ربى نفسه على العادات الحسنة، حتى صارت ديدنه وطريقه الواضح.

أوشكت الدقائق التي أمضياها معا على الانتهاء وهمّ كل منهما إلى قاعته ثم قال عمر: علي لقد نسيت أن أخبرك أن لكل منا غرائز وأهواء، إذا استسلمنا لها أنهكت قوانا، واختصرت أعمارنا، وعشنا حياةً لا معنى لها؛ ولابد أن نعوّد أنفسنا على الاعتدال فيها، حتى تتوافر لنا من أبداننا قوة، تمكّننا من تحقيق غاياتنا العليا، والتمتع بالمتع الأنيقة السامية التي تدل على كرامتنا وتبرهن رقيّنا.

قاطعهما صوت عقارب الساعة إذ حان وقت الامتحان، ومضت السنوات الدراسية بسرعة خاطفة وأصدرت النتائج ليحمل عمر درجة علمية رفيعة، أما علي فقد سار على منوال صاحبه، ورتب حياته، واستثمر الأوقات النفيسة فيها وعوّد نفسه على العادات الحسنة، حتى صار يعمل في جامعة مرموقة في البلاد مع عمر يسعيان فيها لرقي المنظومة الاجتماعية بترقية فكر أتباعها، وتعليمهم تذوق جمالياتها، وتحفيزهم على خوض العلوم المختلفة فيها، ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعا.

أما زيد يتخبط من مسكن لآخر أنهكته الخصومات وأوغلت صدره العداوات، ومحمود مازال يغط في غياهب الكسل والنوم الطويل؛ إما المقهى أو المنفى البعيد.

انتهت

القصة الثانية: هكذا عاش أجدادنا (العونة)

يوم آخر يطوى، ليقترب موعد سفر هند مع أسرتها إلى فلسطين. تعد الأيام وتحسب الدقائق والثواني لتلقى الأحبة، وتتمتع وأسرتها بالعطلة الصيفية، فالجميع ينتظرهم بشوق جم، حيث تعد التجهيزات لهذه المناسبة، الأجواء احتفالية تبدأ ووصول أسرة هند، ومظاهر البهجة تعم الحي، مراسم الاستقبال مميزة، حنان الجدة وفرحتها بهم تطغيان على المشهد، ليبدأ الجميع بذرف دموع الفرح بعد غياب دام خمس سنوات. تجتمع أسرة هند كل مساء، يحكي كل منهم عن يومه الجميل الذي قضاه في قريته الجميلة، وعن مظاهر التعاون التي تتكرر في كل حادثة تمر بها القرية.

تبدأ هند الحديث هذه الليلة وتقول: لقد تكررت مظاهر التعاون بين الناس في مشهد جميل لا نراه إلا هنا؛ فمشهد استقبالنا كان رائعاً، لم يبقَ أحد في بيته إلا جاء مهنئاً.

تبتسم الجدة لحفيدتها وتقول: لا بد من (العونة)

هند مندهشة: وما معنى العونة يا جدتي؟

الجدة: العونة مصطلح شعبي يعني العون والمعاونة. ثم يتحدث الأب قائلاً: أي المساعدة والتعاضد يا هند في اللمات والملمات، وهي سمة للكائنات التي عادة ما تتعاون تحقيقاً لغاية، أو صداً لخطر داهم.

تقول هند: وما فائدة التعاضد والتماسك؟

قالت الجدة: لقد أدرك الإنسان يا صغيرتي عبر التاريخ الإسلامي عظم فوائد التعاضد والتماسك فسلك سبله وجعله قيمة عظيمة في وجوده، كما جعل له طقوسه التي تميزه عن سائر المجتمعات.

ما إن انتهت الجدة حديثها حتى هب أحمد قائلاً: حتى إنّ الرسول عليه الصلاة والسلام جعل العون سبباً لرضا الله عن عباده حين قال: (والله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه).

قال الأب: أحسنت يا بني، ونحن هنا خبرنا كل الظروف على أرضنا منذ القدم واتخذنا من التعاون في حياتنا نهجاً متبعاً، وجعلنا له اسماً يعرف به فكانت (العونة).

تقول الأم: إنها كلمة تطرب لسماعها الآذان وتتوافد لها السواعد والأقدام، وإنّ كل ما توارثناه جيلاً بعد جيل يشير إلى ما تمتع به آباؤنا و أجدادنا من تعاون، وما جعلوه من عونة دائمة بينهم في الأفراح والأتراح وفي المواسم المختلفة.

تكمل الحديث الجدة مرة أخرى قائلةً: واقع الحياة الزراعية والحرفية التي اعتمدنا عليها في حياتنا، والفطرة الإنسانية التي تراه مدنيا بطبعه، جعلا من هذا النهج ضرورة ملحة لتحقيق أهدافنا ومساعينا.

