



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج و طرائق التدريس

فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي باستخدام عمليات التفكير المعرفية في المرحلة الثانوية العامة

دراسة ميدانية في ثانويات مدينة حلب

بحث أعد لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة

دارين سمو

إشراف الأستاذ الدكتور

محمد خير الفوال

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

2014 - 2015 م

الإهداء

إلى أستاذي المشرف الذي زرع في نفسي الأمل وحبّ العلم

إلى والدي بكلّ ما فيه من بأسٍ وحكمةٍ وصبرٍ وتضحيةٍ

إلى والدتي العطوف التي غمرتني بفضلها وأحاطتني برعايتها

إلى أحيّةٍ ضاقت عن ذكرهم السّطورُ ووسّعهم قلبي جميعاً

إلى روح كلّ شهيدٍ علّت السماء من دون انتظارٍ عطاء

إلى كلّ قطرةٍ دم سقت أرض الوطن بسخاء

إلى كلّ أمٍّ ماتزال على الباب تنتظر اللقاء

إلى من أهدونا حقّ رعايتهم ورفعونا بعلمهم

إلى رمز الحضارة والشموخ التي تعانق الألم والأمل

إلى حبيبتي سورية

الشكر

في البداية أحمد الله على عظيم نعمه وما غمرني به من فضل وجهد وصبر إلى أن وفقني لإتمام هذه الدراسة متمنية أن تكون مفيدة لطلبتنا ومدرسينا، وإني لأجد لزاماً عليّ أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى أستاذي الدكتور محمد خير الفوال - حفظه الله - أستاذ المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية في جامعة دمشق؛ لتقبله الإشراف على هذه الرسالة، وعلى ما بذله من جهد، وما أسداه لي من نصح وتوجيه ومتابعة لتكون الرسالة بالمستوى المأمول وتحقق المرجو منها، فجزاه الله خيراً وأدام عليه الفضل العميم.

ويطيب لي أن أتقدم بالشكر والتقدير والامتنان إلى كلية التربية في جامعة دمشق، لما قدّمته لي من رعاية واهتمام وتسهيلات كعهدها دائماً في احتضان طلبة العلم. وأتقدم بالشكر والعرفان إلى الدكتور محمود صغير، الأستاذ في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي في الكويت، سائلة الله أن يجزيه الخير لما أمّني به من بعض الملاحظات والكتب التي يعزّ الحصول عليها.

والشكر موصول كذلك بالدكتور وحيد كباية والقائمين على المكتبة الروحية في حلب برعاية الأب ببير المصري؛ لما تفضلوا به من تيسير الاطلاع على بعض المراجع والإفادة منها. كما أشكر الدكتور مصطفى طيفور، أستاذ القياس والتقويم في كلية التربية في جامعة حلب، الذي تابع خطواتي في عمليات الإحصاء، وصبر على أسئلتني واستفساراتي، فأفادني من علمه وخبرته.

وبفيض من الحب والتقدير، أشكر لجنة الحكم على الرسالة المكوّنة من السادة الأستاذ الدكتور محمود السيد والأستاذ الدكتور علي منصور والأستاذة الدكتورة أسما إلياس والدكتورة عزيزة رحمة الذين تشرفت بقراءتهم للرسالة ومناقشتهم، وأفدت من آرائهم وملاحظاتهم، فلهم مني وافر التقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لمديرية التربية والتعليم في حلب لما قدّمته لي من تسهيلات في تطبيق الدراسة، وأخص بالذكر الأستاذ المربي نصر عبد الله الموجّه التربوي لمادة اللغة العربية، ولا يفوتني أن أشكر المدرّسين والمديرين والطلبة الذين تعاونوا معي في تطبيق البرنامج في ثانويات حلب.

أخيراً، أقدم عظيم الامتنان والاعتراف بالجميل إلى كلّ من أمّني بالعون والنصح والإرشاد ممن غفلت عن ذكرهم، وكان لهم فضل في هذه الدراسة وإخراجها إلى حيز النور، إليهم جميعاً أتوجّه بالثناء والعرفان.

الباحثة

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان	الرقم
ب	الإهداء	
ج	الشكر	
د	فهرس المحتويات	
ك	فهرس الجداول	
ن	فهرس الملاحق	
س	فهرس الأشكال	
1	الفصل الأول: مدخل البحث	
1	مقدمة	1
2	مشكلة البحث	2
5	أهمية البحث	3
5	أهداف البحث	4
6	أسئلة البحث	5
6	فرضيات البحث	6
7	التعريفات الإجرائية	7
8	حدود البحث	8
9	إجراءات البحث	9
10	الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
10	مقدمة	1
10	بعض الدراسات العربية	2
30	بعض الدراسات باللغة الفرنسية	3
33	بعض الدراسات المترجمة عن اللغة الإنكليزية	4
34	موقع البحث من الدراسات السابقة	5
36	الإفادة من الدراسات السابقة	6
37	الفصل الثالث: التعبير في المرحلة الثانوية	
37	مقدمة	1
38	معنى التعبير	2
38	الفرق بين التعبير والإتشاء	3
39	الفرق بين التعبير والمحادثة	4
40	طبيعة مادة التعبير في المرحلة الثانوية	5
41	أهمية درس التعبير في المنهج المدرسي في المرحلة الثانوية العامة	6

43	موقع درس التعبير بين باقي فنون اللغة العربية	7
44	اللغة مجموعة من المهارات المتكاملة	8
44	أهداف تدريس التعبير في المرحلة الثانوية العامة	9
46	الأسس التي يركز عليها تدريس التعبير	10
49	أنواع التعبير	11
49	التعبير الوظيفي	11.1
49	التعبير الإبداعي	11.2
51	أقسام التعبير	12
51	التعبير الشفوي	1
52	أغراض التعبير الشفوي	1.1
53	بعض مجالات التعبير الشفوي وأساليبه	1.2
53	المحادثة والمناقشة	1.2.1
55	القصة	1.2.2
55	اختيار القصة	1.2.2.1
56	أطوار القصة	1.2.2.2
57	سرد القصة	1.2.2.3
59	إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة	1.2.3
60	التعبير الكتابي	2
61	مجالات التعبير الكتابي	2.1
61	كتابة الرسائل	2.1.1
62	كتابة التقارير	2.1.2
63	كتابة الخطابات	2.1.3
63	كتابة اللافتات والإعلانات والنشرات	2.1.4
63	ملء الاستمارات	2.1.5
64	كتابة المقالة	2.1.6
65	التلخيص	2.1.7
66	كتابة السيرة	2.1.8
66	إعداد قوائم المراجع	2.1.9
67	كتابة التوثيق والهوامش	2.1.10
68	الفصل الرابع: التعبير الأدبي	
68	مقدمة	1
68	صلة التعبير الأدبي بالأدب	2
69	الأدب في العصر الجاهلي	2.1

69	الأدب في عصر صدر الإسلام	2.2
70	الأدب في العصر الأموي	2.3
72	الأدب في العصر العباسي	2.4
74	الأدب في العصر الأندلسي	2.5
78	الأدب في عصر الدول المتتابعة	2.6
79	الأدب في العصر الحديث	2.7
81	مصادر الكتابة في التعبير الأدبي	3
86	خطوات في تدريس التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية	4
94	الفصل الخامس: العلاقة بين اللغة والتفكير	
94	مقدمة	1
94	تعريف اللغة	2
95	طبيعة العلامة اللسانية	3
96	الفرق بين اللغة واللسان والكلام	4
97	أثر ثنائية اللسان والكلام في الدراسات اللسانية	5
99	تفسير التفكير	6
99	اللغة والتفكير	7
99	انفصال التفكير عن اللغة	7.1
99	أفلاطون	7.1.1
100	رونيه ديكرت	7.1.2
100	جان بياجيه	7.1.3
102	فيغوتسكي	7.1.4
104	كوهلبيرج وييجر وهجيرثولم	7.1.5
105	وحدة التفكير واللغة	7.2
105	واطسون	7.2.1
105	سپشنوف	7.2.2
105	دوسوسير	7.2.3
106	ميرلوبونتي	7.2.4
106	تساوق التفكير واللغة	7.3
110	الفصل السادس: التفكير واستراتيجيات التدريس	
110	مقدمة	1
111	تعريف التفكير	2
113	أهمية التفكير	3
115	الأسس النظرية الحديثة لاستخدام عمليات التفكير	4

117	مستويات التفكير	5
121	التفكير من وجهة نظر نمائية	6
122	تصنيف عمليات التفكير	7
129	التدريس والتفكير	8
130	إستراتيجيات التدريس المعرفية	9
130	إستراتيجية التدريس/طريقة التدريس	9.1
131	تعريف إستراتيجيات التدريس المعرفية	9.2
132	خصائص إستراتيجيات التدريس المعرفية	9.3
133	إستراتيجية طرح الأسئلة السابرة	9.3.1
134	أهداف أسئلة التفكير السابر	9.3.1.1
134	خصائص الأسئلة الصفية	9.3.1.2
135	مبادئ عامة لصياغة الأسئلة السابرة واستخداماتها	9.3.1.3
136	الأسئلة السابرة وأنواعها	9.3.1.4
141	إستراتيجية التعلم التعاوني	9.3.2
141	مراحل نموذج التعلم التعاوني	9.3.2.1
142	الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في التعلم التعاوني	9.3.2.2
143	إستراتيجية العصف الذهني	9.3.3
144	المبادئ الأساسية للعصف الذهني	9.3.3.1
145	قواعد العصف الذهني	9.3.3.2
145	خطوات إستراتيجية العصف الذهني	9.3.3.3
146	أهمية إستراتيجية العصف الذهني	9.3.3.4
147	مشكلات استخدام إستراتيجية العصف الذهني	9.3.3.5
147	إستراتيجية حل المشكلات	9.3.4
148	معنى المشكلة	9.3.4.1
149	أهمية إستراتيجية حل المشكلات	9.3.4.2
149	مراحل إستراتيجية حل المشكلات	9.3.4.3
151	مزايا إستراتيجية حل المشكلات	9.3.4.4
152	مآخذ على إستراتيجية حل المشكلات	9.3.4.5
152	إستراتيجية الحوار والمناقشة	9.3.5
153	مبادئ عامة في الحوار التعليمي	9.3.5.1
156	الفصل السابع: منهج البحث وإجراءاته	
156	مقدمة	1
156	منهج البحث	2

157	مجتمع البحث	3
157	عينة البحث	4
161	أدوات البحث	5
161	استبانة استطلاعية	5.1
161	مصنوفة مهارات التعبير الأدبي	5.2
163	قائمة عمليات التفكير المعرفية	5.3
163	بطاقة ملاحظة لتقويم فاعلية مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة	5.4
164	هدف بطاقة الملاحظة	5.4.1
164	إعداد بطاقة الملاحظة	5.4.2
164	صدق بطاقة الملاحظة	5.4.3
164	ثبات بطاقة الملاحظة	5.4.4
164	استبانة موجهة إلى طلبة المرحلة الثانوية العامة	5.5
165	الدراسة الاستطلاعية	5.5.1
165	هدف الاستبانة	5.5.2
165	وضع الشكل الأولي	5.5.3
165	تحكيم الاستبانة	5.5.4
165	تعديل الاستبانة	5.5.5
165	تجربة استطلاعية	5.5.6
165	الشكل النهائي للاستبانة	5.5.7
165	صدق الاستبانة	5.5.8
176	ثبات الاستبانة	5.5.9
177	تطبيق الاستبانة	5.5.10
177	الاختبار القبلي/البعدي	5.6
177	هدف الاختبار	5.6.1
177	تحليل محتوى المادة التعليمية في البرنامج	5.6.2
178	محتوى الاختبار	5.6.3
178	صياغة فقرات الاختبار	5.6.4
178	وضع تعليمات الاختبار	5.6.5
178	الصورة النهائية للاختبار	5.6.6
179	تجريب الاختبار	5.6.7
179	تصحيح أسئلة الاختبار	5.6.8
179	تحديد زمن الاختبار	5.6.9
179	درجة الصعوبة في الاختبار	5.6.10
180	صدق الاختبار	5.6.11

184	ثبات الاختبار	5.6.12
184	برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي باستخدام عمليات التفكير المعرفية	5.7
184	مراحل بناء البرنامج	5.7.1
186	ضبط البرنامج	5.7.2
186	الصدقان الداخلي والخارجي للبرنامج المقترح	5.7.3
187	إجراءات تطبيق التجربة	5.7.4
188	الفصل الثامن: الدراسة الإحصائية ومناقشة النتائج وتفسيرها	
188	مقدمة	
188	أسئلة البحث	أولاً
188	السؤال الأول	1
188	مجالات الأهداف التعليمية	1
188	الدراسة الإحصائية	1.1
188	مناقشة النتائج	1.2
189	مجالات النمو المهني للمدرس	2
189	الدراسة الإحصائية	2.1
189	مناقشة النتائج	2.2
190	مجالات شخصية المدرس	3
190	الدراسة الإحصائية	3.1
190	مناقشة النتائج	3.2
191	تفسير النتائج	1.2.3
192	السؤال الثاني	2
193	مجالات استخدام عمليات التفكير في التعبير الأدبي	1
193	الدراسة الإحصائية	1.1
194	مناقشة النتائج	1.2
197	تفسير النتائج	1.3
199	مجالات توظيف مهارة القراءة في التعبير الأدبي	2
199	الدراسة الإحصائية	2.1
200	مناقشة النتائج	2.2
202	تفسير النتائج	2.3
204	مجالات تقويم طريقة المدرس في التعبير الأدبي	3
204	الدراسة الإحصائية	3.1
206	مناقشة النتائج	3.2

211	تفسير النتائج	3.3
213	السؤال الثالث	3
214	السؤال الرابع	4
214	السؤال الخامس	5
214	السؤال السادس	6
214	السؤال السابع	7
215	فرضيات البحث	ثانياً
215	الفرضية الأولى	1
215	الدراسة الإحصائية	1.1
216	مناقشة النتائج وتفسيرها	1.2
218	الفرضية الثانية	2
218	الدراسة الإحصائية	2.1
218	مناقشة النتائج وتفسيرها	2.2
226	الفرضية الثالثة	3
226	الدراسة الإحصائية	3.1
226	مناقشة النتائج وتفسيرها	3.2
228	الفرضية الرابعة	4
229	الدراسة الإحصائية	4.1
229	مناقشة النتائج وتفسيرها	4.2
231	الفرضية الخامسة	5
231	الدراسة الإحصائية	5.1
232	مناقشة النتائج وتفسيرها	5.2
234	الفرضية السادسة	6
234	الدراسة الإحصائية	6.1
234	مناقشة النتائج وتفسيرها	6.2
236	الفصل التاسع: النتائج العامة والمقترحات	
236	مقدمة	1
236	النتائج العامة للبحث	2
237	مقترحات البحث	3
244	ملخص البحث باللغة العربية	
250	المصادر والمراجع	
250	مراجع باللغة العربية	1
258	مراجع باللغة الفرنسية	2

258	الدوريات	3
260	الشابكة	4
261	ملاحق البحث	
1	ملخص البحث باللغة الفرنسية	

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
135	الجدول رقم (1) خصائص الأسئلة التعليمية والتقييمية	1
158	الجدول رقم (2) عينة طلبة المرحلة الثانوية العامة	2
159	الجدول رقم (3) العينة النهائية لطلبة المرحلة الثانوية العامة	3
159	الجدول رقم (4) عدد الطلبة في المجموعة الضابطة	4
159	الجدول رقم (5) عدد الطلبة في المجموعة التجريبية	5
160	الجدول رقم (6) الفروق بين درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي لمهارات التعبير الأدبي	6
162	الجدول رقم (7) الوزن النسبي لمهارات التعبير الأدبي	7
166	الجدول رقم (8.1) النتائج المستخلصة بعد التدوير من المجال الأول	8
168	الجدول رقم (8.2) العوامل المستخلصة بعد التدوير من المجال الثاني	
170	الجدول رقم (8.3) العوامل المستخلصة بعد التدوير من المجال الثالث	
172	الجدول رقم (9.1) معامل ارتباط المجال الأول من استبانة الطالب	9
173	الجدول رقم (9.2) معامل ارتباط المجال الثاني من استبانة الطالب	
174	الجدول رقم (9.3) معامل ارتباط المجال الثالث من استبانة الطالب	
176	الجدول رقم (10) ثبات الاستبانة الكلي	10
382	الجدول رقم (11.1) تحليل محتوى البرنامج التعليمي المقترح	11
177	الجدول رقم (11.2) الوزن النسبي لمهارات التعبير الأدبي والعمليات المعرفية	
180	الجدول رقم (12) معامل الصعوبة في الاختبار	12
181	الجدول رقم (13) العوامل المستخلصة بعد التدوير في الاختبار	13
183	الجدول رقم (14.1) درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار	14
184	الجدول رقم (14.2) معامل الثبات في الاختبار	
188	الجدول رقم (15.1) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمجال الأهداف التعليمية	15
189	الجدول رقم (15.2) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمجال النمو المهني	
190	الجدول رقم (15.3) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمجال	

	شخصية المدرّس	
215	الجدول رقم (15.4) اختبار (independent-samples t-test) الفرضية الأولى	
193	الجدول رقم (16.1) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمجال استخدام عمليات التفكير المعرفية	16
199	الجدول رقم (16.2) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمجال توظيف مهارة القراءة في التعبير الأدبي	
204	الجدول رقم (16.3) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمجال تقويم طريقة المدرّس في التعبير الأدبي	
407	الجدول رقم (17.1) نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة الضابطة، الفرع العلمي، ذكور)	17
409	الجدول رقم (17.2) نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة (المجموعة الضابطة، الفرع العلمي، ذكور)	
411	الجدول رقم (17.3) نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة الضابطة، الفرع العلمي، إناث)	
413	الجدول رقم (17.4) نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة (المجموعة الضابطة، الفرع العلمي، إناث)	
415	الجدول رقم (17.5) نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة الضابطة، الفرع الأدبي، ذكور)	
416	الجدول رقم (17.6) نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة (المجموعة الضابطة، الفرع الأدبي، ذكور)	
417	الجدول رقم (17.7) نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة الضابطة، الفرع الأدبي، إناث)	
418	الجدول رقم (17.8) نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة (المجموعة الضابطة، الفرع الأدبي، إناث)	
419	الجدول رقم (18.1) نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة التجريبية، الفرع العلمي، ذكور)	18
421	الجدول رقم (18.2) نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة (المجموعة التجريبية، الفرع العلمي، ذكور)	
423	الجدول رقم (18.3) نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة التجريبية، الفرع العلمي، إناث)	
425	الجدول رقم (18.4) نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة (المجموعة التجريبية، الفرع العلمي، إناث)	
427	الجدول رقم (18.5) الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة التجريبية، الفرع الأدبي، ذكور)	

428	الجدول رقم (18.6) نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة (المجموعة التجريبية، الفرع الأدبي، ذكور)	
429	الجدول رقم (18.7) نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة التجريبية، الفرع الأدبي، إناث)	
431	الجدول رقم (18.8) نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة (المجموعة التجريبية، الفرع الأدبي، إناث)	
433	الجدول رقم (19.1) نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة الضابطة، الفرع العلمي، ذكور)	19
435	الجدول رقم (19.2) نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة (المجموعة الضابطة، الفرع العلمي، ذكور)	
437	الجدول رقم (19.3) نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة الضابطة، الفرع العلمي، إناث)	
439	الجدول رقم (19.4) نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة (المجموعة الضابطة، الفرع العلمي، إناث)	
441	الجدول رقم (19.5) نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة الضابطة، الفرع الأدبي، ذكور)	
442	الجدول رقم (19.6) نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة (المجموعة الضابطة، الفرع الأدبي، ذكور)	
443	الجدول رقم (19.7) نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة الضابطة، الفرع الأدبي، إناث)	
444	الجدول رقم (19.8) نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة (المجموعة الضابطة، الفرع الأدبي، إناث)	
445	الجدول رقم (20.1) نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة التجريبية، الفرع العلمي، ذكور)	20
447	الجدول رقم (20.2) نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة (المجموعة التجريبية، الفرع العلمي، ذكور)	
449	الجدول رقم (20.3) نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة التجريبية، الفرع العلمي، إناث)	
451	الجدول رقم (20.4) نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة (المجموعة التجريبية، الفرع العلمي، إناث)	
453	الجدول رقم (20.5) نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة التجريبية، الفرع الأدبي، ذكور)	
454	الجدول رقم (20.6) نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة (المجموعة التجريبية، الفرع الأدبي، ذكور)	

455	الجدول رقم (20.7) نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة (المجموعة التجريبية، الفرع الأدبي، إناث)	
457	الجدول رقم (20.8) نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة (المجموعة التجريبية، الفرع الأدبي، إناث)	
218	الجدول رقم (21) اختبار (independent-samples t-test) الفروق بين درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لمجموع مهارات التعبير الأدبي	21
226	الجدول رقم (22) اختبار (independent-samples t-test) الفروق بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمجموع مهارات التعبير الأدبي	22
229	الجدول رقم (23) اختبار (independent-samples t-test) الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمجموع مهارات التعبير الأدبي	23
231	الجدول رقم (24) اختبار (paired – samples -t-test) الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي لمجموع مهارات التعبير الأدبي لطلبة المجموعة التجريبية	24
234	الجدول رقم (25) اختبار (paired – samples -t-test) الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي لمجموع مهارات التعبير الأدبي لطلبة المجموعة الضابطة	25

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	استبانة استطلاعية	261
2	دراسة إحصائية لنتائج الاستبانة الاستطلاعية	262
3	محكمو أدوات البحث	263
4	مجال التحكيم	264
5	بطاقة ملاحظة لتقويم أداء مدرّس اللغة العربية في المرحلة الثانوية	266
6	استبانة الطالب	268
7	مصفوفة مهارات التعبير الأدبي	272
8	برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي باستخدام العمليات المعرفية في المرحلة الثانوية العامة	274
9	تحليل محتوى البرنامج التعليمي المقترح	381
10	اختبار قبلي/بعدي لمهارات التعبير الأدبي	387

397	مفتاح تصحيح الاختبار	11
404	قائمة تقدير مهارات مرحلة ما بعد الكتابة (المراجعة)	12
405	المدارس الثانوية العامة في حلب للعام الدراسي 2013-2014م	13
407	نتائج الاختبار القبلي	14
433	نتائج الاختبار البعدي	15

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان	الرقم
122	الشكل رقم (1) مستويات التفكير عند بلوم	1

الفصل الأول: مدخل البحث

1- مقدمة:

يمتاز العصر الذي نعيش فيه بالتغيّر المستمرّ والتقدّم الهائل السّريع في شتى مجالات الحياة، ولاسيّما تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والمعارف التي تتضاعف كلّ ثلاث إلى خمس سنوات بما يفرض على واضعي المناهج والمربين التّعامل مع التّعلّم والتعليم على أنّها عملية لا يحدّها زمان أو مكان وتستمرّ مع الإنسان على أنّها حاجة وضرورة لتسهيل تكيّفه مع المستجدّات الحديثة في بيئته، وإذا كان للتربية أن تقوم بالدور المطلوب منها فعليها الاهتمام بالتّفكير على أنّه جانب من جوانب التّعلّم، وعنصر مهمّ من عناصر الموقف التعليمي التّعلّمي من خلال وضع إستراتيجيات وطرائق فاعلة تهتمّ بالمخرجات النوعيّة للتعليم، لمواجهة تحديات العصر والتّعامل مع معطيات المستقبل لإنتاج متعلّمين دائمي التّعلّم يمتلكون أدوات التّعلّم الذاتي والدّافعية للبحث عن المعرفة واكتسابها.

ولما كانت مناهج اللّغة العربيّة أحد الميادين الوثيقة الصّلة بالتّفكير كان من الضروري أن تكون هنالك إستراتيجيات تدريس تواكب محتوى هذه المناهج وتوفّر خبرات كافية لممارسة عمليات التّفكير متخطّية بذلك الدور التقليدي في عملية نقل المعلومات وحفظها، والارتقاء بقدرة المتعلّم على التعبير عن رغباته وفكره وأحاسيسه وتطوير مواهبه وتنمية عقله وإخصاب فكره وخياله، والوصول إلى الفهم والإفهام من خلال امتلاك المهارات اللّغوية الأساسيّة الأربع: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، سواء أكان المتعلّم مرسلًا أم متلقياً.

وبما أنّ التعبير من أهمّ أغراض الدّراسة اللّغوية، وإنّقانه هو الهدف الأكبر من التعليم، فإنّ الطالب في مرحلة التعليم العام بحاجة إلى تعليم وتدريب ليكون كلامه منطقيًا، مؤثراً في سامعيه، معبراً عن تفكيره، قادراً على معالجة أيّ موضوع ومناقشته بشكل سليم مقنع، وهنا تبرز الحاجة إلى طريقة تدريس تُكسب الطالب المهارات المطلوبة، وتُهيّئه ليتعلّم طريقة التّفكير ثم يعبر عن فكره من خلال الكلمات مستعيناً بفنون اللّغة كافة؛ ليواجه فيما بعد أيّ موقف من خلال وعيه له، والتّفكير فيه وربطه بخبراته.

وعلى الرّغم من العناية التي أولتها المؤسسات التعليمية والتربوية للّغة العربيّة في مختلف مستويات التّعليم، إنّنا نجد بعض الطلبة الذين يحملون ضعفاً في التّعبير الأدبي ببعديه اللّغوي والمعرفي في صفوف المرحلة الثانوية العامّة، ومن هنا جاء البحث الحالي في تدريس مهارات التّعبير الأدبي ليس زيادة في قدرات الطلاب على القيام بالعمليات الكتابيّة فقط، فالنّوع الأدبي يمكن أن يُعلّم من أجل أهداف أبعد وأوسع وأعمق عندما يعكس العلاقة بين الكتابة والمجالات الأخرى لفنون اللّغة، كما يعكس العلاقة بين اللّغة والتّفكير لرفع مستوى الوعي لدى الطلبة والإمساك بزمام تفكيرهم وتوجيهه الوجهة المناسبة، والقدرة على معالجة المعلومات وتحليلها

وتنظيمها وتفسيرها وتقييمها، وبناء على ذلك فإنّ واقع تطوير تدريس التعبير يفرض على المدرّس والمتعلّم من جملة ما يفرضه إتقان عمليات التفكير المعرفية وفوق المعرفية وتوظيفهما في الكتابة، فربط درس التّعبير الأدبي بالعمليات المعرفية يسهم في تنشيط الطلبة من ناحية التّعبير اللفظي وإعادة بناء معارفهم وتنظيمها، ولذلك يحاول البحث الوقوف على أهمية درس التّعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامّة، وبناء برنامج لتدريب الطلبة على مهاراته وتطبيق فنون اللغة كلّها مع استخدام التفكير بمستوياته المختلفة لإنتاج موضوع قيم يفيد السامع والقارئ.

2- مشكلة البحث:

إنّ التعبير بشكله الشفوي والكتابي هو الغاية الأسمى من الحصيلة اللّغوية التي يبنها الطالب طوال سنوات الدّراسة، وقد لاحظت الباحثة من خلال زيارات التّربية العمليّة في الفصل الأول من العام الدّراسي (2011-2012 م) أن الممارسات التعليميّة عند مدرّسي المرحلة الثانوية لا تزود الطلبة بفرص تتّمي مهارات التّعبير الأدبي لديهم، فسير عملية تدريس التّعبير لا تتمّ بالصورة التي تتناسب والهدف منها، فأغلب المدرّسين يدوّنون نصّ الموضوع المراد معالجته على السّبورة تاركين للطلبة الكتابة على غير هدى، وبالتالي كلّ طالب يكتب ما يحلو له، أمّا الطالب الذي لم يكتب فغالباً ما يلجأ إلى مَنْ سبق أن كتب مثل هذا الموضوع ليسأله أو قد ينسخ الموضوع كاملاً من إحدى الأمليات الجاهزة ثم يأتي في الدرس التالي ليقراً ما نسخ أمام زملائه.

وقد استطاعت الباحثة أن تحيط بوجود مشكلة البحث من خلال الدّراسة الاستطلاعية التي قامت بها في الفصل الثاني من العام الدّراسي (2011-2012 م) في ثانويّات حلب عبر حضور بعض الدّروس، وملاحظة أداء بعض المدرّسين، فتبيّن أنّ طريقة التّدريس غالباً ما تعتمد على السّرد والإلقاء والتقرير، إضافة إلى أنّ الاهتمام بالأخطاء الشّكلية من الهجاء والنحو وغير ذلك جعلت المدرّس لا يلتفت كثيراً إلى الفكرّ والعلاقات فيما بينها، كما أنّ المقابلة التي قامت بها الباحثة مع خمسة من موجّهي اللّغة العربيّة في مديرية التّربية في حلب بتاريخ (2012/3/29 م) وبتاريخ (2012/5/10 م) فيما يتعلّق بطريقة المدرّس في تدريس التّعبير الأدبي ومستويات الطلبة في هذه المادة، أكّدت أن أغلب المدرّسين ينهجون الطريقة التقليديّة، وأنّ طلبة المرحلة الثانوية العامّة يلجؤون إلى حفظ الموضوعات لتقريغها في ورقة الامتحان، وعندما يتغيّر عنصر من عناصر الموضوع في الامتحان لا يجيد الطالب التّصرف؛ لأنه لم يعتد على التفكير في نصّ الموضوع، فيقوم بكتابة كلّ ما حفظه عن هذا الموضوع من دون حذف للعناصر غير المطلوب معالجتها، وهذا الأمر دليل على عدم مقدرة عدد كبير من طلبة المرحلة الثانوية العامّة على كتابة موضوع أدبي معتمدين على مهاراتهم اللّغوية والعقليّة.

وهذه النمطية في طرائق التدريس وإستراتيجياته واحدة من الملاحظات التي نبّهت إليها وزارة التربية والتعليم في الجمهورية العربية السورية حول واقع المناهج وطرائق تدريسها عموماً إذ أشارت في وثيقة المعايير إلى سيادة طرائق الإلقاء والتلقين وعدم استخدام مصادر المعرفة بالشكل الأمثل وقلة استخدام الطرائق الحديثة والأساليب المناسبة التي توفر فرص التعلّم الفعّال وتنمّي شخصية الطالب وتفكيره. (وزارة التربية، 2007).

كما طبقت الباحثة استبانة أولية من (20) سؤالاً على عيّنة من مدرّسي اللّغة العربيّة في ثانويات حلب بلغ عددها (14) مدرّساً بتاريخ (2012/3/21 م) كما جاء في الملحق رقم (1) و(2)، وذلك لبيان رأي المدرّسين فيما يتعلق بتحقيق أهداف تدريس التعبير الأدبي ومقدرة الطالب على كتابة موضوع أدبي، فأكدت نتيجة الاستبانة أنّ درس التعبير الأدبي لا يحقّق الغاية المنشودة منه، فطلبة المرحلة الثانويّة يكتبون الموضوع بصورة عفويّة، وتتلخّص في طرح نصّ الموضوع على السّبورة أو قراءته من الكتاب ثم تكليف الطلبة بكتابته حيث يقوم الطالب بسرد معلومات أو موضوعات منقولة غالباً من دون أن يستخدم تعبيره الخاصّ في التعبير عنها، وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة تميم عام (2004) من وجود انحدار مطرد في قدرات الطلبة على الكتابة الدقيقة المعبرة عن فكّهم، سواء في الشكل المكتوب الذي يعرضون فيه الفكّر، وعجز ظاهر في تتبعهم لتتميتها.

وهذا يدلّ على تجاهل العلاقة القوية بين اللّغة والتفكير، وعدم العناية بتدريس التعبير الكتابي، فضلاً عن القصور في التصور العلمي لعملية الكتابة نفسها، وتركّزه على مجرد نقش للكلمات فوق الصفحات بغض النظر عمّا تتضمنه تلك السّطور من فكّر واضحة مرتّبة متنامية، وقد تستغل حصة التعبير لتعويض التقصير في فروع اللّغة العربية الأخرى، إضافة إلى المزاجية بين الفصيحة والعاميّة، ولهذا الإجراء كما هو واضح نتائج سلبية عديدة يعود أثرها على اكتساب اللّغة، ومن أبرزها تعطيل قدرات الطلاب على التعبير، وعدم تشجيعهم على الاهتمام بفهم المعاني والألفاظ والصيغ اللّغوية، وعدم القدرة على صياغة الفكّر والانتهاه من المقدمات إلى النتائج وضعف الإقبال على القراءة، فيفقد الطلبة مهارات التفكير وتضعف مهاراتهم اللّغوية في معالجة أيّ موضوع من الموضوعات شفهيّاً وكتابياً، فينصرفون إلى حفظ الموضوعات والمعلومات، والاكتفاء بما يضمن لهم النجاح في الامتحان، وأكدت ذلك أيضاً دراسة أحمد عام (1985) ونصيرات عام (2006) والركابي عام (1995) والتقارير والبحوث الجامعية (باير، 2007) التي أشارت إلى تخرّج طلبة المرحلة الثانوية وهم لا يستطيعون كتابة موضوع قصير يتطلّب تطبيق المعرفة والمهارات.

كما أنّ مشكلة البحث تتوافق مع ما ورد في مقدمة كتاب شكري فيصل: "والشيء الذي نجده جميعاً أنّ كثرة من طلابنا يتلاقون على الحاجة إليه والإحساس بالضعف فيه، إنّما هو هذا الفكر

التركيبى الذي يمكن الطالب وهو يلتقط هذه الجزئيات والدلالات من هذه النصوص المختلفة أن يصوغ منها هذا الموضوع الكلي الذي يجمع بين يديه شواهده ويدرك من هذه الشواهد دلالتها، ويستطيع أن يصوغ من هذه الدلالات نظرة كلية أو رأياً جامعاً، أو فكرة نيرة. والحق أن طلابنا فيما استبان لي من أحاديثي مع كثير من زملائنا لا يحسنون هذه الصياغة الكلية، ولا يجدون في نفوسهم هذا الفكر التركيبي، بالإضافة إلى أنهم لا يملكون كذلك هذا الفكر التحليلي... فحين يأتي الطالب ينشئ موضوعه لا يحسن دائماً أن ينشئه، وحين يحاول أن يتأتى للفكرة لا يحسن التأتي إليها، والنفاذ إلى الجزء الأصيل منها والتمييز ما بين النقاط الفرعية والنقاط الأساسية... وإنما يتحدث هذا الحديث المنقطع الذي لا نهج له ولا اتصال بين أجزائه، ولا غاية واضحة تجتذب هذه الأجزاء وتقيم هذا النهج". (فيصل، 1964، 2)

ولعل هذا الأمر في غاية الخطورة لأنه يركز على ناحية واحدة من الجانب العقلي للطلبة وهي الاسترجاع والتذكر، وفي هذا إهمال لمهارات عقلية مهمة وضرورية من المفترض أن تنعكس في كتابات الطلبة كالفهم والمقارنة والتحليل والنقد والاستنتاج والمقابلة والتطبيق والتقويم وغيرها، وكل ذلك يحول دون تنمية مستواهم الفكري وقدرتهم على التعبير، فالطلبة يفتقرون إلى التفكير الدقيق وكأن هدف الطالب الأسمى هو ضرورة تقديم الإجابة الصحيحة بغض النظر عن كيفية الحصول عليها.

ويبدو أن الفرق بين ما نسعى إلى تحقيقه في التعليم وبين النتائج الفعلية لهذا التعليم، كما تعكسها خبرات الطلبة في مختلف المراحل الدراسية كبير للغاية، "وتشير البيانات والوقائع أننا نخرج أعداداً هائلة من الطلبة الذين تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في تذكر واستدعاء المعلومات، بينما يفتقرون للقدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصل إلى خيارات أو قرارات مستنيرة". (الحيلة، 2014، 21)

إن ما سبق يعدّ مؤشراً على وجود مشكلة تتحدّد في إهمال درس التعبير الأدبي وضعف توظيف العمليات العقلية في المرحلة الثانوية العامة والاعتماد على طرائق تقليدية، ولذلك عرّضت الباحثة على دراسة واقع تدريس التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة في ثانويات حلب، وأهمّ المشكلات التي يواجهها طلبة المرحلة الثانوية في التعبير الأدبي ومدى استخدامهم لعمليات التفكير المعرفية في كتابة موضوع أدبي ثم تحديد أهمّ مهارات التعبير الأدبي والعمليات المعرفية التي ينبغي أن يكتسبها الطلبة، وفي ضوء ذلك بناء برنامج تعليمي تأمل الباحثة أن يسهم في مساعدة الطلبة على اكتساب تلك المهارات وإتقانها، فيقبلون على مناقشة أيّ موضوع والكتابة فيه برغبة للتعبير عن آرائهم وفكرهم وحاجاتهم بلغة سليمة تكشف عن مستوى تفكيرهم وعمق اطلاعهم وقراءاتهم، وهذا يتوافق مع مضمون توصيات الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير عام (2014) وتوصيات المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم عام (1998)، وتتمثّل

مشكلة البحث في سؤال رئيس، وهو: "ما فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي باستخدام عمليات التفكير المعرفية في المرحلة الثانوية العامة؟".

3- أهمية البحث:

للبحث أهمية كبيرة حيث تنعكس نتائجه على العاملين في الحقل التربوي، إذ يمكن أن يفيد من نتائجه وتوصياته مدرّسو العربية في أثناء تدريس التعبير بشكل عام، والتعبير الأدبي بشكل خاص، كما يمكن أن يفيد منه الموجهون والمتخصّصون في إعداد منهاج اللغة العربية ومؤسسات إعداد مدرّسي اللغة العربية.

كما أنّ البحث يوجّه انتباه المدرّسين إلى واقع تدريس التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية، وإلى أهمية تقديم المادة العلمية الدّراسية بما يتناسب مع البنية المعرفية للطالب، ويحاول الكشف عن الدور الذي يؤديه البرنامج المقترح في تعزيز قدرة الطلبة في مهارات التعبير الأدبي، وتنفيذ ما يرتبط بها من نشاطات تُثري لغتهم وتنمي تفكيرهم، وتسهم في غرس الثقة في نفوسهم، فيتحسن أدائهم وتحصيلهم.

وتتضح أهمية هذا البحث في أنّه ربّما يساعد العاملين في المؤسسات التربوية والتعليمية ليصبحوا أكثر وعياً بدورهم، وبالأمر الملقاة على عاتقهم في عصر تكنولوجيا المعلومات، وتعدّد مصادر اكتساب المعرفة وإنتاجها، ويسهم في تطوير العملية التعليمية بشكل تكاملي مع أساليب التدريس، إذ من المأمول أن يساعد هذا البرنامج في إعداد برامج أخرى للتغلب على مشكلة تدني مستوى بعض الطلبة في مادة التعبير الأدبي من جهة، كما يساعد مدرّس اللغة العربية على كيفية تخطيط المواد التعليمية وبنائها وتدريسها من جهة أخرى.

وبالإضافة إلى ما سبق، إنّ ما تقدّمه هذه الدراسة من نتائج ومقترحات يمكن أن يسهم كذلك في تطوير تدريس التعبير الأدبي، و يساعد على تحقيق أهدافه لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.