تقول هند: وكيف ذلك يا جدتي؟ ترد الجدة: لقد كرس الفلسطيني من خلال هذا النهج مظاهر انتمائه، والتصاقه بأرضه، وجعل لمواسمه طقوس عونة متوارثة، تبدأ منذ بذار الحب في تشرين إذ تتعاون العائلات في بذار الأرض ورعايتها وحصادها، وجمع الحب ودرسه على البيدر حيث يجتمع الفلاحون للسمر ليلا، ينثرون الحكايات والضحكات، ويتبادلون مواويل العتابا، والميجنا، ويتخذون حلل القمح منامات لهم، ثم يبكرون لدرس الحب وفرزه، وتخزين مونة المواشي من القش والتبن وغيره.

يقول الأب: ألا تذكري يا أمي موسم قطف الزيتون أيضا؟ ترانا ننسل فجرا من كل حدب وصوب، نعافي فراشا دافئاً، ونقاوم سهاداً يجهد العيون، أنا أعدّ المفارش، وأختي تحضر الماء، وأنت تحضري الزاد، أما أبي فقد كان يجمع أدوات القطف استعداد لرحلة عشقه الأبدي.

صمت الجميع بينما هند يدور في خلدها هذا المشهد، الكون ينادي ذاك الفلسطيني قائلاً: إلى أين أيها الفلسطيني؟ يرد قائلاً: إلى هذه أم هذه الأرض، إلى الواقفة على التخوم طودا في وجه الغول، إلى هذه الشجرة الرؤوم، وقد أعيت جذورها مخالب المقتلعين، ومخططاتهم، وحمت الفلسطيني في الجليل والقدس والخليل.

تقطع الجدة الصمت وتقول: إنّها شجرة الزيتون، عنوان كنعانية هذه الأرض، وكنعانية عاشقيها، الذين اعتادوا تبادل الحُب والحَب في تشرين، وتصنيعه في جلسات الدفء القادم على أبواب الشتاء، كما اعتادوا تناول وجباتهم، وتبديل الفاكهة بالزيتون مع الباعة المتجولين بين السفوح والوهاد.

أما أحمد فكان مستمعاً جيداً وتوجه إلى جدته بسؤال آخر: وما قصة عقد البيوت وإقامة المباني والمساجد يا جدتي؟

تقول الجدة: هذه صورة أخرى من صور العونة الفلسطينية، فكل من يبني بيته يجد سواعد الحي والقرية تتضافر لمعاونته في جلب الحجارة وتحضير الطين وإقامة الجدران وملئها بالخشب وقش السمسم قبل عقده، وخلال ذلك ينشدون الأهازيج والمواويل المشجعة على العمل التي تعلي من قيمة التعاون قبل أن يتناولوا وجبة أعدّت تحت مظلة العونة نفسها.

تستلم الحديث الأم قائلة: وتتجلى العونة كذلك في الأعراس التي تمتد لأيام تقام فيها الولائم وينشغل الرجال والنساء في استقبال المدعوين وإقامة حلقات الدبكة والدحية والحناء وإخراج زفة العريس التي يتسابق إليها الصغار والكبار يتقاسمون الفرحة والسعادة.

يقول أحمد: وماذا عن الأتراح والأحزان يا أبي؟

يرد الأب: إنّ كل طقوس وداع المتوفى ودفنه وإكرام عائلته بدعوتها إلى الولائم وإرسال الطعام إليها ومشاركتها حزنها طيلة أيام العزاء وما بعده من مظاهر التعاضد ونبل المواساة وهي مدعاة لاستمرار العونة الفلسطينية وبقائها عنوان هوية ونهج حياة.

تكمل الحديث الجدة قائلة: وليس غريبا يا أعزّائي أن تتجلى العونة في مراكب توديع الشهداء وعيادة الجرحى واستقبال الأسرى.

تقول هند: لقد شاهدت على شاشة التلفاز عزاء الشهيد، لقد اجتمعت عليه القلوب، وتفرغت لوداعه والصلاة عليه وتشييعه جماهير غفيرة، يتوافدون لمشاركة عائلته مصابها والوقوف إلى جانبها ودعمها بكل الإمكانات المتاحة والتعاون في إعادة بناء ما تهدمه جرافات المحتلين من منازلهم والمساهمة في رعاية أبنائهم وكفالة تعليمهم.

وماذا عن الأسرى يا أبي؟

يقول: الأسر التي يتعرض أبناؤها للأسر فإنها ستجد كل رعاية واهتمام من الأهل والأصدقاء والمؤسسات الرسمية، ولقد كنا اليوم في موكب تحرير الأسير، إن الحناجر صدحت بالأناشيد وانطلقت الزغاريد فرحا بلم شمل الأسرة التي فرقتها الأغلال وغيبت فرحتها عتمة الزنازين.

قالت الأم: كما تلهج الألسنة بدعوات الشفاء للجرحى والمصابين الذين يسقطون في ميدان المواجهة فيتدافع الناس للتبرع بالدم والاطمئنان عليهم والذود عنهم.

قالت هند: إنها الصورة الأبهى لهذا التآخي الذي يمتاز به شعبنا الفلسطيني ويحفظ عليه وحدته وتماسكه.

أما الأب فقال: رغم مظاهر الحداثة التي نعيشها وغيابنا الطويل عن القرية إلا أن أهلها ما زالوا محافظين على هذه الروح التي تبث فيهم نخوة المساعدة وحمية التعاون ويعيش الجميع مظاهر العونة في القرى والمدن والمخيمات.

تقول الجدة: بني لكنها تظهر بصورة أقل وضوحاً عما كان في عيش الأجداد، وأنتم مدعوون للحفاظ على هذا الإرث الغالي الذي يحفظ لنا انتماءنا وينسجم مع فطرتنا الإنسانية وعقيدتنا الدينية ومبادئنا الوطنية.

أوشك الليل على الانتصاف، ولم تشعر العائلة بمضي الوقت، فأحاديث الزمن الماضي والغوص في حكاياته أنساها يوماً متعباً تقضيه في استقبال الزوار أو التجوال في الوطن، وذهب كلٌ إلى فراشه، تتزاحم في مخيلته أجمل الذكريات ليدقّ عقرب الساعة معلناً دخول يوم جديد.

هند: آه لقد تذكرت إنه اليوم الأخير في الوطن، فهل من عودة قريبة تلم الشمل من جديد؟ **انتهت**

خطة دروس القواعد (المفعول معه) / مراجعة وتصويب المفاهيم التي سبق للطلبة تعلمها

الأهداف:

- أن يتعرف الطالب على مفهوم المفعول معه.
- أن يتعرف الطالب على واو العطف والمعية.
- أن يميز الطالب بين واو العطف وواو المعية.
- أن يستنتج القاعدة النحوية للمفعول فيه.
- أن يوظف المفعول معه في جمل من إنشائه.
- أن يميز بين المفاهيم النحوية المتشابهة.
- أن يصوب التصورات الخطأ عن المفاهيم التي سبق تعلمها من خلال المقارنة بين ما يتصوره وبين ما يكتسبه للوصول إلى الصورة الصحيحة للمفهوم.
- توظيف المفاهيم النحوية في القراءة والكتابة بصورة صحيحة بعد تصويبها.

دور المعلم:

1- التمهيد للقصة تمهيدا مناسبا بإلقاء بعض الأسئلة لإثارة معلومات الطلاب.

2- إلقاء القصة بمراعاة وضوح الصوت وتنويعه حسب المواقف المختلفة.

3- الضبط القرائي السليم.

4- توجيه الأسئلة إلى الطلبة لمعرفة مقدار فهمهم للقصة ولاكتشاف بنيتهم المعرفية حول المفهوم النحوي وإعطائهم فرصة للتعبير والحوار للوقوف على تصوراتهم الخطأ السابقة الموجودة لديهم مثال (قد مر معنا في القصة جملة..... وتم نقاش بين أحمد وخالد في وضع هذه الواو هل تدل على المشاركة أم المصاحبة ؟ فخالد استند إلى كذا وكذا برأيه وأحمد استند إلى كذا وكذا برأيه، أيهما الأصح ؟) وكذلك يقاس على بقية المفاهيم مثلا متى ذهب أحمد؟ كيف كانت السماء اليوم؟...إلخ.

5- تقديم المفهوم النحوي واستنتاج وظيفته مع إجراء مقارنة بين ما كان يتصوره الطالب والمفهوم الصحيح.

6- مساعدة الطلبة على استخراج المفهوم النحوي من القصة واستخدامه في مواقف لغوية جديدة.

دور الطالب:

الاستماع والانتباه للمعلم أثناء قراءته للقصة.

المشاركة في الحوار والنقاش حول المفاهيم النحوية.

محاولة ربط ما يمتلكه في بنيته المعرفية حول التصور الخطأ والتصور الصحيح للمفهوم ومحاولة حل التعارض بينهما.

استخراج المفهوم الجديد من القصة الواردة والتطبيق عليه في مواقف لغوية جديدة كقراءة المفهوم الوارد في القصة قراءة صحيحة مميزاً علامة إعرابه، وكتابة ملخص للقصة مراعياً كذلك علامات الإعراب ومفرقا بين واو العطف والمعية.