4- أهداف البحث:

- يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- الكشف عن واقع تدريس التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة، ولاسيما فيما يتعلّق باستخدام طرائق مناسبة في تدريسه.
 - بيان مدى توظيف طلبة المرحلة الثانوية العامة لمهارة القراءة وعمليات التفكير المعرفية في التعبير الأدبي.
 - الوصول إلى مصفوفة بمهارات التعبير الأدبي اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية.
 - الوصول إلى مجموعة من عمليات التفكير اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية.

- بناء برنامج تعليمي قد يسهم في رفع مستوى طلبة المرحلة الثانوية في مهارات التعبير الأدبي، ومساعدتهم على زيادة كفاءتهم في الأداءات والنتائج المطلوبة منهم.
- بناء اختبار تحصيلي لقياس مهارات التعبير الأدبي يستطيع مدرّس اللغة العربية أن يسترشد به في تدريس التعبير الكتابي.
- الوصول إلى جملة من المقترحات التي يمكن أن تساعد المدرّس على تحسين تدريسه، وفي تركيزه على العمليّات التي تنمّي القدرة الكتابيّة لدى طلبة المرحلة الثانويّة العامّة.
- الكشف عن الصعوبات الناجمة عن تطبيق البرنامج التعليمي المقترح في ثانويات حلب.

5- أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما واقع تدريس مادة التعبير الأدبي في المرحلة الثانويّة العامّة؟
- 2- ما مشكلات تدريس التعبير الأدبي في المرحلة الثانويّة العامّة؟
ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:
- ما مدى استخدام طلبة المرحلة الثانوية العامة لعمليات التفكير المعرفيّة في التعبير الأدبي؟
- ما مدى توظيف طلبة المرحلة الثانويّة العامّة لمهارة القراءة في التعبير الأدبي؟
- ما مدى مناسبة طريقة مدرّس اللّغة العربية للتعبير الأدبي؟
- 3- ما أهمّ مهارات التعبير الأدبي الضرورية لطلبة المرحلة الثانوية العامة؟
- 4- ما أهمّ عمليات التفكير المعرفيّة اللازمة لطلبة المرحلة الثانويّة العامّة؟
- 5- ما صورة البرنامج التعليمي المقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي باستخدام عمليات التفكير المعرفيّة في المرحلة الثانويّة العامّة؟
- 6- ما مدى فاعليّة البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات التعبير الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانويّة العامّة؟
- 7- ما الصّعوبات الناجمة عن تطبيق هذا البرنامج في ثانويات حلب؟

6- فرضيات البحث:

حاول البحث التأكّد من صحة الفرضيّات الأساسيّة الآتية:

- 1- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء مدرسي اللّغة العربيّة حاملي الإجازة ومتوسط أداء مدرّسي اللّغة العربيّة حاملي دبلوم التّأهيل التربوي في تدريس التعبير الأدبي في مجال (الأهداف التعليمية- النمو المهني- شخصية المدرّس) عند مستوى دلالة (0.05) .

2- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة وبين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي (التخطيط- الكتابة- المراجعة) عند مستوى دلالة (0.05).

3- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج المقترح في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي (التخطيط- الكتابة- المراجعة) عند مستوى دلالة (0.05).

4- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي ومتوسط درجات طلبة الفرع الأدبي، في المجموعة التجريبية التي درست مهارات التعبير الأدبي وفق البرنامج المقترح، في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي (التخطيط- الكتابة- المراجعة) عند مستوى دلالة (0.05).

5- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي في مهارات التعبير الأدبي (التخطيط- الكتابة- المراجعة) لطلبة المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05).

6- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي في مهارات التعبير الأدبي (التخطيط- الكتابة- المراجعة) لطلبة المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (0.05).

7- التعريفات الإجرائية:

- البرنامج: وتعرفه الباحثة بأنه خطة مرنة، مكونة من مجموعة من المواقف التعليمية التعلمية المنظمة، والمتضمنة إجراءات وخبرات ووسائل وطرائق وأنشطة تعليمية مناسبة لطلبة المرحلة الثانوية، بهدف تحسين مهاراتهم في التعبير الأدبي.

- التّميّة: وتعرفه الباحثة بأنه رفع مستوى قدرة طلبة المرحلة الثانوية العامة بالدلالة الإحصائية في مهارات التعبير الأدبي من خلال البرنامج التعليمي المقترح.

- المهارات: ورد في معجم المصطلحات التربوية، المهارات "مجموعة من الأعمال التي يقوم بها الطالب، بشرط أن تتمّ هذه الأعمال بدرجة كبيرة من الإتقان وفي أسرع وقت وبأقلّ جهد". (إبراهيم، 2009، 1018) وتعرف الباحثة مهارات التعبير الأدبي إجرائياً بأنها مجموعة من الخطوات التي ترتبط بالشكل والمضمون تُؤدّى بعناية وإتقان، وصولاً إلى كتابة موضوع في التعبير الأدبي.

- **التعبير الأدبي:** وتعرفه الباحثة بأنه نوع من أنواع التعبير الإبداعي يظهر قدرة الطالب على إجادة فن الكتابة واستخدام عمليات التفكير في معالجة فكرة معروضة وتأييدها بالأراء والشواهد بحيث تظهر شخصيته في الموضوع المكتوب، ويتألف من مقدمة وعرض وخاتمة.

- **التفكير:** وتعرفه الباحثة بأنه جملة العمليات العقلية التي تجري داخل عقل الإنسان بهدف الربط بين الحقائق والمفاهيم والمعلومات والبيانات وتوظيفها في حلّ المشكلات التي يواجهها، أو للإجابة عن الأسئلة والتساؤلات التي تنشأ من خلال تفاعله مع عناصر البيئة التي يعيش فيها، أو لإيجاد تفسير لمسألة تعترضه.

- **العمليات المعرفية:** وهي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها العقل، كالتذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقييم... والتي تُوظف في تنمية مهارات التعبير الأدبي، وتعرفها الباحثة إجرائياً: **عملية التذكُّر:** استرجاع المعلومات واستحضارها.

عملية التنبؤ: تصوّر نتائج معينة استناداً إلى ملاحظة الواقع، أو بناءً على فهم دقيق لعلاقات معينة.

عملية التطبيق: إخضاع المسائل والقضايا لقاعدة علمية أو قانونية أو نحوها.

عملية التحليل: تجزئة الموضوع إلى عناصره الأولية؛ لدراستها وكشف خباياها، وإدراك العلاقات الدّاخلية فيما بينها.

عملية التركيب: تأليف الأشياء المنفصلة في كلّ واحد منسجم ومتناغم.

عملية التقييم: إصدار حكم على شيء لتقييمه أو تعديله.

- **إستراتيجيات التدريس المعرفية:** وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة من الإجراءات والأنماط السلوكية التي يستخدمها الطلبة بتوجيه من المدرّس قبل الموقف التعليمي وفي أثناءه وبعده، فتؤثر فيما يتمّ تعلّمه، كما يستخدمها الطلبة لإتمام مهامّ التعلّم، وفي الوقت نفسه تشكّل طرائق للتفكير والإدراك والتذكُّر ومعالجة المعلومات وحلّ المشكلات التي تعترضهم.

- **المرحلة الثانوية العامّة:** وتعرفها الباحثة بأنها المرحلة الثانية من مراحل التّعليم العامّ بعد مرحلة التّعليم الأساسي، ومدّة الدراسة فيها ثلاث سنوات، تبدأ بالصّف الأول الثانوي العامّ ثمّ تتشعب في الصّقين الثاني والثالث إلى قسمين: علمي وأدبي، ويحصل الناجح في هذه المرحلة على شهادة الثانوية العامّة، وهي قمة الهرم في التّعليم العامّ، وبمثابة حلقة الاتصال بين التّعليم العامّ والتّعليم الجامعي.

8- حدود البحث:

- حدود زمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 2013-2014 م.
- حدود مكانية: المدارس الثانوية العامة في الجزء الغربي من مدينة حلب.

- حدود موضوعية: مهارات التعبير الأدبي.

9- إجراءات البحث:

تمّ اتباع الخطوات الآتية في هذا البحث:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وكلّ ما له صلة بموضوع البحث.
- تحديد مشكلة البحث ومراجعة البحوث السابقة ووضع فروض واضحة تحدّد النتائج المتوقّعة.
- إعداد مصفوفة بمهارات التعبير الأدبي اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية العامّة.
- إعداد قائمة بالعمليات المعرفية الواجب توظيفها في أثناء تدريس مهارات التعبير الأدبي.
- بناء أدوات الدراسة، وتتضمن بطاقة ملاحظة لمدرّسي اللغة العربية، واستبانة لطلبة المرحلة الثانوية، وبرنامجاً تعليمياً قائماً على العمليات المعرفية لتنمية مهارات التعبير الأدبي، واختباراً "قبلياً، بعدياً" في ضوء قائمتي مهارات التعبير الأدبي والعمليات المعرفية.
- تطبيق الأدوات على عينة البحث بما يخدم أهداف الدراسة.
- تطبيق البرنامج المقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي لدى طلبة المجموعة التجريبية، في حين يدرس طلبة المجموعة الضابطة المهارات نفسها بالطريقة التقليدية، في الفصل الأول من العام الدراسي (2013-2014 م) من تاريخ (2013/9/30 م) إلى (2013/12/5 م).
- تصحيح الاختبار ثلاث مرات واعتماد متوسط التصحيح للمرات الثلاث كنتيجة نهائية للطلبة.
- إجراء الدراسة الإحصائية، وتحليل النتائج وتفسيرها.

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

1- مقدمة:

يعرض هذا الفصل أبرز نتائج الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بهذا البحث، ويبيّن كيفية الاستفادة منها في تحديد مشكلة البحث عموماً والمناهج المتبعة فيه وأدواته وبناء البرامج التعليمية المختلفة، وفي رسم منهج خاصّ يساعد على تحقيق أهدافه، ثم يبيّن موقع هذا البحث من الدراسات السابقة وما أضافه في مجال تدريس التعبير.

2- بعض الدراسات العربية

2.1- دراسة مجاور عام 1974م، وهي بعنوان "دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية" في مصر والكويت:

هدفت الدراسة إلى بيان المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية التي تلائم الطلاب في كل سنة دراسية من سنوات المراحل: الابتدائية والمتوسطة والثانوية من وجهة نظر المدرسين والموجهين، ممن يعملون في مجال تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة، أو ممن لهم علاقة بتعليمها بصورة أو بأخرى. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً استبانة، جمع فيها المهارات اللغوية لبيان مدى إجماع المدرسين عليها مع ترك فرصة للمدرسين والمربين لتدوين مهارات أخرى يرونها ضرورية للطلبة. أمّا عينة البحث فتم اختيارها بطريقة عشوائية من المدرسين في مراحل التعليم المختلفة بمدارس الكويت ومصر بلغ عددها (4000) مدرّس ومدرّسة في مصر، و(1300) مدرّس ومدرّسة في دولة الكويت، إضافة إلى (90) موجهاً. وتوصّل الباحث إلى مجموعة من المهارات اللغوية اللازمة للطلاب في كل سنة دراسية، نذكر منها فيما يتعلّق بالمرحلة الثانوية:

- فهم تفاصيل المقروء وإدراك جزئياته، ونقده.
 - تحديد الفكر العامة، والاستفادة من المقروء في مواقف الحياة والتعبير، وإدراك هدف الكاتب وشرح وجهة نظره.
 - الدقة في وضع علامات الترقيم، واختيار الكلمة المناسبة للمعنى.
 - الاستفادة من التعبيرات الجميلة والفكر العميقة التي يقرؤها الطالب.
 - الدقة في عرض الفكر وضبط ما يكتبه الطالب ضبطاً صحيحاً.
 - القدرة على التعبير عن المشاعر وتمثيل المعنى، وإمام الطالب بأسس التفكير.
- ولهذه الدراسة فضل كبير إذ سهّلت على الباحثة الاطلاع على المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية في مراحل التعليم عامّة، والمرحلة الثانوية خاصة.

2.2- دراسة الحميد عام 1983 م، وهي بعنوان "تقويم منهج التعبير التحريري بالمرحلة الإعدادية" في مصر:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهج التعبير في المرحلة الإعدادية وفقاً لمعيار تمّ بناؤه على أساس من حاجات الطلبة "طبيعة الفرد" وحاجات المجتمع ومتطلبات مادة التعبير "طبيعة المادة". وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها:

- عدم وجود منهج واضح للتعبير، وعدم تحديد أهداف المنهج إذ كانت مجهولة للمدرّس والتلاميذ.
- عدم تحديد محتوى التعبير، إذ ليس له قواعد موجّهة أو مرشدة، والموضوع كلّها جاء متروكاً لاختيار المدرّس حسب ما تجود به قريحته.
- طريقة التدريس المتبعة - غالباً - هي تلك التي تدور حول اختيار المدرّس للموضوع والتحدّث فيه ثم الكتابة عنه.
- التقويم عمليّة واسعة وعظيمة الأثر لم يبق منه إلا عمليّة تصحيح الكراسات التي تتمّ بطريقة لا تعود إلا بأقلّ الفوائد على تعبير الطلبة.
- وترى الباحثة أنّه كان من الأجدر بالذّارس أن يضع في نهاية بحثه تصوّراً لمعالم منهج للتعبير في ضوء التقويم الذي قام به، وذلك ليفيد منه واضعو المناهج والمدرّسون.

2.3- دراسة أحمد عام 1985 م، وهي بعنوان "طرائق تعليم التعبير" في مصر:

هدفت الدّراسة إلى بيان أهمية التعبير الوظيفي الذي سيمارسه الطّالب في حياته العمليّة من خلال حصر المواقف الوظيفيّة والأنشطة اللّغويّة في المجتمع المصري، بحيث تكون هذه المواقف ممثّلة للبنية المصريّة واقعاً وفعالاً ثمّ التعرف إلى الطّريقة الصّحيحة التي ينبغي أن تُستخدم في تدريس التعبير، والتّوصّل بالتجربة العلميّة الميدانيّة إلى حقائق جديدة ونتائج غير معروفة من قبل عن أثر تعليم التعبير التحريري باستخدام طريقة المواقف الوظيفيّة. اتّبع الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي مستخدماً استبانة موجّهة لموجّهي اللّغة العربيّة، واختباراً تحصيلياً لمادة التعبير موجّهاً إلى طلاب المرحلة الثّانويّة العامّة. وتمّ اختيار العيّنة بطريقة عشوائيّة من طلاب الصّف الثّاني الثّانوي العامّ في جمهوريّة مصر العربيّة. وأظهر البحث مجموعة من النتائج، كان أهمّها:

- وجود بعض الإجراءات السّلبية التي يقوم بها المدرّسون في أثناء درس التعبير، وترك الطّلبة يتحدّثون من دون توجيه.
- إملاء بعض الموضوعات الخارجيّة، وتحفيظ الطّلاب أساليب ذات مبالغات ممقوتة تجعل الطّلاب يكرّرون ما يسمعون من دون وعي.
- عدم القدرة على تحليل الموضوعات والحديث في الموضوع قبل استنباط العناصر.

- عزل التعبير عن باقي فروع اللغة العربية.
 - تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المواقف الوظيفية على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي.
 - انخفاض الأخطاء اللغوية والإملائية والنحوية عند مجموعة المواقف الوظيفية بمعدل يزيد على مجموعة الموضوعات التقليدية.
 - اتّصفت الموضوعات التي كتبتها مجموعة المواقف بوضوح الفكر وترتيبها وتحديدها وترابطها، وعرضها في تسلسل، كما اتسمت بالحرارة والتأثير والصدق. أمّا كتابات المجموعة الضابطة فاتّسمت بالتكرار والملل، وفقدان العاطفة، وذكر كثير من العبارات المحفوظة المكررة.
- وترى الباحثة أن يكون تدريس التعبير من خلال المواقف الوظيفية في مرحلة سابقة للمرحلة الثانوية العامة، لحاجة الطلبة إليه في حياتهم العملية، ولأنّ بعض الطلبة قد لا يتابع تحصيله في المرحلة الثانوية العامة، وبذلك يفقد الفرصة في التدرّب على مثل هذا النوع من التعبير.
- 2.4- دراسة مذكور عام 1985م، وهي بعنوان "تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية" في الرياض:

هدفت هذه الدراسة إلى الإسهام في رسم منهج موضوعي واختيار موضوعات التعبير على أسس وظيفية، تتفق ومتطلبات المجتمع وحاجات الطلبة في آن معاً، كما هدفت إلى لفت الانتباه وتوجيه الأذهان إلى أنّ الطريقة التي يتمّ تعليم التعبير بها في المدارس طريقة قاصرة لا تستثير دوافع الطلبة إلى التعبير تحدّثاً وكتابة، كما أنّها لا تقعد عن تنمية قيمة الاعتماد على النفس في البحث عن المعرفة. اختار الباحث المنهج شبه التجريبي ليطبّقه على عيّنة مكونة من صفيين من طلبة الصفّ الثاني من المرحلة المتوسطة في إحدى مدارس الرياض، طبّق في الأول تدريس التعبير باستخدام الموضوعات التقليدية، وطبّق في الثاني تدريس التعبير باستخدام الموضوعات الوظيفية. واقتصر الباحث في تقويم تعبير الطلبة على التعبير المكتوب من دون المنطوق مستخدماً معياراً وضعه بنفسه. وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، نذكر منها:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية من حيث ارتفاع درجات التحصيل وسرعة التعلّم لصالح المجموعة التجريبية.
- العوامل النفسية والاجتماعية المتصلة بالموضوعات الوظيفية جعلت طلبة المجموعة التجريبية يتعلّمون بسرعة أكبر من طلبة المجموعة الضابطة الذين تعلّموا عن طريق الموضوعات المدرسية التقليدية.

وتتشابه هذه الدراسة مع دراسة أحمد عام (1985) وترى الباحثة أنّ مذكور قد أصاب في اختيار المرحلة التعليمية، لتدريس التعبير من خلال المواقف الوظيفية.

2.5- دراسة تميم عام 1992 م، وهي بعنوان "قياس المهارات الأساسية للتعبير الكتابي لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية" في محافظة دمشق:

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى إجابات علمية كافية عن الأسئلة التي تطرحها، وذلك بالحصول على معلومات علمية شاملة عن مختلف الجوانب المتعلقة بتحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي في التعبير الكتابي، وإلى بناء مقياس موضوعي، يقيس مستوى تحصيل الطلبة في بعض مهارات التعبير الكتابي. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي على عينة من طلبة الصف الثالث الإعدادي ومدرسي اللغة العربية في المدارس الرسمية في محافظة دمشق مطبقاً الأدوات الآتية: اختبار قياس المهارات الأساسية للتعبير الكتابي، واستبانة الطلبة، واستبانة المدرسين. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، نذكر أهمها:

- ضعف الطلبة في اكتساب مهارات التعبير الأساسية.
 - أن مستوى تحصيل طالبات الصف الثالث الإعدادي أفضل من مستوى تحصيل طلاب الصف نفسه في مجموع مهارات التعبير الأساسية.
 - مستوى تحصيل طالبات الصف الثالث الإعدادي أفضل من مستوى تحصيل طلاب الصف نفسه، ليس في مجموع مهارات التعبير الكتابي الأساسية فحسب، بل في كل مهارة على حدة.
 - وجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطلاب في التعبير الكتابي وبين الوضع الثقافي والمستوى التعليمي لأبائهم.
- وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية على الرغم من وجود المنهج شبه التجريبي؛ لأنّ الدراسة لم تتبع طرائق جديدة في تدريس المهارات، وإنما قاست مستوى الطلبة الكائن وتوصيفه بشكل دقيق.

2.6- دراسة الهاشمي عام 1995م، وهي بعنوان "برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي" في سلطنة عمان:

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي للذكور الملتحقين بالمدارس الحكومية، التابعة لمديرية مسقط التعليمية في العام الدراسي (1994-1995م). أما عينة الدراسة فتألفت من (121) طالباً، منهم (54) طالباً في المجموعة الضابطة، و(67) طالباً في المجموعة التجريبية. ولتدريس المجموعتين، جرى اختيار اثنين من معلمي اللغة العربية بعد أن تمّ التحقّق من تطابق المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وجرى بناء قائمة تضمّ مجالات التعبير

الوظيفي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي. وبعد تطبيق الاختبار، توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبارات التعبير الكتابي الوظيفي، ومتوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات التعبير الكتابي الوظيفي لصالح المجموعة التجريبية. وقد عزا الباحث التحسن الذي ظهر في أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي إلى البرنامج المقترح والطريقة التي أُعدَّ بها.
- ويبدو أنّ هذه الدراسة تشابه ودراسة أحمد عام (1985) في الاهتمام بتدريب الطلبة على التعبير الوظيفي في المرحلة الثانوية، وكان من الأجدى الاهتمام به في المرحلة الإعدادية.

2.7- دراسة الملا والمطاوعة عام 1997م، وهي بعنوان "دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية" في قطر:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تعيق تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس قطر. ولتحقيق هذا الغرض، أعدت الباحثتان استبانة، شملت ثلاثة محاور تشكل أهمّ معوقات الكتابة التعبيرية الإبداعية، وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (108) معلمين من معلمي اللغة العربية، ومن (28) موجّهاً لمادة اللغة العربية. كما قامت الباحثتان بتفحص عينة من تصحيح كتابات طلبة الصفوف الثلاثة في المرحلة الإعدادية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق بين استجابات أفراد العينة في المحاور الثلاثة التي شملتها الاستبانة (المنهج الدراسي، طريقة التدريس، الإدارة المدرسية)، حيث تعدّ من أهمّ معوقات تعليم مهارات التعبير الكتابي في المرحلة الإعدادية.
 - عملية تقييم موضوعات التعبير الإبداعي لطلبة المرحلة الإعدادية، لا تحقق الهدف منها بل تحرم الطالب من فرص حقيقية للنمو في الاتجاه الصحيح.
- إنّ هذه الدراسة بيّنت معوقات التعبير من وجهة نظر كلّ من المدرّس والموجّه، وأغفلت رأي الطالب الذي يعتبر عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية التعليمية.

2.8- دراسة عبد اللطيف عام 1999م، وهي بعنوان "فاعلية تطوير طرائق تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية" في دمشق:

هدف هذا البحث إلى بيان فاعلية طريقة المواقف الوظيفية في تدريس التعبير الشفهي والكتابي، والكشف عن الصعوبات الحائلة من دون هذه الفاعلية، وتقديم مقترحات للارتقاء بواقع تدريس التعبير الشفهي والكتابي بطريقة المواقف الوظيفية. أتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، مستخدماً استبانة فاعلية تطوير طرائق تدريس التعبير، واختباراً تحصيلياً للمجموعتين التجريبية والضابطة.

وطُبِّقت التجربة على عينة عشوائية بلغ عددها (144) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية للصف الثاني الإعدادي في ثانوية عبد الرحمن الشهبندر للإناث ومحمد حسن الملا للذكور، وعلى عدد من الموجهين الأوائل لمادة اللغة العربية وبعض موجّهي الاختصاص، وعدد من مدرّسي مادة اللغة العربية. وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، نذكر أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الذين تعلموا التعبير الشفهي بطريقة المواقف الوظيفية وبين الطلاب الذين تعلموا التعبير بالطريقة التقليدية السائدة لصالح طريقة المواقف الوظيفية.

- وجود فروق في الاختبار البعدي لصالح الذكور في المجموعة التجريبية. وتتشابه هذه الدراسة مع دراسة كلٍّ من أحمد ومدكور (1985م) في اعتماد المواقف الوظيفية في تدريس التعبير مع تركيز دراسة عبد اللطيف على التعبيرين الشفهي والكتابي.

2.9- دراسة نصر عام 1999م، وهي بعنوان "آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية" في الأردن:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آراء طلبة المرحلة الثانوية حول مقدرتهم على استخدام عمليات الإنشاء الثلاث: التخطيط والتأليف والمراجعة في أثناء كتابة موضوعات الإنشاء في مادة اللغة العربية، وإلى معرفة مدى أثر متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي للطلاب في تحديد الاستعمال الفعلي لأنماط السلوك اللغوية والتفكيرية والفنية لكل عملية من هذه العمليات. وتألّفت عينة الدراسة من (900) طالب من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي ممن يدرسون في مدينة إربد وضواحيها، اختبروا بطريقة عشوائية بسيطة.

وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مرحلتَي التخطيط والتأليف.
- أفراد العينة يستخدمون عمليات الكتابة والإجراءات المرتبطة بها بدرجات متفاوتة، لكن معظمهم يعانون من ضعف في استخدام هذه العمليات وفق تسلسلها المنطقي، حيث احتلت عملية التأليف المرتبة الأولى، في حين جاءت عملية التخطيط في المرتبة الأخيرة.

وتعتبر هذه الدراسة الوصفية من الدراسات القليلة التي نوّهت بأهمية مراحل الكتابة في التعبير من دون أن يقترح الباحث منهجاً واضح المعالم لتدريسها في مراحل التعليم.

2.10- دراسة مسلم عام 2000 م، وهي بعنوان "برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية" في مصر:

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية. ولتحقيق ذلك، قام الباحث بتحديد المهارات العامّة للكتابة الإبداعية والمهارات الخاصة بثلاثة فنون للكتابة الإبداعية، وهي: المقال والوصف والتراجم.

وقد قام الباحث بإعداد اختبار في فنون الكتابة الإبداعية المحدّدة في هذه الدراسة، لتحديد المهارات الأكثر ضعفاً لدى الطلبة لتنميتها ثمّ أعدّ برنامجاً لتنمية المهارات المعنية في هذه الدراسة، قوامه ثمانية تعيينات تدريسية. واختار الباحث عينة الدراسة من ثلاث مجموعات تجريبية، وقام بتدريس مجموعتين منها، إحداهما من البنين والأخرى من البنات، فيما قام مدرّس آخر بتدريس مجموعة البنين الثانية. وقد بلغ العدد النهائي لأفراد العينة (120) طالباً من طلبة الصف الأول الثانوي من مدرسة الثانوية العسكرية للبنين، والثانوية بنات بمدينة الزقازيق.

تمّ تطبيق اختبار فنون الكتابة الإبداعية قبلياً على عينة الدراسة، ونُفذت التجربة في الفترة من منتصف شهر فبراير حتى اليوم التاسع عشر من شهر إبريل من العام الدراسي (1998-1999 م). وطُبّق اختبار فنون الكتابة الإبداعية للصف الأول الثانوي بعدياً على أفراد العينة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أثر واضح للبرنامج في تنمية مهارة الكتابة الإبداعية في فنون الكتابة المحدّدة، كما لم تظهر فروق تُعزى إلى الجنس أو اختلاف المدرّس في اكتساب تلك المهارات، ولم تتمّ كلّ المهارات بنفس المستوى. أمّا أهم المقترحات فدارت حول إعداد منهج لتعليم فنون الكتابة الإبداعية بصفة خاصة في برامج إعداد مدرّس اللغة العربية في كليات التربية، وتشجيع الطلبة على الكتابة الشخصية؛ لتكون حافزاً دائماً لهم على الكتابة الإبداعية.

2.11- دراسة تميم عام 2004 م، وهي بعنوان "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة في بعض مجالات التعبير الإبداعي عند طلبة المرحلة الثانوية" في دمشق:

هدف البحث إلى معرفة كيفية تنمية مهارات الكتابة في بعض مجالات التعبير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومعرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق الأهداف المنشودة من مادة التعبير فيما يتعلق بأربعة مجالات: التسلسل المنطقي في عرض الفكر، والدقة في استعمال علامات الترقيم، والوصف والتصوير والتشخيص، والعروض ونظم الشعر.

واعتمد الباحث المنهجين الوصفي وشبه التجريبي على عينة عشوائية من طلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي بلغ عددها (187) طالباً و طالبة في المرحلة الثانوية العامة في المدارس الرسمية في مدينة دمشق. وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج، كان أهمها:

- تحديد بعض مهارات التعبير الإبداعي كدقة استعمال علامات الترقيم، واختيار الكلمات التي تناسب المعنى، ودقة عرض الفكر وحسن ترابطها.
- نجاح البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التعبير الإبداعي التي اهتمت بها الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في التعبير الإبداعي.
- وجود علاقة بين درجات الطلبة في التعبير الإبداعي والمستوى الاقتصادي لأسرهم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة قبل تنفيذ البرنامج المقترح وبين متوسط درجاتهم بعد تنفيذه.

لقد عُنيت هذه الدراسة بأربعة جوانب من التعبير الإبداعي، وعلى الرغم من أهميتها فإننا نجد أن الجانب الأخير الذي يتمثل في العروض ونظم الشعر ليس على جانب كبير من الأهمية لدى جميع طلبة المرحلة الثانوية؛ لأنه يحتاج إلى ملكة لغوية وشعرية وجو خاص غير متوافر لدى جميع الطلبة ما خلا الموهوبين منهم.

2.12- دراسة عزازي عام 2004 م، وهي بعنوان "تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم

على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" في مصر:

هدف البحث إلى بيان مدى الوعي الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ورصد واقع المدرسين في الربط بين تدريس الأدب والتعبير الكتابي، ومحاولة إيجاد مداخل جديدة لمعالجة النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية بما يكفل تنمية المهارات اللغوية، ولاسيما في التعبير الكتابي، حتى يصبح الطالب قادراً على تخطي ما هو مكتوب في النص الأدبي إلى إدراك ما وراءه، الأمر الذي يرفع كفاءة الطالب في التعبير الأدبي.

وطبقت الدراسة المنهجين: الوصفي والتجريبي على عينة عشوائية من مدارس مدينة أبو كبير؛ لأنها تضم مدارس من الريف والحضر؛ لتكون ممثلة لعموم المجتمع. وقد اقتصر على منهج الصف الأول من المرحلة الإعدادية؛ لأنها نتاج مرحلة سابقة وتأسيس مرحلة مقبلة، كما أن الصف الأول يمثل بداية المرحلة. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أهمها:

- وجود نوع من النمطية في معالجة دروس التعبير، تبدأ باختيار المدرس لموضوع أو موضوعين، ثم قراءة النص، ثم مطالبة الطلبة بالكتابة، ثم مرحلة التصحيح التي لم تستغل بعد

في إعطاء تغذية راجعة لعدم وضوح العلامات التي يضعها المدرّس لتحديد نوع الأخطاء بالنسبة للطلّبة.

- أن كثيراً من المدرّسين لا يركّزون في تصحيحهم إلا على الأخطاء الإملائية، وقلة منهم يركّزون على الأخطاء اللّغوية والنحوية والأسلوب من دون النظر إلى تناول الفكر وتطويرها.

- غياب الحافز إلى إنتاج التّعبير المكتوب، فإذا كان هذا النّتاغ المكتوب بلا معنى ولا أبعاد ولا هدف يرمي الطّالب إليه فإنه لا يمكن لهذا المتعلّم أن يكون له قلم سيّال.

- ضعف الترابط العضوي بين فنون اللّغة المختلفة، وضعف التّواصل بالمكتوب إذ إن وسائل الاتّصال الحديثة صارت تُغني الطّالب عن إنتاج النّصوص المكتوبة، فيفقد عادة الكتابة.

- قصور أداء مشرف اللّغة العربيّة عن تحقيق مطالب الإشراف على تعليم التّعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة.

- أن النّصوص الأدبيّة مازالت بحاجة إلى المزيد من الجهود لتنمية وعي التّلاميذ بقيمتها وكيفية تحليلها ونقدها والاستفادة من دراستها في مواقف الحياة، والتّعبير عنها كتابياً، كما يتّضح مما يأتي:

- تأكيد جميع المدرّسين وجود ضعف لدى الطلبة في النّصوص الأدبيّة، وشكوى التّلاميذ من صعوبة المنهج المقرّر، وتعذّر فهم النّصّ الأدبيّ. وربّما يعود ذلك إلى عدم وعيهم بكيفية التّعامل مع النّصّ، ووجود نوع من النمطيّة، وعدم التّنوع في تدريس النّصوص الأدبيّة، وشعورهم بالتّباعد بين المنهج الذي يُدرّس لهم وما يحدث بالفعل في الحياة العمليّة.

- ضعف حتّى المدرّسين لطلبتهم على محاكاة النّصّ الأدبيّ في أداءاتهم الكتابيّة، وفي بعض الأحيان تنتهي إجراءات تدريس النّصوص قبل مرحلة التّقويم.

- إهمال الوسائل والأنشطة في مادتي النّصوص والتّعبير الكتابي، والاقتصار على السّبورة والكتاب المدرسي في عرض المادة التعليميّة.

- تأكيد الدّراسة ضعف مستوى الطّلبة في كلّ من التّعبير الكتابي والنّصوص الأدبيّة، من حيث الفهم والتّطبيق والتحليل والتركيب والتّقويم، وأنّ واقع تدريسها في الوقت الحاضر دون المستوى المأمول. ويتّضح ذلك من عدم قدرة الطّلبة على التّعبير عن حاجاتهم أو مشكلاتهم كتابياً بلغة صحيحة، ومن وجود أخطاء لغوية كثيرة، وركاكة في الأسلوب، وضحالة في الفكر، وعدم القدرة على التّصوير والتّعبير الإبداعي، ورداءة الخطّ والأخطاء البلاغيّة، والانتقال المفاجئ من المخاطب إلى الغائب، ومن الجمع إلى المفرد، ومن الجهل في استخدام علامات التّرقيم. كما أكّدت الدّراسة وجود قصور في أداء معلّمي اللّغة العربيّة على اختلاف فئاتهم في تدريس النّصوص الشعريّة.

لقد حاولت هذه الدراسة أن تربط بين تدريس النصوص الأدبية والتعبير الكتابي، وهو نهج سليم في محاولة الربط بين فنون اللغة العربية والإفادة منها في تجويد التعبير الكتابي، مع إشارة واضحة إلى العمليات المعرفية التي لاغنى عنها لتحقيق التواصل مع النص المكتوب.

2.13- دراسة جلال الدين عام 2005 م، وهي بعنوان "فاعليّة نموذج مقترح لتنمية مهارات معلمات اللّغة العربيّة في تقويم التّعبير لدى تلميذات الصّف الأول المتوسّط في ضوء دليل المعلمّ لمقرر التّعبير" في جدّة:

هدفت الدراسة إلى بناء أنموذج مقترح لمهارات تقويم تعبير تلميذات الصّف الأول المتوسّط لدى معلّمات الصّف الأول المتوسّط، وذلك بما يسهم في تحقيق أهداف التّعبير باعتباره محصّلة دراسة علوم اللّغة العربيّة وفنونها، وقياس فاعليّة هذا الأنموذج في ضوء دليل المعلمّ لمقرّر التّعبير للصفّ الأول من المرحلة المتوسطة. ولتحقيق ذلك، اعتمدت الباحثة على منهجين: الأول: وصفي، لرصد واقع المعلمّات في تقويم تعبير تلميذات الصّف الأول المتوسّط، والثاني: شبه تجريبي، وذلك من خلال تطبيق الأنموذج المقترح على عيّنة الدراسة.

وطبقت الباحثة أدواتها المتضمنة قائمة بالمهارات اللازمة لتقويم التّعبير، وبطاقة ملاحظة يمكن أن تستعين بها مشرفات المادة في تقويم أداء معلّمات اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسطة في مهارة تقويم التّعبير، وذلك في عشرة مدارس متوسطة في محافظة جدة بواقع صفّ من كلّ مدرسة. وتوصّلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- تحديد قائمة بمهارات التقويم، وتتضمّن ثلاثة مجالات:
المجال الأول (المدخلات): ويتضمن محور التّخطيط، للتقويم .
المجال الثاني (العمليات): ويتضمّن تنفيذ التّقويم، والاستفهام والإخبار، واستجابة المعلّمة لتلميذاتها.

المجال الثالث (المخرجات): ويتضمّن إصدار الحكم، واتّخاذ القرار.
- وجود قصور في واقع أداء المعلّمات عند تقويم التّعبير الكتابي للطالبات في المجالات المشار إليها قبل قليل.
- ظهور فاعليّة أنموذج التّعليم بالتقويم ودوره في تنمية مهارات المعلّمات في تقويم تعبير تلميذات الصّف الأول المتوسّط.

لقد عنيت هذه الدراسة بجانب واحد مرتبط بتنمية مهارات معلّمات اللّغة العربيّة في تقويم التّعبير من دون غيره من جوانب تدريس التّعبير الأخرى.

2.14- دراسة الجشي عام 2005 م، وهي بعنوان "استخدام طلبة الصّف الأوّل الثّانوي لمهارات التّعبير الكتابي في مادة اللّغة الإنكليزيّة" في دمشق:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى استخدام طلبة الصف الأول الثانوي لمهارات التعبير الكتابي "التخطيط والتأليف والمراجعة والتدقيق" عند كتابتهم موضوع تعبير في مادة اللغة الإنكليزية، إضافة إلى دراسة أثر متغير الجنس في مدى استخدام طلبة الصف الأول الثانوي لمهارات عمليات التعبير الكتابي منفردة ومجمعة.

ولتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بتصميم مقياس، يتألف من أربعين فقرة تعكس مهارات عمليات التعبير الكتابي. وقد طُبّق على عينة عشوائية من مدارس مدينة دمشق الرسمية، مكوّنة من (74) طالباً وطالبة، بلغ عدد الذكور منها (32) طالباً، وعدد الإناث (42) طالبة.

وتبيّن بعد تحليل النتائج أنّ الطلبة لا يستخدمون مهارات عمليات التعبير الكتابي بدرجة عالية عند كتابة موضوع التعبير، إذ كانت درجة استخدامهم لها متوسطة، وأنه لا أثر لمتغير الجنس في مدى استخدام الطلبة لهذه العمليات منفردة ومجمعة. ونبّهت الدراسة إلى أهمية تصميم برامج تدريبية، تهدف إلى تمكين الطلبة من مهارات التعبير الكتابي في مادة اللغة الإنكليزية، وإدخال تعليم الكتابة وفق مدخل العملية في مناهج الصف الأول الثانوي.

لقد نوّهت هذه الدراسة بأهمية مدخل العمليات في الكتابة معتمدة المنهج الوصفي، وخلت من رسم واضح المعالم لبرنامج مقترح لتعليم التعبير وفق مدخل العمليات.

2.15- دراسة الطوخي عام 2005م، وهي بعنوان "فعالية برنامج مقترح قائم على الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تنمية التعبير الكتابي والحد من التخوف من الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية" في طنطا:

هدفت الدراسة إلى بيان أثر إستراتيجيات التدريس المعرفية وما وراء المعرفة في تحسّن أداء الطلبة في مادة التعبير الكتابي، واتّبعَت الباحثة المنهج شبه التجريبي مع عيّنة من طلبة الصف الأول الثانوي في مرحلة التعليم العام، وتوزّعت العيّنة على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة. وتوصّلت الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج المقترح، وتحسّن واضح في مستويات الطلبة في مادة التعبير الكتابي من خلال نتائج الاختبار البعدي.