ملاحظات:

يتم تقديم أوراق عمل على شكل نصوص قصصية في كل منها عدد من المفاهيم المراد تصويبها وذلك من خلال اكتشافها بالقصة وإتاحة الفرصة للطالب التعبير لغوياً بطريقة صحيحة عمّا كان يتصوره عن المفهوم سابقاً ثم إجراء مقارنة بين التصور الخطأ والتصور الجديد لإعادة تشكيله بصورة صحيحة في بنيته المعرفية، وللتأكّد من ذلك يقوم باكتشاف الأخطاء النحوية وتصويبها، ومن ثم توظيف المفهوم المصوّب بنطقه نطقا صحيحا واستخدامه استخداماً صحيحاً في الكتابة.

القصة الثالثة: المفعول معه

كان خالدٌ منهكًا بعد يوم طويل من العمل الشاق والجهد المُضني، يقول في نفسه: إن الإنسان ضعيفٌ، يحتاج للراحة والتمتع بوقته حتى يستطيع العودة للعمل مرة أخرى راضياً وقانعاً بما يهب الله له من خيرات الحياة.

يسير الإنسان وعادته التي اعتادها في عيشه، وأنا اعتدت الراحة مساءً، أصل الأرحام، وأزور الأصدقاء، ثم قاطعت تفكيره نغمات رنين هاتفه المحمول؛ إنه صديقه أحمد يدعوه لحضور مباراة الفريق الوطني.

لقد اعتاد الذهاب معه في المناسبات المختلفة، و أصبحا صديقين حميمين، لا تفرقهما الأقوال، ولا الشائعات.

وصلا إلى ساحة الملعب وجلسا على مقعدين قريبين يشاهدان القاصي والداني ويتمتعان بمشاهدة المباراة؛ يحضر هنا فئات مختلفة من الشعب كل يريد الترويح عن نفسه، الآباء والأبناء، المعلمون والفنانون، وغيرهم كثير.

بدأت المباراة هادئة، ومرت مرورًا سريعا، وانتهت وهتاف الجمهور. عاد الاثنان إلى منزليهما، خالد سينهي كتابين قراءةً، أما أحمد فقد استقبلته زوجته متألمة، لقد جاءها المخاض وآن وقت الولادة.

انطلق أحمد مسرعاً صوب المشفى، وانتظر كثيراً حتى ولد الطفل وبزوغ الفجر، فتهللت أسارير الوجوه بقدومه، أمّا والدته فقد كانت على موعد للحضور إلى زيارته من مدينتها البعيدة، هبطت الطائرة وشروق الشمس، ثم اتجهت الأم صوب المشفى فرحة فرحاً شديداً بالمولود الجديد.

جاء خالد مهنئًا صديقه، وعلت أهازيج الفرحة المكان ثم ودّع أحمد قائلاً: توجه إلى الله بالشكر، وأبلغ في الثناء، واسْعَ لتربيته رغبةً في الثواب العظيم، فإنّك إن تفعل توشك أبواب الخير على الانفتاح.

عاد خالد إلى منزله مردّدًا الآية الكريمة " ربنا هب لنا من أزواجنا وذرياتنا قرة أعين واجعلنا للمتقين إماماً" وفي قلبه أمل ويقين بالله بأن يَهبَ له ذرية صالحة.

جلس في صمت وتفكّرٍ بينه وبين نفسه، لا يُسمع في المكان إلا دقات عقارب الساعة، وصوت همهمات سمية وهي تقول: كعادتك ؛ تأتي وغروب الشمس.

يُكمل القراءة حباً للمعرفة، بينما سمية تقلب صفحات مواقع التواصل الاجتماعي من جديد في عدم اكتراث لشيء البتّة.

خطة دروس الكتابة

الأهداف كما تم ذكرها في كتاب الصف التاسع

- تعرف القواعد الإملائية الواردة.
- مراعاة تلك القواعد الإملائية في كتاباتهم.

دور المعلم

الإجابة عن تساؤلات الطلبة عن الرسم الإملائي أو قواعد اللغة عند الكتابة.

تصحيح أخطاء الطلبة مع إعطاء الوقت الكافي لمناقشتها.

تكليف المعلم للطلاب بقراءة فقرات مما كتب قراءة صحيحة معبرة مع الضبط السليم لبنية الكلمة وذلك تماشياً مع أهداف القراءة المرجوة من القصة.

العمل في كل حصة إملاء وتعبير على تحقيق عدة أهداف من مهارات الأداء الكتابي.

البدء بتنمية المستوى الفكري من حيث حداثة الأفكار وذلك تزامناً مع أهداف القراءة الإبداعية.

تنمية المستوى الأسلوبي للأداء الكتابي تزامناً مع أهداف القراءة التذوقية.

العمل على تنمية المستوى التنظيمي للكتابة وذلك من خلال اكتشاف الأخطاء الإملائية والنحوية وتصويبها.

العمل على تنمية المستوى التحريري وذلك بمراجعة الموضوع المكتوب.

تكليف الطلبة بتلخيص القصص المعدة.

عرض بعض ما كتبه الطلبة لمناقشة الأخطاء الشائعة.

التقويم المستمر والمتابعة لتحقيق المهارات المذكورة أعلاه.

دور الطالب

الانتباه والتفاعل أثناء الحصة

تقديم الأفكار بصورة جديدة لموضوع التعبير.

إثراء المناقشة الصفية بشواهد وأمثلة وتوظيفها توظيفاً صحيحاً.

زيادة الثروة اللغوية من خلال الاطلاع والقراءة حتى يتم استخدامها بموضوع التعبير.

تصحيح الأخطاء الإملائية الشائعة.

عرض ما تم كتابته أمام الطلبة بغرض التصويب.

توظيف ما تعلموه من مفاهيم نحوية في الكتابة بصورة صحيحة.

تلخيص القصة المذكورة واقتراح أحداث ونهايات مختلفة فيها.

ملاحظات:

يتم في كل حصة تعبير التركيز على مستوى من مستويات الأداء الكتابي استكمالا لمستويات الأداء القرائي التي تم مراعاتها في كل حصة قراءة، فعلى سبيل المثال حين يتم العمل على تنمية القراءة

التذوقية يتم تنمية المستوى الأسلوبي في الكتابة تزامناً معها وذلك لتحقيق التكامل بينهما، وتوظيف القواعد النحوية فيها.

القصة الرابعة: الغني والكوب

اشتهر أحد الأغنياء في مدينته بالكرم الشديد، خاصة مع الفقراء والمساكين وكان ذا مال وفير،
ولكن كانت له عاداتان سيئتان؛ فقد كان يتفاخر على المساكين وهو يعطيهم الصدقات، فإذا طلب منه أحدهم درهماً كان يقول له بصوت عال أمام الناس: درهم واحد؟ أنا لا أعطي أحداً درهماً فقط، خذ عشرة دراهم. وكان يمنّ على الفقراء بعد أن يعطيهم الصدقات، فإذا مر على فقير أعطاه صدقة يقول له أمام الناس: ماذا فعلت يا رجل بالمال الذي أعطيته لك؟ هل حللت مشاكلك به؟ ولذلك كان الفقراء يكرهونه رغم أنه يتصدق عليهم، ولم يكف هذا الغني عن عادته السيئة، بل استمر بالتفاخر أمام الناس بما يملك وبما يعطي الفقراء والمساكين من أموال. فقرر أحد الرجال أن يلقن هذا الغني درساً لا ينساه أبداً ويعلمه أن ما يفعله يعد خطأ كبيراً وسوف يضيع ثوابه.

جلس هذا الرجل ذاتَ يوم في الطريق الذي يمر به الغني، وارتدا كيسا بالياً ووضع أمامه كوباً صغيراً فارغاً، وأخفى جزء منهُ في التراب.

وانتظر الرجل وقتاً يسيراً وعندما مر الغني أمامه قال له: يا أخا العرب هل يمكن أن تضع لي درهماً في هذا الكوب؟ فضحك الغني وقال: متفاخراً بملء فيه كعادتهِ درهم؟! لا أيها الفقير سوف أملأ لك هذا الكوب بدراهم، ونادى على خادمه أبو سالم، وأمره أن يملى هذا الكوب بدراهم، فظل الخادم يضع درهماً وراء آخر حتى وضع مائة درهم! ولكن الكوب لم يمتلئ ثم أمسك كيس الدراهم وأفرغه كله في الكوب دون فائدة، فقال له الرجل: الكوب لم يمتلئ يا سيدي، فأجابه الغني: وأنا أموالي نُفذت! وانقلب وجهه سواداً.

فقال الرجل: هل تعلم لماذا ؟ ثم رفع الكوب فوجده الغني مثقوباً من أسفله وقد حفر تحته حفرة عميقة، ثم قال الرجل: لقد ابتلعت هذه الحفرة كل أموالك، كذلك التباهي والتفاخر لم ينفعك وسوف يبتلع أجرك وثوابك، ثم رد إليه أمواله.

فهم الغني الدرس فرأى هدى وضياء في ذلك الموقف.

وتذكر قوله تعالى:{{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تُبْطِلُواْ صَدَقَاتِكُم بِالْمَنِّ وَالأذَى كَالَّذِي يُنفِقُ مَالَهُ رِئَاء النَّاسِ وَلا يؤْمِنُ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ}

ملاحظة: القصة منقولة بتصرف وتكثر فيها الأخطاء الإملائية وذلك بغرض تصحيحها.