ونرى أنّ الدراسة قد عنيت بتطبيق ما تصبو إليه الدراسات الحديثة في الاهتمام بعمليات التفكير من خلال المناهج الدراسية، كما أنّ المرحلة الثانوية تعدّ بيئة تعليمية مناسبة لمثل هذه الإستراتيجيات التعليمية.

2.16- دراسة عبد الكريم عام 2005 م، وهي بعنوان " تنمية بعض الإستراتيجيات المعرفية اللازمة لمجالات الكتابة وأثرها في تحسّن الأداء الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي" في طنطا:

هدفت الدراسة إلى استخدام بعض إستراتيجيات التدريس المعرفية وبيان أثرها في مادة التعبير الكتابي، وطبق الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي في إحدى مدارس مدينة طنطا مستخدماً اختباراً قلياً وبعدياً، وكانت نتيجة الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي أبدت تحسناً ملحوظاً في مادة التعبير الكتابي.

2.17- دراسة بكرى عام 2006 م، وهي بعنوان "فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي" في مصر:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح باستخدام بعض إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي في عمليات الكتابة، كما حددها البحث، وهي مراحل: ما قبل الكتابة، الكتابة المبدئية، المراجعة والتعديل والتحصيص، الكتابة النهائية، التقييم لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي.

واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح مستخدماً الاختبارين: القبلي والبعدي، على المجموعة التجريبية الواحدة، وذلك لصعوبة وجود مجموعتين متكافئتين في كل من: ذكاءات الطلبة، وصعوبات التعبير الكتابي. واستغرق تطبيق البرنامج عاماً دراسياً كاملاً، على العينة التجريبية في محافظة الشرقية، ووقع الاختيار على فصل من فصول طلبة الصف الثامن الأساسي الذين يعانون أكبر عددٍ من الصعوبات في عمليات التعبير الكتابي الإبداعي والوظيفي. وتمّ علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى هؤلاء الطلبة جماعياً داخل مجموعات الذكاءات المتعددة.

وقد أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في الاختبار البعدي في مهارات: تحديد مجال الكتابة، وتحديد طبيعة الجمهور، وتحديد الفكر الرئيسة والفرعية، واستخدام علامات الترقيم، واستثارة مشاعر المخاطب، وتحديد معيار تقويم الكتابة، ومدح الفكر قبل نقدها، وحذف العبارات المتناقضة دلاليًا، وترك هوامش في أعلى الصفحة وأسفلها ويمينها ويسارها، واستخدام الكلمات الفصيحة، واستخدام التقديرات الكمية والكيفية في التقييم. كما بينت الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الذكاء اللغوي في مهارات: إدراك العلاقات، وفهم المعنى والتصنيف، وإدراك التشابهات، في حين لم تظهر الدراسة فروقاً في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات: استثارة مشاعر المخاطب، وتنوع الفكر وعدم تكرارها، والاهتمام بالمكتوب من دون الاهتمام باتجاه الزميل نحو زميله. ولم تظهر الدراسة فروقاً في مستوى تمكّن الطلبة ذوي صعوبات التعبير الكتابي في المجموع الكلي لمهارات التعبير الكتابي، مما يدل على عدم فاعلية البرنامج المقترح في وصول الطلبة ذوي صعوبات التعبير الكتابي إلى مستوى التمكّن في مهارات التعبير الكتابي وهو مستوى (80 %). وانتهت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات، أهمها:

تدريب المعلمين على نظرية الذكاءات المتعددة، وضرورة إعداد كل معلم "بورنقوليو" للذكاءات المتعددة لدى كل تلميذ وتلميذة.

وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات المتميزة في تطبيق إحدى نظريات التعليم الحديثة، وهي نظرية الذكاءات المتعددة، وقد عنيت بالتعبير الوظيفي والإبداعي على السواء، كما أن مدة تدريب الطلبة كانت كافية للحصول على نتائج جيدة.

2.18- دراسة الطراونة عام 2006 م، وهي بعنوان "أثر برنامج تعليمي قائم على مهارتي الاستماع والقراءة الصامتة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاهات نحو اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية" في الأردن:

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي واتجاهات طلبة المرحلة الأساسية نحو اللغة العربية، وذلك من خلال برنامج تعليمي قائم على مهارتي الاستماع والقراءة الصامتة. واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة عشوائية مؤلفة من (128) طالباً وطالبة مناصفة، من طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الرسمية في لواء المزار الجنوبي في الأردن واستخدم أربع أدوات: البرنامج التعليمي، وقائمة مهارات التعبير الكتابي اللازمة للطلبة، واختباراً للتعبير الكتابي، ومقياساً لاتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التعبير الكتابي، تُعزى إلى أثر البرنامج التعليمي.
- وجود فرق دال إحصائياً لأثر البرنامج في اتجاهات طلبة الصف الثامن الأساسي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تُعزى إلى أثر التفاعل بين البرنامج والجنس في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تُعزى إلى أثر التفاعل بين البرنامج وجنس الطالب في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية نحو اللغة العربية.

وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات المهمة؛ لأنها ركزت الاهتمام على ربط المقروء بالمكتوب، وفي ذلك توجه نحو ربط مهارات اللغة بعضها ببعض، ولكنها أغفلت جانب التعبير الشفوي للطلبة المرتبط ارتباطاً جذرياً بمهارة الاستماع.

2.19- دراسة العجارمة عام 2006م، وهي بعنوان "فاعلية إستراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والاتجاه نحوه لدى طلبة الصف العاشر" في الأردن:

هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية إستراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والاتجاه نحوه لدى طلبة الصف العاشر. وتكوّنت العينة من (153) طالباً

وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، تم توزيعهم على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة. وقام الباحث بتطبيق اختبار في التعبير الشفوي، إضافة إلى مقياس للاتجاه على مجموعات الدراسة الثلاث. وقد أظهرت النتائج وجود فروق في اختبار التعبير الشفوي، تُعزى إلى التفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس، ووجود فروق بين المجموعات الثلاث، تُعزى إلى مقياس الاتجاه نحو التعبير الشفوي نتيجة اختلاف الجنس. ولا شك في أن الدراسة أصابت في الاعتماد على طرائق حديثة لاكتساب مهارات التعبير الشفوي، وكان الأجدى بيان أثر هذه الطرائق في التعبير الكتابي الإبداعي أيضاً.

2.20-دراسة المصري عام 2006 م، وهي بعنوان "فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي" في محافظات شمال غزة:

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في محافظات شمال غزة. وقد قام الباحث ببناء البرنامج المقترح حيث تضمن الإطار العام للبرنامج أهدافه ومحتواه وتنظيمه وأنشطته والوسائل المتعددة المستخدمة وأساليب التقويم ثم أعد اختباراً لقياس مهارات التعبير الإبداعي، تكون من قسمين: الأول موضوعي وله (40) درجة، والثاني مقالي وله (40) درجة، وتم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً على عينه من اثنين وأربعين طالباً من أحد فصول المدرسة نفسها، لمعرفة صدق الاختبار وثباته ثم طبق الاختبار قبلياً على عينة الدراسة التي قسمها الباحث إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة تألفتا من (94) طالباً من مدرسة جباليا الإعدادية للجنين، وتم تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية بالوسائط المتعددة، بينما تم تدريسه للمجموعة الضابطة من دونها، وذلك في الفترة الواقعة بين (2006/2/18 م) و (2006/4/26 م).

وبعد تطبيق البرنامج الذي استغرق ستة أسابيع بمعدل (13) حصّة دراسية لكل مجموعة، وواقع لقاءين في كل أسبوع، قام الباحث بالتطبيق الفوري للاختبار بعد إجراء التجربة على مجموعتي الدراسة، وبعد ثلاثة أسابيع من تطبيق الاختبار البعدي، قام الباحث بالتطبيق المؤجل للاختبار على مجموعتي الدراسة.

وقد أظهرت الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الأساسية للتعبير الكتابي الإبداعي لصالح طلبة المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمؤجل، ثم أوصت بضرورة الاستفادة من البرنامج المقترح، وبإجراء المزيد من البحوث والدراسات باستخدام الوسائل المتعددة في موضوعات أخرى، كالإملاء والخط، وبناء برامج لتحسين مستوى التعبير في الصّوف المختلفة.

لقد نجحت هذه الدراسة في تسهيل تدريس التعبير الإبداعي من خلال الوسائط المتعددة التي أتاحت للطلبة التفاعل مع النص والصور والصوت والعروض والصور المتحركة ومقاطع الفيديو، ونرى أنه على الرغم من أهميتها فإن هذا النوع من البرامج يحتاج إلى معرفة بأجهزة الوسائط المتعددة، وإلى مخابر مجهزة بحواسيب وفيديو وتلفزيون وغيرها، الأمر الذي يجعل تطبيقها صعباً في المدارس التقليدية.

2.21- دراسة بني ياسين عام 2007 م، وهي بعنوان "أثر أنموذج "فلاور" و"هيز" الأصلي والمعدل في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي" في الأردن:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية أنموذج "فلاور" و"هيز" الأصلي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، كما سعت إلى الكشف عن أثر أنموذج فلاور وهيز المعدل في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. وقد أعد الباحث قائمة مهارات التعبير الكتابي بمستوياته: الشكل والمضمون. وفي ضوءها، صمم معياراً لتصحيح الاختبارين: القبلي والبعدي، ثم صحح الاختبار مدرسان آخران بطريقة مستقلة.

وتكوّنت العينة من (144) طالباً وطالبة منصفه، من الصف العاشر الأساسي، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية لواء الكورة للعام الدراسي (2007-2008 م)، وكانوا في ست مدارس جرى اختيارهم بطريقة عشوائية "السحب والإرجاع"، وتكوّنت كل شعبة من (24) طالباً وطالبة. وأجرى الباحث اختباراً قلياً للتنبؤ من تكافؤ المجموعات، ثم درست المجموعة التجريبية الأولى وفق أنموذج "فلاور" و"هيز" الأصلي، ودرست المجموعة الثانية وفق أنموذج "فلاور" و"هيز" المعدل، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من التدريس الذي استمرّ تسعة أسابيع بواقع (23) حصّة، أُعيد الاختبار لقياس أثر الأنموذج في تحسين التعبير الكتابي لدى أفراد الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في اختبار التعبير الكتابي بمستوياته (الشكل والمضمون) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، تُعزى إلى أنموذجي التعليم الأصلي والمعدل مقارنة بالطريقة التقليدية، كما أظهرت أيضاً وجود فروق دالة بين الأنموذج الأصلي والمعدل لصالح الأنموذج المعدل، في حين لم تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التعبير الكتابي، تُعزى إلى متغير الجنس، والتفاعل بين الأنموذج والجنس.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بتبني أنموذج فلاور وهيز المعدل؛ لأنه أسهم في تنمية مهارات التعبير الكتابي لكلا الجنسين، وبإجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تبحث في أثر نماذج كتابية أخرى، والعمل على تطويرها في صفوف دراسية من المرحلة الأساسية الوسطى.

2.22- دراسة السلبيتي عام 2007 م، وهي بعنوان "أثر إستراتيجيات التّعلّم التّعاوني والعصف الذهني والقبعات الستّ في تنمية القراءتين الناقدة والإبداعية، والاتجاه نحوهما لدى طلبة الصّف العاشر الأساسيّ) في الأردن:

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن تحديد أثر كلّ من إستراتيجية التّدرّيس "التّعلّم التّعاوني والعصف الذهني والقبعات الستّ" وأثر الجنس في أداء طلبة الصّف العاشر في القراءتين الناقدة والإبداعية، واتجاهات الطلبة نحوهما.

واعتمد الباحث المنهج شبه التّجريبي مستخدماً خطّة درسية واختبارين تحصيليين، أحدهما قبلي والآخر بعدي، لقياس أداء الطلبة، ثم أعدّ مقياساً خاصاً لبيان اتجاهات الطلبة نحو القراءتين الناقدة والإبداعية، وطبق الأدوات السابقة على عيّنة من طلبة الصّف العاشر مكوّنة من (80) طالباً و(87) طالبة. وأظهرت نتائج الدّراسة ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيّر إستراتيجية التّدرّيس، وعدم وجود فروق بين متوسطات أداء العيّنة تُعزى إلى متغيّر الجنس أو لتفاعل الجنس والإستراتيجية.
- وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات أداء أفراد العيّنة، في القراءة الإبداعية تُعزى إلى متغيّر الجنس ولصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات اتجاهات الطلبة لصالح مجموعة التّعلّم التّعاوني، ممّا يدلّ على أنّ إستراتيجية التّعلّم التّعاوني كانت ذات أثر في تنمية اتجاهات إيجابية لدى طلبة الصّف العاشر نحو القراءة الناقدة.
- لقد استطاعت هذه الدّراسة أن تتّجه نحو تنمية مهارة القراءتين الناقدة والإبداعية اللتين تُعتبران مجالاً رحباً لتوظيف عمليات التفكير المعرفية بمستوياتها المختلفة، لا سيما العمليات العليا منها.

2.23- دراسة عبد الباري عام 2007 م، وهي بعنوان "برنامج لتنمية الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثّانويّة باستخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة" في مصر:

- هدفت الدّراسة إلى معالجة ضعف الطلبة في بعض مهارات التّعبير الكتابي، فقام الباحث بتصميم برنامج لهذا الغرض مستخدماً المنهج شبه التّجريبي ذا المجموعتين: التّجريبية والضابطة ذات القياس القبلي والبعدي، وتمّ تطبيق البرنامج على عيّنة من طلبة الصّف الثّاني الثّانوي بمدرسة إميائي الثّانويّة المشتركة، بلغ عددها (38) طالباً و طالبة، وتوصّلت الدّراسة إلى النتائج الآتية:
- وجود فاعليّة للبرنامج في تنمية مهارات الأداء الكتابي التّعبيري لطلبة الصّف الثّاني الثّانوي.
 - وجود فاعليّة للبرنامج في تنمية مهارات كلّ عمليّة من عمليات الكتابة الثلاث: التخطيط والكتابة والمراجعة.

- وجود فاعليّة للبرنامج في تنمية مهارات كتابة الخطابات والاستمارات لدى طلبة الصّف الثّاني الثّانوي.
- وجود فاعليّة للبرنامج في تنمية مهارات التّخيص لدى طلبة الصّف الثّاني الثّانوي.
- وجود فاعليّة للبرنامج في تنمية وعي الطّلبة بعمليات الكتابة الثلاث. وأوصت الدّراسة بالآتي:
- ضرورة بناء مناهج لتعليم مهارات الكتابة بدايةً من المرحلة الابتدائية، حتى المرحلة الثّانويّة مع مراعاة الاستمرار والتّتابع في توزيع هذه المهارات على الصّكوف الدّراسيّة المختلفة.
- تدريب الطّلاب على تنمية عمليات التّفكير المصاحبة للأداء الكتابي في جميع المراحل الدّراسيّة.
- ضرورة توفير أدوات قياس موضوعيّة، لتصحيح كتابات الطلبة تصحيحاً يستند إلى أسس علميّة وبيّتعد عن الدّائيّة.
- عقد دورات تدريبيّة لمعلمي اللّغة العربيّة والموجّهين التّربويين؛ لتدريبهم على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس مهارات الأداء الكتابي.
- لقد اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من كونها اتّجهت نحو تدريب الطلبة على كيفية التفكير، وعلى رسم مخطط واضح لمسار تفكيرهم، وعلى الوعي بالعمليات المعرفية مما يسهّل عملية تعلّمهم.

2.24- دراسة التّويزري عام 2008 م، وهي بعنوان "استخدام بعض إستراتيجيات التّفكير في تنمية بعض المهارات اللّغوية، والاتّجاه نحو مادة اللّغة العربيّة لدى تلميذات المرحلة المتوسطة" في الكويت:

- هدفت الدّراسة إلى بناء برنامج يعتمد على إستراتيجيات التّفكير، لتنمية مهارتي القراءة والكتابة، ومعرفة أثر هذا البرنامج في أداء التّلميذات وتحسين اتّجاهتهن نحو مادة اللّغة العربيّة.
- وطبّقت الباحثة المنهج شبه التجريبي على عينة من تلميذات الصّف الثامن من المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وأعدّت لذلك مجموعة من الأدوات: قائمة المهارات اللّغوية، والبرنامج التعليمي، واختبارين قبلي وبعدي. وبعد معالجة البيانات المستخرجة من تطبيق أدوات الدّراسة، تمّ التّوصّل إلى النتائج الآتيّة:
- إعداد قائمة بالمهارات اللّغوية الملائمة لتلميذات الصّف الثامن بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت، تمّ على أساسها تصميم برنامج تنمية المهارات اللّغوية.
- إنتاج برنامج يتمّتع بمواصفات تربويّة ونفسيّة، ويهدف تنمية المهارات اللّغوية لدى تلميذات الصّف الثامن في المرحلة المتوسطة، وقد أثبتت التّجربة الميدانيّة فاعليّته.

- تفوق أداء تلميذات المجموعة التجريبية التي درست وفق برنامج تنمية المهارات اللغوية على نظائرهن تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة اللغة العربية بالطريقة التقليدية في جميع المهارات اللغوية المتضمنة في القائمة.
 - نمو مهارات القراءة والكتابة لدى تلميذات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج قياساً على ما كانت عليه قبل التطبيق.
 - تحسن اتجاه تلميذات المجموعة التجريبية نحو مادة اللغة العربية مقارنة بنظيرتهن تلميذات المجموعة الضابطة في جميع أبعاد مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية.
- إنّ هذه الدراسة تشير إلى أهمية الربط بين التفكير ومنهاج اللغة العربية في المرحلة التعليمية المتوسطة، كما أنّها لم تول مهارات الاستماع والتحدّث اهتماماً كافياً.

2.25- دراسة عبد الجواد عام 2009 م، وهي بعنوان "مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الحافظين للقرآن الكريم كاملاً، وغير الحافظين له بالمرحلة الثانوية" في محافظة غزة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الحافظين للقرآن الكريم كاملاً وغير الحافظين، طبّق الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل مضمون موضوعات التعبير حيث اعتمد في التحليل على استبانة مهارات التعبير التي اشتملت على ثلاثة أبعاد، هي: البعد الأول: مهارات تنظيم الموضوع (16) فقرة. البعد الثاني: المهارات الأسلوبية (10) فقرات. البعد الثالث: مهارات تنظيم الموضوع (9) فقرات.

وقام الباحث بتحليل موضوعي تعبير لعينة من الطلبة البالغ عددهم (186) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج التحليل مستوى امتلاك الطلبة الحافظين للقرآن الكريم والعاديين لتلك المهارات، وتفوق الطلبة الحافظين للقرآن الكريم على العاديين في الدرجة الكلية لأداة تحليل المضمون، وكذلك في كلّ بعدٍ على حدة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغيّر الجنس لصالح الطالبات الحافظات للقرآن الكريم مقارنة بالطلاب العاديين. وكنا نرى أن تتجّه هذه الدراسة أيضاً نحو أثر القرآن في التعبير البلاغي لدى الطلبة الحافظين.

2.26- دراسة الغباري عام 2009 م، وهي بعنوان "أثر إستراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية" في اليمن: هدف البحث إلى تحديد مهارات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة لطلاب الصفّ الثاني الثانوي العلمي، والأهمية النسبية لكلّ مهارة من مهارات التعبير الكتابي الوظيفي من وجهة نظر مدرّسي

اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وتحديد أثر تدريس موضوعات التعبير باستخدام إستراتيجية التعلّم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الوظيفي.

وطبق الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة تكوّنت من (30) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي بمدرسة أبي الحسن الهمداني التابعة لفرع مكتب وزارة التربية والتعليم، وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- التوصل إلى مجموعة من المهارات التي أجمع عليها المعلمون والموجهون في مجال تعليم اللغة العربية، وقد نالت عشرين مهارة نسبة كبيرة من مجموعة المحكمين من المدرسين والمدرّبين.

- تحقيق الطلاب مستوى نمو كبيراً في (19) مهارة من مهارات التعبير الكتابي الوظيفي من أصل (20) مهارة، وهذا يعني أن لإستراتيجية التعلّم التعاوني أثراً في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي عند مستوى التطبيق.

وتتبع أهمية مثل هذه الدراسة من كونها اهتمت بإحدى أهم إستراتيجيات التدريس التي حظيت باهتمام التربويين في العصر الحديث.

2.27- دراسة البرقعواوي عام 2010 م، وهي بعنوان "فاعلية تدريس التعبير الكتابي باعتماد مهارات التفكير الإبداعي في الأداء التعبيري والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس العلمي" في بابل:

هدفت الدراسة إلى معالجة ضعف الطالبات في مادة التعبير الكتابي والنهوض بمستوى تدريس التعبير الكتابي من خلال أساليب تهتم بمهارات التفكير الإبداعي، وطبق الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة من طالبات الصف الخامس العلمي من ثانوية الوائلي للبنات للعام الدراسي (2009-2010) بلغ عددها الكلي (67) طالبة، بحيث تكون (34) في المجموعة التجريبية و(33) طالبة في المجموعة الضابطة. وبعد تطبيق الاختبار البعدي التحصيلي، أظهرت النتيجة الإحصائية تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة. وقد عزا الباحث النتيجة إلى طريقة التدريس التي زادت من قدرة الطالبات على تنظيم المعلومات والفكر التي يمتلكنها، وأهمية مهارات التفكير الإبداعي في تدريس التعبير الكتابي الذي عمل على الارتقاء بالعمليات العقلية لطالبات المجموعة التجريبية، فأصبحت أكثر ثقة بأنفسهن في أثناء الكتابة.

وقد اقترحت الدراسة ضرورة اعتماد مهارات التفكير الإبداعي في تدريس فنون اللغة العربية بشكل عام، والتعبير الكتابي بشكل خاص، وتطبيق الطرائق الحديثة في التدريس، ولاسيما في فنون اللغة العربية التي تجعل من المتعلّم محور العملية التعليمية، بحيث يصبح معها منتجاً للمعرفة، لا مستهلكاً لها.

إنّ هذه الدّراسة حاولت علاج مشكلة ضعف الطلبة في التّعبير والنهوض بواقع تدريسه من خلال تجريب طرائق، تعتمد التفكير وتهتمّ به وتهدف إلى تنميته.

2.28- دراسة الأحمدى عام 2011 م، وهي بعنوان "استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي وأثره على التّعبير الكتابي لدى طالبات الصّف الثالث المتوسط" في مدينة تبوك:

هدفت الدّراسة إلى بناء برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي واستخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البرنامج، وقياس فاعليّة البرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره على التّعبير الكتابي. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (40) طالبة من طالبات الصّف الثالث المتوسط بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، و تكوّنت أدوات البحث من: اختبار التفكير الإبداعي، واختبار التّعبير الكتابي، وقائمة مهارات التّعبير الكتابي واستخدامها على أنها معيار لتصحيح موضوعات التّعبير الكتابي، وبعد تطبيق البرنامج، جاءت النتائج على النحو الآتي:

- أن الاختبار القبلي كشف عن وجود ضعف لدى الطالبات في مهارات التّعبير الكتابي.
- أنّ ثمة فاعليّة لأسلوب العصف الذهني في توليد أكبر عدد من الفِكر، مما يؤثر بشكل إيجابي في إنتاج التّعبير الكتابي.
- حدوث تحسّن كبير لدى عيّنة البحث في القياس البعدي في اختبائي: مهارات التّفكير الإبداعي والتّعبير الكتابي.
- وجود ارتباط بين تنمية مهارات التّفكير الإبداعي ومهارات التّعبير الكتابي.

انطلقت هذه الدراسة من ارتباط التفكير باللغة، ومن أنّ اللغة في الوقت نفسه عامل مؤثر في التربية العقلية؛ لأنها تحفّز وتبلور القدرة على الملاحظة والتحليل والمقارنة والتصنيف والاستنتاج.

2.29- دراسة الصويركي عام 2011 م، وهي بعنوان "تقويم مستوى أداء التّعبير الكتابي عند طلبة المرحلة الأساسيّة" في الأردن:

سعت هذه الدّراسة إلى تقويم مستوى الأداء في مهارات التّعبير الكتابي اللازمة لطلبة الصّف التاسع الأساسي في الأردن، وقام الباحث ببناء أداة لقياس مستوى أداء التّعبير الكتابي للمرحلة الأساسيّة، طبقت على عيّنة عشوائية منتظمة، مكوّنة من (88) طالباً يدرسون في الصّف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية الأردنية. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى أداء أفراد العيّنة بصفة عامّة في التّعبير الكتابي كان ضعيفاً وامتدنيّاً، وخلصت الدّراسة إلى مجموعة من المقترحات.

ونرى أنّ هذه الدراسة اتّخذت منحى تشخيصيّاً، لتكون مقدمة لدراسات أخرى تعمل على معالجة ضعف مستوى الطلبة في التّعبير الكتابي.

3- بعض الدراسات باللغة الفرنسية

3.1- دراسة **Petit jean** عام 1985 م، وهي بعنوان "تعليم الكتابة والعمل في فريق" **"Didactiques du français théories, pratiques, histoire"** في فرنسا:

هدفت الدراسة إلى بيان أن العمل في فريق يشكل أسلوباً تربوياً لمعالجة أسباب الفشل الدراسي على مستوى تعليم الكتابة وذلك من خلال وضع المتعلمين في مواقف تعليمية اتصالية في أثناء عملية الكتابة، مما يلقي نوعاً من الوعي والتطور الذهني ويسهل إتقان القدرات الضرورية للنجاح في الأنشطة الكتابية. اتبع الباحث المنهج التجريبي على عينة من طلبة المرحلة الابتدائية، وأظهرت نتيجة بحثه فاعلية العمل في فريق، حيث تتناوب المجموعات في الأعمال والإنتاج والمهام التعليمية التعلمية.

3.2- دراسة **Peyroutet** عام 1993 م، وهي بعنوان "ممارسة التعبير الكتابي" **"La Pratique de l'Éxpression écrite"** في فرنسا:

هدفت الدراسة إلى تقديم بنية أصيلة متجسدة في التعبير الكتابي من خلال صفحات مكثفة، يقابل كل صفحة مكثفة فصل مستقل لشرحها، الصفحة اليسرى تقدم معلومات أساسية عن الموضوع المعالج كعنوان أساسي، وعدة أسطر للإبداع الكتابي عن الموضوع نفسه بشكل مكثف، وأمّا الصفحة اليمنى، فتتضمن شروحات وتوضيحات عملياً تطبيقياً، كضبط وتكميل واقتراح عدة تطبيقات، وبحسب كل موضوع، وُضعت أمثلة ونماذج جاهزة وتمارين وأنشطة على الطالب تنفيذها. واشتملت الدراسة على موضوعات وظيفية وأدبية ككتابة مقطوعة شعرية صغيرة أو رواية أسطورة صغيرة، أو إنشاء قطعة من مسرحية أو وصف شعور أو انطباع، مع إرفاق نماذج تبين كيفية كتابة شرح أو تقديم رأي، وتبين استخدام البراهين في الكتابة وإجراء المقارنات، وتنوع الخطاب بين مباشر وغير مباشر.

لقد حرصت هذه الدراسة على تنويع الأنشطة الكتابية المقدمة للطالب، وهي تناسب صفوف المرحلة المتوسطة والثانوية.

3.3- دراسة **Groupe BOECK** عام 1995 م، وهي بعنوان "معرفة الكتابة في المرحلة الثانوية، دراسة مقارنة لأربعة شعوب فرنكوفونية في أوروبا وأمريكا" **"Savoir écrire au secondaire, Étude comparative auprès de quatre populations Francophonies d'Europe et d'Amérique"** في دول فرنكوفونية:

هدفت الدراسة إلى وصف ظروف التعليم وممارسات التدريس في مادة التعبير الكتابي ومقارنة بعضها ببعض، وذلك في المدرسة الثانوية في أربع دول فرنكوفونية، كما وصفت مهارات الكتابة لدى الطلاب في هذه الدول، ودرست الصلات بين مهارات الكتابة لدى الطلبة

ومدى تجسيدها في تعليمهم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة، فبُنيت لتكشف مدى تقدّم الكتابة ومستوى كتابة الطلبة، وكانت عبارة عن استبانتين:

- استبانة الطلبة: تتألف من خمسة محاور: كفاءة الكتابة، ورأي وسلوك مقابل التعبير الكتابي، وممارسة المدرسة الحالية للكتابة، والممارسة المدرسية في السنوات السابقة، وممارسة الكتابة في المواد الأخرى.

- استبانة المدرسين: تتألف من أربعة محاور: إعداد المدرّس، وشروط ممارسة تعليم اللّغة الفرنسية، آراء في تدريس الكتابة، وأولىّة التعليم.

وطُبقت الأدوات على عينة من الشعوب الفرنكوفونية "بلجيكا" و"فرنسا" و"كيبك" و"برونسويك"، حيث تمّ اختيار الصفّ العاشر؛ لأنّه يمثّل بداية المرحلة الثانويّة. وفي هذه المرحلة، يكون الطالب قد حصل تقريباً على (2000) ساعة من دروس اللّغة الفرنسيّة. وكان أغلب الطلاب من مواليد (1978 م)، وقد بلغت عينة الطلاب (2000) طالب وطالبة، وهي تمثّل أقلّ من (5%) من كلّ بلد، وقد استُبعد منها التلاميذ غير الفرنكوفونيين، والتلاميذ المعاقون عقلياً.

أما عينة المدرسين، فبلغ عددها (300) مدرّس ومدرّسة من كلّ بلد، ما عدا "برونسويك" فأخذ منها (59) مدرّساً فقط، واستغرق تطبيق الأدوات حوالي شهر في البلدان الأربعة: وذلك بين شهري نيسان وأيار. وأوضحت الدراسة وجود فروق بين مستوى الطلبة في التعبير تعود إلى مجموعة من العوامل منها: حجم الصف، والتدريب، ومستوى المدرس، ووجود مكتبة، وأسلوب التّدرّس. كما كان لمستوى التّعليم في المراحل السّابقة أثر كبير.

لقد كشفت هذه الدراسة التشخيصية في المرحلة الثانوية عن مستوى طلبة الصف العاشر في مهارات الكتابة، وفي معرفة الأسباب الكامنة وراء ضعف الطلبة في هذه المهارات، من دون اقتراح وسائل علاجية لها.

3.4- دراسة Costa عام 1998م، وهي كتاب بعنوان "الطريقة الأدبيّة في اكتشاف النّصّ"

"Méthode littéraire de la découverte d'un texte" في فرنسا:

تهدف الدراسة إلى مبدأ أساسي، يقوم على تدريب الطلبة على الكتابة والشروحات المختلفة مستخدمين كلماتهم الخاصّة، وذلك من خلال تقديم طريقة تمكّنهم من قراءة النّصّ أولاً، فالولوج إليه ثانياً، فالكتابة فيه وقبل البدء بالكتابة، كان لأبّد من قراءة تتعلّق بالموضوع المطلوب بشكل خاصّ.

واهتمّت الطريقة بأدوات بناء النص من المفردات المعجمية المناسبة للموضوع جرساً ومعنى، ومن تركيب الجمل داخل السياق، ومن علامات التّرقيم، إضافة إلى المقدمة والخاتمة، والتمكّن من فن الرواية وطريقة الخطاب. وكلّ مرحلة من مراحل الدراسة السّابقة مرفقة بنصوص

مدرسة، وأخرى تحتاج إلى دراسة يقوم بتنفيذها الطالب في ضوء المنهج المقترح. ونرى أن هذه الدراسة مفيدة في برامج تعليم اللغة في المرحلة الثانوية.

3.5- دراسة Pouzalgues et d'autres عام 2002 م، وهي كتاب بعنوان "اللغة الفرنسية

الطرائق والتقنيات" "Français Méthodes et Techniques" في باريس:

تهتم هذه الدراسة بمختلف أنواع النصوص الأدبية والنصوص الوظيفية والنصوص الوثائقية وموضوعات القراءة والتحليل والفهم، وتقوم طريقتها على دراسة المفردات والجمل وشبكة العلاقات المعجمية وصور الأسلوب والتعبير المختلفة داخل البناء النصي وصولاً لكيفية بناء النصّ والروابط التي من الممكن استخدامها.

كما تهتم هذه الطريقة بتوجيه الطلبة إلى مؤشرات في النصّ وإلى كيفية بناء مخطط وإنشاء مقطع وكتابة مقدمة وخاتمة، وإلى كيفية كتابة التقارير والملاحظات ثم يرفق كل ذلك بنماذج مدرسة من مختلف تلك المحاور، إضافة إلى أخرى متروكة للطلاب كنوع من التمرين والتدريب.

3.6- دراسة Poisson-Quinton عام 2004 م، وهي بعنوان "مهارات التعبير الكتابي A1"

"Compétences A1 Expression écrite" في فرنسا:

هدفت هذه الدراسة إلى دعم التعبير الكتابي بناء على طلب الجمعية الأوربية لدعم اللغة، وتتوجه إلى الراشدين وكبار المراهقين لتعليم الكتابة باللغة الفرنسية ضمن وحدات تعليمية داخل الصفّ الدراسي، معتمدة التصحيح الفوري للأخطاء والتقويم لكل وحدة دراسية.

وتجمع هذه الدراسة بين رسم الحروف واستخدام الكلمات وقواعد اللغة، مركزة على التعبير الشفوي أولاً ثم الكتابي أي من الصوت إلى الرسم إلى الكلمة إلى التركيب. وكل وحدة تعليمية تكون مركزة في آن معاً على أهداف تعليمية محددة، وتتضمن كل وحدة ثلاثة دروس، وضعت في نهايتها صفحة المرور من الفرنسية الشفوية إلى الفرنسية الكتابية، مع تقويم يسمح بتحديد مستوى الطالب لما اكتسبه في الوحدة، وتدرج الوحدات التعليمية في التقدّم من البسيط إلى المركب، وكذلك تدرج الأنشطة والتدريبات في مستواها بما يتناسب وتلقي الطالب.

3.7- دراسة Poisson-Quintom et Mimran عام 2004 م، وهي بعنوان "مهارات التعبير

الكتابي A2" "Compétences A2 Expression écrite" في فرنسا:

تتكامل هذه الدراسة مع المستوى الأول لمهارات التعبير الكتابي "A1"، إذ أتت المبدأ نفسه، ولكن مع زيادة حقيقية لمدة الدراسة تعادل ضعف مدة المستوى الأول. وتتألف من خمس وحدات تعليمية مكثفة من ناحية عدد المفردات المستخدمة والقواعد الموظفة لاستخدام المفردات في إنشاء الجمل والتعبير، وفي نهاية كل وحدة تعليمية هناك صفحة لتوضيح المفردات بشكلها الصوتي وكيفية كتابتها.

تُركّز الموضوعات المطلوب إنشاؤها على التعبير الوظيفي، مثل كتابة الرسائل الشخصية والرسائل الرسمية، وبعض الموضوعات اليومية التي تهتم كل طالب، و مقالة في صحيفة و بريد قراء، وإنشاء استبانة، وتصميم إعلان، وتلخيص صغير لكتاب ما، وإبداء رأي... وقبل الشروع في أيّ موضوع، يخضع الطالب لسلسلة مكثفة من التّريبات لتوظيف الكلمات المناسبة وأضدادها، واستبدال تعبير بآخر، الأمر الذي يسمح للطالب المتعلّم بمعرفة مدى تقدّمه.

4- بعض الدراسات المترجمة عن اللغة الإنكليزية

4.1- دراسة الجمعية القومية للتربية المستمرة (NAEP) عام 1981م، وهي بعنوان "تقويم القراءة والأدب على المستوى القومي لطلاب المدن" في أمريكا:

هدفت الدّراسة إلى تقديم تقرير عن تقويم القراءة والأدب على المستوى القومي لطلاب المدن، يزيد عددهم عن مئة ألف طالب ممن يبلغون التاسعة والثالثة عشرة والسابعة عشرة (Reading, Thinking and writing)، وقد أشارت نتيجة التقرير بوضوح إلى أنه على الرغم من أنّ الطلاب لا يجدون في كلّ مستوى عمري صعوبة في إصدار الأحكام على ما يقرؤون إلا قليلاً، فإن معظمهم تنقصه مهارات حلّ المشكلات ومهارات التفكير الناقد، حيث يستطيعون أن يشرحوا أحكامهم ويدافعوا عنها كتابة.

كما أشار التقرير إلى ضعف العجز المعرفي لدى الطلبة في الاستجابة تحليلياً، وإلى أنه بسبب التأكيد الحالي على الاختبار والتعليم باستخدام الأسئلة الموضوعية: الاختيار من متعدّد، والصواب والخطأ، والأسئلة ذات الإجابات القصيرة، فإنّ الطلبة ليسوا معتادين على تناول مهام التفكير، وما تزال التقييمات المستمرة لتحصيل الطالب التي تتمّ على المستوى القومي (National Assessment of Education Progress) تدعم هذه النتائج، تقرير لانجر وزميله أبلبيي (Langer and Applebee) في بحث حديث، أشارا فيه إلى أن الأطفال الأمريكيين لا يمارسون الكتابة بشكل كافٍ في جميع المقرّرات الأكاديمية على اختلاف تنوعها، كما أنّ مهام القراءة والكتابة التي يُكلّفون بها لا تتطلّب منهم أن يفكروا تفكيراً عميقاً بقدر كافٍ. (إبراهيم، 2005) إن مثل هذه الدّراسة تكشف عن حاجة ملحة إلى إدماج التفكير في تعليم المهارات اللغوية.

4.2- دراسة بوير boyer رئيس مؤسسة كارنجي عام 1983 م في أمريكا:

هدفت الدّراسة إلى تقديم تقرير عن المدرسة الثانويّة، وتناولت فيه حالة التّعليم الثّانوي في أمريكا، وقد أكّدت الدّراسة ضرورة الاهتمام بتدريس الكتابة عبر المنهج التعليمي؛ لأنّ الكتابة الواضحة تؤدّي إلى التفكير الواضح، فالكتابة ربما تكون أكثر من أيّ شكل آخر من أشكال الاتصال التي تجعلنا مسؤولين عن كلماتنا، وتجعلنا في النهاية أكثر عمقاً في التفكير.

وانطلاقاً من ذلك، إنَّ بوير يدرك الصّلة الوثيقة بين التفكير والكتابة؛ لأنَّ العمق والوضوح في التفكير يحسّن نوعية الكتابة، بينما تفيد الكتابة بوصفها أداة تعلّم في صقل التفكير وتطويره، وهذا التأكيد على الكتابة والاهتمام بها كانعكاس للتفكير يظهر في وقت تتناقص فيه مهارات الاستدلال عند طلبة المدارس الأمريكية. (إبراهيم، 2005)

5- موقع البحث من الدراسات السابقة

يتّضح مما تقدّم في الدّراسات السابقة العربية والأجنبية أنّ موضوع التّعبير بشكليه الشّفوي والكتابي قد حظي باهتمام كبير في جميع الدّراسات على اختلاف مناطقها الجغرافية، ويمكن إجمال موقع هذه الدراسة من الدّراسات السابقة بحسب النقاط الآتية:

- **موضوع الدراسة وهدفها:** تباينت بعض الدّراسات السابقة في أهدافها، وتقاربت في بعضها الآخر، فبعضها هدف إلى استخدام طرائق متعدّدة في تعليم بعض مهارات التّعبير الكتابي، مثل دراسات كلّ من: عبد اللطيف (1999) والعجارمة (2006) والسليتي (2007) والغباري (2009) والأحمدي (2011). وبعضها بيّن مشكلات تدريس التعبير وعوائقه، مثل دراسة: الملا والمطاوعة (1997). واهتمّ بعضها الآخر بالتعبير الوظيفي مثل دراسات كلّ من: مذكور (1985) والهاشمي (1995)، في حين ركزت دراسات أخرى على التعبير الإبداعي مثل دراسات كلّ من: عبد الوهاب (1999) ومسلم (2000) وتميم (2004).