القصة الخامسة: صفد حصن الجليل

صفد من أجمل مدن فلسطين في الجليل، تعتز بمنشئها الكنعاني الأصيل، رغم ما يلفها من ضباب الاحتلال الذي سينقشع يوما. فيها معالم حضارية تقف شاهدة على مكانتها، وحضارتها العربية والإسلامية. هذه القصة تظهر جمال موقعها، وحصانتها، وتسميتها، وصفات أهلها الأصليين، وتشير إلى تاريخها، وأهميتها وعنفوانها في مجابهة المحتلين وأطماعهم.

كان صديقنا طه مفتوناً بالمطالعة، مغرماً بالتاريخ والحضارة والتأليف المسرحي؛ إذا حدثك فإن حديثه لا ينتهي، وإذا طلبت رأيه في أحد الكتب فإنه يجيبك جواب الخبير العارف.

انتبه معلمنا إلى موهبته، وأخبر المدير فكلفه بتنشيط إذاعة المدرسة يوم العطلة الأسبوعية، وسرعان ما تشكل فريق العمل.

ثم كانت أول حصة، حال وصولنا قابلتنا لوحة كبيرة كتب عليها بخط جميل" لمسة وفاء صفد حصن الجليل" وكانت الكراسي قد صففت في الساحة، قسمنا معلمونا إلى فرق وجلسوا في منصة التحكيم قرب مسرح صغير انتصبت وسطه شاشة.

غمرتنا مشاعر الحماس والفضول، وتوجهنا كل إلى مقعده تتزاحم في أذهاننا التساؤلات، وما هي إلا دقائق حتى شقت أسماعنا نغمات دافئة، وانبعث عبرها صوت مألوف واثق هذا طه يقول:

تهفو لها النفس من بعيد، وتطيب لرؤيتها، وتصفو لجمالها، رائقة فوق ذرا مرتفعاتها الشامخة التي تعانق قوس السماء شتاء.

لمعت على الشاشة صور، وبرز صديقنا أحمد يحمل بإحدى يديه مكبر الصوت ويشير بيده الأخرى نحو شاشة العرض مواصلاً الحديث:

تأخذ من الجرمق غربا، ومن كنعان رفعة الموقع ولطافة المناخ، وسحر الإطلالة' وتستمد من أوديتها وينابيعها وسهولها وقربها من بحيرة طبرية خصوبة الأرض، وغزارة العطاء، تشرف على منطقة الجليل بروعتها وجمالها، على ارتفاع يقارب تسعمائة متر عن سطح البحر.

تتغير الصور ويظهر أمجد فوق خشبة المسرح فيستلم الكلمة قائلا:

قيل عنها: "إنها من أحسن القلاع و أمنعها، وأطيب البقاع وأخصبها" وقيل في وصفها أيضاً: "هي القلعة يضرب بها المثل بحصانتها، ويطمئن أهل الإسلام في إيداع أموالهم وأهلهم إلى أمانتها، وقد أطلت على الكواكب نزولاً، وجردت على منطقة بروجها من البروق نصولاً، وأتعبت الرياح لما حلقت إليها.

يعود مرة أخرى صوت طه متابعاً:

أهلها الأصليون هم عرب كنعانيون، تستغاث بأكفهم اللطائف، وبمثل صفاتهم ترقم الصحائف، عرفوا بالبذل والصلاح والصفاء. أطلقوا على مدنهم أسماء مستمدة من بيئتهم الجغرافية، وتراثهم الحضاري؛ لذلك يقال: إن أصل تسميتها صفت، وقيل صفد؛ لأنها قيد للمنعم عليه، وقيد لساكنها في موقعها،

فهي تقع في جبل، لا يتمكّن ساكنها من الحركة في كل وقت؛ فيستقر في مكانه، خاصة أن لها مدخلاً واحداً، وفي المقابل هي قيد وتصفيد، وشد أغلال لكل من خبثت نفسه، فأفسد فيها.

يظهر الآن بلال عليه ثياب تقليدية يناول الكلمة باعتزاز:

تعد صفد من مدن فلسطين التاريخية القديمة، رغم تبدل ظروف سيادتها، وتغير ملامح عروبتها.

ظلت حاضرة في كتب التاريخ والبلدان والحضارات والأدب القديمة، ووجدت فيها حفريات أثرية ومدافن ومعالم أخرى تؤصل لكيانه العريق ومكانتها الدينية والإدارية والحضارية المرموقة وتحفظ امتدادها العربي التاريخي، وتقف شاهدا على هويتها العربية والإسلامية، ففيها جامع الأحمر أو الظاهر بيبرس، وجامع السوق، ومجمعات بنات يعقوب، وزاوية الشيخ العثماني، وبرج الساعة وغيرها.