أنّفتت الدّراسة الحالية مع بعض الدّراسات السابقة في التركيز على أهمية عمليات التفكير في عملية التعليم مثل دراسات: الطوخي (2005) وعبد الكريم (2005) وعبد الباري (2007) والتويجري (2008) ودراسة الجمعية القومية للتربية المستمرة (1981)، بينما اختلفت في أنها تناولت مجالاً مهماً من فنون اللغة العربيّة لم تتناوله أيّ من الدّراسات السابقة، وذلك على الرّغم من وجود بعض المهارات المشتركة فيما بينها، فأغلب الدّراسات السابقة اهتمت بالتعبير الوظيفي أو الإبداعي، ولم تجد الباحثة - على حد علمها - أيّة دراسة اهتمت بالتعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامّة، الأمر الذي حفز إلى القيام بالدراسة الحالية، للوقوف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامّة.

ولعلّ أبرز ما يميّز هذه الدراسة أنّها تُعدّ من بين الدّراسات الأولى لبيان فاعلية العمليات المعرفية في عمليتي التعليم والتعلّم في تنمية مهارات التعبير الأدبي، كأحد فنون اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامّة، وهذا ما أكسبها أهمية خاصّة في نظر الباحثة، فهي تركز على نظرية حديثة في التدريس تُعدّ محطّ اهتمام معظم العاملين في الأوساط التعليمية التربوية. ومن الناحية العملية إنّ هذه الدراسة تُوفّر معلومات وبيانات حول بعض المدخلات التي يمتلكها

مدرسو اللغة العربية وطلبة المرحلة الثانوية العامة ومدى تأثير هذه المدخلات في مهارات التعبير الكتابي عموماً والتعبير الأدبي خصوصاً.

- **منهج الدراسة:** تباينت مناهج الدراسات السابقة، فبعضها اتبع المنهج شبه التجريبي، مثل دراسات كل من: بني ياسين (2007) والعجارمة (2007) والغباري (2009) والبرقعاوي (2010). وبعضها الآخر اهتم بالمنهج الوصفي التحليلي فيما يتعلق بتدريس التعبير، مثل دراسات كل من: مجاور (1974) و Peyroutet (1993) والجشي (2005) وعبد الجواد (2009). وبعضها الآخر جمع بين المنهجين الوصفي، وشبه التجريبي مثل دراسات كل من: تميم (1992) وعبد اللطيف (1999) وعزازي (2004) وجلال الدين (2005). وقامت بعض الدراسات ببناء برامج تعليمية متبعة المنهج شبه التجريبي، كدراسات: تميم (2004) والطوخي (2005) وبكري (2006) والطراونة (2006) والحصري (2006) وعبد الباري (2007). في حين تميّزت الدراسة الحالية باستخدام:

- المنهج الوصفي لرصد أنشطة التدريس وتقويم مدرّس اللغة العربية في مادة التعبير الأدبي ومدى استخدام الطلبة للعمليات المعرفية وتوظيف القراءة في مجال التعبير.

- المنهج البنائي، لبناء برنامج يساعد في تنمية مهارات التعبير الأدبي.

- المنهج شبه التجريبي للوقوف على مدى فاعلية برنامج قائم على استخدام العمليات المعرفية في تنمية مهارات التعبير الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في ثانويات مدينة حلب.

- **مجتمع الدراسة وعينتها:** انفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في مجتمع البحث من طلبة المرحلة الثانوية العامة مثل دراسات كل من: Boyer (1983) وأحمد (1985) و Groupe BOECK (1995) والهاشمي (1995) وتميم (2004) والجشي (2005) والعجارمة (2006) وبني ياسين (2007) والسليتي (2007) وعبد الباري (2007) وعبد الجواد (2009)، إذ أنّ معظمها اعتمد على طلبة المدارس في المرحلة الثانوية العامة، وكذلك عينة الدراسة الحاليّة جاءت موافقة لهذه الدراسات؛ لأنّ الباحثة اختارت عينة الدراسة من مدرّسي اللغة العربية وطلبة المرحلة الثانوية العامة من سلم التعليم الرسمي في الجمهورية العربية السوريّة، وذلك للوقوف على فاعلية البرنامج المقترح، في حين اختلفت الدراسة عن غيرها من الدراسات في البيئة المكانية التي تمّ تطبيق الدراسة فيها، ومن هنا تعدّ هذه الدراسة الأولى من نوعها في مدينة حلب.

- **أداة الدراسة:** تنوّعت أدوات الدراسات السابقة من استبانة كدراسات كل من: مجاور (1974) و Groupe BOECK (1995) وعبد الجواد (2009)، أو اختبار كدراسات كل من: مذكور (1985) والهاشمي (1995) والجشي (2005) وعبد الكريم (2005) وبكري (2006)

والعجارمة (2006) ومحرم (2006) والسليتي (2007) وبني ياسين (2007) والغباري (2009) والبرقعاوي (2010) والأحمدي (2011).
واعتمد بعضها الآخر على الاستبانة والاختبار معاً كأدوات، كدراسات كل من: أحمد (1985) و تميم (1992) وعبد اللطيف (1999) وتميم (2004) وعزازي (2004).
أما الدّراسة الحالية، فاعتمدت على بطاقة الملاحظة والاختبار والاستبانة ومصفوفة مهارات التعبير وعلى قائمة عمليات التفكير والبرنامج التعليمي المقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة، وقد تشابهت بذلك مع دراسة جلال الدين (2005).

6- الإفادة من الدّراسات السّابقة

- أفادت هذه الدّراسة من الدّراسات السابقة في أمور عدّة، هي:
- بلورة مشكلة الدّراسة وصياغتها.
 - الاطلاع على الإطار النظري، ولاسيما فيما يتعلق بالبرامج التعليمية وكيفية بنائها.
 - تقديم صورة واضحة عن كيفية تحديد قائمة بمهارات التعبير اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية.
 - بيان الجوانب التي تمتّ دراستها في مجال التعبير.
 - التّعرف إلى الأساليب المختلفة في معالجة المشكلات المرتبطة بتدريس التعبير من أدوات ومناهج بحث وأساليب تحليل.
 - محاولة إبداع منهج مختلف لدراسة مشكلة البحث والإجابة عن أسئلته وفرضياته.
 - تجنب التكرار غير المقصود بدراسة جوانب لم تقف عندها الدّراسات الأخرى.
 - معرفة الأساليب الإحصائية المستخدمة والإفادة منها.
 - قراءة أهم نتائج الدّراسات السّابقة، ومقارنتها بنتائج الدّراسة الحالية.

الفصل الثالث: التعبير في المرحلة الثانوية

1- مقدمة:

ما زال الاهتمام بتعليم اللغة العربية يأخذ حيزاً كبيراً في مختلف مراحل التدريس؛ لأنها لغة القرآن الكريم التي تؤكد وجودنا وتسهم في بناء حضارتنا، ومن خلالها نطلّ على أنواع المعرفة، ولا يخفى على أحد ما للغة من وظيفة كبيرة ومهمة في حياة أيّ فرد منا، يتخذها للتعبير عما يجيش في نفسه من أحاسيس وفكر، كما أنها وسيلة الاتصال بين الفرد ومجمعه، بما يسهم في نشر الثقافة بين أبناء الأمة ونقلها من جيل إلى جيل، واللغة بمهاراتها الأربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، تشكل سلاحاً للفرد في مواجهة مواقف مختلفة، فمن خلالها يستطيع قراءة التراث، والشعور بالرابطة القويّة التي تجمع بين المتكلمين بعضهم ببعض، ولذلك فمن واجب الأمة إذا أرادت أن ترقى إلى منزلة عالية بين الأمم المتطورة أن تُعنى بلغتها وتسعى إلى تعليمها تعليماً يفضي إلى الإفادة من وظائفها في حياة الفرد والمجتمع.

واللغة عموماً ليست مادة دراسية تُعلّم لذاتها، وإنما هي وسيلة تُفيد الفرد في فهم جوانب الحياة المحيطة به اجتماعياً وثقافياً، لاسيّما من ناحيتها الوظيفية، وهذا ما ينبغي أن يدركه مدرّس اللغة العربية، إذ ليست الغاية من درس اللغة العربية الإمام بمفردات كثيرة وحفظ مصطلحات مختلفة، وإنما الغاية منه تعليم الطالب شيئاً يفيد في حياته على مختلف المستويات، ومن هنا كان على التربية الحديثة ومناهجها أن تسعى إلى تحقيق هذه الغاية بتدريب الطلبة على مهارات اللغة، ليتمكّنوا من الكلام معبرين عن أنفسهم وعمق تفكيرهم تعبيراً واضحاً سليماً.

إنّ التعبير من خلال اللغة قدرة ذهنيّة، تتكوّن من مجموعة من المعارف اللغوية، بما فيها الأصوات والمفردات والمعاني والتراكيب التي تنتظمها جميعاً، وهذه القدرة مكتسبة لا يولد الإنسان عليها، وإنما يولد ولديه الاستعداد الفطري لاكتسابها، ويدفعه إلى هذا الاكتساب رغبته في الانتماء إلى المحيط الاجتماعي، وتبادل المنافع والمصالح معهم، وبناء الرّوابط وتحقيق سبل التعاون والتكافل بينهم، وفي الوقت نفسه فإنّ التعبير من خلال اللغة يؤدّي إلى تنمية فكر الفرد وتجاربه، ويزداد اكتسابه لمهارات الحياة، مما يجعله أكثر وعياً وإدراكاً وإقبالاً على الإبداع والعطاء والمشاركة في تحقيق التطور الفكري. ولذلك كان التعبير بفرعيه الشفوي والكتابي ضرورياً لكل فرد، وعاملاً أساسياً من عوامل نجاحه، وعنصراً مهماً لا يستطيع الاستغناء عنه في أيّة مرحلة من مراحل حياته. فالطفل بحاجة إلى التعبير للتواصل مع أفراد أسرته والأطفال الآخرين من حوله، أمّا اليافعون فإن حاجتهم للتعبير تزيد أهمية حين يعبرون عن أنفسهم، وما يجول في خواطرهم من خلال اختيار الألفاظ والعبارات المناسبة، إضافة إلى إثبات ذواتهم من خلال خوض المناقشات في موضوعات تهّمهم.

ومن هنا تأتي أهمية درس التعبير، فهو ليس نشاطاً لغوياً آنياً يقتصر أداؤه على الحصّة الدراسية في المدرسة، وإنما هو جزء من حياة الطالب والمدرّس، يبقى أداؤه في كلّ حصّة دراسية داخل المدرسة وخارجها، ونشاط مستمرّ يُوظّف فيه كلّ فرع من فروع العربية التي تتداخل فيما بينها. ولا تخفى أهميّة التعبير إذا ما أدركنا أنّه أداة من أدوات التعلّم والتدريس، حتّى التحصيل الدراسي في كثير من صورته يعتمد على هذا اللون من النشاط اللغوي، وعلى الرغم من هذه الأهمية ترى الباحثة أنّ تدريس التعبير لم يتخذ موقعه من الأسس العامّة التي يتطلبها العلم في عملية التعليم والتعلّم.

إنّ أساس الغذاء العقلي والفكري للإنسان اللّغة، وتبرز اليوم حاجة الفرد إلى الكلام الواضح بين أقرانه أو إلى أن يقدّم تقريراً شفويّاً أو كتابيّاً عن موضوع معيّن، ولا يصلح أيّ كلام لأداء ذلك، إذ لا بدّ من وجود شروط معيّنة في كلامه، يضمنها التّدرّس المنظمّ في المدارس، "ومن الملاحظ أنّ الوصول إلى المرحلة التي يستطيع الإنسان فيها أن يؤثّر في نفوس الآخرين بكلامه وأسلوبه يتطلّب التّدريب والمران. ومن هنا يحتلّ التعبير الأهمية الكبرى في الحياة، وبين فروع العربية، وفي المناهج اللغوية التربوية". (السيد، 1997، 391)

2- معنى التعبير:

ورد في المعجم المدرسي أنّ التعبير من "عبّر عن فلان: تكلم عنه، واللّسان يعبر عمّا في الضمير. وعبر عمّا في نفسه: أعرب وبين بالكلام. و- الرؤيا: فسرها. والتعبير: الإبانة كتابةً وفعلاً". (أبو حرب، 1985، 676).

أمّا التعبير بمفهومه التّربوي، فهو تمكين الطلبة حتى يصبحوا قادرين على الإفصاح عمّا يخالج نفوسهم من الأمور العاديّة بلغة سليمة من دون خجل أو تعثر، حتى يستطيعوا تنظيم مجموعة من الفكر في موضوع درسه أو مسألة يهتمّ بها الناس، فيعمدوا إلى تصويرها وتفسيرها بشكل واف، ويكتبوها في أسلوب جيد يجمع بين الترتيب والتأثير.

3- الفرق بين التعبير والإنشاء:

جاء في المعجم المدرسي: "أنشأ: الشيء: أوجده وأحدثه. وأنشأ الله الخلق: ابتداء خلقه. وأنشأ الله السحاب: أظهره في السّماء ورفعها. وأنشأ الرجل الدار وغيرها: بناها. وأنشأ الصبي: رباها. وأنشأ الكاتب نصّاً: ألفه. وأنشأ الشاعر قصيدة: أنشدها. وأنشأ يفعل كذا: شرع وبدأ وهو من أفعال الشروع. والإنشاء عند الأدباء فن يُعلّم به جمع المعاني والتأليف بينها وتنسيقها ثمّ التعبير عنها بعبارات أدبية". (أبو حرب، 1985، 1044)

"وكانت التّربية التقليديّة تطلق على التعبير مصطلح الإنشاء، أمّا التّربية الحديثة فقد استبدلت مصطلح التعبير بالإنشاء، وذلك لأنّ التعبير هو المظهر العفوي للّغة، في حين أنّ الإنشاء هو

المظهر الاصطناعي، بالإضافة إلى أنّ التعبير أوسع من الإنشاء إذ إنه يشمل مجالات الحياة كلّها، في البيت والشارع والمدرسة والطبيعة... فهو مرآة الحياة كلّها. أمّا الإنشاء فهو أضيق دائرة من التعبير، وهو صنعة، لذا سمّى الفلقشندي كتابه: "صبح الأعشى في صناعة الإنشاء"، ومن هنا كان مصطلح التعبير أوضح دلالة وأشمل دائرة من الإنشاء، وهو يشمل مواقف الحياة والتفاعل مع المجتمع إن شفوياً وإن كتابياً، في حين أنّ الإنشاء يقتصر على الجانب الكتابي". (السيد، 1997، 389) ولو ابتعدنا عن المعنى المعجمي لكلمتي الإنشاء والتعبير، لوجدنا أنّ الكلمتين تستخدمان بمعنى واحد، وهو: تكون العبارة أو إنشائها بطرائق مختلفة لتدلّ على معنى معيّن خدمة لموضوع محدد وجلائه للسامع أو القارئ، ومن المعلوم أنّ المنشئ أو المعبر يتركز على فكرة معلومة، ولكنّه يحاول إلباسها من ذوقه وذاته النفسيّة ثوباً يرتفع بعبارته إلى مستوى الفن الجميل.

وليس من الضروري في رأينا أن يكون منشئ العبارة مبدعاً دائماً أو فناناً أو أديباً، فإذا تجاوز المنشئ غاية الإفهام إلى إمتاع المتلقي بطبيعة حديثه، فقد آل إلى فنان مبدع أو أديب على مستوى يقدره خبراء الأدب المتذوقون وهم معروفون بالنقاد". (مايو، 1996، 8) فإذا أجاد الطالب في مستوى تعبيره كتابياً وسطر صفحات فيها خيال وصور وعاطفة وفكر كما يفعل الشعراء والأدباء... وصل إلى مرحلة الإبداع، و مما لاشكّ فيه أنّ الطلبة كلّهم لن يستطيعوا بلوغه "الإبداع" بسهولة؛ لأنّه يحتاج- إضافة إلى مهارات التعبير- الموهبة والاهتمام، لذلك لا بدّ من مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة حتى لا نضيع عليهم فرصة التعلّم والتعلّم، والخروج بالفائدة المرجوة من درس التعبير.

4- الفرق بين التعبير والمحادثة:

أصبح واضحاً في الأذهان أنّ للغة وظيفتين أساسيتين، هما: التعبير والاتصال، أمّا "المحادثة فهي مهارة لغوية تحقّق للمرء التعبير عما في نفسه، كما تحقّق له الاتصال الاجتماعي أيضاً. فالمحادثة وسيلة المرء لإشباع حاجاته وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وهي الأداة الأكثر تكراراً وممارسة واستعمالاً في حياة الناس، وأكثر قيمة في الاتصال الاجتماعي من الكتابة". (السيد، 1997، 295) والمحادثة الصفيّة هي عبارة عن اتصال بين المدرّس والطالب، وأساس هذا الاتصال حوار أو أسئلة موجّهة من المدرّس إلى الطالب أو أحد زملائه... فيكون محور درس التعبير الطالب الذي يتكلّم حول الموضوع المطلوب بتوجيه من المدرّس، مع وجود فرصة للطالب ليفكر ويختار كلماته بعناية ودقة قبل الحديث أو البدء بالكتابة، بينما المحادثة تتطلّب الإجابة الفوريّة والسريعة بناءً على طلب المدرّس.

وفي المحادثة لا يتمكّن الطالب من تصحيح عباراته وكلماته إلا إذا تنبّه لها في الوقت نفسه، بينما في درس التعبير لا يتمكّن من ذلك ولا سيما في التعبير الكتابي، وأياً كانت الفروق بين

المحادثة والتعبير فكلاهما مهارتان لا يمكن الاستغناء عنهما في العملية التعليمية؛ لتحقيق الفهم والإفهام، وزيادة التفاعل المثمر بين المدرّس والطالب في المراحل كافة.

5- طبيعة مادة التعبير في المرحلة الثانوية:

إنّ للتعبير في المرحلة الثانوية مظهرين: "خارجي من خلال الأصوات المنطوقة أو الحروف المكتوبة، وداخلي غير مرئي متمثّل في تلك الفِكر والصّور الذهنية المجرّدة على اختلاف أنواعها، وهذا المظهر الثاني هو الأصل في اللّغة، وإن كان غير منظور، ولا يكاد يشعر به الإنسان، وهو القدرة التي ينطلق منها ظاهر اللّغة أو الكلام، أو هي المعايير التي تحكم السلوك اللّغوي الظاهر صوتاً أو هي الحدود والقواعد التي تحكم العمل والنشاط المبذولين في الكلام". (عصر، 1993، 80) وإذا تأملنا حقيقة التّعبير فإننا لانجده إلا مجموعة من المعاني أو الصور الذهنية التي تستقرّ في العقل، وهي جميعاً من صنع الحواس كافة، فالحواس هي الأصل في وجود تلك الصور والمعاني العقلية.

وإنّ طالب المرحلة الثانوية يتمكّن من التعبير بفضل المعاني العقلية أو الصور العقلية المخزّنة في ذاكرته إذ يستمدّ مخزونه من المعلومات كافة البصريّة والسّمعية واللمسية... التي تشكّلت بوساطة الحواس ومكثت في الذاكرة الطويلة المدى، مشكّلةً بذلك مفاهيم وتعميمات ومبادئ عقلية تدلّ على عمق النّمو العقلي ونضجه وثرائه، وهذا بدوره سيؤثّر إيجاباً في النّمو اللّغوي الذي سيبدو غنياً وثرانياً، والعكس صحيح، فإذا كانت ذاكرة الطالب فقيرة وضحلة بتلك الصور العقلية، فإنّ ذلك سينعكس سلباً على نموّه اللّغوي، وهذا ما أكّده كثير من الباحثين إذ تعدّ " الذاكرة طويلة المدى ومكوناتها هي المنبّئ بقوة المعاني، وعمق النّمو اللّغوي في صورتيه المنطوقة والمكتوبة، وهاتان الصورتان لا تظهران ابتداءً، وإنّما هما تابعتان لمكونات الذاكرة طويلة المدى، فضلاً عن أنّ هاتين الصورتين تتبنّان عن مكونات هذه الذاكرة ومدى تعقّدها وثرانها، أو سذاجتها وفقرها، وهذا ما يمكن ملاحظته من تحليل محتوى التّعبيرين: الشّفوي والتّحريري لدى المتعلّمين كافة في المراحل جميعها، ومن مختلف البيئات ومن كلا الجنسين: الذكور الإناث". (عصر، 1997، 40)

إنّ المسؤول عن تكوين تلك الصور العقلية أو الذهنية في ذاكرة الطالب هو التربية على المستويات كافة داخل الأسرة في مرحلة ما قبل التعليم، وداخل جدران المدرسة في أثناء التعليم والظروف المحيطة بالطالب.

وبدهي بعد هذا الفرض أن يكون طالب المرحلة الثانوية قد وصل إلى مرحلة نضج في اللّغة على مستوييها الداخلي والخارجي، "فالتّعبير إذن ليس إلا أمرين: أحدهما باطن والآخر ظاهر، فالأول المعاني والحاجات والأغراض والمقاصد، وهذه جميعاً أسس اللّغة عقلية كانت أم فطرية

غريزية، والثاني اختيار الوساطة المناسبة للمعاني ثم الربط بين هذه وتلك وتحريير هذا الربط في إحدى صورتَي التَّحْرِير: الصوت أو الكتابة". (عصر، 1997، 44)

ويبدو واضحاً أنّ المظهر الداخلي للغة هو الأهم والأخطر في تعليم التعبير؛ لأنّه مسؤول عن تخزين المعاني ووفرتها في مختلف المستويات والمجالات، في حين أنّ المظهر الخارجي من أصوات وحروف وكلمات إنّها أمر آلي يصل إليه كلّ فرد بالتكرار والتدريب؛ لأنّها يسيرة وتكتسب من خلال التّدرّيبات الشّكلية، وواجب مدرّس اللغة العربيّة في المرحلة الثانوية بل في المراحل كلّها هو تعليم المعاني؛ لأنّ غيابها لدى الطالب سيؤدّي إلى تدني المستوى اللغوي وفقر عقلي في تعليم اللغة.

إنّ تعبير الطالب في المرحلة الثانوية ينبغي أن يهتم بعنصر السياق، سواء أكان التعبير منظوقاً أم مكتوباً؛ فلموضع كلّ كلمة من السياق دور مهمّ في أداء المعنى المطلوب، إضافة إلى ذلك لا بدّ من مراعاة أعراف اللغة، ولاسيّما في التعبير المكتوب؛ لأنّها تعين على فهم المقصود، فالنّوع بالشكلية الشّفوي والكتابي ليس مجرد ثروة لفظيّة تحكمها مجموعة من القواعد الصرفيّة والنحويّة والصوتيّة والدلاليّة... وإنّما هو طريقة الفرد في استعمال اللغة؛ لتظهر ثقافته وخصائص بيئته ودرجة وعيه ونمط تفكيره وأسلوب تحدّثه، أما قواعد اللغة فهي عبارة عن معينات وعلاقات تتحقّق بها خصائص اللغة لدى الطالب تحدّثاً وكتابةً.

فالطالب في المرحلة الثانوية لن يتعلّم التعبير من مجرد الصّمت ولا من مجالسة من يعلمون من دون تفاعل، مكتفياً بالتّفكير فيه من دون ممارسته فعلاً وسلوكاً لغوياً، ولعلّ هذا ما لاحظته الباحثة في المدارس، فأغلب الطلبة لا يتعلّمون التعبير وإنّما يستمعون إلى معلومات عنه، فهم لا يمارسونه كما يجب أن يُمارس وصولاً إلى تحقيق الهدف المطلوب، وإذا كانت المراحل التعليميّة الدّنيا تُعنى بالتعبير الشّفوي، فإنّ مرحلة التّعليم الثانوي يجب أن تركز اهتمامها على التعبير الشّفوي عامّة والكتابي خاصّة.

6- أهمية درس التعبير في المنهج المدرسي في المرحلة الثانوية العامّة:

تعدّ اللغة العربيّة إحدى الوسائل المستخدمة في التدريس؛ ليحقق المنهج المدرسي وظائفه المختلفة، فاللغة أولى وسائل الاتصال والتفاهم بين الطالب وبيئته، كما أنّها الأساس الذي تعتمده التربية لنموّه في النواحي جميعها، وتعتبر اللغة أساس كلّ نشاط يقوم به الطالب سواء أكان ذلك عن طريق الاستماع والقراءة أم عن طريق الكلام والكتابة، ولذلك فإنّ درس التعبير منذ بداية التّعليم يرمي إلى تمكين الطالب من أدوات المعرفة ومساعدته على اكتساب عاداتها واتجاهاتها السليمة من خلال سيطرته على مهارات اللغة الأربع على امتداد المراحل التعليميّة وصولاً إلى المرحلة الثانوية، إذ لا بدّ أن يصل الطالب إلى مستوى لغوي في التعبير يمكنه من استخدام اللغة

استخداماً ناجحاً يتمكّن من خلاله النهوض بالعمل الذي يختاره وأن يواصل المراحل الدراسية التعليمية العليا؛ فعجز الطلبة عن التعبير له أثر كبير في إخفاقهم "وتكرار هذا الإخفاق يترتّب عليه الاضطراب وفقدان الثقة بالنفس ومن ثمّ يتأخّر نموهم الاجتماعي والفكري". (عبد الحميد، 1998، 28)

فدرس التعبير ليس مادة دراسية فحسب، وإنما هو وسيلة لدراسة المواد الأخرى، فأية مادة دراسية تتطلب وجود محادثة وحوار بين الطالب والمدرّس، ولذلك لا يمكننا أن نفصل بين اللغة والمواد الدراسية الأخرى، فمن خلال درس التعبير يمتلك الطالب ناصية عملية التفكير والنشاط العقلي عموماً، إنه مناسبة يتمكّن من خلالها "المدرّس الوقوف على الخصائص اللغوية للطلبة فيعزّز الإيجابي منها ويعالج الجانب الآخر". (الخولي، 2004، 19)

ومن خلال التعبير محادثة وحواراً وكتابة يتمكّن الطالب من السيطرة على المواد الدراسية الأخرى، وكلّما كان متقدماً من الناحية اللغوية كان اكتسابه للمعارف والمعلومات والاتجاهات أسرع... ولذلك كان لزاماً على منهج التعبير في المرحلة الثانوية "أن يحقّق مطالب النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والعاطفي والديني، والقدرة على الإسهام في الوصول بالطلبة إلى أهداف المجتمع وأهداف المراحل التعليمية، وبقدر ما يتصوّر من حاجتهم إليها في مواجهة مواقف الحياة، ومتطلبات التقدّم". (يونس وآخرون، 1987، 35)

وأهمية التعبير في المرحلة الثانوية لا تقلّ عن أهمية التعبير الشفوي، ويمكن اعتبار مادة التعبير الكتابي من أهمّ مهارات اللغة العربية في المرحلة الثانوية، فلا بديل عن الكلمة المكتوبة لحفظ التراث والثقافة وتطوير نتاج العقل الإنساني، ولذلك نوّكد أنّ للتعبير الكتابي أهمية قصوى في الحياة، فهو قناة من قنوات الاتصال الإنساني وأداة من أهم أدواته في تسهيل عملية التفكير والتعبير عن النفس، ومن كونه كذلك استمدّ أهميته الكبرى في حياة الفرد والجماعات. (يونس وآخرون، 1987)

إنّ التعبير يقوم بدور فعّال؛ لأنه يمتاز بخاصية الدوام والاستمرار، ولذلك علينا أن نوليه عناية أكثر، فالفرد في حديثه يتحدّث بشكل تلقائي ومبسّط وينتقل من فكرة لأخرى جديدة بحسب قدرته، مركزاً على ما يريد وتاركاً ما يشاء، بينما الأمر في التعبير الكتابي مختلف " حيث يكون المستقبل غائباً في أثناء عملية الكتابة، والكاتب غائب في أثناء القراءة، فإنّ مثل هذا التعديل أو التعبير اللفظي والتلقائي يصبح مستحيلاً، وإذا كان المتحدث يستطيع أن يوضّح المعنى ويوحى به من خلال صوته وملامحه وإشاراته فإنّ الكاتب لا يستطيع ذلك إلا من خلال جملة الموحية وفقراته المتقنة وسيطرته الكاملة على مفاهيمه وما بينها من علاقات، وهو إن لم يفعل ذلك فقد القارئ وفشل في الاتصال". (يونس وآخرون، 1987، 31).

ونتيجة للانفصال بين طرفي الاتصال في التعبير الكتابي، ونظراً للحاجة إلى نقل المعاني فيما بين الكاتب والقارئ، وضرورة امتلاك الكاتب ناصية الكتابة ومهاراتها من حيث بناء الجمل وربط الفقرات والتدرج في عرض الفكر والمفاهيم، يصبح التعبير الكتابي أمراً يستحق الدراسة والتدريس بعناية فائقة، فيصبح التعبير الكتابي بطرائق التدريس المناسبة والسليمة طريقاً له قيمة كبرى في التعبير عن الفكر، كما أنه يصبح أيضاً جزءاً مهماً، له دلالاته في المنهج المدرسي عامة بالنسبة لكل طالب.

وعلى الرغم من أن الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات تصرّ على ضرورة الموازنة بين التعبيرين الشفوي والكتابي، وأن يأخذ التعبير الشفهي عناية أكثر باعتباره نشاطاً لغوياً أشيع من التعبير التحريري في المجتمع، إننا نتفق مع رؤية عدد كبير من الباحثين، فنقول: إنه مادام التعبير الشفوي متاح له فرص أكثر من التعبير التحريري في الحياة الاجتماعية، ونظراً لما يتطلبه التعبير التحريري من عناية أكثر كان علينا أن نعطي التعبير الكتابي اهتماماً أكبر في تعليم التعبير، ولاسيما في المرحلة الثانوية. (يونس وآخرون، 1987)

7- موقع درس التعبير بين باقي فنون اللغة العربية:

يعتبر التعبير أكثر فنون اللغة أهمية؛ لأنه الغاية من اللغة، وهو ليس معزولاً عن باقي فنونها، وإنما متشابك ومتداخل معها من قواعد نحو وصرف وإملاء وخطّ وأدب ونصوص، وبيان وبديع ومعانٍ، فندّم الطالب في فنون اللغة المختلفة ينعكس إيجابياً في درس التعبير بفرعيه الشفهي والكتابي، وهذا يعني أن التخطيط للبرنامج اللغوي في أية مرحلة تعليمية أو صف دراسي لابد أن يُخطّط كوحدة متكاملة تراعي المستوى اللغوي للمهارات المُخصّصة لكل فرع لغوي على المستويين الرأسي والأفقي معاً، باعتبار التعبير هو المحصلة النهائية للدراسة اللغوية". (شحاتة، 1992، 242)

والتعبير بمفهومه الأوسع ليس مجموعة من المهارات اللغوية التي ينبغي أن يتقنها الطالب، وإنما للتعبير جانب آخر مهم، وهو الجانب المعرفي المرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والفكر والخبرات الشخصية والقراءة، وهذا البعد المعرفي يكسب الطالب عند الكتابة الطلاقة اللغوية والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وعلى عمقها وطرافتها، الأمر الذي يدعو المدرسين إلى الاهتمام بالقراءة لدى الطلبة والربط بين ما يقرؤونه وما يتمّ التدريب عليه عند الكتابة، والربط بين تنوع الفكر وعمقها وطرافتها وترتيبها والتقدير الممنوح للطالب عقب الانتهاء من التعبير". (شحاتة، 1992، 242)

إذن لن يستطيع الطلبة أن يكتبوا من فراغ، بل لأبّد من وجود مرحلة تهيئة ودعم لفكرهم من خلال تعيينات قرائية قبل تكليفهم بكتابة أي موضوع في التعبير، فالقراءة الموجهة تضمن لهم

التزوّد بالفكر والاطلاع على جزئيات الموضوع، وتوسيع نطاق معرفتهم في اللّغة وقواعدها وتراكيبها واستعمال الألفاظ في مواضعها الحقيقية.

8- اللّغة مجموعة من المهارات المتكاملة:

إنّ الهدف من تدريس اللّغة العربيّة في المراحل التعليميّة كافة، هو تحقيق التّواصل من خلال التّعبيرين الشفوي والكتابي، ولذلك فإنّ أساس تعليم اللّغة يقوم على المهارات الأساسيّة الأربعة: الاستماع والمحادثّة والقراءة والكتابة، وهذه المهارات الرئيسيّة تتألف من مهارات أصغر منها يتدرّب عليها الطلبة من خلال ربطها بنوع من النّشاط التّعليمي والتّدريب داخل حجرة الصف وخارجها.

وتسهم مهارتا الاستماع والمحادثّة في تكوين مهارة التّعبير الشفوي، في حين تسهم مهارتا القراءة والكتابة في تكوين مهارة التّعبير الكتابي، "كما أنّ هناك تصنيفاً آخر للمهارات تبعاً للمناشط المتّبعة في كلّ مهارة، لذلك قد يطلق على التحدّث والكتابة أنّها مهارات إنتاجيّة، بينما ينظر إلى مهارات الاستماع والقراءة على أنّها مهارات استيعابيّة". (شحاتة وآخرون، 1989، 30) ولا يمكن بحال من الأحوال الاعتماد على مهارة واحدة من المهارات الأربعة في تعليم اللّغة، فهناك ترابط قوي بين مهارات اللّغة استماعاً وتحدّثاً وقراءة وكتابة.

ولعلّ ذلك واضح في أثناء دروس اللّغة العربيّة أو غيرها من اللّغات، وإن كانت نسبة الاعتماد على بعض هذه المهارات أكبر في المرحلة الابتدائيّة بينما تبرز المهارات الأخرى في المراحل العليا من المرحلة الدراسيّة بشكل أوسع، من دون إهمال للمهارات الأخرى، وكلّ مدرّس في نظام التّعليم يستخدم هذه المهارات؛ لأنّها الأداة الأساسيّة في تحصيل الطلبة والتّفاعل معهم في الموقف التّعليمي التّعلّمي، ولذلك كان لزاماً على واضعي المنهج أن يُعنوا بتوازن مهارات اللّغة "أي أنّ أيّ برنامج لغوي لا بدّ له أن ينظر نظرة متوازنة إلى تلك المهارات، ولا يعزز ويعضد مهارة على أخرى. بل يوجّه عنايته إلى هذه المهارات جميعها بشكل متكامل ومتوازن". (شحاتة وآخرون، 1989، 31) وتنفّذ هذه المهارات في دروس اللّغة العربيّة من خلال فنونها المختلفة، كالقواعد والأدب والبلاغة والقراءة والتّعبير والإملاء والخط والعروض...

9- أهداف تدريس التّعبير في المرحلة الثانويّة العامّة:

لكلّ مادّة تعليميّة في مدارسنا أهداف من وراء تعليمها، ووضوح الهدف أمام المدرّس والطالب أمر ضروري لنجاح العملية التعليميّة التّعلّميّة، فالمتعلّم إذا عرف واقتنع بأنّه يتعلّم التّعبير لضرورة اجتماعيّة أو للحاجة إليه، أو لأنّه أداة الاتّصال التي لا غنى عنها، ساعد ذلك المدرّس والمتعلّم على حد سواء.

ويسعى تدريس التّعبير في المرحلة الثانويّة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تمكين الطلبة من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي.
- تنمية قدرة الملاحظة والفهم الواضح؛ لتكونا أداتين لإثراء التفكير.
- تعويد الطلبة على التفكير السليم، وترتيب الفكر، وحسن عرضها بحيث تصل إلى الآخرين من دون تعقيد.
- تعبير الطلبة عن فكرهم وعواطفهم ومشاعرهم، ونقل وجهات نظرهم إلى الآخرين، والإبانة عما في نفوسهم عن طريق التعبيرين الشفوي والكتابي.
- السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة، كسلامة الجملة نحويًا، وانتقاء الألفاظ المناسبة لمعانيها، ومراعاة علامات الترقيم، ومراعاة قواعد الإملاء السليم، ومناسبة الكلام لمقتضى الحال.
- تشجيع الطلبة على الإفادة من خبراتهم، ووعي ما فيها من قيم.
- مساعدة الطلبة على التكيف مع مواقف الحياة المختلفة التي تتطلب ألواناً مختلفة من التعبير كالتساؤل والجواب، وإدارة الحوار، وكتابة المذكرات والمقالات، وتلخيص المحاضرات، والمشاركة في الندوات والمناسبات الاجتماعية، وغير ذلك. (وزارة التربية، 2007)
- تنفيذ بعض المهمات الخاصة بالمواقف غير المعقدة في الثقافة الجديدة.
- تمكين الطلبة من التعبيرين الوظيفي والإبداعي.
- القدرة على عرض الرأي بشكل موضوعي وموثقاً بالحقائق المساعدة.
- تلخيص ما ورد في أحاديث الطلبة من فكر في نهاية الحديث.
- تقريع الفكرة العامة إلى فكر ثانوية.
- ملء أوقات التوقف بعبارات تساعد على متابعة فكره.
- استخدام جمل وعبارات، فيها بعض الخيال والصور. (يونس وآخرون، 1987)
- ضبط الكلام ضبطاً صحيحاً.
- القيام بمدخلة في أثناء محاضرة أو لقاء.
- توظيف الأدلة والشواهد المناسبة للموضوع.
- توظيف المكتسبات اللغوية والمعجمية للتعبير عن الفكر بأسلوب بلاغي إبداعي سليم.
- توثيق المعلومات التي تم جمعها.
- تنظيم فهرس للمصادر والمراجع التي اطلع عليها الطالب في أثناء جمع المعلومات.
- تحليل بعض المعلومات والآراء الواردة في الموضوع الذي يقدمه. (شحاتة، 1989)
- كتابة تلخيص لما قرأ أو للموضوع الذي يبحث فيه.
- كتابة مقالة يستخدم فيها الأنماط الذهنية المختلفة، كالسرد، والوصف، والتفسير، والبرهان...
- كتابة نصّ خيالي.

- كتابة مقالة نقدية حول موضوع أو موقف.
- كتابة تعليق على مشروع محدد.
- إعادة صياغة نصّ، من نحو: التوسيع، أو الاختصار، أو تغيير الأسلوب...
- كتابة مقالة تعالج أحد الموضوعات الأدبية المعروضة. (طاهر، 2010)
- كتابة ترجمة لأحد الأعلام.
- استخدام الصور البيانية والمحسنات البديعية في موقعها من غير تكلف.
- كتابة نصّ متماسك في شرح مسألة أو تفسير أمر.
- الدقة والوضوح في التعبير عن الفكر. (عبد الحميد، 1998)
- عرض الرأي المخالف بأمانة ودقة والردّ عليها بالحجة المناسبة.
- استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل والفقرات والتراكيب. (إبراهيم، 1984)
- التنويع بين أساليب الخبر والإنشاء.
- عرض رأي كامل في مسألة أدبية أو اجتماعية وما سواها.
- إظهار منهجية واضحة في عرض الفكر.
- كتابة مقالة علمية مع مراعاة عناصر المقالة. (مايو، 1996)
- توسيع دائرة فكر الطالب، وتنمية مهاراته وقدراته في فنون التعبير التي بدأت تتجلى في المرحلة الإعدادية.
- زيادة قدرة الطالب على التعبير عما يقرؤه بأسلوبه الخاص.
- إعداد الطالب للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال.
- الانطلاق في الحديث والكتابة عندما تدعو الحاجة إليهما، كالسؤال والجواب والمناظرة والمباحثة والخطابة والتأليف وكتابة المذكرات والمقالات وتحرير الأخبار...
- تدريب الطالب على مطالعة الآثار الأدبية الرائعة؛ ليستفيد منها في موضوعات التعبير.
- إنضاج شخصية الطالب وصلتها، وتعزيز القدرة على المبادرة والجرأة الأدبية والارتجال. (السيد، 1997)

10- الأسس التي يركز عليها تدريس التعبير:

- يستند تدريس التعبير إلى جملة من المرتكزات، منها النفسي، والاجتماعي، والتربوي، واللغوي المحض.
- **المرتکز النفسي:** إن الفرد في مسيرة حياته يحرص دائماً على تأكيد ذاته والتعبير عنها منذ أن كان صغيراً ضمن الأسرة، ويستمرّ هذا الحرص في فترة المدرسة والمراحل الدراسية بأكملها حتى ينغمر في مجال العمل، وإذ به يتنامى في الحديث عن نفسه معبراً عن تجاربه

وخبراته... وهذا الجانب يجب أن يُستغل في تشجيع الطالب على التعبير، " ذلك لأنّ القدرة اللغوية واستعمالها استعمالاً ناجحاً من العوامل التي تجعل الفرد المتعلّم سوياً في نفسيته، ذلك أنّ الإبانة اللغوية والوضوح في التعبير والقدرة عليه، مما يسهّل للإنسان راحة نفسية لأشكّ فيها... ودور المعلم في هذه الحالة أن يعمل على تشجيع هؤلاء وحثّهم، ومحاولة حلّ مشكلاتهم بما يحقق لهم شيئاً من المهارة في الاستعمال اللغوي، فيحسّون بالجماعة والانتماء إليها". (مجاور، 1983، 96)

- **المرتكز الاجتماعي:** إنّ الفرد كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمفرده، والتّواصل الاجتماعي بين الأفراد أساسه الحوار والتّخاطب والتّعبير... وكلّما اتسعت تجارب الفرد، اتسعت مجالات التّعبير عنها عن طريق المحسوسات والتّجريد والخيال... ولذلك يجب أن يُستغل هذا الجانب في درس التّعبير لتشجيع الطلبة على التّعبير بعبارات بسيطة وسليمة، وأنّ يُكسب المدرّس طلبته مهارة الاتصال بالتّدريب عليها في المواقف المختلفة، بحيث يتمكّن الطلبة من التّواصل مع الآخرين بنجاح " كذلك يجب أن يوجّه المدرّس طلبته نحو الغنى اللّغوي والفكري، فالإثراء في اللّغة، والغنى في التفكير، يخدم كلّ منهما الآخر". (مجاور، 1983، 96)

- **المرتكز التربوي:** إنّ تدريس التّعبير ينبغي أن ينطلق من الاستماع والتحدّث "أي التّعبير الشفوي" ثمّ القراءة والكتابة "أي التّعبير الكتابي"، فالتركيز يقع على التّعبير الشفوي ثمّ الكتابي، ومع ذلك فإنّ التّعبير الكتابي ينبغي أن يترافق مع التّعبير الشفوي في المراحل الأولى، ولكن بنسب بسيطة، فهذا "يتماشي مع أسس تعليم اللّغة، فالحصيلة الشفهية التي يدرّب عليها الطفل تكون عوناً له في كلّ من القراءة والكتابة. هذا في أول مراحل تعليم اللّغة، ويمكن أن يُقال أيضاً في المراحل المتقدّمة من تعليم اللّغة، فاللّغة الشفهية تشكّل قاعدة مهمّة في اللّغة الكتابية، ولذلك كان تدريب التلاميذ عليها أمراً مهمّاً". (مجاور، 1983، 108)

- **المرتكز اللّغوي:** إنّ الطالب في مرحلة التّعليم الابتدائية يكون حصيلة متواضعة من مفردات اللّغة وقواعدها، ويظل في حاجة مستمرّة للاستماع الجيد إلى غيره من جهة ما، وإلى القراءة من جهة أخرى؛ لتزداد حصيلته اللّغوية ويستفيد من تجارب الآخرين، وقبل التّعبير الكتابي يبدأ التّعبير الشفوي الذي زوّد به الطالب قبل دخوله إلى المدرسة، وهنا تبرز مشكلة مزاحمة العامية "لغة الحياة" للّغة الفصحى داخل المدرسة، ولذلك ينبغي على درس التّعبير الشفوي أن يعالج هذه المشكلة ويجعلها المهيمة الأولى له، وهنا تبرز أهمية الأناشيد والمحفوظات بلغة فصيحة صحيحة ومؤثّرة قدر المستطاع لمعالجة العاميّة لدى الطالب عند دخول المدرسة.

ومن هنا كانت أهمية التركيز على الأساسيات الآتية في تعليم التّعبير الكتابي:

تركيب الجملة: إنّ الجملة الجيدة مؤشّر واضح على تفكير جيد، فالجملة غير الدقيقة قد تكون نتيجة التّعبير عن فكر غامض أو شعور مبهم؛ ولذلك على المدرّس أن ينبّه الطلبة إلى

ضرورة التفكير بالموضوع، ثم اختيار أحسن طريقة وأوضح أسلوب، وهذا ما أكده مجاور، إذ يرى "من الأهمية بمكان أن يُدرك المتعلّم، أنّ الجملة أداة للتعبير عن فكرة، فإذا ما ثبت هذا في ذهن المتعلّم وتفكيره، فإنّ انتباهه سيكون قوياً في إبراز الفكرة من خلال الجملة المتكاملة الواضحة. إنّ الجملة وبناءها الصّحيح هما الأساس في التعبير". (مجاور، 1983، 545)

أن تحمل الجملة معنى: لا بدّ من أن يحوي تركيب الجملة معنى مفيداً، فمن خلال ربط الجمل بعضها إلى بعض يتكامل معنى الفقرة، ولا بد من توجيه الطالب نحو الجملة ومعناها وتفاصيلها التي يحتاجها لفهم معنى الكلام.

الدقة في استعمال أدوات الربط: عندما تتعدّد الجملة لا بدّ من ربط بعضها ببعض من خلال أدوات الربط، "والواقع أنّ مشكلة استعمال أدوات الربط من غير دقّة أو إحكام، تمثّل جزءاً من المشكلة الكبيرة المتعلقة ببناء الجملة الجيدة، ومع نمو معنى الجملة والقدرة على التّنوُّع في نظام الكلمة، فإنّ هذا الاستعمال لأدوات الربط من غير إحكام، سيحصل بالتدرّج، وتنمو قدرة الطالب على الاستعمال الصحيح لها". (مجاور، 1983، 548) والربط في هذا المجال بين الجمل لا يعني الاقتصار على حروف العطف، وإنّما نعني به الربط بين جملتين برابط السبب أو النتيجة أو الشرط أو الزمن أو الهدف... ولذلك على المدرّس أن يدرّب الطلبة على أنواع الروابط المختلفة، فيطلب إليهم أن يُعدّوا بعض الجمل من إنشائهم الخاص، ويشرح لهم كيف يستعملون الروابط "فيناقش العلاقة التي بين الجزأين في الجملة بحيث توّدي هذه المناقشة إلى اختيار بعض الكلمات الأخرى أو الروابط الأخرى، ومن ثمّ يُعاد تنظيم الجملة في شكل متكامل، ومن خلال هذا التدريب يستطيع المتعلّم فهم معاني أدوات الربط". (مجاور، 1983، 548) واستخدامها في الجمل لتؤدي المعنى بشكل صحيح.

الاهتمام بنظام الجمل داخل الفقرة: الفقرة تتكوّن من عدّة جمل مترابطة بعضها ببعض في تسلسل منطقي وتتابع منظم، ففهم مكان الكلمة في الجملة، وما يؤدّيها معناها وإدراك دور أداة الربط في صنع تنظيم الجملة، والجملة في الفقرة، عامل كبير يساعد على تحقيق التنظيم، ولعلّ هذا التنظيم من أهمّ واجبات المدرّس في أثناء تدريس التعبير الكتابي وتدريب الطلبة عليه، "فالقدرة التنظيمية كجزء من عمليات التفكير يجب أن تنمو قبل أن يكتسب المتعلّم مهارة في تنظيم الحقائق المجردة وترتيبها في كتاباته وأحاديثه". (مجاور، 1983، 552)

وضوح الجملة: لا بدّ للمتعلّم من مراجعة أيّة جملة يكتبها؛ لتكون معبرة عن المعنى المراد بوضوح ودقة، تتحقّق فيهما صورة الإشراق والإيقان.

التنوُّع في نظام الكلمة: لا بدّ من تدريب المتعلّمين على التعبير عن الفكرة الواحدة بأكثر من أسلوب، فكلّ متعلّم سيكون له أسلوبه الخاصّ، وبذلك سنتشأ أكثر من صورة واحدة للمعنى الواحد، " إنّ النظام الجيد في بناء الجملة، والتنوُّع في نظام الكلمة في داخلها، إنّما يأتيان من

مرونة التعبير، والمرونة في التفكير، وهذا التنوع في نظام الكلمة يمكن أن يعلمه المعلم لتلاميذه من خلال تعليمهم وضع الشيء المعبر عنه في صور مختلفة من التعبير". (مجاور، 1983، 550)

11- أنواع التعبير:

يُقسم التعبير من حيث الموضوع إلى نوعين:

11.1- التعبير الوظيفي: هذا النوع من التعبير يخدم الفرد في مجتمعه، ويسهل قضاء حاجاته وتلبية متطلباته، إذ لاغنى عنه في الحياة اليومية، داخل البيت وخارجه؛ لأنه متصل بمطالب الحياة وتنظيمها، ويتجلى فيما يأتي:

" - المحادثة والمناقشة

- قصّ القصص

- سرد الأخبار

- إعطاء التعليمات والتوجيهات والإرشادات

- إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة

- كتابة التقارير

- كتابة المذكرات

- إعداد محاضر الجلسات وملخصات عنها

- كتابة النشرات والإعلانات واللافتات

- كتابة بطاقات الدعوة والاعتذار

- تحرير الرسائل الديوانية

- ملء الاستمارات

- أصول تقديم الطلبات ...

والطابع العامّ لأساليب التعبير الوظيفي يتّسم بالموضوعيّة، والبعد عن العاطفة، والانفعال والخيال المجنّح، والكلمات المترفة ذات التلوين الصوتي والجرس الموسيقي، إذ إنّ الكلمات واضحة الدلالة فيما تعبّر عنه من أفكار ومعان ومفاهيم، وثمة عناية بالمضمون والمحتوى أكثر من الالتفات إلى الشكل والقالب". (السيد، 1997، 397) ولذلك فإنه يؤدي الغرض المطلوب بإيجاز ووضوح وسهولة من دون تعقيد أو غموض؛ لأنّ غايته إيصال الحقيقة والإقناع. وعلى هذا، فإنّ التعبير الوظيفي متنوّع ويختلف باختلاف مجالات العمل والمناسبات التي تدور في إطارها حياة الفرد.

11.2- التعبير الإبداعي: يهتمّ هذا النوع من التعبير بتصوير الفكر والمشاعر والخواطر والخبرات ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوّقة، تظهر فيها شخصية الكاتب وعاطفته، وتتجلّى فيما يأتي:

- " نظم الشعر
- كتابة المقالات الذاتية
- كتابة المذكرات الشخصية
- كتابة القصص العاطفية والمسرحية
- كتابة الرسائل الديوانية

ويستخدم هذا النوع من التعبير الأسلوبي من حيث الكلمات المجنحة والمترفة والموحية، والصور والأخيلة وإثارة العواطف، إذن فيه عناية بالأسلوب أكثر ما توجه العناية فيه إلى المضمون". (السيد، 1997، 398) وتكون الغاية من التعبير الإبداعي التأثير في نفوس السامعين أو القارئ، وينبغي الإشارة إلى أن التعبير الوظيفي في أحيان كثيرة يكون إبداعياً وتبرز فيه الذاتية.

وهذان النوعان من التعبير ضروريان لكل فرد في المجتمع الحديث؛ لأن التعبير الوظيفي يساعد في تحقيق حاجات الفرد ومطالبه المادية والاجتماعية، بينما التعبير الإبداعي يمكن الفرد من التأثير في الحياة العامة بفكره وشخصيته، وإذا كان التعليم والتدريب على النوع الثاني ذا أهمية خاصة في المرحلة الثانوية؛ لأنه يمكن الطلبة من التعبير عن خبراتهم ونظراتهم الخاصة تعبيراً حرّاً، والكشف عن موهبة الموهوبين منهم وإظهارها وتعهدها بالرعاية والنمو، فإن التعليم والتدريب على النوع الأول، وهو التعبير الوظيفي يجب أن يحظى بالاهتمام الأول فيما قبل ذلك من مراحل. (السيد، 1997) (مدكور، 1991)

وقد أشار كل من "مجاور" و"السيد" إلى أن هناك نوعاً ثالثاً من التعبير، وهو التعبير الابتكاري، الذي يدل على ابتكار في المعنى أو الأسلوب لم يكن معروفاً من قبل، ولم يشر إليه أحد، وأكثر ما يتجلى في الشعر عندما يأتي الشاعر بمعنى معروف قد صاغه في صورة مبتكرة لم يسبقه إليها أحد. وإذا تأملنا في أشعار السابقين، نلاحظ أن الصورة المألوفة للكرم عند الشعراء أن يشبهوا الكريم بالبحر، وهاهو ذا المتنبي يصف دخول رسول الروم على سيف الدولة:

وأقبلَ يمشي في البساطِ فما درى إلى البحرِ يسعى أم إلى البدرِ يرتقي
يشبه المتنبي سيف الدولة بالبحر جامع العطاء والكثرة، في حين نلاحظ تجديد أبي تمام في صورة الكريم بنوع من الغموض، يقول أبو تمام في ممدوحه:

يداك لنا شهراً ربيعِ كلاهما إذا جف أطرافُ البخيلِ من الأزم

إن صورة البخيل في قول أبي تمام بحسب النظرة القديمة مرفوضة، إذ لا علاقة بين يدي الممدوح وشهر الربيع، ولا توجد مطابقة بين الطرفين، أحدهما ملموس والآخر مجرد، وبحسب المفهوم القديم للصورة فإن التصوير الشعري للكريم غامض، ولكننا لو نظرنا إليها في أبعادها الانفعالية وما توحيه من معان، وبشكل آخر: لو نظرنا إلى معنى المعنى، لما رأينا غموضاً، بل هناك إحياء

لطيف جميل بعبء الممدوح، الأمر الذي جعل أبا تمام يشبه عطاء هذا بعبء الربيع، ولمّا تمت للشاعر المشابهة بين هذين الطرفين، ارتفع إلى مسببي هذين العطاءين - يد الممدوح والربيع - وعقد الصلة بينهما ببراعة فنية فيها نوع من الابتكار. (كبابه، 2005) ولعلّ هذا النوع من التعبير يكشف الموهوبين أدبيّاً، فيأخذ بأيديهم إلى تنمية قدراتهم والعمل على تفتحها، في حين أن معظم التربويين لم يفرّقوا بين التعبير الإبداعي والتعبير الابتكاري، فعّدّوهما شيئاً واحداً.

12- أقسام التعبير:

ينقسم التعبير من حيث الشكل إلى:

1- التعبير الشفوي: هو التعبير المرتبط بالحديث، ويتعلّمه الفرد قبل التعبير الكتابي من خلال الأسرة والوسط الاجتماعي الذي يحيط به، ولذلك فإنّ له دوراً كبيراً في نمو الفرد المستقبلي وعملية الاتصال، وتحقيق النجاح في الحياة، "وإذا كانت مهارات اللّغة كلّها تنمو معاً في المدرسة الابتدائية فإنّ الاتّصال الشّفوي هو الأساس لهذا النّمو، ولذا ينظر إلى الاتّصال الشّفوي باعتباره من أهمّ المهارات الأساسيّة التي ينبغي أن تُعلّم في المدرسة الابتدائية، بحيث لا تقتصر على حصص أو دروس بعينها، وإنما من خلال التّدرّيات العرضية والمنظّمة في حجرة الدّراسة كلّ يوم، ذلك أن النّمو في الاتّصال الشّفوي لا يمكن أن يتمّ من خلال عمليّة تعلّم شكلية محدّدة". (بونس وآخرون، 1987، 179) إلا أنّ واقع المراحل الدّراسية يشير إلى أنّ العناية بالتعبير الشّفهي لا يلقى العناية المتّلي؛ لأنّ المتعلّم لا يتكلّم إلا إذا سُئل أو طُلب منه تسميع معلومات كان قد حفظها، وهذا يدلّ على أنّ التعبير الشّفوي لا يُمارس إلا من خلال عملية الحفظ والتّسميع في الأغلب، ويأخذ المدرّس الحيّز الأكبر من التعبير الشّفوي، بينما نلاحظ أنّ أنشطة التعلّم المدرسية تكون غالباً عن طريق الكتابة أو التعبير الكتابي، وبناء على ذلك ينبغي التّركيز على التعبير الكتابي والسّعي نحو تكثيف النّشاط التّعليمي الذي يعتمد على التعبير الشّفوي بما يحقق التوازن بينهما في جميع المراحل الدّراسية مع التّركيز على أهمية التعبير الشّفهي في مرحلة التّعليم الأساسيّ، وذلك للأسباب الآتية:

- أنّ اللّغة الشّفوية تحلّ مكاناً بارزاً في عملية الاتّصال في المجتمع المعاصر الذي نعيشه، ذلك لأنّه بدون الاتّصال الشّفوي يصبح من الصّعب أن نناقش وأن نشرح ونفسّر ونعلّق ونوجّه ونقبل ونرفض، لاسيّما في مواقف الحياة الاجتماعيّة والعمليّة التي قد لا يُتاح لنا فيها من حيث طبيعة الموقف أو الزمان أو المكان استخدام الورقة والقلم.

- أنّ اللّغة الشّفوية هي الوسيلة الأساسيّة للتّعليم في جميع مراحل الدّراسة، ولا سيّما في السّنوات الأولى منه، وعلى الرّغم من وجود تقنيات تعليمية حديثة إنّنا لا يمكن أن نستغني عن التعبير الشّفهي، فالموقف التّعليمي التّعلّمي داخل الصف أو خارجه يعتمد بشكل كبير على التّواصل الشّفهي بين المدرّس والمتعلّم، وبين المتعلّمين فيما بينهم في كافة المواقف والأنشطة التّعليمية.

- أن التعبير الشفوي هو المرتكز الأساسي لتنمية ثروة المتعلم اللغوية من ناحية الألفاظ والتعبير والفكر تمهيداً للولوج في تعلم مهارات اللغة الأخرى كالقراءة والكتابة، ولا يمكن تعليم القراءة والكتابة إلا إذا كان المتعلم قادراً على الاستماع وفهم ما يسمعه، وقادراً على الكلام والمناقشة.

- إن التعبير الشفوي من أكثر مهارات اللغة استخداماً في حياة الأفراد، فالفرد يستمع ويتحدث أكثر مما يقرأ ويكتب، ولذلك ينبغي امتلاك مهارات التعبير الشفهي بقوة؛ لأنها ضرورية لتنمية شخصية الفرد.

- إن التعبير الشفوي يعتمد على مهارتين أساسيتين هما: مهارة الاستماع وهي عبارة عن عملية استقبال في الموقف الاتصالي، ومهارة التحدث وهي عبارة عن عملية إرسال في الموقف الاتصالي، إنها عملية استيعاب ثم إنتاج وهكذا، فهما مهارتان تتعاون وتعملان معاً بالتبادل. (يونس وآخرون، 1987)

- إن أهمية التعبير الشفوي تنطلق من أهمية الغرض الأساسي له في تعلم الطلبة وإقداهم على التعبير والحديث الجيد الصحيح، وهو مرحلة مهيأة للتعبير الكتابي. وأن تميز الطلبة في هذا النوع من مهارات اللغة يعدّ أعظم وأفضل من غيره في أحد فروع اللغة الأخرى؛ لأن كل فروع اللغة هي عبارة عن فنون للوصول إلى إتقان التعبير، " بيد أن الوصول إلى الغاية من تدريس التعبير الشفوي ليس بالسهولة التي نظنها؛ لأن إدراك هذه الغاية يتطلب من المدرس مجموعة من العمليات العقلية المعقدة، كاستحضار المعاني والفكر، وانتقاء ما يلائمها من التراكيب، والألفاظ، والقدرة على ربط الجمل بعضها ببعض، وإتقان مهارة تسلسل هذه الأفكار، وتنظيمها، وهذا يتطلب من المدرس عناية مميزة في خلق جو يهيئ فيه أذهان الطلبة ليكشف عن جوانب القوة والضعف، مع الاستمرار والمثابرة على ممارسة تدريسهم على الحديث، ومتابعة توجيههم، وتقويمهم في نهاية كل موضوع تعبير شفوي". (البجة، 1999، 293-294)

1.1- أغراض التعبير الشفوي:

- يفيد التعبير الشفوي في تحقيق عدة أغراض:
- زيادة حصيلة الطلبة اللغوية، لتكون خير معين لهم في نقل فكرهم وآرائهم، واستخدامها بشكل سليم في موقعها من الكلام.
 - تخليص الطلبة من الحرج والخوف من النطق، مما يساعدهم على الطلاقة اللغوية، والأداء الجيد في أثناء الحديث.
 - إثراء حصيلة الطلبة الفكرية وفتح آفاق جديدة للتفكير، ومساعدتهم على ترتيب الفكر وفق نسق معين وربط بعضها ببعض.

- تعويد الطلبة السرعة في الإجابة والانتباه لآراء الآخرين.
- زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم، فتخلّصهم من كثير من العيوب النطقية كالتلعثم.
- الارتفاع بمستوى الذوق الأدبي للطلبة، لاستشراف جوانب الجمال اللغوي، وتمرّسهم باختيار التراكيب والمفردات اللغوية.
- "إكساب الطلبة القدرة على التخيل، وإقذارهم على التعبير عمّا في داخلهم، وما يحيط بهم بدقة ووضوح وتأثير وبأسلوب حسن وترتيب منطقي". (البجة، 1999، 294)

1.2- بعض مجالات التعبير الشفوي وأساليبه:

1.2.1- المحادثة والمناقشة: تعتبر المحادثة من أهم أنواع النشاط اللغوي في المراحل الدراسية بالنسبة للتعليم الأساسي والثانوي العام، وبعضهم يطلق عليها اسم المناقشة أو التعبير الحر؛ لأنها تبعث في نفوس الطلبة النشاط والحيوية وتشجعهم على التعبير عمّا في نفوسهم بحرية، فكلّ طالب يستطيع أن يعبر عما يشاهده ويحيط به من دون فرض رأي آخر عليه، فبإمكانه اختيار الموضوع الذي يرغب في التحدّث عنه، كالحديث عن مباراة لكرة القدم شاهدها، أو التعليق على فيلم تابعه، أو رأي عن مؤتمر قام بحضوره شخصياً أو تلفزيونياً، أو تلخيص قصة سمعها، أو رواية لمنظر طبيعي جميل قد رآه وأعجبه.

وتحتلّ المحادثة المرتبة الأولى من حيث الأهمية، فالقراءة ثانياً، فالكتابة ثالثاً، وذلك بناء على دراسات ميدانية أجرتها بعض الدول المتقدّمة كدراسة "سيرستون" و"كلاب" و"جونسون"، إذ قامت هذه الدراسات بإجراء مسح لمواقف النشاط اللغوي في الحياة وبيان أهمية كلّ منها بغية التدريب عليها في مناهج اللّغة، وبعد تفريغ الاستبانات في دراسة جونسون تبين أن (73) نشاطاً لغوياً جمعت في (9) أنواع رئيسية، أُطلق عليها اسم "المراكز الوظيفية في الحياة"، وهي: المحادثة، والمناقشة الرسمية، والمناقشة الجماعية، وكتابة المذكرات، وكتابة التقارير، وكتابة الرسائل، وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، وقصّ القصص، وتوجيه التعليمات والإرشادات والتفسيرات.

إنّ نتائج التربويين بيّنت أنّ المحادثة تحتلّ المرتبة الأولى، لما لها من أهمية في الحياة وللدور الذي تؤدي به وظائف كثيرة في المجتمع. (السيد، 1997) وعلى هذا فالمحادثة هي خطوة أولى قبل تعلّم القراءة والكتابة؛ لأنها تدعم البناء اللغوي لدى المتعلّم فتزوّد به بقدر كبير من الفكر والمفردات، وقدّ أكد ذلك كل من جيبس (1947) ومنرو وسكونل (1948) وفرنون (1958) وبرنستين (1961) وسامبسون (1962).

كما ثبت أن الطفل إذا بدأ في تعلّم القراءة قبل حصوله على خبرات تزوّده بخلفية كافية في اللّغة المتكلّمة فإنّ القراءة سوف تفقد أهميتها ودلالاتها وفائدتها بالنسبة له، وقد ذكر "سكونل" عام

(1948) أنّ القراءة تنمو من الحديث، وأنّه لمن الخطأ أن نجبر الأطفال الصغار في المراحل الأولى على تعلّم القراءة، خاصة إذا لم يكونوا قد مارسوا أنشطة كافية في الكلام". (يونس وآخرون، 1987، 240)

وبناء على هذه الدراسات، إنّ قلة المفردات لدى المتعلّم تعتبر مشكلة أساسية في ضعفه في مهارة القراءة، وعلى المدرّس أن يعي أهمية التعبير الشفوي كمدخل أساسي لتعليم مهارتي القراءة والكتابة.

أما بالنسبة للمناقشة، فتأخذ أشكالاً مختلفة في الموقف التعليمي التعلّمي، فقد تكون على شكل أسئلة بين المدرّس والمتعلّمين، يتبيّن المدرّس من خلالها مدى استيعابهم للمعلومات المعروضة فيقوم بتعزيزها وتمكينها، ويعيد شرح الغامض منها. وقد تأخذ المناقشة شكل تحدّد عندما يطرح المدرّس أسئلة يحثّ فيها عقول المتعلّمين وصولاً إلى البحث عن إجابة والإتيان بحجة تؤيدها وإلى بيان أوجه الشبه والاختلاف فيما بين إجابات المتعلّمين وصولاً إلى إجابة تامّة مقنعة يستخلصها الطلبة.

إنّ المدرّس موجّه في إدارة النقاش بما يضمن مشاركة أغلب الطلبة وإتاحة الفرصة للآراء الجديدة المبتكرة، وتشجيع الطلبة على التعبير بلغة فصحة سهلة واضحة بعيدة عن الركاقة، وخلق مواقف جديدة تستدعي التفكير والتعبير، وتصحيح أخطاء الطلبة، ومراعاة توظيف قواعد النحو في أثناء الحديث، وتكييف الكلام وتنظيمه حسب المواقف الكلامية المختلفة مع مراعاة آداب المناقشة، وهي:

- سيادة النظام والمجاملة واحترام آراء الآخرين.
 - عدم المقاطعة في أثناء الحديث وعدم احتكار فرد واحد للكلام.
 - إشراك سائر الطلبة بالاستماع أو التعقيب أو المناقشة.
 - الابتعاد عن الانفعال والغضب، واتخاذ الوضع الطبيعي. (العلي، 1998، 139)
- ومن خلال المناقشة تتوضّح الفِكر وتُدعم الآراء؛ لأنّ فيها تبادلًا للمعلومات والحقائق والمشكلات، وعلى الرغم من تشابه نوعي التعبير الشفوي المحادثة والمناقشة إنّ بعض التربويين يميّز بينهما، "من حيث إنّ المناقشة ذات أهداف محدّدة هادفة، والهدف فيها مفهوم ومتّفق عليه بين المعلم والطالب، وربما كان هذا الهدف أقلّ ظهوراً في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية عند الطالب منه عند المدرّس، ولكنه موجود على كلّ حال... إنّ المناقشة تتطلّب فهماً عميقاً لموضوع النقاش والنقاط التي تثار فيه، وكذلك تسجيلاً لما يُثار من أفكار ومناقشة لها في منطقية وتسلسل وتفكير". (مجاور، 1983، 278-279)

ولما سبق ذكره، لا تأخذ المناقشة مركزاً قوياً في برنامج الدّراسة لدى المتعلّمين، وإنّما مكانتها ثابتة في أنشطة الكبار عند أداء عمل ما أو تبادل الرأي مع الآخرين.

1.2.2- القصة: تُعتبر القصة من أهم ألوان التعبير الشفوي؛ لأنّ الأطفال منذ صغرهم اعتادوا أن يستمعوا إلى أصوات الأمهات والجَدات وهن يروين لهم أجمل القصص والحكايات، ولذلك فإنّ المتعلّم يدخل إلى المدرسة وهو يحمل معه بعض التجارب من تلك القصص التي كان قد سمعها في محيطه من الآباء والأجداد وغيرهم، وما زال على مقاعد الدراسة يحب أن يروي أو يستمع للقصص من مدرّسه أو زملائه، ففي "المراحل الأولى من التعليم يمكن للمدرّس أن يسرد على تلاميذه إحدى القصص الملائمة لقدراتهم العقليّة، ومن ثم يقوم التلميذ بإعادة سردها بعد سماعها من المدرّس، وفي ذلك تمرين للتلميذ على الانطلاق والشجاعة، كما أنّ بعض القصص قد تشتمل على شخصيات متعدّدة تصلح للتمثيل، فيمكن أن يقوم التلاميذ بتمثيلها، مما يجعل التعبير حيّاً وقويّاً ومؤثراً". (السيد، 1997، 402)

وتعرّف القصة على أنّها مجموعة من الأحداث التي يرويها المرسل، وهي تتناول حادثة واحدة أو عدّة حوادث، تتعلّق بشخصيات إنسانيّة، تتباين أساليب عيشها وتصرفاتها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض. وقد تتعلّق بالخيال أو الحيوانات أو غير ذلك بهدف إيصال فكرة معينة وتكون متفاوتة في تأثيرها.

إنّ القصة مجال حيويّ وفرصة جيدة لإغناء المتعلمين فكرياً ولغويّاً وقيميّاً واجتماعياً، فهي إصلاح غير مباشر لسلوك المتعلّمين أو تعديله، فالقصة "نثر ولكنها لا تحمل طابع الجفاف منه أحياناً، بل فيها حُسن الصوغ وروعة الأداء وجمال العرض وبهاء التصوير. وليس فيها ما في النثر أحياناً من عمق قد يقف بالإنسان عن إدراك المراد، فهي شعر من غير نغم أو إيقاع، وهي موسيقياً ولكن بالتصوير والإبداع، وحسن الأداء في إلقائها ودقّة التمثيل في سردها، تجذب الانتباه وتحمل الذهن على التركيز والانتباه". (مجاور، 1983، 314) والقصة تمدّ المتعلم بزيادة لغوي من المفردات والتراكيب، وتثير عقله بما فيها من قيم ومثل واتجاهات، ولذلك تعتبر أداة تربوية مناسبة جداً للمتعلّمين في المرحلة الابتدائية.

1.2.2.1- اختيار القصة: ليست القصص على مستوى واحد من حيث الحجم والمضمون والأسلوب والصياغة، ولذلك فإنّ على المدرّس أن يُعنى عناية فائقة في اختيار القصة بحيث تتوافق مع أعمار الطلبة وميولهم، وأن تتضمّن قيمة تربوية يفيد منها المتعلّمون، وأن يرويها بلغة سليمة قريبة من لغتهم، ويراعى عند اختيار القصة:

- أن تكون مناسبة لأعمار الطلبة، وملائمة لرغباتهم ومستوى نموهم العقلي.
- أن تتضمن القصة هدفاً تربوياً، أو تعليمياً أو تنقيفياً، اجتماعياً أو خلقياً...؛ لأنّ المتعلمين يتأثرون بأبطال القصة وبمجرّيات الأحداث فيها، فيحاولون تقليدها، فمن المفيد أن تجسد القصة الصدق والكرم والشجاعة... ليتمثلها المتعلّمون فيما بعد.

- ألا تستغرق رواية القصة زمن الحصة الدراسية بأكملها، كيلا ينبعث الملل والسأم في نفوس المتعلّمين، فينصرفون عن متابعة الأحداث، إضافة إلى إتاحة الفرصة أمام المدرّس ليناقد طلابه في الفكر التي تطرحها القصة والمغزى الذي ترمي إليه.
- أن تكون أحداث القصة متتابعة مترابطة الأجزاء، بحيث تتأزّم عند العقدة ثم تنتهي بحل مقنع.
- أن تتسم الأحداث بعنصر التشويق والمفاجأة، بحيث تشدّ انتباه الطلبة وتستنثير عقولهم.
- أن ينوّع في اختيار القصص، من حيث الفكرة والهدف والحوادث.
- أن يتسم الموضوع بالطرافة، والأسلوب بالعذوبة في طريقة العرض واللغة. (البجة ، 1999)
- أن يراعي مبدأ التدرّج في قصّ القصة من القصر إلى الإطالة غير المملّة، ففي المرحلة الابتدائية يجب أن تتسم القصة بالقصر ثم تتدرّج في طولها في باقي المراحل شريطة ألا تبعث الملل في نفس المتعلّم، وألا توقف تفكيره عن متابعة حوادثها.
- أن يراعي المدرّس في اختيار القصة:
 - وجود حكاية تأسر لبّ المتعلم لدرجة لا يستطيع تركها حتى تنتهي.
 - البيئة التي تجري فيها الأحداث من زمان ومكان.
 - العقدة هي نقطة تأزم الأحداث التي توقع المتعلم المستمع إليها في قلق وتلهف إلى معرفة الحل.
 - الشخصيات فهي المحرك الأساسي للأحداث والوقائع في القصة.

1.2.2.2- أطوار القصة:

- يؤكد علماء التربية في أبحاثهم أنّ خصائص النّمود لدى المتعلّمين قد جعلت بعض أنواع القصة مناسبة أكثر من غيرها في مرحلة معيّنة، فلكلّ مرحلة عمرية من حياة المتعلّم نوع معيّن من القصص، يمكن حصرها في الأطوار الآتية :
- **الطور الواقعي المحدود بالبيئة:** سيبدأ هذا الطور من سن الثالثة حتى الخامسة، ويكون الطفل في هذه المرحلة محباً لاكتشاف البيئة التي تحيط به، بما فيها من أناس يتعايشون معه، وحيوانات يراها، وأدوات ووسائل يستخدمها الناس لتسهيل أمور حياتهم، ولذلك لا بدّ أن تكون القصة مستوحاة من هذه البيئة، وتكون فيها شخصيات معروفة بالنسبة إليه كالأب والأم أو الأجداد، أو عن طريق أحد الحيوانات الأليفة، كالعصفور أو القطة أو الكلب أو الخروف وما إلى ذلك، أو أدوات تستخدم في حياة الإنسان كالسيارة والطائرة والمنشار...
 - **الطور الخيالي الحرّ:** ويبدأ هذا الطور من سن الخامسة حتى التاسعة، وفي هذه المرحلة يكون الطفل قد أصبح واعياً لكلّ ما يحيط به ويدركه بحواسه، وتبرز لديه الحاجة للتعرف إلى ما هو أبعد من حواسه وبيئته، إنّه يريد أن يتخيّل العالم الذي يسمع به من الكبار كالجنة ويوم

القيامه... ولذلك فهو يميل إلى القصص القائمة على التخيل والغيب البعيد عن الواقع كقصص فتى الأدغال.

- **طور المغامرة والبطولة:** ويبدأ هذا الطور من سن التاسعة، ويستمر حتى نهاية الثانية عشرة تقريباً، ويبدأ في هذا الطور اهتمام الفرد بالواقع والحقيقة التي تتسم بالمغامرة والبطولة كقصة الرحالة الصغير للكاتب الفرنسي "Antoine de Saint Exupery" وتروي هذه القصة الساحرة ذكريات الكاتب مع الرحالة الصغير، وهو شخص استثنائي يسكن في كوكب آخر ليس كبيراً جداً، ورويداً رويداً نتعلم من غرابة القصة كيف أنّ هذا المبدع الصغير بدأ السقر نحو سبعة كواكب اكتشفها بما فيها، وكان آخر كوكب زاره هو الأرض، حيث نتعلم بفضل شخصية الثعلب أسراراً مهمة في الحياة. (De saint Exupery, 1971)

ففي هذه المرحلة، يميل الطالب لسماع روايات الأبطال، وعماقة التاريخ، والقادة العظام الذين كان لهم شأن في تاريخ الإنسانية كبطولة صلاح الدين الأيوبي.

- **طور الالتزام:** يبدأ من سن الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة، وتتسم القصة في هذا الطور بأنها تكون طويلة ومتشعبة نوعاً ما، وتعالج قضية اجتماعية أو وطنية...

- **طور العاطفة:** ويميل الطلاب في هذه المرحلة العمرية إلى قصص الغرام والحب التي تبرز العواطف النبيلة والسامية، والأغراض الشريفة كقصة "ماجدولين" أو "مجنون ليلى".

1.2.2.3- سرد القصة: تعتبر القصة كأحد أهم مناشط التعبير الشفوي، فقصّ القصة يتيح للمدرّس القيام بدور النموذج أمام الطلبة، فهم يؤسرون بصوت المدرّس وانفعالاته وكلماته التي ينتقيها في القصة، ولذلك ينبغي أن يراعي المدرّس في سرد القصة الأمور الآتية:

- أن يخطّط بدقة وعناية لرواية القصة، وهذا يعني أهمية الإعداد للقصة قبل سردها، فعلى المدرّس أن يكون ملماً بحوادثها وكلّ تفصيل بأجزائها، وقد يضيف إليها بعض الأجزاء بأسلوبه وألفاظه، وعلى الرّغم من أنّ المدرّس يُعيد في كلّ عام القصص نفسها، فمن الضروري أن يرويها بروح جديدة في كلّ مرة، كي تبدو جديدة بالنسبة إليه وإلى من يسمعها.

- أن يُعنى بتأمين جو من الراحة لسرد الأحداث، فالمتعلمون حين يستمعون لصوت المدرّس يجب أن يشعروا بالأطمئنان والاستمتاع والمتعة والتوقّع لبعض النتائج من مواقف القصة.

ومهما كانت القصة واقعية أم خيالية، مكرّرة أم مبتكرة، عن الأشخاص أو الحيوانات أو غير ذلك، فإنّ على المدرّس أن يراعي عنصر التشويق؛ لأنّه الأساس الذي يُبنى عليه سرد القصة.

- أن يسرد الحوادث بشكل متسلسل يُشعر بنمو طبيعي للحكاية، مستخدماً الألفاظ والعبارات المناسبة المنتقاة للمرحلة العمرية التي يُدرّس لها، وأن يكون إلقاؤه في صوت مميّز متلون بنبرات تُشعر بمواقف الحدث من حزن أو فرح...