يسلم بلال مكبر الصوت إلى رضوان وقد تقدم نحوه واضعا خوذة ودرعاً مسلسلاً فيقول:

دخلها الإسلام مع وصول الجيوش الإسلامية إلى الشمال الفلسطيني فاتحة، بقيادة الصحابي شرحبيل بن حسنة –رضي الله عنه – لكن حضورها كان بارزاً في فترة الحروب الصليبية؛ إذ احتلها الصليبيون عام ألف ومائة وسبعة وثمانين للميلاد، وبنوا فيها حصناً للدفاع عن الساحل الذي غزوه، أمام هجمات أمراء دمشق الأيوبيين، وبعدما انتصر صلاح الدين في معركة حطين عام ألف ومائة وسبعة وثمانين، حاصر صفد، وهزم الصليبين وتولى المسلمون زمام أمورها.

أعادها المماليك مرة أخرى من الصليبيين بقيادة الظاهر بيبرس الذي جدد مبانيها وعمرها، فحازت مكانة رفيعة عندهم، وكانت إحدى نيابات السلطنة في بلاد الشام، وحلقة بريد مع مصر، ومركزاً دينياً مهماً، ثم دخلت في حكم العثمانيين فترة طويلة، وممن حكمها الشيخ ظاهر العمر، والوالي أحمد باشا الجزار، واضطر نابليون إلى احتلال صفد قبل وصوله عكا ومحاصرتها.

تشق مجموعة من الأطفال خشبة المسرح بزي عسكري طوقوا ببنادقهم أحمد وأمجد وبلال اللذين شبكوا أيديهم على صدورهم في ثبات، بينما عاد صوت طه يقول:

وأثناء الحرب العالمية الأولى وقعت صفد تحت الاحتلال البريطاني، ومرت بظروف سيئة، ثم بدأت العصابات الصهيونية عام ألف وتسعمائة وثمانية وأربعين للميلاد بشن هجماتها الوحشية على المدينة دون هوادة، مع مقاومة شديدة من أبنائها، الذين حاولوا صد هذه الهجمات الشرسة، فعاثت تلك العصابات في المدينة تخريباً وتدميراً وغرزت أنياب حقدها في جسدها الطاهر، ونفذت أبشع حملات الإبادة فيها، حتى لم يبق من سكانها العرب إلا القليل، فمشهد ترحيل معظمهم أدمى القلوب، وترك في خاصرة الشعب الفلسطيني جرحاً نازفاً، يروي حكاية الألم على لسان من نجى من أبنائها؛ لتصبح تلك المدينة خاضعة للاحتلال بشكل كامل.

وفي تلك اللحظة يتجاوز أحمد وأمجد وبلال الخط العسكري قائلين بصوت واحد:

ومهما دارت عجلة الزمن، تظل لصفد عراقة ومكانة حضارية عربية في ذاكرة الزمن، وذاكرة أبنائها الذين ينظرون إليها عاصمة الجليل الجميلة، ويبقى هواؤها شفاء كل لاجئ مصدور بالبعد عنها، ولله در المتنبي حين قال:

لك يا منازل في القلوب منازل ****أقفرت أنت وهن منك أوائل

جمح الزمان فلا لذيذ خالص **** مما يشوب ولا سرور كامل

ضجّت الساحة بالتصفيق الحار، ووقفنا نحيي أصدقاءنا مجهوداتهم الجبارة، ونظراتنا تلقاء لجنة التحكيم ترقب بدأ المسابقات.

فهرس الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
1.3	تصميم الدراسة	57
2.3	توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة	58
3.3	نتائج تحليل المحتوى ضمن شخصي	62
4.3	نتائج تحليل المحتوى بين شخصي	63
5.3	المستويات المعيارية للقراءة	63
6.3	المستويات المعيارية للكتابة	63
7.3	التقدير الكمّي لمستويات الأداءين القرائي والكتابي لطلبة الصف التاسع الأساسي	64
8.3	درجات مستويات الأداء القرائي.	65
9.3	درجات مستويات الأداء الكتابي.	65
10.3	معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لفقرات الاختبار.	67
1.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في العينتين الضابطة والتجريبية في اختبار القصة القصيرة في تنمية الأداء القرائي لدى طلبة الصف التاسع، حسب طريقة التدريس في الاختبارين القبلي والبعدي	71
2.4	نتائج اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) لعلامات الطلبة في تنمية الأداء القرائي حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما	73
3.4	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمقياس تنمية الأداء القرائي حسب طريقة التدريس	74
4.4	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لمقياس تنمية الأداء القرائي حسب متغير الجنس	75
5.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات للطلبة في العينتين التجريبية والضابطة في سلم التقدير الكتابي حسب طريقة التدريس في الأداء الكتابي القبلي والبعدي	76
6.4	نتائج اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) لعلامات الطلبة في تنمية الأداء الكتابي حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما	78

7.4	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاستخدام القصة القصيرة في الأداء الكتابي حسب متغير الطريقة	80
8.4	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاستخدام القصة في الأداء الكتابي حسب متغير الجنس	81
9.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تصويب التصورات الخطأ حسب طريقة التدريس في الاختبارين القبلي والبعدي	82
10.4	نتائج اختبار تحليل التغاير المصاحب (ANCOVA) لعلامات الطلبة في اختبار تصويب التصورات الخطأ حسب الجنس وطريقة التدريس والتفاعل بينهما	83
11.4	المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدية لاستخدام القصة القصيرة في اختبار التصورات الخطأ حسب طريقة التدريس	83
12.4	التصورات الخطأ عند الطلبة في اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع	84
13.4	نسب شيوع التصورات الخطأ قبل وبعد التجريب ونسبة التحسن	86
14.4	تصنيف نسب الشيوع في مستويات التصورات الخطأ والنسبة المئوية لها قبل وبعد التجريب.	87
15.4	النسب المئوية لتكرارات البدائل الاختيارية لأسئلة اختبار التصورات البديلة لدى عينة الدراسة التجريبية إناث قبل التجريب. (25) طالبة	87
16.4	النسب المئوية لتكرارات البدائل الاختيارية لأسئلة اختبار التصورات البديلة لدى عينة الدراسة التجريبية إناث بعد التجريب. (25) طالبة	88
17.4	النسب المئوية لتكرارات البدائل الاختيارية لأسئلة اختبار التصورات البديلة لدى عينة الدراسة التجريبية ذكور قبل التجريب.(28) طالباً	89
18.4	النسب المئوية لتكرارات البدائل الاختيارية لأسئلة اختبار التصورات البديلة لدى عينة الدراسة التجريبية ذكور بعد التجريب.(28) طالباً	89
19.4	عينة الدراسة التجريبية (ذكور وإناث) الذين أجابوا إجابة صحيحة ومازال بعضهم يمتلك عدم فهم للمفهوم	90

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
1	الأهداف العامة والخاصة للغة العربية.	115
2	أسماء المحكمين.	117
3	سلّم التقدير القرائي والكتابي بصورته الأوليّة.	118
4	سلّم التقدير القرائي والكتابي بصورته النهائية.	128
5	قائمة المفاهيم النحوية المراد تصويبها في الدراسة.	137
6	اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية بصورته الأوليّة.	138
7	اختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية بصورته النهائية.	148
8	تسهيل مهمة من كلية العلوم التربوية لتطبيق أدوات الدراسة.	155
9	دليل المعلم والمادة التعليمية.	156

فهرس الأشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	رقم الصفحة
1.3	آلية إعداد المادة التعليمية	59
2.3	آلية تنفيذ المادة التعليمية	60

فهرس المحتويات

قائمة المحتويات	رقم الصفحة
إقرار	أ
الشكر والتقدير	ب
الملخص	ج
Abstract	د
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	
1.1 مقدمة	**1**
2.1 مشكلة الدراسة	**3**
3.1 أهداف الدراسة	**4**
4.1 أسئلة الدراسة	**4**
5.1 فرضيات الدراسة	**4**
6.1 أهمية الدراسة	**4**
7.1 حدود الدراسة	**5**
8.1 مصطلحات الدراسة	**5**
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
1.2 الإطار النظري	**8**
1.1.2 المحور الأول: القصة القصيرة	**8**
2.1.2 المحور الثاني: مهارات اللغة العربية	**18**
3.1.2 المحور الثالث: المفاهيم النحوية	**26**
4.1.2 المحور الرابع: التصورات الخطأ	**30**
2.2 الدراسات السابقة	**38**
1.2.2 الدراسات السابقة للقصة والمهارات اللغوية	**39**
2.2.2 الدراسات السابقة للمفاهيم النحوية	**45**
3.2.2 دراسات متعلقة للتصورات الخطأ	**50**
3.2 التعقيب على الدراسات السابقة	**53**
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
1.3 منهج الدراسة	**57**

2.3 مجتمع الدراسة	**58**
3.3 عينة الدراسة	**58**
4.3 المادة التعليمية	**59**
5.3 أدوات الدراسة	**61**
6.3 متغيرات الدراسة	**68**
7.3 إجراءات الدراسة	**68**
8.3 التحليلات الإحصائية المستخدمة	**69**
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	**70**
2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	**82**
3.4 ملخص نتائج الدراسة	**91**
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	**93**
2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	**96**
3.5 التوصيات	**98**
المراجع والمصادر	**99**
المراجع العربية	**99**
المراجع الأجنبية	**114**
فهرس الجداول	**180**
فهرس الملاحق	**182**
فهرس الأشكال	**182**
فهرس المحتويات	**183**