- أن يتجنب السرعة في الإلقاء أو البطء، وإنما يراعي الوقت داخل الحصة التعليمية.
- أن يستخدم الإيحاءات التي تضيف رغبة وميلاً، فتزيد من التعبير والتأثير.
- أن يوجد مناسبة فيربط في سرده للقصة الخبرات التي تشتمل عليها القصة بما عنده وعند من يستمعون إليه.
- أن يوفر جواً مريحاً وهدائناً للطلبة في أثناء استماعهم للقصة، مبتعداً عن الضجيج الخارجي، كما أن لوضعية الجلوس دوراً كبيراً؛ لأن الطلبة يشعرون بمتعة كبيرة بمشاهدة المتحدث ورؤيته، والمتحدث البارح في سرد القصة هو الذي ينظر مباشرة إلى كل فرد من السامعين. (مجاور، 1983)

وعلى الرغم من أهمية القصة كعامل تربوي إنّ الإنتاج الأدبي لفن القصة الطفلية في لغتنا العربية مازال بطيئاً، وأغلبه مترجم، وهذه التّجمات للقصة لا تمثل في حقيقتها بيئة المتعلّم العربية التي يعيش فيها وعاداتها وتقاليدها، ومع ذلك لا نرى ضرراً كبيراً في الاستعانة بها، لما تمثّله من مصدر مهمّ للنمو اللّغوي، واكتساب التّعابير الراقية واحتوائها قيماً سامية تدعو إلى الخير والصلاح.

إنّ الكتابة للطفل عمل شاقّ؛ لأنّها تحتاج من الكاتب أن يعيش جو الطفولة، وأن يكون خبيراً بقدراتها، عالماً بسيكولوجيتها، مُدرّكاً لعوامل النّمّو فيها، عارفاً بميولها. وفي هذا المجال نرى الدول الغربية قد سبقت الأمة العربية بكثير منذ وقت طويل؛ فالشاعر الفرنسي لافونتين Fontain (1621-1695م) في القرن السّابع عشر الميلادي كتب للطفولة أجمل القصص والروائع الأدبيّة. وكانت هذه الروائع بمثابة ثروة للأطفال آنذاك ثم دُرست في المدارس، وقد لقيت هذه القصص شهرة واسعة؛ لأنّها كشفت عن موهبة لافونتين كقاصّ، والتي قد خلّدت اسمه إلى عصرنا الحاضر، ونودّ الإشارة إلى أن هذه الموهبة كانت مصقولة بالدراسة؛ لأنّ "لافونتين" كان مطلعاً على اللاتينية ويقرأ كتابات "أرسطو" و"أفلاطون" وغيرهم من الفلاسفة العظام. إنّ القصص التي كتبها "لافونتين" موجّهة إلى تربية الأخلاق بالنسبة إلى الأطفال، ونلاحظ أنّ "جان دو لافونتين" قد أصرّ على الهدف الأخلاقي بقوله: "إنني استعملت الحيوانات لأجل بناء الإنسان"، وهويشير إلى طريقتين مفضلتين، وهما القصيدة والمفارقة، ولعلّ التنوّع الفني هو سبب غنى طريقتيه من خلال المزوجة بين معارفه في الطبيعة وعبقريته الأدبية، وهذا كان السبب الأكبر في إعجاب الآخرين بفنه. (Lagarde et Michard, 1970) ومن الأمثلة على كتاباته الرائعة:

Le laboureur et ses enfants

Travaillez , prenez de la peine :

C'est le fonds qui manque le moins.

Un riche laboureur, sentant sa mort prochaine.

Fit venir ses enfants, leur parole sans témoins:

"Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage.

Que nous ont laissé nos parents.
Un trésor est caché dedans.
Je ne sais pas l'endroit; mais un peu de courage.
Vous le fera trouver, vous en viendrez à bout.
Remuez votre champ des qu'on aura fait l'out.
Creusez, fouillez, bêchez; ne laissez nulle place.
Ou la main ne passe et repasse."
Le père mort, les fils vous retournent le champ
Deçà, delà, partout, si bien qu'au bout de l'an
Il en rapporta davantage.
D'argent, Paint de cache. Mais le père fut sage.
De leur montrer avant sa mort.

Que le travail est un trésor. (وزارة التربية، 2013، 22)

إنها قصيدة تروي قصة المزارع وأولاده فتتحدث عن قيمة العمل من خلال وصية الوالد المزارع الذي يبلغ أولاده بأنه ترك لهم كنزاً في الحقل، فيبدأ كل واحد من الأولاد بالبحث عنه بتقليب التراب والحفر، والتنبيش طوال الوقت، وبعد عام من البحث لم يجدوا شيئاً، وإنما كان الكنز هو العمل الذي سيجعل الأرض تعطي كنوزاً وأموالاً.

ولا ننسى في هذا الصدد الكاتب الفرنسي فيكتور هيجو الذي عاش في القرن التاسع عشر، وكان في كتابه "البؤساء" نصيب للأطفال كقصة "بائعة الكبريت"، ونلاحظ أهمية مثل هذه القصص التربوية في تنمية العقل وترقية الوجدان والارتقاء بالإنسان، إضافة إلى الأهمية اللغوية في تعليم اللغة من خلال الأسلوب الرصين المناسب للمتعلمين، فيزداد ميلهم نحو اللغة وتعلمها بل الرغبة في رواية القصة مرة جديدة للمحيطين بهم مما ينمي لديهم مهارة التعبير الشفوي، ولذلك نأمل مع غيرنا من التربويين أن نتجه أنظار كثير من المدرسين، ولاسيما الذين أوتوا القدرة منهم على الإبداع والابتكار والتأليف القصصي، وكان لديهم اطلاع على كتابات الآخرين عربياً أو عالمياً في هذا المجال، أن يحاول الكتابة في قصص الأطفال أو شعرها القصصي، لما لهذا اللون من أهمية بالغة في بناء الفكر اللغوي عند المتعلمين في التعبيرين الشفوي والكتابي.

1.2.3- إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة:

قد يتعرض المتعلم لموقف في الحياة يتطلب منه إلقاء كلمة أو الحديث في خطبة أو اجتماع أو مقابلة أو تقديم الحضور أو مواقف اعتذار وتهنئة... ولذلك لا بد من تدريب الطلبة على التعبير في مثل هذه المواقف لامتلاك مهارة التعبير الشفوي، ومثل هذه المواقف تحتاج إلى نوع من التخطيط ثم التنفيذ، على أن يبدو الكلام طبيعياً مما يستعمله الطالب في حياته اليومية، وهنا تظهر الحاجة للاهتمام بالمعنى الذي يرتبط بموضوع الموقف واللباقة في الكلام وعدم الإطالة على الجمهور، ويبرز نوع من المهارات السلوكية، منها استعمال الترحيب بالآخرين، واستقبال هذا

الترحيب منهم، وكيف يقوم الفرد بتقديم نفسه وتقديم الآخرين بعضهم إلى بعض، وكيف يعتذر عن خرق قوانين الآداب، وكيف يرحب بالضيوف... وفي مثل هذه المجالات يحتاج الطلبة إلى تدريب ومران على الآداب واكتساب التعبيرات الملائمة لها، ومعرفة أساليب التعامل والعلاقات بين الناس، وطرق المجاملة المقبولة اجتماعياً والتواضع في الحديث والتهديب.

إذن، على المدرس خلق بعض المواقف الاجتماعية لتعليم الطلبة المهارات اللغوية المتضمنة فيها، "إنّ برنامج اللغة بالمرحلة الابتدائية هو أنسب الفرص لتعليم التلاميذ تلك المهارات. إنّ اللغة تأتي إلى الطفل في تقليد مقصود وغير مقصود أحياناً أخرى، ويأتي إليها في دافعية ورغبة. فليست اللغة هنا، لغة تحليل للأشكال اللغوية، أو الاهتمام باللفظية وحدها. ولكنها تمثّل عند الطفل شيئاً حيويّاً في هذه الحالة. فهي تعلّمه الحياة ويتعلّم الحياة من خلالها، وتهيئ له الاتصال اللغوي والتفاعل والتوافق الاجتماعي في سهولة ومن دون مشقة أو عناء". (مجاور، 1983، 301-302)

2- التعبير الكتابي: لانقصد بالتعبير الكتابي في المرحلة الثانوية العامة، تعلّم الكتابة بمعناها الأولي من رسم الحروف والكلمات ونقش الخط؛ لأنّه من المفترض أن يكون طالب المرحلة الثانوية قد أتقن هذه المهارات الكتابية، وإنما نقصد بالتعبير الكتابي ذلك المعنى العميق الذي يُعنى بإنتاج الفكر وتصويرها في موضوعات أو رسائل أو مذكرات شخصيّة، ومختلف أساليب التّواصل وأشكاله مع النفس المعروفة بالحديث الذاتي، ومع الآخرين بشكل حوار مكتوب متبادل، إضافة إلى ذلك شتى أشكال الإبداع الأدبي المعروف بمختلف أجناسه الأدبية، ويعرّفه بعض التربويين: "بأنه القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال". (مدكور، 1991، 266)

وللتعبير الكتابي أهمية كبيرة؛ لأنّ تعليمه وتعلّمه يمثّل عنصراً أساسياً في العملية التربوية، وهو إحدى الوظائف الأساسية للمدرسة ومن أبرز مسؤولياتها، فهو الحصيلة النهائيّة لتعليم اللغة العربيّة، فكلّ فنون اللغة ومهاراتها تصبّ في التعبير، " فنحن عندما نعلّم المتعلّم الاستماع الجيد، فإننا نقصد بذلك تقوية قدرته على التعبير بنوعيه الشفوي والتحريري. وعندما نعلّمه كيف يتحدّث وينطق في حديثه، فإننا بذلك ننميّ هذه القدرة ذاتها. وعندما نعلّمه القراءة، فإننا نقصد بذلك إمداده بالأفكار والثروة اللفظية التي تعينه في تفكيره وتعبيره. وعندما ندرّس له الأدب، فإننا نمده بالأفكار الجميلة والأساليب والتراكيب الخلاقة ليجمّل بها كلامه وكتابته. وعندما نعلّمه الهجاء والخطّ، فإننا نعينه على أن تكون كتابته خالية من الأخطاء، وواضحة جميلة تشدّ القارئ إلى المكتوب. وعندما ندرّس له النحو والصرف، فإننا نُقدّره على أن يكون كلامه وكتابته خالية من الأخطاء الإعرابية، وأن تكون جيدة التراكيب والبناء". (مدكور، 1991، 266)

إنّ القدرة التعبيرية الواضحة السليمة هي محصلة تكامل وشمول فنون اللغة كلّها، وإذا كان للتعبير الشفوي قيمته الكبيرة، فإنّ قيمة التعبير الكتابي لا تقلّ أهميته عنه، فمن دونه قد تندثر كثير

من ثقافات الأمم وتراثها ومن خلاله استطعنا نقل ما أنتجته عقول الآخرين إلى جيل الحاضر، ونحن نذكر في هذا الصدد كيف أنّ الأخبار والمعلومات كانت تُنقل شفاهاً حتى ظهور الكتابة التي كان لها عظيم الأثر في الحفاظ على تاريخ الحضارات والأحداث والحقائق والعلوم، كما أنّ الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام عقب غزوة بدر الكبرى اشترط لفكّ الأسرى القراء والكتاب تعليم بعض صبيان المسلمين الكتابة والقراءة، هذا الأمر كان له أثره الجميل في توجيه أنظار المسلمين والخلفاء إلى العناية بأمر الكتابة والقراءة.

ومع أنّنا نسلّم بالتشابه الكبير بين التعبيرين الشفهي والكتابي، وانطلاقهما من أسس واحدة، تهدف إلى إقدار الفرد على التعبير في طلاقة ووضوح وانسياب ودقة عرض وترابط بين الفكرة والأسلوب، فإنّ التعبير الكتابي يتسم بميزات، نذكر منها:

- أنّ التعبير الكتابي لا يتم بصورة عفوية وتلقائية، كما يحدث في التعبير الشفوي الذي يكون المتحدث فيه على سجية من غير تقيّد بعوامل صقل الصياغة وأناقة العبارة، بل لابدّ فيه من إعادة النظر في صياغة الفكرة والدقة في اختيار الكلمة.

- " أنّ التعبير التحريري لابدّ فيه من الدقة والعمق، فالقارئ الذي يقرأ غير السامع، ومن ثم كان التلاؤم والانسجام والتوافق والترابط بين العبارات والجمل والمعاني والأفكار في التعبير التحريري أمر ضروري.

- أنّ في التعبير التحريري فكرة التروّي في الاختيار لما يكتب. وفيه الانتقاد والاختيار لما يكتب. إذ ليس كلّ كلام يكتب، ذلك أنّ الكتابة تسجيل، وما هو مسجل معرض للنقد والتحليل، ولذلك كان حرص الكاتب على الأناة والتخيّر في التعبير الكتابي أموراً أساسياً. (مجاور، 1983، 543)

2.1- مجالات التعبير الكتابي:

تتعدّد مجالات التعبير الكتابي؛ لأنّه يرتبط بشتّى مجالات الحياة بما فيها كتابة بطاقات الدعوة، والتهنئة، وإعداد الكلمات الافتتاحية والختامية، وكتابة محاضر الجلسات والسجلات والرسائل، وإعداد التقارير، وملء الاستمارات، وكتابة اللافتات والإعلانات والخواطر الذاتية والتراجم وغير ذلك من ألوان التعبير الإبداعي، وسنعرّف بأهمّ هذه المجالات في المرحلة الثانوية:

2.1.1- كتابة الرسائل: تعتبر كتابة الرسائل مجالاً إبداعياً؛ لأنه مرتبط بالحياة الاجتماعية التي تحيط بالفرد ودوافعه الشخصية، وتهدف إلى تمرير خبر ما بأسلوب معيّن، وقد شاع في عصرنا الحاضر نمط جديد من كتابة الرسائل القصيرة كرسائل SMS على الهاتف المحمول أو البريد الإلكتروني أو برامج التواصل الاجتماعي الحديثة "Facebook" أو "WhatsApp" أو "viber"،

- وعلى اختلاف أنواع الرسائل ما بين دعوة، وترحيب، وشكر، واعتذار، وتهنئة، ورسائل شخصية ورسمية، إنّ أسلوب الرسالة الشائع بين الناس يعتمد على:
- معرفة الطالب لشكل الرسالة، ومكان توزيع اسم المرسل إليه، والمرسل، والزمان، والمكان، والعنوان والتوقيع.
- معرفة الطالب الفرق بين الرسالة الشخصية والرسالة الرسمية الوظيفية، وإمامه بطريقة الكتابة في مختلف المواقف الاجتماعية والمناسبات المتنوعة.
- وضوح الموضوع في ذهن الطالب والتعبير عنه بأسلوب أنيق.
- تجنب تكرار الفكرة في الرسالة الواحدة والإيجاز قدر المستطاع.
- الابتعاد عن صيغة الأمر، وتجنب استعمال الكلمات غير الشائعة.
- استعمال الجمل القصيرة، والتنويع في استخدامها.
- تخصيص فقرة لكل فكرة.
- مراعاة علامات الترقيم.
- الصدق والإخلاص في التعبير من دون مبالغة أو تضخيم.
- الكتابة على وجه واحد للورقة. (الخولي، 2004)

2.1.2- كتابة التقارير: تُعتبر كتابة التقارير من ألوان التعبير الكتابي المهمة لطلبة المرحلة الثانوية، وهي عبارة عن عرض للحقائق أو وصف للأحداث أو المشروعات أو الرحلات بأسلوب منظم ومتسلسل، يتضمّن الزمان والمكان والمشاركين والموضوع، مع بيان الاقتراحات التي تتفق والنتائج التي تمّ التوصل إليها بالبحث والتحليل.

- وكتابة التقرير من المهارات التي يحتاج إليها الطالب في مدرسته؛ لأنها:
- تمكنه من إثراء مادة الكتاب المدرسي ومسايرة التفجّر العلمي.
- تنمّي القدرات اللغوية الإدراكية لديه.
- تساعد المدرّس على تقويم طلبته والكشف عن قدراتهم.
- تكسب الطالب مهارات علمية ومعلومات عميقة تقاوم عامل النسيان.
- تدربّ الطلبة على كيفية الوصول إلى الخبرة والمعرفة.
- تهيئ للطلبة فرصة لممارسة القراءة النقدية من خلال المقارنة بين الآراء.
- توفرّ الفرصة للطلاب للعمل على تنظيم فكره، والتعبير عنها بطلاقة.
- تدربّ الطلبة على التعاون، وذلك في التقارير الجماعية. (أبو شريفة، 1994، 184-185)
- ويفضل عند تعليم الطلبة كتابة التقارير، أن يجهّز المدرّس استمارات مشابهة في خطواتها للتقرير، ثم يقرأ الطلبة نصّاً نموذجياً لتقرير من صنع المدرّس، ويُنَبِّهون إلى الكلمات المرشدة

لكتابة تقرير مشابه. وبعد ذلك يطلب المدرّس إلى الطلبة كتابة تقرير عن كتاب قرؤوه متبعين خطوات كتابة التقرير.

ويشترط عند كتابة التقرير:

- "أن تتم الكتابة لقضاء حاجة حقيقية، يشعر بها الطلبة.
- أن يتمّ التدريب بصورة متدرّجة ومنظمة.
- أن يميز الطلبة بين ما هو ضروري للتقرير، وما هو غير ضروري.
- أن يتقن الطلبة مهارات الدقة والوضوح والتنظيم". (شحاتة، 1992، 260)

2.1.3- كتابة الخطابات: هي نشاط لغوي اجتماعي كتابي يمارسه الفرد بغية التأثير والإقناع، وقد

يكون التعبير فيها مسجوعاً أو مرسلأً، وهي تتطلّب العديد من المهارات التي يجب الالتزام بها:

- اختيار المقدّمة المشوّقة
 - المحافظة على وحدة الموضوع
 - مراعاة الترتيب المنطقي
 - سهولة النصّ ووضوحه والبعد عن الغموض
 - تضمين الخطبة الأدلة والبراهين والحجج
 - إنهاء الخطبة بخاتمة جذابة
 - الإيجاز وبيان الرأي
- مراعاة الجمهور المتوجّه إليهم، بالخطبة ككتابة خطاب لصديق، أو لشركة، لمعرفة بعض المعلومات عن منتجاتها، أو إلى طلبة المدرسة في بداية العام الدراسي أو نهايته...

2.1.4- كتابة اللافتات والإعلانات والنشرات: هي لون من التعبير الكتابي الوظيفي منتشر داخل

المدرسة وخارجها، ويتمثّل في عبارات شديدة الإيجاز، تتّصف بالتركيز وتكثيف المعنى، وتتنسّم بالجاذبية وقوة التأثير؛ لأنّ هدفها الترويج لأمر ما. ونرى هذا اللون من التعبير الكتابي في المعارض والانتخابات والملصقات، وتحتوي هذه الإعلانات واللافتات معلومات قيمة يجب قراءتها، ومن الأمور التي تجب مراعاتها عند كتابة اللافتات والإعلانات ما يأتي:

- الكتابة بجمل واضحة تناسب الهدف.
- مراعاة العنصر الجمالي، والتنظيم الجذاب المؤثر في عرض الإعلان.
- الاهتمام بجودة الخطّ، بحيث تتمكّن العين العادية من قراءته.
- مراعاة الإيجاز في العبارات.

2.1.5- ملء الاستمارات: هي عبارة عن مستندات معدّة مسبقاً، تتطلّب ملء بيانات وإكمال

معلومات تُوضع في أماكن محدّدة، وهي مستخدمة بكثرة في مواقف الحياة اليومية، نذكر منها:

الانتساب إلى ناد، أو الاستعارة من المكتبة، أو الاشتراك في مسابقة، أو مباشرة عمل، أو فتح حساب في مصرف، أو عقد زواج، أو سند ملكية، أو التسجيل في الجامعة، أو استخدام عمال...، ونظراً لأهميتها وأهمية المعلومات المدونة فيها، يجب تدريب الطلبة على ملء البيانات بدقة وأمانة، ومراعاة ما يأتي:

- فهم تعليمات الاستمارة و مصطلحاتها بدقة.

- الالتزام بالمعلومات المطلوبة.

- الصدق والدقة في كتابة البيانات. (الخولي، 2004)

وننوه بأن مجالات التعبير الوظيفي من كتابة التقارير والسجلات وملء الاستمارات وغيرها هي جمع المعلومات وتوصيلها للآخرين، ولذلك فهذا النوع من التعبير الكتابي بعيد عن الذاتية، والعواطف إلى حد كبير، إذ بإمكان المدرّس أن يتدخل في أثناء تحرير هذه المجالات ويقترح تعديلات عليها، فهي ليست حكراً شخصياً للطلاب أو إبداعاً عقلياً، وإنما هي عبارة عن معلومات تقدّم للآخرين بغرض الحصول على وظيفة أو التسجيل في جامعة أو ناد أو... وهذا يقتضي أن تكون المعلومات سهلة القراءة واضحة وصحيحة يُدرّب الطلبة عليها بشكل جيد لتبدو الصورة النهائية للكتابة مشرفة تدفعه إلى مزيد من العمل.

2.1.6- كتابة المقالة: المقالة تعني "القول، وهي بحث قصير في العلم أو الأدب أو السياسة أو الاجتماع يُنشر في صحيفة أو مجلة، ج مقالات". (أبو حرب، 1985، 883) والمقالة عبارة عن قطعة نثرية متوسطة الطول، يعالج فيها الطالب من وجهة نظره موضوعاً من الموضوعات التي أشرنا إليها. ومهما كان موضوع المقالة، فإنّ لها عناصر يجب الالتزام بها، وهي:

- **المادة:** وهي جملة الحقائق والمعلومات التي يرغب الطالب في تقديمها إلى القارئ، ويشترط في هذه المعلومات الصحة والجدة والغزارة.

- **الأسلوب:** وهو طريقة التعبير التي يختارها الطالب في صوغ عبارته وعرض فكره وترتيبها وتنسيقها بجلاء ووضوح بعيداً عن التكلف والغموض.

- **الخطّة:** وهي المعالم الأساسية للمنهج العقلي في كتابة المقالة، ولها ثلاثة أركان:

- **المقدّمة:** وهي المدخل إلى الموضوع وفاتحته، يقمّ فيها طائفة من المسلمات أو البديهيات التي تتصل بالموضوع، وينبغي أن تكون المقدّمة موجزة ومحكمة.
- **العرض:** وهو جوهر الموضوع وصلبه، وفيه يقمّم الطالب آراءه وفكره إلى جانب الأدلّة والبراهين التي يحتاج إليها في إقناع القارئ.
- **الخاتمة:** وهي عبارة عن تذكرة موجزة لما جاء في الموضوع.

أنواع المقالة:

وتتنوع تبعاً لموقف الكاتب من الموضوع:

- **المقالة الذاتية:** وتعبّر عن شخصيّة الكاتب وتصدر عن وجدانه وعاطفته وخياله، فهي تنقل الأثر الذي يحسّه إلى سواه، ومن ذلك مقالة **أيها الليل** لجبران خليل جبران، و**الربيع** للرافعي.
- **المقالة الموضوعية:** يبتعد فيها الكاتب عن شخصيته وعواطفه وانفعالاته فيما يكتب، ويلتزم الحياد والموضوعية وصولاً إلى عقل القارئ، ومن ذلك مقالة **الخشب** لأحمد زكي.
- **المقالة الذاتية الموضوعية:** يأخذ فيها الكاتب قسطاً متفاوتاً من عناصر الذاتية والموضوعية، فلا يستند إلى الفكر والموضوعية وحدهما، ولا إلى العاطفة والخيال وحدهما، ونذكر من ذلك مقالة **الطفولة المعذبة** للزيات.

وفي هذا النوع من التعبير الكتابي يجب تدريب الطلبة على **المهارات الآتية:**

- وحدة الفكرة ووضوحها
 - الأسلوب الجيد
 - حسن تخيّر الألفاظ
 - الترابط بين الفقرات
 - اعتدال حجم المقالة
 - استخدام علامات الترقيم
- وتعدّ المقالة من أنواع التعبير الكتابي الملائمة لتدريب الطلبة عليها في المرحلة الثانوية، ويتمّ تدريب الطلبة على كتابة المقالات من خلال ما يأتي:
- " تعريف الطلبة بمكونات المقال، وكيفية كتابته.
 - عرض نماذج من المقالات في مجالات متنوّعة.
 - مطالبة الطلاب بالكتابة في مقالات يحدّدها المدرّس.
 - تصويب هذه المقالات وجمع الأخطاء الشائعة ومعالجتها مع الطلاب.
 - إعادة المحاولة وتكليف الطلاب بالكتابة مرة ثانية في مقال من نوع آخر، ومعالجة الأخطاء مع الطلاب". (شحاتة، 1992، 263)

2.1.7- التلخيص: وهو خلاصة فهم الطالب من المقروء في أحد الموضوعات، وإعادة عرضه في إيجاز غير مغل بالمعاني الأساسية، ولا بد من تدريب الطلبة على التلخيص في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية كتلخيص درس من مواد القراءة. أمّا في المرحلة الثانوية فمن الممكن تلخيص أحد الكتب التي قرأها الطالب خارج المنهاج، ومن خلال هذا النوع من التعبير الكتابي، يكتسب الطالب دقة الملاحظة، والقدرة على التحديد الدقيق للمضمون المقروء، والهدف منه.

ويشترط عند إعداد التلخيص ما يأتي:

- " أن يكون نابعاً من حاجة حقيقية إلى التلخيص.
- أن يكون هناك معايير للتلخيص المطلوب يلتزم بها الملخص.
- أن يُقدم بلغة الملخص نفسه، لا بلغة الكاتب أو المؤلف.
- أن يكون مجاله المواد الدراسية، أو القراءات الخارجية.
- أن يميّز الطلاب بين النقل والتلخيص". (شحاتة، 1992، 258)

2.1.8- كتابة السيرة: وهي عبارة عن مجموعة من الأحداث أو المشاهدات التي يكمل بعضها بعضاً، لتوضح نمو الشخصية التي نتحدث عنها، والتغيير الذي يطرأ عليها مع مرور الزمن، وذلك بأسلوب فني جميل يتكامل فيه الشكل والمضمون وتتناسب فيه حركة النمو والتطور في بناء السيرة. والسيرة نوعان: سيرة ذاتية يكتبها الشخص بنفسه عن نفسه، أو تكون عن الآخرين، فيكتبها كاتب ما عن شخص آخر.

" وتحتاج السيرة إلى امتلاك مهارات أساسية، أهمها:

- ترتيب الأحداث والمواقف ترتيباً تنازلياً.
 - الدقة والأمانة في العرض.
 - حسن الانتقاء في اختيار الأحداث.
 - المتعة والإثارة في سرد الأحداث وتحليلها.
 - الصدق الفني في مجال العرض والتحليل.
 - الأسلوب الأدبي المشوّق.
 - التنويع في الأسلوب". (الخولي، 2004، 59)
- ويصلح هذا النوع من التعبير لتدريب الطلبة عليه في الصفوف العليا من مرحلة التعليم الأساسي، وصفوف المرحلة الثانوية.

2.1.9- إعداد قوائم المراجع: يعتبر هذا النوع من التعبير الكتابي مهماً جداً للطالب في المرحلة الثانوية، ومُعِيناً له في إعداد مجموعة من المراجع لدراسة موضوع معيّن أو مشكلة ما، كما أنها تُفيد في حصر الكتب والمجلات المرتبطة بمشكلة بحثه؛ لتجنّب ضياع الوقت بلا طائل.

ويجب أن يراعى في إعداد مثل هذه القوائم:

- ذكر اسم المؤلف كاملاً وشهرته.
- ذكر اسم الكتاب، ودار النشر، ومكان النشر، وتاريخ النشر.
- ذكر اسم المقال، واسم المجلة التي يتضمنها، والعدد، والسنة.
- اتباع نظام معين في تنظيم المراجع بحسب لقب المؤلف أو عنوان الكتاب.

- اتباع نظام في إبراز عنوانات الكتب والمقالات والمجلات، كالخط العريض أو الحصر بين هلالين، أو وضع خطوط تحتها.
- تدريب الطلبة على إعداد قوائم المراجع داخل مكتبة المدرسة.
- 2.1.10- كتابة التوثيق والهوامش:** يرتبط هذا اللون من التعبير الكتابي بألوان أخرى من التعبير كالمقالة والتعبير الأدبي أو الموضوعي العلمي... وهو ضروري في المراحل التعليمية المتقدمة، ويُعتبر مهارة بحثية لاغنى عنها لكل طالب باحث، إذ تُعزى هذه الآراء لكتابتها، وتنسب المعلومات لأصحابها، وتحيل القارئ إلى المراجع المقتبس منها للعودة إليها إذا أراد الاستزادة في المعلومات. وللتوثيق عدّة مدارس، فمن الممكن أن نختار إحداها، كتوثيق جمعية "APA"، إذ يتمّ وضع (لقب الباحث، عام الدراسة، رقم الصفحة) ضمن المتن، أما الهوامش فيتمّ وضع خط أسفل الصفحة، ويذكر التعليق مع الإشارة إليه برقم.
- " والتدريب على عملية التوثيق تقتضي المهارات التالية:
 - الدقة والأمانة في عرض أفكار الآخرين.
 - تنظيم الكتابة عن طريق استخدام علامات التنصيص.
 - ويمكن للمدرّس أن يدرّب طلابه على التوثيق عن طريق:
 - عرض مقتبسات المراجع الدالة عليها.
 - مطالبة بعض الطلاب باستخدامها في الكتابة لتأييد وجهة نظر، أو لمناقشة رأي، أو لنقد حجة.
 - مناقشة ما كتبه الطلاب، وبيان مدى صحة التوثيق، في ضوء مجموعة المعايير اللازمة للتوثيق الصحيح". (شحاتة، 1992، 264)
- ونضيف إلى ما سبق التعبير الأدبي وهو نوع من التعبير الكتابي الإبداعي الذي يُدرّس في المرحلة الثانوية العامة؛ لتظهر من خلاله قدرة الطالب على توظيف فنون اللّغة التي درسها والخبرات التي مرّ بها.

الفصل الرابع: التعبير الأدبي

1- مقدمة:

التعبير الأدبي ضرب من التعبير الإبداعي، يُظهر قدرة الطالب على إجادة فن الكتابة واستخدام عمليات التفكير في معالجة فكرة معروضة يؤيدها بالآراء والشواهد، بحيث تظهر شخصيته في الموضوع المكتوب. ويتألف التعبير الأدبي عادة من مقدمة وعرض وخاتمة. ويُفيد الطالب في هذا النوع من التعبير من دروس الأدب والنحو والبلاغة والعروض، إضافة إلى قراءاته الخارجية التي يكون لها أثر كبير في بيان مدى وعيه، وإظهار ثقافته، وهذا النوع من التعبير الكتابي الإبداعي يتناسب وطلبة المرحلة الثانوية العامة.

2- صلة التعبير الأدبي بالأدب:

قد يُفهم من التعبير الأدبي الموضوع الذي يصلح أن يكون قطعةً فنيةً من الأدب بإنشائه المبدع الجميل... ولكن ما نريده هنا هو الموضوع الذي يستقي مضمونه من أخبار الأدياء ومواقفهم من الحياة الخاصة بذواتهم والحياة العامة لشعوبهم ومجتمعاتهم، وذلك في تدرُّج تاريخي أو اجتماعي أو قومي أو فكري عبر جيلٍ أو أجيالٍ من الزمن، إنَّه الموضوع المدرسي التعليمي، وهو نوعٌ من الإنشاء يقتضي من الطالب أن يُلمَّ فيه بجانبين في آن، هما: الأدب، والنقد الأدبي. ونستطيع أن نوضِّح هذا الكلام بشكل عملي على النحو الآتي: لنفترض أنَّ الطالب في المرحلة الثانوية العامة مرَّ بعدد من النصوص الأدبية لشعراء أو كتَّاب ضمن إطار زمني معين كالعصر الحديث، أو ضمن إطار موضوعي كشعر الغزل في العصر الأموي، أو الشعر الاجتماعي في العصر الحديث... فذلك هو ما يصلح أن يكون موضوعاً أدبياً مطروحاً للمعالجة، بناءً على مقولة نقدية أو حكم أصدره أحد النقاد المحدثين أو أحد الدارسين المهتمين بالقضية المطروحة للبحث والمناقشة والتعبير، كالمقولة الآتية: "كان شعر الغزل العذري في العصر الأموي تجربة البداية في الحب، يراعي قيم البادية وأخلاقها". ناقش هذا القول مستشهداً على رأيك بما تحفظ لشعراء بُدأة من تلك الحقبة.

إنَّ معالجة هذا الموضوع تحتاج إلى ثقافة ملمَّة بشعراء ونصوص وأحكام نقدية خاصة وعامة تتناول الحقبة المشار إليها وهكذا... على أنَّ موضوع الإنشاء الأدبي بعد حصيلة المعلومات الأدبية والنقدية المذكورة، لا يختلف في شيء عن الموضوع الفكري أو موضوع المناقشة، فالعلاقة بينهما قائمة من عدَّة جهات.

فمادة التعبير الأدبي هي من الحياة الأدبية ونتاج الشعراء والأدياء والكتَّاب في مختلف العصور، والموضوعات التي صوروها في أدبهم، لتبرز شخصية الطالب في فهم هذه المادة ومعالجتها استناداً إلى عدد من المهارات الأدائية والعمليات العقلية العليا التي تمكَّنه من تحليل

الفكر وصوغها في قوالب وتراكيب ترتبط فيما بينها بعلاقات وأدوات محكمة التنسيق لتظهر الجودة في البناءين الفكري واللغوي.

ويمكن أن نقدّم صورة عن الحياة الأدبية التي مرّ بها الأدب العربي على النحو الآتي:

2.1- الأدب في العصر الجاهلي (قبل الإسلام بمئة وخمسين عاماً):

أقام الشّاعر الجاهلي شعره على موضوعات مختلفة، عكس فيها طبيعة الحياة حوله، واعتاد أن يستهل قصيدته بمقدمة طلّية، يقف فيها على آثار الديار يصفها بحرقة بعد رحيل أهلها، ثم ينتقل إلى وصف الرحلة وعناء السفر ومعالم الطريق ووحوش الصحراء وحيواناتها وغير ذلك، ليصل إلى الغزل أو النّسيب، فيذكر المحبوبة ويتغنّى بحسنها وجمالها، وقد يذكر بعضاً من مواقفه ومغامراته معها، منتهياً بعد هذه المقدمة الطويلة إلى الغرض الأساسي في القصيدة. يقول امرؤ القيس في مطلع معلقته:

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل بسقط اللوى بين الدخول فحومل

(الزوزني والتبريزي، 2008، 14)

ولعلّ من أهمّ أغراض الشّعر الجاهلي: الفخر والغزل والرّثاء والهجاء والمدح، ومن أهمّ شعرائهم شعراء المعلقات العشر كعنتره والنابغة الذبياني وزهير بن أبي سلمى...

أمّا النثر الجاهلي، فتجلّى في الأمثال والحكم والخطب والوصايا وسجع الكهّان.

2.2- الأدب في عصر صدر الإسلام:

أحدث الإسلام تحوّلاً جذرياً في حياة العرب، ونقلهم من طور التجزئة القبليّة إلى طور التوحّد في دولة تدين بالإسلام وتتخذ من القرآن مثلاً أعلى، وهذا التحوّل انعكس صداه في الحياة الأدبية شعراً ونثراً، تجلّى من خلال ضمور فنون أدبية كانت مزدهرة وظهور فنون جديدة، إذ حجب الإسلام سجع الكهّان، وبدأت أغراض جديدة دعت إليها البيئة الإسلامية كشعر الجهاد والفتوح والشّعر الديني الذي عكس القيم والمثل الإسلامية، ونذكر من شعراء هذا العصر كعب بن مالك وعبد الله بن رواحة وحسان بن ثابت، ومن قوله يمدح الرّسول -عليه الصلاة والسّلام:-

فأمسى سراجاً مستتيراً وهادياً يلوخ كما لاح الصقيل المهنّد

وأذرنا ناراً وبشّر جنّةً وعلمنا الإسلام، فالله نحمد

<https://ara.bi/poetry>

كما كان للإسلام يدٌ لا تتكر في ازدهار النثر الذي كان أكثر استجابة لدواعي التطور من الشّعر، ولأسيما الخطابة والترسل، فقد أصبحت الخطابة وسيلة لنشر الدّين والوعظ وبيان مبادئ الإسلام والحضّ على الجهاد والدّعوة إلى مكارم الأخلاق، كما أنّ حركة الفتوح هيأت لظهور

الخطابة السياسيّة التي تدور حول شؤون الحكم وسياسة الرعيّة، كالخطبة التي أُلقيت في سقيفة بني ساعدة، غير أنّ هذا النوع من الخطابة لم يتألق ويزدهر إلا في العصر الأموي.

كما بدأ فنّ الترسل يخطو خطواته الأولى في طريق النّضج؛ لأنّ قيام الدولة الإسلاميّة استدعى وجود كتاب يوجّهون الرّسائل إلى العمال والقبائل في مختلف أمصار الدّولة، فكان للرسول كتاب لرّسائله، كما كان للخلفاء الراشدين كتابهم، كرسالة عمر بن الخطّاب إلى أبي موسى الأشعري -رضي الله عنهما- في بيان أحكام القضاء بين المسلمين، ومما جاء فيها: "أس بين الناس في مجلسك ووجهك حتّى لا يطمّع شريفٌ في حيفك ولا يخاف ضعيفٌ من جورك، البيّنة على من ادّعى، واليمين على من أنكر، والصّلح جائزٌ بين المسلمين إلا صلحاً حرّماً حلالاً أو أحلّ حراماً..." <http://elhabiba.ahlamontada.net/t798-topic>.

ومن أظهر الآثار الإسلاميّة في نثر هذه الفترة حرص الخطباء على استهلال خطبهم بذكر اسم الله وحمده، والصلاة على نبيّه، وتضمين خطبهم بعضاً من آي الذكر الحكيم ومحاكاة الأسلوب القرآني.

2.3- الأدب في العصر الأموي:

بلغت الفنون الأدبيّة مستوى رفيعاً من النّضج والنّمو في العصر الأموي، حيث وجد الأدب العربي في عصر بني أمية بيئات جديدة غير بيئة الجزيرة العربيّة مهده الأول، فتلوّن الأدب بألوان هذه البيئات وتأثّر بها، فكان لبيئات الشّام والعراق وخراسان ومصر والمغرب والأندلس أثرها البالغ في الحياة الاجتماعيّة والفكريّة والأدبيّة.

ومن المؤثّرات الاجتماعيّة في الحياة الأدبيّة ظهور طبقة الموالي التي حذقت العربيّة، وما لبثت أن شاركت في الحياة الأدبيّة، فظهر منهم الشّعراء والكتّاب، وثمة عامل آخر كان له أثر قويّ في الحياة الأدبيّة وهو البلاط الأموي وموقفه من الشّعراء والخطباء، فقد دأب بنو أمية وولاتهم على إكرام الشّعراء فأغدقوا عليهم بسخاء، وإذ بالشّعراء المدّاحين يتنافسون في التقرّب إلى أولي الأمر ليحظوا بالمال والشّهرة، فيخرج الشّعْر بذلك عن مساره المعهود ويسلك مساراً آخر يُبعده نسبياً عمّا كان عليه.

وثمة لون آخر عرفه العصر الأموي، هو شعر الزّهد الذي أوجدته حركة الزّهد، كما شهد العصر الأموي ازدهار فن الرّجز، فظهرت طبقة من الرّجّاز كالعجاج وابنه روبة، الذين نهضوا بهذا الفن ونحوه به نحو القصيدة وأطالوه إطالة مسرفة، والنقائض كنقائض جرير والأخطل والفرزدق. يقول الأخطل في هجاء جرير:

ولقد جشمت جريراً، أمراً عاجزاً
وأريت عورة أمّك الجّهّالاً
منتك نفسك أن تكون كدارم
أو أن توازن حاجباً وعقالاً

وإذا وضعتَ أباك في ميزانهم،
ققزت حديدته إليك، فشالا
(أبي تمام، 1922، 81)

فقال جرير رداً عليه:

قال الأخطلُ إذ رأى راياتنا
ورجا الأخطلُ من سفاهة رأيه
خلَّ الطريق فقد رأيت قرومنا،
يامار سرجس، لا نريد قتالا
مالم يكن وأب له لينالا
تنفي القروم تخمطاً وصيالاً
(أبي تمام، 1922، 90-91)

وكانت الأحزاب السياسيّة المتصارعة على الحكم تستعين بشعرائها لتأييد دعوتها ومبادئها ومناقحة خصومها، فكان لكل من الأمويين والخوارج والشيعة والزيبرية ومعارضى الحكم الأموي عامّة شعراؤهم الناطقون بلسانهم الذائون عنهم، الأمر الذي استدعى ظهور لون جديد لا عهد للعرب به من قبل، هو الشّعْر السياسي الذي بلغ من جراءة الصراع على الحكم غايته من الارتقاء والانتشار، حتى كاد الطابع السياسي يغلب على الشّعْر المقول آنذاك، كما هو الأمر في قصائد الكميت بن زيد المعروفة بالهاشميات، وهو أحد شعراء الشيعة، واشتهر بقصيدته البائية، ومن ألمعها قوله:

طربتُ وما شوقاً إلى البيضِ أطربُ
بني هاشمٍ رهطِ النبي، فإنني
ولا لعباً مني وذو الشَّيبِ يلعبُ
بهم ولهم أرضى مراراً، وأغضبُ

وفي شعر عبد الله بن قيس الرقيّات الذي كان يدعو فيه للزيبريين، ومن ذلك يقول:

إنما مصعبٌ شهابٌ من الل
ملكه ملكٌ قوّةٍ ليس فيه
هـ تجلت عن وجهه الظلماءُ
جبروت، ولا به كبرياءُ

<http://ferasabbas.arabblogs.com/archive/2009/3/826781.html>

وفي الميدان الفكري، يظهر الجدل بين المسلمين في مسائل القضاء والقدر وحرية الإرادة والثواب والعقاب والكبائر ونحوها، وتظهر الفرق الكلامية كالكردية والمعتزلة والمرجئة وغيرها، ويتلون الأدب من جراء ذلك بألوان فكرية، تخصصه وتوسع آفاقه.

أمّا النثر في هذه الحقبة فعرف أنواعاً جديدة، أوجدها تطور الحياة الفكرية والأحداث السياسيّة والاجتماعية وظهور الفرق الكلامية كالخطابة السياسيّة والحربية من مثل خطبة طارق بن زياد يوم فتح الاندلس، وخطب قتيبة بن مسلم؛ لحتّ الجند على القتال في الفتوحات.

ونالت الخطابة الدينية حظاً وافراً من الازدهار والنماء، كخطب الحسن البصري، والحجاج بن يوسف الثقفي، وعمرو بن سعيد بن عمرو بن العاص. وكان الخطباء على اختلاف توجهاتهم يُعنون بتجويد خطبهم وتميقها وتنسيق الفكر وتسلسلها. ونسوق مثلاً على ذلك يُظهر أسلوب

الحجاج عندما تجمع أهل الكوفة وكبروا تكبيراً عالياً في السوق، فقام إليهم الحجاج وصعد إلى المنبر، وقال: "يا أهل العراق، يا أهل الشقاق والنفاق، ومساوئ الأخلاق. إنني سمعت تكبيراً في الأسواق، ليس بالتكبير الذي يُراد به الترهيب، ولكنه تكبيرٌ يُراد به الترهيب، وقد عصفت عجاجة تحتها قصف...". <http://www.ibnamin.com/Tarikh/hajaj.htm>

وبدأت في هذا العصر حركة التدوين والرسائل، فظهرت طبقة احترفت فن الكتابة فجانبت البساطة والإيجاز وأخذت تنحو منحى التتميق والزخرف، ومن أشهر الكتاب عبد الحميد الكاتب الذي تطور على يده فن الترسل وبلغ غاية بعيدة من النضج، ويرى جمهور الباحثين أن الكتابة الفنية إنما وجدت على يده، ولهذا قيل قديماً "فتحت الرسائل بعبد الحميد وختمت بابن العميد"، وأكثر ما تتصف به كتابة عبد الحميد هو إطالة التحميدات في صدور الرسائل، والإكثار من الترادف، والعناية بالتصوير الفني، وبالجانب الموسيقي، وذلك عن طريق اختيار الألفاظ والتوازن بين الجمل، والإتيان بالسجع أحياناً. وكانت كتابته بعيدة عن البساطة والعفوية، وأثر الجهد والتكلف فيها واضحاً. ومن عباراته: "القلم شجرة ثمرتها الألفاظ، والفكر بحرٌ لؤلؤه الحكمة".

<http://al-hakawati.la.utexas.edu>

2.4- الأدب في العصر العباسي:

وصلت الحياة الفكرية في العصر العباسي إلى ذروة التطور والازدهار، ولاسيما في العلوم والآداب، وقد عرف العصر حركات ثقافية مهمة وتيارات فكرية بفضل التنقل بين الأمم.. وكان لنقل التراث اليوناني والفارسي والهندي، وتشجيع الخلفاء والأمراء والولاة، وإقبال العرب على الثقافات المتنوعة، أبعاد الأثر في جعل الزمن العباسي عصرًا ذهبيًا في الحياة الفكرية...

وفي هذا العصر، انتشرت المعارف وكثر الإقبال على البحث والتدوين، وأنشئت المكتبات وراجت أسواق الكتب، وقد وضعت المؤلفات في مختلف فروع المعرفة، كالتاريخ والجغرافيا والفلك والرياضيات والطب والكيمياء والصيدلة والصرف والنحو واللغة والنقد والشعر والقصص والدين والفلسفة والسياسة والأخلاق والاجتماع، ويكفي أن نقرأ كتاب "الفهرست" لابن النديم لنعرف إلى أي مدى كانت حركة التأليف مزدهرة...

وأقبل الأدباء على الثقافات الجديدة يكتسبون منها معطيات عقلية، وقدرة على التعليل والاستنباط وتوليد المعاني والمقارنة والاستنتاج، فالأدب العباسي جاء أغنى مما سبقه، ويدلنا على هذا المعنى ما نراه في خمريات أبي نواس وحكم المتنبّي وتأمّلات أبي العلاء المعري وخواطر ابن الرومي ووجدانيات أبي فراس الحمداني، وما نراه في نثر ابن المقفع وبديع الزمان الهمذاني وانتقادات الجاحظ.

ففي مجال الشعر عرف هذا العصر مدارس أدبية شعرية منها مدرسة أبي نواس ومدرسة أبي تمام ومدرسة أبي العتاهية، ومدرسة المعري، وقد حافظت بعض الفنون الشعرية على رواجها

وتطوّرت في العصر العباسي كفنّ الوصف الذي شمل الطبيعة المطبوعة والطبيعة المصنوعة... ولهذا اهتمّ الشعراء بالرياض والقصور والبرك والأنهار والجبال والطيور والمعارك ومجالس اللّهُو وغير ذلك، كما تطوّرت المعاني الشعريّة عمقاً وكثافة ودقّة في التّصوير، فجاءت شاملة للحقائق الإنسانيّة.

وقد انصرف الشعراء عن المعاني القديمة إلى معان جديدة، يساعد على ذلك ما كسبه العقل العباسي من الفلسفة وعلم الكلام والمنطق، وما وصلوا إليه من أساليب فنيّة قوامها المحسنات اللفظيّة والمعنويّة، ومثال ذلك أنّ أبا تمام يجمع في قصيدة "فتح عموريّة" بين العمليّة الفكريّة والعمليّة الفنيّة، فأخرج من القصيدة شعراً جديداً راقياً، فيه من القديم مسحة ومن الجديد أخرج معاني وصوراً طريفة، يقول:

السَّيْفُ أَصْدَقُ أَنْبَاءٍ مِنَ الْكُتُبِ فِي حَدِّهِ الْحَدُّ بَيْنَ الْجَدِّ وَاللَّعِبِ
بِیْضُ الصَّفَائِحِ، لَا سَوْدُ الصَّحَائِفِ فِي مَتُونِهِنَّ جَلَاءُ الشُّكِّ وَالرَّيْبِ
وكثر في الشعر العباسي الأمثال والحكم كما هو الأمر في شعر المعري والمنتبي، الذي قال:
والظلم من شيم النفوس فإن تجد ذا عفة، فلعلة لا يظلم

<http://www.hamedtaher.com>

وبرز فيه المنطق والأقيسة العقلية وترتيب الفكر كما هو الأمر في شعر أبي تمام وابن الرومي والمنتبي، كما ظهر الإبداع في التّصوير والخيال ومجاراة الحياة والفنون في الزّخرفة والنقش والاهتمام بالألوان كما في شعر ابن الرومي، يقول في وصف الطبيعة من خلال شهر أيلول:

قلّ فيه ما شئت من شهر تعهده في كل يوم يدّ الله بيضاء

<https://ara.bi>

كما امتاز الشعر العباسي بدقّة العبارة وحسن الجرس والإيقاع ووحدة البناء مع استخدام الصور البيانيّة، فضلاً عن التّجديد في الألفاظ، وذلك بتأثير الحضارة ورفاه العيش، وكثيراً ما ثار الشعراء على الأساليب القديمة.

أمّا النثر، فخطا خطوات كبيرة، واكب فيها نهضة العصر، وأصبح قادراً على استيعاب المظاهر العلميّة والفلسفيّة والفنيّة، كما أنّ موضوعاته تتوّعت فشملت مختلف مناحي الحياة... فعُرفت مدرسة ابن المقفع ومدرسة الجاحظ ومدرسة بديع الزمان الهمداني، ولكل من هذه المدارس خصائصها واتّجاهاتها، وقد كان لها الفضل في إعلاء شأن الحياة الأدبيّة في العصر العباسي، وتوزّعت الكتابة الفنيّة على ديوان الرّسائل والتوقيعات وغيرها... وكان المسؤولون يختارون خيرة الكتاب لغةً وبلاغةً وعلماً لتسلّم الدواوين، ولا سيّما ديوان الرّسائل الذي كان يقتضي إتقان البلاغة والنقنّ ومستوى رفيعاً من الثقافة، فضلاً عن ذلك النثر الفني القصصي والمقامات والنقد

الأدبي وال نوادر والأمثال والحكم والتدوين والرحلات والتاريخ والعلوم، وظهرت الرسائل الأدبية التي تضمنت الحكم وجوامع الكلم والأمثال والفكاهات وكانت موضوعات الرسائل تتراوح بين الأخبار والإخوانيات والاعتذار وغير ذلك، وراجت الرسائل الطويلة في العصر العباسي فتناولت السياسة والأخلاق والاجتماع كرسالة "الصحابه" لابن المقفع، ورسالة "القيان" ورسالة التبريع والتدوير" للجاحظ، ورسالة الغفران" لأبي العلاء المعري.

وعظم شأن القصص في العصر العباسي، فانتسح نطاقه وأصبح مادة أدبية غزيرة وتنوعت المؤلفات القصصية، فأقبل الناس على مطالعتها وتناقلها، منها ما اهتم بالحقل الديني ككتاب قصص الأنبياء المسمى "العرائس" للثعالبي، وقصص الأنبياء للكسائي، وقصة يوسف الصديق وقصة أهل الكهف وقصة الإسراء والمعراج، ومنها القصص الاجتماعية والغرامية والبطولية من مثل كتاب "الأغاني" لأبي الفرج الأصفهاني، وقصص العذريين وسيرة عنترة وسواها، ومنها القصص التاريخية التي تناولت سير الخلفاء والملوك والأمراء، كما عرف العصر العباسي القصص الدخيلة المنقولة نذكر منها "كليلة ودمنة" وكتاب "ألف ليلة وليلة"، ولعل كتاب "البخلاء" للجاحظ خير مثال على هذا النوع من الأدب، وقد امتاز الأدب القصصي العباسي بدقة الوصف والتصوير وبراعة الحوار والقدرة على استنباط الحقائق وتصوير مرافق الحياة والحديث عن العجائب والغرائب والكشف عن العقليات والعادات والتقاليد، فالجاحظ وأمثاله آنذاك جعلوا النثر يتسع لتصوير حوادث المجتمع وتحليل كل ظاهرة تخطر على النفس.

وفي العصر العباسي ظهر فن المقامة على يد بديع الزمان الهمذاني، ولقي رواجاً في العصر العباسي وما بعده، وهو سرد قصصي يتناول الأخلاق والعادات والأدب واللغة بأسلوب مسجع مُعرق في الصنعة كثير الزخارف، وفضلاً عما ذكرنا اهتم النثر العباسي بتدوين العلوم على أنواعها، وهذه العلوم كانت إما عربية إسلامية كعلوم الشريعة والفقه والتفسير والحديث والقراءات والكلام والنحو والصرف والبيان وغير ذلك، وإما أجنبية التأثير كالمنطق والفلسفة والرياضيات والطب والكيمياء والفلك وعلم النبات والحيوان وغير ذلك.

2.5- الأدب في العصر الأندلسي:

نظم الأندلسيون الشعر في الأغراض التقليدية كالغزل والمجون والزهد والتصوف والمدح والهجاء والرتاء... وقد طوّروا موضوع الرثاء فأوجدوا رثاء المدن والممالك الزائلة، وتأثروا بأحداث العصر السياسية، فنظموا شعر الاستغاثة، وتوسّعوا في وصف البيئة الأندلسية واستحدثوا فنّ الموشحات والأزجال.

أمّا الفنون الشعرية المتطورة، فهي:

الشعر التعليمي: ويُراد به الأراجيز والمنظومات التاريخية العلمية، وهو لا يلتقي مع الشعر الفني الذي يغلب عليه عنصر الخيال والعاطفة إلا في صفة النظم، ويستقل في الرجز كل شطر بقافية، ومن الأراجيز التاريخية أرجوزة "يحيى بن حكم الغزال" وهي في فتح الأندلس، وأرجوزة لسان الدّين بن الخطيب "رقم الحل في نظم الدّول" وهو تاريخ شعريّ للدّول الإسلاميّة في المشرق والأندلس. ومن الأراجيز العلميّة أرجوزة ابن عبد ربه في العروض، وأرجوزة القاسم بن حمزة بن فيرة في القراءات، وألفية ابن مالك في النحو وغيرها.

الوصف: ألهمت طبيعة الأندلس الجميلة قرائح الشعراء، فرسموا لوحات شعريّة متنوّعة أودعوها أخيلتهم وعواطفهم، فابن سفر المريني يتعلّق بالأندلس فيراها روضة الدّنيا وما سواها صحراء، وحمدة بنت زياد من شواعر القرن الخامس الهجري تصف وادي آش القريب من غرناطة فترسم أكثر من صورة متحركة، وابن خفاجة الذي لقب بصنوبري الأندلس يشبهها بالجنة، فيقول:

يا أهلَ أنـدلسِ، للهِ درُكُـمُ ماءٌ وظلٌّ وأنهارٌ وأشجارُ
ما جنّةُ الخلدِ إلا في ديارِكُمُ ولو تخيّرتُ، هذي كنتُ أختارُ

<https://ara.bi>

وبدافع التطور الحضاري، أدخل الأندلسيون إلى قصورهم المنيعة الماء ليملاً البرك في باحتها ولينتشر من أفواه التماثيل كما في وصف ابن حمديس بركة في قصر المتوكل، ووصف عبد الرحمن الداخل نخلة في الرّصافة شمالي قرطبة فلم يصفها في طولها ولا التفافها ولا في ثمرها، وإنما عقد بينه وبينها شبهاً في النوى والبعد عن الأهل، ووصف ابن عبد ربه الطبيعة بمعناها العامّ المتمثّل في الرّياض وأزهارها فخلع على صياغته من نفسه ومهارته ما جعلها مصوِّرة البيئّة الأندلسيّة أدقّ تصوير، وردّد ابن حمديس في وصفه أصوات القدماء في الطبيعة كما ردّد أصوات المحدثين فوصف الخيل والإبل والغيث والبرق مقحماً عبارات امرئ القيس، محاكياً أبا نواس في الدّعوة إلى نبذ الوقوف على الأطلال، داعياً إلى الشراب، وكثيراً ما وصف ترحاله وتغربه عن صقلية التي أبعد عنها. يقول ابن حمديس:

ونيلـوفر أوراقـه مسـتديرةٌ تفتّحَ فيما بينهنّ له زهرُ
هو ابنُ بلادي كاغترابي اغترابُه كلانا عن الأوطانِ أزعه الدهرُ

<http://alwaraq.net>.

ووصف الشعراء مجالس الأّنس، ومزج بعضهم بين المرأة والطبيعة كابن زيدون، كما ظهر ميل إلى النّزعة القصصية كقصيدة جعفر بن عثمان المصحفي في سفرجلة تتبع وصفها مذ كانت تختال على شجرتها إلى أن ذبلت في كفّ الشّاعر.

رثاء الممالك الزائلة: وهو تجربة إنسانيّة قلّ نظيرها في الأدب، لما اتّصفت به من حدّة وحماسة وجرأة في نقد المجتمع ودعوة لاسترجاع ما ذهب، لقد رثى الشعراء المشاركة المدن، ولكن هذا

اللّون لم يظهر في الأدب المشرقي كما ظهر في الأدب الأندلسي فناً قائماً بذاته يسير في ثلاثة اتجاهات:

الأول: رثاء المدن التي كانت عامرة فخربت، ويُمثّل له بشعر أبي إسحق الألبيري.
الثاني: رثاء الدويلات التي زالت في أثناء الحكم العربي في الأندلس، وفيه يعدّد الشعراء ما حلّ بأرباب نعمتهم من أسر أو قتل أو تشريد كما في رثاء ابن لبانة دولة بني عباد، ورثاء ابن عبدون دولة بني الأفتس.

الثالث: وهو الشعر الذي نُظِم في رثاء المدن الضائعة مما سقط في يد العدو، كما في قصيدة أبي البقاء الرندي في رثاء طليطلة، والتي مطلعها:

لثلك، كيف تبتسمُ الثغورُ سروراً بعدما سُبيت تُغورُ

<http://www.ye1.org>

شعر الاستغاثة: ويقوم على استنهاض عزائم ملوك المغرب والمسلمين لنجدة إخوانهم في الأندلس أو التصديّ للاجتياح الإسباني، وقد أورد المقرئ في نفع الطيب قصيدة ابن الأبار التي استغاث فيها بسلطان تونس أبي زكريا الحفصي، فاستوعبت معظم المعاني والاتجاهات التي أتى بها شعراء الاستغاثة، ومطلعها:

أدركُ بخيلِك خيلَ الله أندلساً إن السبيلَ إلى منجاتها درسا

<https://ara.bi/poetry>

الموشحات والأزجال: وهو فنٌ جديد تجاوب مع البيئة التي شاع فيها الغزل والشراب والغناء، ويقوم الموشح على أكثر من وزن وقافية، فيعمد الوشاح فيه إلى ضرب من التتويح والافتتان العروضي، ويتألف عادة من مطلع ومجموعة أدوار وخرجة. وقد نُظِم الموشح في الأغراض المختلفة، وظهرت أسماء لامعة لوشّاحين كان أغلبهم شعراء من أمثال أبي بكر عبادة بن ماء السّماء والأعمى التّطيلي وابن سهل الإشبيلي، ولما شاع فن التّوشيح في أهل الأندلس نسجت العامّة على منواله بلغة قريبة من اللّغة اليوميّة وهو ما عُرف بالزّجل، ومن أشهر الزّجالين ابن قرمان.

ويمكن القول إنّ الشعر الأندلسي مرّ بثلاثة أطوار:

- طور التّقليد لأدب المشرق، ولم يكن هذا التّقليد عجزاً عن الابتكار، وإنما كان لشعور بالانتماء إلى الأصل، وتقع هذه المرحلة من بداية الفتح حتى أوائل القرن الخامس الهجري كشعر ابن عبد ربه وابن هانئ وابن دراج القسطلي.
- طور التجديد والأخذ بشيء من التّقليد، وتقع هذه المرحلة في القرن الخامس الهجري، ويمثّل هذا الطّور شعر ابن زيدون وابن عمّار والمعتمد بن عباد والأعمى التّطيلي.

- طور العوامل الأندلسية الذاتية، وتقع هذه المرحلة في القرن السادس الهجري وما بعده حيث صور الشعراء بيئتهم ، ويمثله شعر ابن حمديس وابن عبدون وابن خفاجة وأبي البقاء الرندي ولسان الدين بن الخطيب.

وفي الأطوار جميعها، نلاحظ ولع أهل الأندلس بكل ما هو شرقي، فحاكوا أساليب أدباء الشرق ومعانيهم، وكانت ظاهرة الانتقاء من التراث من خصائص الأدب الأندلسي، فضمن الشعراء قصائدهم أقوال السابقين وأشعارهم وأمثالهم.

وفي النثر تعددت فنونه، فتناول الأندلسيون ما كان معروفاً في المشرق من خطب ورسائل ومناظرات ومقامات، وزادوا عليها بعض ما أملته ظروف حياتهم وبيئاتهم، وقد شاع فيهم تصنيف كتب برامج العلماء التي تضمنت ذكر شيوخهم ومروياتهم وإجازاتهم، وكان للكاتب مزية الجمع بين الشعر والنثر والإجادة فيهما.

الخطابة: كانت الخطابة وليدة الفتح، لاستنهاض الهمم، وإذكاء روح الحماسة للجهاد في سبيل الله، ولما تمزقت البلاد إلى دويلات كثيرة، واستعان بعض أصحابها بالأعداء، كان الخطباء يقفون في المحافل العامة للدعوة إلى لمّ الشمل وترك التناحر. ومنذ عصر المرابطين حتى آخر أيام المسلمين في الأندلس، ظهرت الخطب المنمقة، ومنها التي تتضمن التورية بأسماء القرآن الكريم كما في خطبة القاضي عياض التي يقول فيها: "الحمد لله الذي افتتح بالحمد كلامه، وبين في سورة البقرة أحكامه، ومدّ في آل عمران والنساء مائدة الأنعام ليتمّ إنعامه..." <http://vb.tafsir.net>.

الرسالة: كانت الرسالة في القرن الأول من الفتح ذات أغراض محدّدة أملت ظروف العصر، وكان لا يلتزم فيها سجع ولا توشية، وقد حظيت باهتمام الغالبية من فرسان الشعر الذين استطاعوا بما أوتوا من موهبة شعرية وذوق أدبي أن يرتقوا بأساليب التعبير ويعالجوا شتى الموضوعات، فظهرت الرسائل المتنوعة، ومنها الديوانية والإخوانية.

ومن الرسائل الديوانية رسالة أبي حفص أحمد بن برد، وقد وجهها لقوم طلبوا الأمان من مولاه، مستخدماً فيها الأسلوب المشبع بالوعيد، ومن الرسائل الإخوانية رسالتنا ابن زيدون الهزلية والجديّة، ورسالة لسان الدين بن الخطيب إلى صديقه ابن خلدون في الشوق إليه.

المناظرة: وهي فنٌ يهدف الكاتب فيه إلى إظهار مقدرته البيانية وبراعته الأسلوبية، وهي نوعان: خيالية كالمناظرة بين السيف والقلم لابن برد الأصغر، وغير خيالية كالمناظرة بين مدن الأندلس ومدن المغرب كمنظرات مالقة وسلا لسان الدين بن الخطيب.

المقامة: وهي نوع من النثر الفني نشأ في المشرق على يد بديع الزمان الهمداني، ثم حذا حذوه الحريري، وفي الأندلس عارض أبو طاهر محمد التميمي السرقسطي مقامات الحريري الخمسين بكتاب الخمسين مقامة اللزومية، وهي المعروفة بالمقامات السرقسطية، ولزم في نثرها المسجوع

ما لا يلزم، كما ألف لسان الدّين بن الخطيب مقامات كثيرة، منها مقامته في السّياسة ضمّنها آراءه وتجاربه الشخصيّة في سياسة الحكم.

كتب برامج العلماء: وتضمّ شيوخ مؤلفيها، وما أخذوه عنهم من الروايات، وما قرؤوه عليهم من الكتب، وما حصلوا عليه من الإجازات، واختلفت تسمية البرنامج بحسب المؤلّفين، فيقال له المعجم والفهرس والثّبت والسّند والتّقييد كفهرس ابن خير الإشبيلي.

وعلى الرّغم من تأثر الكتاب الأندلسيين بأساليب المشاركة وطرائقهم الفنيّة، كانت هناك خصائص امتاز بها نثرهم ولاسيما التّرسّل، حيث اتّخذت رسائلهم شكلاً فنياً يختلف في بعض جزئياته عن الرّسائل المشرفيّة فصارت تخلو من الاستفتاح المعروف وتبدأ بالدعاء للمرسل إليه، وتعظيمه أو بالدخول في الموضوع مباشرة، ومن أبرز أعلام الكتاب في الأندلس ابن عبد ربه صاحب "العقد الفريد"، وابن شهيد مؤلّف "رسالة التّوابع والزّوابع"، وابن حزم صاحب "طوق الحمامة".

2.6- الأدب في عصر الدّول المتتابعة:

كثر الشعراء في هذا العصر كثرة تلفت النظر، ولكنّ هذه الكثرة العدديّة لم تكن تواكبها إجابة شعريّة متميّزة، فكان الشعراء المجيدون قلّة، ولم يتوقّف الشعر أو ينقطع في العصور الأدبيّة كافّة على تباين الظروف واختلاف الحكّام، بل ظلّ يحتفظ بمكانته التقليديّة من الرّعاية والعناية، وظلّ الناس يكرمون الشاعر ويقدرونه، مع أنّ هذه الظاهرة تبدو جليّة في عصر الأيوبيين والمماليك وتغيب عن العصر العثماني، ولاسيما في بلاطات الحاكمين.

الشعر: لم تختلف موضوعات الشعر في هذا العصر عن موضوعات العصور السّابقة من مدح وهجاء وفخر وغزل ورتاء ووصف وشكوى... مع ظهور موضوعات جديدة أملتتها ظروف العصر. وأخذ شعراء هذه الفترة معاني القدماء وصاغوها وسبكوها في القوالب التقليديّة، وقد تهافت شعر المديح وانحطّ إلى درجة مزرية، ولم يعد الشّاعر يجد من يتوجّه إليه بقصائده، ولم يكن فن المديح في هذه العصور إلا كالفنون الأخرى من الشعر أتباعاً وتقليداً ووصفاً، أمّا الموضوعات المستحدثة، فكانت:

المدائح النبويّة والاستغفار: بعد استبداد الحاكمين، وانهايار الحياة الاقتصاديّة، انطوى كثير من الناس على أنفسهم وانعزلوا عن المجتمع ولجؤوا إلى الله داعين مستغفرين ومتقربين إليه بمديح الرّسول وآله وصحبه، ومن أعلام هذا الفن آنذاك البوصيري وابن معتوق والشّهاب الحلبي وابن الورددي.

الشعر الصوفي: وهو ضرب من الشعر الديني يقوم على الحب الإلهي والغزل العذري والخمريات والرّمز، ومن أعلامه السّهروردي وابن الفارض وابن عربي الذي يقول في هذا السّياق:

تِـهـاءَ الفـؤادِ بـذِكرِ الله، وابتـهـجـاً

ولاح صبحُ الهدى للعبد، وابتلجا
فظلّ يفتحُ من أبوابِ رحمته
على خايقته ما كان قد رتجا

<http://al-hakawati.net>

التاريخ الشعري: ويقوم على حساب الجُمْل في ضبط تاريخ واقعة بحروف تتألف منها كلمة أو جملة أو شطر ويكون مجموعها يساوي تاريخ تلك الواقعة، والجديد في هذا اللون أن العصر العثماني فاض به حتى نظم به كل من كان ذا قدرة على النظم، وقد أتى بعضهم بالعجب العجاب. ومن الموضوعات المستحدثة أيضاً الشعر التعليمي، كألفية ابن مالك، وشعر الأحاجي والألغاز، وشعر الحشيشة، والنقد الأدبي في صورة الشعر الضاحك تارة، والسأخر مرة أخرى، والمرّة مرة ثالثة كشعر أبي الحسين الجزار.

أمّا النثر، فقد بدأ انحداره أيضاً، فكانت معظم الكتابات الديوانية والرسائل الإخوانية والمقامات الأدبية والخطب المنبرية قد طبعت بطابع العصر الذي كتبت فيه، وحملت سماته وصفاته من تكلف وتصنع مبالغ فيها.

2.7- الأدب في العصر الحديث:

إنّ معنى الحداثة هنا لايشير إلى تعبيرات فنية مؤصلة على تغييرات نهضوية جذرية متواصلة في الواقع، بل يشير إلى تزامات فنية عارضة لواقع يضطرب ويتموج، فيه خليط من موروثات مراحل الحضارة العربية إبان ازدهارها، لكنّه خليط مأخوذ بصورة انتقائية، وخليط آخر من تتاثرات ما يصل من علوم العرب المتناقضة، وهذا الواقع يمثل الرغبة في التمسك بالموروث، وفي الوقت نفسه الرغبة في اللحاق بالغرب المهيم عموماً.

إنّ ثمة يقظة عربية عامّة قد بدأت، فتسارع إنشاء المدارس الوطنية وتوالى صدور المجالات والصحف وتأسيس المطابع وتزايدت ترجمات الكتب العلمية والأدبية الأجنبية إلى اللغة العربية، وتألّفت الجمعيات والنوادي الأدبية وأنشئت المكتبات والمسارح ومجامع اللغة العربية والمراكز الثقافية ومؤسسات البث السّمي والمرئي، كلّ ذلك يساعد بصورة مباشرة وغير مباشرة على ارتقاء الإنتاج الأدبي المعاصر وتعميم إيصاله إلى جماهير المتقنين والمتعلمين.

ويمكن إجمال بواعث النهضة العربية في: البعثات العلمية وحركة الترجمة والطباعة وإحياء التراث والصحافة والمدارس والجامعات والجمعيات الأدبية والمجامع اللغوية والمكتبات والمسرح والتّمثيل.

ففي مجال الشعر بدأت بوادر نهضة الشعر بما عرف باسم مرحلة الإحياء، حيث أعيد للشعر العمودي إشراقه ورونقه وللصياغة قوتها وإحكامها، وبعثت فيه الروح من جديد على أيدي بعض

الشعراء، وكان في مقدمتهم محمود سامي البارودي وأحمد شوقي وخليل مطران وحافظ إبراهيم الذي قال في اللغة العربية:

أنا البحرُ في أحشائه الدرُّ كامنٌ فهل سألوا الغواصَّ عن صدقاتي
فيا ويحكم أبلَى وتبلى محاسني ومنكم وإن عزَّ الدَّواءُ أساتي

<http://www.adab.com>

وظهرت في الشعر العربي فنون جديدة، نذكر منها: الشعر المسرحي كمسرحية مصرع كليوباترا لأحمد شوقي، والشعر القصصي كقصيدة الريال المزيف لبشارة الخوري، والشعر الملحمي ... وبدأ التجديد في الشعر بعد الحرب العالمية الأولى حتى ابتداء الخمسينيات وقد اتسم عموماً بمبادرة ذاتية، لكن بعض الشعراء أخذوا يتكاتفون ويؤلفون التجمعات الأدبية للإسهام في رفع حركة الشعر العربي وتطويره، ومن هذه التجمعات أربعة:

- مدرسة الديوان التي قامت في مصر، وتأثرت بالشعر الإنكليزي، ومن روادها العقاد وعبد الرحمن شكري والمازني الذي قال:

قد وجدتُ السُّهدَ أهدى للأسى ووجدتُ النومَ أشجى للحشى

<http://www.adab.com>

- الرابطة القلمية، وضمت ميخائيل نعيمة، وإيليا أبو ماضي، وجبران خليل جبران. وتأثر أعضاء الرابطة بالأدبين الإنكليزي والأمريكي، ونذكر من شعر إيليا أبو ماضي:

قال: الليالي جرّعتني علقماً قلتُ ابتسمْ ولئن جرّعت العلقماً
فعلّ غيرك إن رآك مرنماً طرحَ الكأبةَ جانباً وترنماً

<http://www.goodreads.com>

- جمعية أبولو، وتضم أحمد زكي أبو شادي، وخليل مطران، وأبو القاسم الشابي، وإبراهيم ناجي، وعلي محمود طه، ونذكر من شعر خليل مطران:

جمعتَ إلى البأسِ لينَ الطباعِ وفي السِّيفِ لينٌ وفيه المضاءُ
فكنْ قائداً أو فكنْ شاعراً فحدّك في حالتيه سواءُ

<http://www.adab.com>

- العصبة الأندلسية، وهي واحدة من عدة تجمعات أدبية في المهجر الجنوبي، ومن أشهر شعرائها القروي، وإلياس فرحات الذي وصف شقاء الغربة بقوله:

طوى الدهرُ من عمري ثلاثين حجةً طويتُ بها الأصقاعَ أسعى وأدأبُ
أغربُ خلفَ الرزقِ وهو مشرقٌ وأقسمُ لو شرقتُ راح يغربُ

<http://www.marefa.org>

هذا التطور مهّد لنقلة واسعة، حدثت في الشعر العربي في النصف الثاني من القرن العشرين، وتمنّلت بولادة الشعر الحرّ، ومن أبرز شعرائه نزار قباني، وسليمان العيسى، وحامد حسن، وزكي قنصل، وأدونيس، ومحمود درويش، ونازك الملائكة، وأحمد عبد المعطي حجازي.

ونرى أنّ الشعر العربي الحديث تأثر ببعض المواهب الشعريّة الغربيّة في الأطوار الثلاثة الأخيرة السّابق ذكرها، ولعلّه لا يصحّ القول بأنّه ظهرت فيه مدارس أو مذاهب أدبية كتلك التي عرفتھا الآداب الغربيّة، وما سبق إيرادها من تسميات إنّما جاء من باب التجاوز لغرض الإيضاح والتقريب. فحقيقة الأمر هي أنه توجد في الأدب العربي الحديث اتجاهات، وما ينقصها كي تُسمّى "مدارس" هو الأساس الفلسفي الذي تفتقده، والذي يعبر عن تغيّر في طبيعة النمو المجتمعي العام نمواً موازياً أو مكافئاً لما عرفه الغرب وكان منطلقاً ودافعاً لولادة عدّة مدارس، وهذا الأمر يقود من جديد إلى التذكير بالإشكالية التي سبق ذكرها في الكلام على مفهوم الحداثة.

أما النثر، فظهرت فنون نثرية جديدة كالمقالة والقصة والرواية والمسرحية والسيرة، وأشهر كتّاب النثر المنفلوطي، وجبران خليل جبران، وطه حسين، وجرجي زيدان، ويوسف إدريس، ومحمد تيمور، ونجيب محفوظ، وزكريا تامر، وتوفيق الحكيم، وميخائيل نعيمة، والعقاد. وتناول الكتّاب في النثر موضوعات جديدة منها الاجتماعي والسياسي والقومي خاصّة، وقد امتاز أسلوب الكتّاب عامّة بالطابع الأدبي، على الرّغم من التأثر بأسلوب الصحافة من حيث المرونة والبعد عن التكلّف والمحسّنات البديعية كما كان شائعاً قبل القرن التاسع عشر. ENCYCLOPEDIA.html

3- مصادر الكتابة في التعبير الأدبي:

إنّ طالب المرحلة الثانوية العامّة لن يكتب في درس التعبير الأدبي من فراغ، وإنّما لابدّ له من مصادر تزوّده بمادة التعبير، إذ من الصّعب أن نطلب إلى الطلبة الكتابة بفاعلية عن موضوع معيّن ليس له صلة بخبرتهم، أو عن أمور ليس لديهم معرفة كافية عنها، ولذلك لابدّ من دراسة للقضية ومعايشتها والقراءة فيها.

ومن مصادر الكتابة لدى طلبة المرحلة الثانوية الخبرات التي اكتسبها الطلبة من العالم المحيط بهم، فمن خلال تعايشهم مع الآخرين وملاحظة الأحداث التي تجري من خلال حواسهم وعلاقاتهم وصلاتهم بالآخرين، كوّنوا رصيماً من المواد والخبرات والتّجارب التي يمكن بها إثارة تفكيرهم، وأصبح لهم رؤية خاصّة للأمور ونظرة معيّنة للقيم والتّقاليد، فالبيئة التي يعيشها الطلبة لها أهميّة كبرى في التعبير الكتابي؛ لأنّها أوّل ما تأثر به الطالب، وكلّ طالب يختلف عن الآخرين بخبراته وتجاربه وبيئته، وهذا ما يؤدّي إلى تلوّن الفكر واختلاف وجهات النظر، و" ذلك يجعل الطلبة يأتون إلى المدرسة ولديهم حصيلة من الخبرات تعلّموا من خلالها أموراً كثيرة، ونمت لديهم مجموعة من الأفكار المبنية على هذه الخبرات التي ألفوها وأصبحوا قادرين على أن يكتبوا عنها

بواقعية وإقبال وتصبح هذه الفكر والموضوعات المنطلق الأساسي للكتابة ". (يونس وآخرون، 1987، 40/ج2) شريطة أن يتيح المدرّس للطلبة الفرصة لمناقشة الفكر المرتبطة بالموضوع وتنقيتها وبناء معان ومفاهيم جديدة حولها، والبحث عن ألفاظ جديدة تتصل بها، وصياغة العبارات المناسبة لها، " فإذا ما طلبنا منهم بعد ذلك الكتابة فإننا نكون قد بدأنا من حيث خبراتهم ومن حيث ميولهم وقدراتهم، وهنا ينبغي أن نلتفت إلى ضرورة أن يعرف الطلبة أن الفصل هو المكان المعدّ؛ لأن يقولوا فيه ما يودّون قوله، ويعبّرون فيه عما يفكّرون فيه، وليس مكانا لنقد أفكارهم أو تقويمها أو فحصها واختبارها". (يونس وآخرون، 1987، 40/ج2)

ومن خلال خبرات المتعلم السابقة وعملية الربط مع الخبرات الجديدة سيكوّن المتعلم خبرات تربوية لها دلالتها، وهذا سيضمن الاستمرار والملاءمة والانسجام بين أجزاء الخبرة قديمها وحديثها، ومن المؤكّد أن هذه الخبرات تختلف من متعلّم لآخر؛ لأنّها ترتبط بالذكاء والقدرة على إدراك العلاقات وأسلوب التفكير وقوة الانفعال ودرجة الدوافع وغير ذلك من العوامل الجسميّة والاجتماعيّة والعقليّة والنفسيّة التي تمكّن المتعلمين من خوضها في مواقف متشابهة، غير أنّهم يخرجون من هذه التجارب بخبرات متباينة في الكم والكيف، إذ أنّ لكل واحد منهم نظرتة الخاصّة إلى الموقف، ولكلّ منهم أيضاً قدراته الخاصّة على استشراف النتائج وتفسيرها.

وتكون الخبرات متعدّدة الجوانب، ومع كثرة هذه الجوانب ينبغي أن ندرك أن المعرفة كلّ متكامل لا ينفصل بعضها عن بعض، إذ أنّ كلّ جانب يؤثّر في غيره ويتأثّر به، ولا يمكن التعامل مع هذه الخبرات مجزأة، ونستطيع أن نذكر من جوانب هذه الخبرة:

- **المعرفة أو المعلومات:** وقد حظيت بعناية فائقة من التربويين واهتموا بها كثيراً حتى غدا التّحصيل المعرفي وحده لدى الطالب يشكّل المنهاج، ومن هنا يتوضّح الفرق بين المعرفة والخبرة، فالخبرة أكثر شمولاً واتساعاً، والمعرفة جانب من جوانب الخبرة.

- **المهارات:** وهي عبارة عن الأداء المتقن المستند إلى الفهم وحسن التّصرف، وتكتسب المهارات من خلال المحاولات المتتالية التي يقوم بها الفرد لإشباع رغباته وحاجاته، وإن أوفق في بعض المحاولات، ومن خلال التّكرار تُكتسب المهارة، ولعلّ في معاملة الناس ووسائل الاتصال اللّغوية وممارسة نشاطات الحياة اليومية وأداء الأعمال نموذجاً على اكتساب المهارات وتعميقها حتى يصبح بعضها جزءاً من الحياة.

- **الميول والاهتمامات:** إنّ نجاح المتعلّم في أداء مهام معيّنة وتعزيز هذا النّجاح يؤدي إلى بلورة نوع من الميل تجاهها، يرافقه فناعة وارتياح ورضا، تؤدّي إلى ميول إيجابية تدفع المتعلّم إلى الاهتمام والرّغبة والعمل.

- **الاتّجاهات والقيم:** نقصد بالأولى المواقف التي يتخذها المتعلّم، وهي تمثّل وجهة نظره نحو موضوع معيّن وموقفه منه ونظرتة إليه، وفكرته عنه، أمّا القيم فهي مجموعة من المبادئ

الجماعية التي يؤمن بها أفراد المجتمع ويعتزون بها ويحرصون عليها، ومن المؤكد أن تراثنا العربي مصدر ثراء لمثل هذه القيم كالشجاعة والكرم والشهادة وحب العلم والجيرة الحسنة، ولذلك فإنّ القيم تمثل عنصراً من عناصر الخبرة لما تتمتع به من أهمية تربوية كبرى باعتبارها توجه سلوك المتعلم، وتؤمّن له نوعاً من الثبات يعين على تحقيق الغايات المنشودة من التعلّم.

- **التفكير:** ويعدّ التفكير ركيزة أساسية لبناء الخبرة، إنّه الأداة الناجحة للإفادة من الخبرة، فالتفكير ركن جوهري في تنظيم الخبرات المكتسبة، وعنصر مهمّ من عناصر الابتكار الذي يقود إلى اكتشاف حلول جديدة لمشكلات تعترض المتعلّم، فالتفكير أسلوب جديد للتأقلم، والتكيّف، إنّه القاعدة التي بُنيت عليها الثقافة الحديثة المعاصرة، ولذلك ينبغي العناية بهذا الجانب من جوانب الخبرة بما يضمن تطويره وتنميته.

- **مدرّس اللغة العربية:** مازال المدرّس حتى يومنا هذا مصدراً واسعاً للمعرفة في مدارسنا، إضافة إلى المصادر الأخرى، فهو صاحب معرفة متنوّعة بفنون اللّغة وآدابها، إضافة إلى إلمامه ببعض المعارف من العلوم الأخرى، فهو مثل يُحتذى في الإبداع والقدرة على تهيئة مناخ الصّف وجعله مفتوحاً حراً مُعِيناً للطلبة على التّعامل والكتابة، وتنمية ما يكتبون من دون ضغط.

ويستطيع الطالب من خلال المناقشة والاستهداء والاستنارة برأي المدرّس أن يتوجّه التوجّه الصحيح وأن يوضّح الفكرة أمامه " فليست وظيفة المدرّس أن يقول للطلاب ماذا يكتب أو لا يكتب، ولا أن يسخر من كتابات التلاميذ ويقلّل من قيمتها، ولكن وظيفته الرئيسية هي أن يثير الطلبة للكتابة، وأن يشجع كتاباتهم، وأن يقودهم نحو سلامة النطق والكتابة، وسلامة الأسلوب، وسلامة المعاني وتكاملها، وجمال المبنى والمعنى". (مدكور، 1991، 267) ولذلك فإنّ تمكّن المدرّس من مادته أمر ضروري في تحقيق أهداف التدريس، وكأنّ العلم ينبع من شفتيه والمعرفة تتدفّق من عينيه، ولعلّ ذلك سينعكس في نفوس طلبته مما يجعلهم مندفعين نحو العمل مجدّين نشيطين .

يجب ألا يكون مدرّس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية العامّة محدود الثقافة، بل لابدّ من اتساع ثقافته وتنوّع مصادره، فطبيعة تدريس اللّغة العربية وآدابها تفرض على المدرّس الإلمام الواسع بثقافة هذه اللّغة أو حتى في اللّغات الأخرى التي تزيد من معلوماته الأدبية واللّغوية وتجعله ذا نظرة عميقة في التحليل والموازنة تدفعه دائماً للعودة إلى مصادر التّراث وحفظ الكثير من الأدب شعراً أو نثراً، واستخدامها كلما دعت الحاجة لدعم فكرة أو الاستشهاد بها لتثبيت قاعدة معينة، فمدرّس اللّغة العربية "يجب ألا يكون مدرّساً عادياً مقتصرّاً على التدريس العملي اليومي فقط، بل يجب أن يكون ذا نتاج أدبي عامّ، كما يجب أن يشارك في التّأليف

المدرسي، فالنتائج الأدبي العام يُغني ثقافته، والتأليف المدرسي يزيد من قدرته التعليمية ويمدّه بالخبرات التي تساعده على حسن القيام بمهمته التدريسية". (الركابي، 1995، 50)

وبمثل هذا التخصص العلمي في مادته والثقافة العامّة واطلاعه يكون حاضر الإجابة إذا سئل، سريع التوجيه، إذا طلب يرد فلا يبطئ، ويجيب فلا يخطئ، فهو حلقة الوصل بين الماضي والحاضر، قرأ الماضي وخبره، وفهم الحاضر وامتصه، وأعمل عقله بين هذين فأفرز خبرة مبتكرة لطلبته.

- **الكتاب المدرسي:** وهو مصدر مهمّ من مصادر التعبير الكتابي الأدبي في المرحلة الثانوية العامة، وذلك من خلال ربط وحدات دروس الأدب ونظامها المعرفي بدروس التعبير، فهي تقدّم جانباً مهمّاً من المعرفة يفتح السبيل أمام الطالب للبحث والاستقصاء عما يريده خارج الكتاب، فالكتاب المدرسي لا يقتصر على هدف تعليمي واحد، وإنما ينوّع في أهدافه، كما أنه لا يركّز على لون واحد من الأدب أو الأجناس الأدبية حتى المفاهيم التي يقدّمها يكون متفقاً عليها بما يبث لدى الطلبة الاستقرار والاطمئنان، وعدم التردّد والحيرة والسلبية أمام الفكر الوافدة والتيارات الجديدة. إنّ الكتاب المدرسي مُعين جيد للطلاب لأنّه يحاول الابتعاد عن التناقض، ولعلّ أسلوبه يكون مناسباً لمستوى الطلبة، ويحاول التنويع في عرض موضوعاته لجذب الطلبة نحو العلم.

وعلى الرغم من تعدّد مصادر المعرفة مازال الكتاب يحافظ على مكانته بالنسبة للطلاب في اكتساب الخبرات والمحتوى العلمي للمادة الدّراسية، ولاسيما إذا كان الكتاب مُعدّاً بطريقة مواكبة لكافة التطورات العلمية والتّحديات الحياتية، وفي الوقت نفسه يناسب ميول المتعلمين وحاجاتهم الرّاهنة، فهو يُعين الطلبة على تنظيم فكرهم بشكل منطقي، والانتقال من موضوع لآخر، كما أنه يساعد المتعلّم على الاستيعاب والحفظ والتذكّر، وكثيراً ما يوفر للطلاب عناء البحث والدّراسة، ومع كلّ هذه الأهمية للكتاب المدرسي ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار ما يأتي:

- ألا ننظر للكتاب المدرسي على أنه نهاية التعلّم، وأن المادة المحصورة فيه هي الهدف الأسمى الذي ينبغي إيصاله للمتعلّم، حتى إنّنا نرى أنّ معلومات المدرّس كثيراً ما تقف عند حدود ما هو مكتوب في الكتاب المدرسي.

- ألا يعتمد المدرّس على كتاب مدرسي واحد، وأن يحاول إغناء عقول المتعلّمين بمعرفة مصادر أخرى.

- أنّ التركيز في الكتاب المدرسي يتّجه إلى أن يعرف المتعلّم عن الأشياء، أكثر من الاهتمام بمعرفة الأشياء نفسها وممارستها.

- أن الكتاب المدرسي على الرغم مما يبذل فيه من عناء وجهد، فهو محدود في وجهة النظر التي يقدمها، ومحدود في محتواه، فلا يقدم للمتعلّمين الكثير من وجهات النظر في المشكلة الواحدة مما يوسّع آفاق المتعلّم، ويساعده على معالجة المشكلات.

- أن الكتاب المدرسي في تنظيمه منطقي أو تاريخي، وفي الوقت نفسه لا يقدم للمتعلّم مشكلات تثير فيه التفكير أو تحمله على البحث والدراسة والاطلاع، فهو يحصره في دائرة محدودة من الأفكار والمعلومات وبعض المهارات. (مجاور والديب، 1997)

إنّ المنهاج الحديث يصرّ على التعبير عن المجتمع بما فيه من تغيّرات وتطوّرات، وهذا ينعكس في الكتاب المدرسي، وعلى الرّغم من مرحلة التّطوّر الكبيرة التي وصل إليها مستوى الكتاب المدرسي إنه بحاجة دائمة إلى تعديل وتطوير واختيار الأنسب من الخبرات، ولذلك لا بدّ من إدراك قيمة الكتاب المدرسي على أنه مرشد وموجّه للمدرّس ومحدّد للمستوى المطلوب من التعلّم الذي اكتسبه الطالب، وليس على أنه الكتاب الوحيد الذي لا مرجع عنه ولا محيد، وأنّ ما فيه من معلومات هي الغاية القصوى من عملية التعلّم.

- **المصادر والمراجع (القراءات الخارجية):** فعلى الرّغم من أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلّميّة إنّ مفهوم المنهج اليوم لا يعوّل على الكتاب المدرسي وحده في تقويم الخبرات التعليمية للمتعلّمين، إذ تحوّل التركيز إلى النّشاط الذي يقوم به المتعلّم، وهذا النّشاط هو المصدر الأساسي لاكتساب المعلومات والمهارات وتكوين العادات والاتجاهات، " ولقد أثبتت الدّراسات العديدة التي تمّت في مجالات علم النفس التعلّمي وطرائق التدريس أنّ اكتساب المعلومات عن طريق النّشاط أفضل من إكسابها عن طريق التلقين والحفظ، كما أنّها تستمرّ في الذاكرة مدة أطول .." (الوكيل ومحمود، 1990، 91)

إنّ القدرة على العودة إلى المراجع وقراءتها تعدّان من المهارات المطلوبة للمتعلّم في العصر الحديث، إذ لا سبيل إلى تفهّم الإرشادات والتوجيهات والتّعرف إلى الأخبار بطريقة ميسرة إلا إذا كان قارئاً، "والفرد القادر على القراءة الجيدة يملك الوسيلة لتوسيع آفاقه العقليّة، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانيّة، والتزوّد من كنوز الحكمة والمعرفة والاستمتاع. كما أنّ القراءة تلعب دوراً مهمّاً في حياة المواطن من حيث معاونته على النجاح في عمله الذي يحترمه، أيّاً كانت طبيعة هذا العمل. وفوق كلّ هذا فإنّ القراءة من العوامل الأساسيّة في النموّ العقلي والانفعالي للإنسان، ولا تقف أهمية القراءة عند الفرد، إنّ لها كذلك قيمتها، فتراث الإنسان الثقافي والاجتماعي ينتقل من جيل إلى جيل، ومن فرد إلى فرد عن طريق ما يدوّن من سجلات وما يخطّ أو يطبع من كتب يقرؤها كل من يشاء حين يشاء، ثم إنّ الصلة بالمادة المكتوبة أو المطبوعة تساعد في رفع مستوى المعيشة، وفي تدعيم الروابط الاجتماعيّة، وفي تنمية التذوق، وتعميق العواطف الإنسانيّة". (رضوان، 1958، 19-20)

وإذا كان المؤلفون أدباء وغير أدباء يظلون فترة طويلة يقرؤون ويحاكون ويتدربون ثم تبرز شخصياتهم، فيستقلون ويمضون في إبداعاتهم وأعمالهم التي عُرفوا بها، فكذلك الطلبة عليهم أن يتسلحوا بالقراءات الكثيرة في شتى مناحي المعرفة حتى إذا تبيّنوا أنفسهم وتبيّنت قدراتهم على البحث، مضوا فيه من دون تخبّط أو تعثر.

كما أن أسلوب الباحثين في التعبير يقدّم إلى الطالب زاداً لغوياً من حيث بناء الجمل، واستخدام الروابط، وتوزيع الفقرات، والبداية والنهاية، ووضع النتائج، وترابط العبارات وسرد المعلومات، فالعَبْر الكِتَابِي ليس مجرد ملء فراغ على الأوراق، وإنما هو عمل منظم، تتوافر فيه العلاقات المنطقية بين الأجزاء لتبدو كلاً متناغماً، فكل جزء متمم لما قبله ولما بعده، فلا يتمّ فهم ما تقدّم وتأخّر عنه بدونه، ولو أننا حذفنا عبارة لاختلّ بِنْيَان العَبْر واضطرب.

4- خطوات في تدريس التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية:

لا يمكننا الحديث عن طريقة واحدة في تدريس التعبير الأدبي، إذ ليس هنالك أسلوب واحد يمكن اتباعه في تدريس التعبير، والمهمّ أن تكون للمدرّس فلسفة خاصّة تقوم على الحرية في التدريس، خاصة إذا أدركنا وجود فروق فردية بين الطلبة في حصيلتهم اللغوية وقدرتهم على التعبير والتفكير وتبادل الآراء والأحاسيس، وأيضاً في المهارات والخبرات المكتسبة والقدرة على النتاج الفكري أو الإبداعي... كل ذلك يفرض على المدرّس تنوعاً في المعالجة وأساليب التدريس كي تلائم معظم الطلبة وتوصلهم إلى الهدف المطلوب، وعلى الرّغم من تنوع الطرائق إنّ هنالك مفاهيم تربوية، يمكن الإفادة منها في تدريس التعبير الأدبي، ويمكن أن نوجزها على النحو الآتي:

- أن يدرك المدرّس في أثناء تدريس التعبير أنّ اكتساب القدرة على التعبير الواضح والجميل، هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، فكلّ فنون اللغة ومهاراتها تصبّ في تمكين الطلبة من التفكير والتعبير والاتصال.

- أن يثير المدرّس لدى الطلبة الرغبة في الكتابة من خلال القضايا التي يناقشهم فيها، والأسئلة التي تحتاج إلى إجابات وتفسير، تجعل الجميع متطلّعين إلى حلّها ومتحمساً لمعرفة نتائجها.

- أن يدرّب المدرّس الطلبة على توظيف معلومات المواد الأخرى في التعبير، فلا بد من ربط التعبير بكلّ منهج اللغة العربية هذا من جهة، ومن جهة أخرى بكلّ مواد الدّراسة وأنشطتها داخل المدرسة وخارجها، من خلال إرشادهم إلى موضوعات كتاب الأدب والقراءة والمواد الاجتماعية، ففيها الكثير مما يمكن مناقشته أو الاستشهاد به أو التعليق عليه... كما فيها ما يعين الطلبة على الكتابة الإبداعية.

- أن يفيد المدرّس من خبرات الطلبة في تدريس التعبير، فكثير من الطلبة يصاب بالخوف من الكتابة والجمود في التفكير عندما يُطلب منهم أن يكتبوا في موضوع ليس لهم به معرفة ولم

يمرّ في خبرتهم، أو من دون قراءة لها قيمتها في الموضوع، ولذلك على المدرّس أن ينطلق في تدريس التعبير من خبرات المتعلّمين وما لديهم من معارف ومواقف وربطها بالمواقف الجديدة والخبرات الحالية.

- أنّ تعليم التعبير وتعلّمه لا يحدثان فجأة، بل هما مهمّة طويلة المدى، معقّدة العناصر، متداخلة الأطراف، إضافة إلى كونها عملية تنمو خطوة إثر خطوة بحيث إنّ الخطوة التالية تكون أكثر تعقّداً من تلك التي سبقتها، ولذا فإنّها لا تقوم بغير الاستناد إلى الخبرة السابقة للمتعلّمين وتطبيق نتائج التعلّم السابق على تعلّم عمليات الكتابة نفسها.

- أن يركّز المدرّس على محتوى الموضوع وشكله، فالتعبير لا يمكن الإجابة فيه إذا لم يكن لدى المتعلّم ما يقوله، وليس لديه المعلومات اللازمة للكتابة، ومن هنا لا بدّ أن ينطلق المدرّس من الاهتمام بمصادر التعلّم؛ لتخزين العديد من الفِكر، إضافة إلى الشكل الذي يتضمّن مهارات عرض هذه الفِكر، وكلاهما مهمّ لموضوع التعبير، فالاهتمام بالمحتوى يعني الاهتمام بالفكرة وعمقها ودقتها وتحديدها وتنظيمها ثم الاهتمام بالشكل.

"وتجب الإشارة هنا إلى أن التركيز على تنمية قدرات الطلبة التفكيرية في التعبير، والإبداع في عملية التفكير هذه، أهمّ بكثير من الصحة الشكلية في الكتابة، فأساس الإبداع والطلاقة في التعبير، هو الثروة المعرفية والخبرة الغنية، وتوالي الأفكار وازدحامها، ولايستطيع الإنسان أن يبدع حين يكتب إذا كان انتباهه الرئيسي موجها نحو الشكل من دون المحتوى. إنّ الفكرة هي الأساس والاهتمام بإغناء المتعلّم فكرياً، هو أول ما يجب أن يركّز عليه المعلّم مع طلبته، حتى يمتلك ناصية التفكير عندما يكتب ومن ثم ينقل به نحو الاهتمام بالعرض والشكل الذي يكون عليه هذا التفكير، بل إنّ الاهتمام بالأفكار وبلورتها مما يساعد المتعلّم على وضعها في شكلها الملائم المقبول". (مجاور، 1983، 566)

- أن يكون تشجيع المدرّس للطلبة مؤدياً فعلاً إلى النمو، وأن يكون التشجيع منصباً على الإنتاج الجيد، وإبرار نواحي الجودة أو الضعف.

- أن يقدّم المدرّس للطلبة بعض معايير الحكم على الكتابة، وهذه المعايير ليست المعايير الأدبية العالية، وإنّما هي معايير خاصة بالتعبير الواضح المعبر عن الفِكر والمعاني والمهتمّ بعنصر التشويق وجذب القارئ.

- ألا يفرض المدرّس على الطلبة مجموعة من القوالب التي يلتزمون بها في موضوعات التعبير، ولكن عليه أن يقبل ما تجود به قرائحهم من مفردات وتراكيب وفِكر، مصحّحاً الخاطئ منها، فذلك بلا ريب أفضل من تحفيظهم مجموعة من التراكيب التي تصبح بعد ذلك كليشيهات تنتشر في كلّ موضوع بعد ذلك". (طعيمة ومناع، 2000، 192)

- أن يخطط المدرّس للتقدّم في إكساب الطلبة مهارات خاصة في التفكير ومساعدتهم في أن يفكّروا لأنفسهم؛ لأنّ الهدف الأساسي من التعليم هو تعليم الطلبة كيف يفكّرون؟ وكيف أن السيطرة على الفكرة ضرورية للتمكن من الكتابة، فالتفكير والكتابة يجب ألا ينفصلا. (مجاور، 2000)

- أن يتدرّج المدرّس في أثناء تدريس التعبير؛ لأنه عملية معقّدة، فاللغة عبارة عن رموز تستخدم لتعبّر عن حقائق المدركات التي يستقبلها الأفراد بحواسهم، واللغة المنطوقة ما هي إلا ترميز لتلك الحقائق، واللغة المكتوبة رموز ممثلة للرموز الصوتية المستخدمة في الحديث، أي أنها ترميز للترميز؛ ولذلك على عملية التعليم أن تسير خطوة خطوة حيث تكون الخطوة التالية أكثر تعقّداً من الخطوة السابقة، ومن ثم فإنّ الخبرة السابقة للمتعلمين، ونتائج التعلّم السابق يسهمان بدور مهم في تعليم التعبير الكتابي.

- أن يعرف المدرّس الطلبة على الفروق الجوهرية بين لغة الكلام "التعبير الشفوي" وبين اللغة المكتوبة "التعبير الكتابي"، ذلك أنّهما يفترقان في:

- " أن لغة الكتابة لا بدّ لها من شروط حتى تتحقّق، كأن تكون جملها مفيدة تامة متسلسلة مترابطة، ومن ثم فإنّ طابعها فني، في حين أنّ لغة الحديث ليس لها هذا الطابع الفني، ولا يفترض فيها أن يكمل المتحدث جملة؛ لأنّه قد يعوّض هذا النقص بما يبيديه في صوته من نبرات، وتغيرات، وبما يرتسم على وجهه من انفعالات، وفيما يظهر من إشارات وعلامات.
- افتراق اللغتين في الحالات العقلية التي تصدر عنها اللغتان، ففي لغة الكلام يستطيع المتكلّم أن يلوّن بسهولة كلامه، ويعدّله ويغيّره، وأن ينتقل من فكرة إلى أخرى جديدة، وأن يهتمّ بالأمر التي تثير مستمعه، وتجذبه من دون أن يكون هناك ترو، أو تأنّ في التفكير، أمّا في اللغة المكتوبة فالكاتب يفقد خاصية التغيير، والتبديل لغياب القارئ في أثناء الكتابة، وغياب الكاتب في أثناء قراءة القارئ، بيد أن الكتابة تصبح أداة تفكير عندما يركّز الكاتب على فكرة، ويجتهد في التعبير عن المشاعر والمفاهيم المختلفة، مستخدماً الكلمات في تسلسل وترابط بغية إحداث اتصال بين ما يخرج عقله ويستقبله.

- في لغة الكلام لا يستخدم المتحدث في العادة النثر الفني بخصائصه المعروفة، وبخاصة في الأحاديث العادية اليومية، في حين لا بدّ للكاتب من استخدام هذا اللون". (البجة، 1999، 315)
- أن يهتمّ المدرّس بخلق الجو المناسب لتشجيع الطلبة على الكتابة في التعبير، وينمّي فيهم الميل لهذا التعبير بمنحهم حرية الكتابة، وتشجيع المحاولات الساذجة، والصبر في المحاولات الأولى، والتدرّج مع الطلبة لاكتشاف أنفسهم والاعتماد عليها، وتشجيع الإنتاج الجيد وعرضه، والثناء عليه، وإتاحة الفرص المناسبة لباقي الطلبة.

▪ أن يُعنى المدرّس بتعليم طلبته طرائق عرض الفكرة بشكل فعّال، وتنظيم الكتابة لتناسب الموقف حيث تتابع الفكر تتابعاً مناسباً، فتظهر الدقة والمنطقية في بناء الجمل، واستخدام الروابط وال فقرات، مما يدلّ على التكوين الناضج لدى الطالب الكاتب.

إنّ تدريس التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية يمتاز بمجموعة من الخطوات العامة، وعادة ما تكون موضوعات التعبير محدّدة مسبقاً في كتاب اللغة العربية، ولكنّ المدرّس يستطيع أن يخلق فرصاً جديدة محدّدة من هذه الموضوعات من خلال دروس الأدب ومحاوره والموضوعات التي يعالجها، كي تصلح لأن تكون مادة مناسبة للتعبير:

- يستطيع المدرّس اختيار موضوعين أو ثلاثة موضوعات من محاور دروس الأدب، ويطلب إلى الطلبة أن يختاروا أحدها بما يناسب ميولهم واهتماماتهم، وبذلك تتحقق للطالب حرية الاختيار في مادة التعبير الأدبي ضمن حدود المادة المرسومة، وتتمّ عملية الاختيار بترك فرصة كافية للطلبة لتأمل الموضوعات ومحاولة النقاش فيما بينهم وما لديهم من خبرات لاختيار الأنسب بالنسبة إليهم تحت إشراف المدرّس. (خاطر وآخرون، 1990)

- بعد اختيار الموضوع يترك المدرّس للطلبة مجالاً للبحث والتنقيب عن كلّ ما يرتبط بالموضوع المختار من الفكر والمعاني والأساليب ليتكوّن لديهم رصيد معرفي، وفي هذه المرحلة يقوم الطالب بقراءة ما يرتبط بالموضوع الذي اختاره بنفسه، وتحت إشراف المدرّس من خلال توجيهه إلى الكتاب أو الكتب أو الصحيفة أو المجلة أو موقع على الشبكة... التي تنطرق إلى الموضوع المختار، وربما كانت مراجع بعض الموضوعات هي كتب المناهج المقررة عليهم، ولا بأس من إرشاد الطلبة إلى الاستماع إلى برنامج إذاعي يتحدّث عن موضوع ما من الموضوعات المطروحة أو مشاهدة برنامج متلفز، أو الاستماع إلى شريط مسجّل، وربما تمّ عقد ندوة أو مناقشة حول موضوع من الموضوعات المعروضة في هذه المرحلة، فيجمع كل طالب المعلومات والحقائق المتصلة بالموضوع ويقوم بكتابتها على بطاقات أو كتاب خارجي.

- يُعاد تسجيل الموضوع على السبّورة، ويُطلب إلى الطلبة قراءته مجدّداً والتفكير فيه، والإشارة إلى عناصره، وهذا جدير بأن يعود الطلبة على الدقة في معرفة المطلوب، وعدم الخروج عن العناصر المطلوب معالجتها، وهنا يحتاج المدرّس لتوضيح الموضوع إلى أن يستعين بوسائل إيضاح كالسبّورة التي تُنظّم وتقسّم إلى قسمين: قسم لكتابة عناصر الموضوع المتتالية، وقسم لكتابة الشواهد المناسبة من آي وحديث وشعر وحكمة ومثل، وغير ذلك من غير إشراف، وهي بمثابة هيكل عام ييسر للطلبة استرجاع عناصر الموضوع بأكمله.

- بعد أن تكوّنت لدى الطلبة فكرة واسعة عن الموضوع، تبدأ مرحلة المناقشة داخل الصف، إذ يتناقش الطلبة مع بعضهم بعضاً في المعلومات والحقائق التي تمّ جمعها وكتابتها على البطاقات

والمسودات تحت إشراف المدرّس؛ لتتوضّح فكرَ الموضوع بشكل جيد، فيبقى الطلبة على الفكر المرتبطة به، وتُستبعد الفكر البعيدة التي لا علاقة لها بالموضوع.

- تدريب الطلبة على تأليف جمل حول كلّ عنصر من عناصر الموضوع، بحيث تتألف الجمل في كلّ فقرة ثم بين الفقرات، وينبغي أن تتسم الجمل المؤلّفة بالوضوح، وأن تكون كلماتها واضحة الدلالة ومعبرة عن المعنى، ولن يتأتّى ذلك إلا إذا كانت الفكرة واضحة في الذهن؛ لأنّ الغموض في الفكرة يؤدّي إلى التشويش والإبهام. (إبراهيم، 1984)

ولابد للوصول إلى التعبير بالجملة الواضحة عن المعاني الدقيقة من التدرّيات المتعدّدة على بناء الجمل، وعدم حذف أية كلمة من الجملة مما يغيّر المعنى، بالإضافة إلى الدقّة في استعمال أدوات الرّبط، وضرورة الاهتمام بنظام الجمل داخل الفقرة الواحدة من حيث وضع الجمل وتسلسلها المنطقي، وتتابعها وتوافقها والمرونة في الإتيان بصورة مختلفة من التعبير عن المعنى الواحد بغية الوصول إلى بناء الجمل الصحيحة والسليمة والواضحة الدلالة على المعنى.

- قد يطلب المدرّس - حين تدعو الحاجة إلى ذلك - إلى بعض الطلبة إعادة تلخيص الموضوع شفويّاً، ليتأكّد من أن فحوى الموضوع مترسّخة في أذهانهم قبل الكتابة، وأنهم فهموا الموضوع بشكل جيد، مما يسهّل عليهم الكتابة فيه، ويعمّق فهمهم له، فيحيطون بكافة جوانبه.

- بعد أن تمّ استيعاب عناصر الموضوع من قبل الطلبة، وترسّخت فكره في أذهانهم، ونقلوا الفكر المطلوب معالجتها عن السّبورة تبدأ عملية الكتابة، ويُراعى في هذه الخطوة:

- حسن البدء وحسن الختام وضرورة الإيجاز فيهما؛ ليشتاقي القارئ إلى الموضوع، بسبب بلاغة الاستهلال وتركيز الخاتمة. (عطا، 1999)

- حسن معالجة الفكر والتزام التّرابط المنطقي والانسجام التامّ بينها، من غير اضطراب ولا تناقض، ولا حشو وتكرار في عرض الفكرة.

- العناية باختيار الجمل كي تكون وعاء مناسباً للمعنى، فلا هي بالإيجاز المخلّ الذي يقصر عن توضيح الفكرة، ولا هي بالإسهاب المملّ الذي يشتت الفكرة ويفقدها جمالها.

- توظيف المعلومات التي استقاها الطلبة من المصادر الخارجية التي قرؤوها، ومن ثقافتهم العامّة وتجاربهم السابقة وتجارب غيرهم، وأن يُعنوا بمرونة التفكير، وسعة الخيال، وحسن الاستشهاد ليكون موضوعهم ممتعاً جذاباً غنياً بالمعاني، إضافة إلى الأمانة في نسبة النصوص والآراء إلى قائلها وعدم نسبها إلى أنفسهم؛ ليعتادوا النزاهة في الكتابة، وليفيدوا من التعبير الأدبي في أبحاثهم التي يعدونها في المرحلة الجامعية. (الهاشمي، 1983)

- ظهور شخصية الطلبة من خلال إفصاحهم عن آرائهم في المشكلات المعالجة بعد تمحيصها واستيعابها، ليتعودوا الأصالة في التفكير، والاعتماد على النفس في إصدار الأحكام، والثقة بآرائهم في النقد من خلال توجيه المدرّس. (عصر، 2000)

- مراعاة شكل الموضوع من مقدمة وعرض وخاتمة. (العلي، 1998)

أما تقويم الموضوع وتصحيحه فعلى الرّغم من صعوبة عملية التقويم للموضوعات التي كتبها الطلبة إنّ هذه العملية مُهمّة للغاية؛ لأنها تُعينهم على معرفة مواطن القوة والضعف في كتاباتهم، كما تعرّفهم إلى أخطائهم مما يعينهم في اجتنابها ومحاولة تصويبها، فكرة وأسلوباً ولغة ونحواً وخطاً، كما أنّ معرفة الطلبة لمستواهم بدقة يحدّد لهم جهودهم في ضوء المستوى المطلوب، فيضاعف المقصّر جهوده، ويولي المجتهد الثقة بقدرته الأدبية، فالتقويم يستطيع أن يظهر مستوى الطالب على حقيقته. "إنّ خير إصلاح هو الذي يدرك معناه وحقيقته، وخير تصويب هو الذي يكتبه الطالب نفسه، فليس الغرض من التّصحيح أن يتعب المدرّس في تصحيح كلّ فكرة وكلمة وأسلوب وحركة وسكّنة! لا، وقد يكون جهده هباء! ولكن الغرض منه أن يفهم الطالب سبب الخطأ، ويحاول هو أن يسهم في اكتشافه، ثم يكتبه ويكتب تصحيحه كي يتجنّب ولا يعود إليه". (الهاشمي، 1983، 311)

ومن الأفضل أن يتمّ تصحيح الموضوع في حضور الطالب ليشارك في تصحيح موضوعه، ولكن العدد الكبير من الطلبة داخل غرفة الصف، ووقت درس التعبير لا يسمحان بتنفيذ هذا النوع من التّصحيح. ويمكن في تصحيح موضوع التعبير اتّباع الآتي:

■ أن يصحّح المدرّس الأخطاء بنفسه من خلال وضع رموز وعلاقات في دفتر الطالب تدلّ على نوع الخطأ الذي وقع فيه، بعد أن يعرف المدرّس الطلبة إلى مدلولاتها، مثال: (ن) خطأ نحوي، (غ) فكرة مغلّوطة، (س) ركّابة في الأسلوب، (م) خطأ إملائي، (ع) خطأ عامي، (خ) خطأ في الخطّ، (ل) خطأ لغوي، (x) ترمز إلى الحذف وغيره. وبعد ذلك تُعاد الموضوعات إلى الطلبة لينظروا في أخطائهم ويقوموا بتصحيحها بأنفسهم من خلال الرموز، ولا بأس أن يخصص المدرّس بعض السّاعات الأولى من السّنة الدّراسية للإشراف على كيفية تصحيح الطلبة أخطاءهم داخل الدّرس، لمساعدتهم وتعويدهم على هذا الأسلوب الجديد من التّصحيح الذي لم يكن مألوفاً لديهم في المراحل السّابقة.

على المدرّس أن ينتبه إلى ضرورة عدم تصحيح جميع الأخطاء، إذ لا فائدة كبرى من ذلك، بل عليه أن يركّز على الأخطاء الأساسية والشائعة لدى الطلبة؛ لأنّ تصحيح الأخطاء جميعها يعتبر جهداً غير مثمر للمدرس، وخاصة إذا كان عدد الطلبة في الصف كبيراً وجدول المدرّس مزدحماً بكثير من الحصص التّعليمية، فإنّ عملية تصحيح الأخطاء جميعها لكلّ طالب تبدو عملية مرهقة، وخاصة أن بعض الطلبة يميلون إلى العبث في أثناء انشغال المدرّس بتصويب

الأخطاء ومناقشتها مع بقية زملائهم، ولذلك يجب التركيز على تصحيح فكرة الموضوع والأسلوب في المعالجة وكيفية معالجة الفكر؛ لأنه أكثر فائدة لطالب المرحلة الثانوية.

وتجدر الإشارة إلى أن تنبيه المدرس الطلبة إلى الأخطاء سيكون كلما سحت الفرصة لذلك، أو يستطيع اختيار مشكلة لغوية تكررت لدى عدد كبير من الطلبة يراها جديرة بالاهتمام فيعالجها مع الطلبة فردياً أو جماعياً، ومن الممكن أن يخطط المدرس لعملية التصحيح بحيث يعالج مع طلبته حتى نهاية العام الدراسي عدداً لا بأس به من هذه المشكلات.

- أن يلزم المدرس الطلبة بإعادة تصويب الأخطاء على اختلاف أنواعها وكتابتها في صفحة مستقلة، بحيث يطلع عليها المدرس في تصحيح الموضوع التالي.
- أن يدون المدرس ملاحظاته الرئيسية في نهاية كل موضوع متتالاً عمق الفكرة أو ضحالتها، وسمو الخيال أو سقمه، وأصالة الرأي أو ابتذاله، والترابط بين الجمل، والفصاحة في الألفاظ، والجمال في الخط، والترتيب والتنظيم، ومدى التحسن في أي مجال مما سبق أو التأخر فيه... فهذه الملاحظات لها أهمية كبيرة في كتابة الطالب للموضوعات التالية، ومن المستحسن أن يكتب المدرس عبارات تعزيز وتشجيع، تحث الطلبة على التقدم والتحسين في مهاراتهم، وتدفعهم إلى الإبداع. (أحمد، 1979)

- أن يركز المدرس على تصحيح الأخطاء الشائعة، فيخصص لها حصّة معينة لتدريب الطلبة على تلافيها، بعد أن يكون المدرس قد اطلع على كتابات معظم الطلبة، وعرف أكثر أنواع الأخطاء التي تؤثر في كتاباتهم، فيقوم بإجراء تمارين علاجية، يليها تقويم لمعرفة مدى التقدم الحاصل، ونذكر من هذه الأخطاء:

- ❖ أخطاء تتعلق بتنظيم دفتر التعبير، كعنوان الموضوع ونصّه، والتاريخ، ووضع الهوامش، وتوزيع الفقرات، وترك أسطر فارغة للتصحيح، وغير ذلك. (شحاته وآخرون، 1989)
- ❖ أخطاء تتعلق بعلامات الترقيم؛ لأهميتها في أداء المعنى كالنقطة، والفاصلة المنقوطة، والفاصلة، والنقطتين، والشرطة، وعلامتي التعجب والاستفهام، والقوسين، وعلامة الحذف...
- ❖ أخطاء تتصل برسم الحروف كعدم التفريق في الكتابة بين الحروف المتشابهة، وزيادة بعض الحروف في الكلمة، والأخطاء في رسم الهمزة، وغيرها. (يونس وآخرون، 1987)
- ❖ أخطاء تتعلق باللهجة العامية. (عبد الحميد، 1998)
- ❖ أخطاء لغوية شائعة كأن يتقدم التوكيد على المؤكد فيقال "نفس الشيء" بدلاً من "الشيء نفسه".
- ❖ أخطاء نحوية كأن تلحق واو الجماعة بالفعل مع وجود فاعل ظاهر على لغة "أكلوني البراغيث" فيقال: جاؤوا الطلاب. (البجة، 1999)

- أن يُراعي المدرس الفروق في الأداء بين الطلاب، فتقدّم الطلبة لا يكون على مستوى واحد، فالموهوبون تفيدهم الملاحظات في التصحيح، إذ يسرعون إلى الالتزام بها وصولاً إلى كتابة

موضوع يمتاز بسمات الجودة والإبداع، فيختار المدرّس منها؛ ليُقرأ تشجيعاً لهم والافتداء بهم في حسن تناولهم للموضوع، وفي رصف فكرهم بأسلوب أنيق جذاب، أمّا الضعفاء فيحتاجون من المدرّس إلى عناية أكبر من حيث التّعامل والحديث معهم أكثر وإثارتهم وملاحظتهم وتذكيرهم، وتشجيعهم على الكتابة من جديد كيلا ييأسوا ويلحقوا بركب زملائهم المجيدين.

■ أن يهتم المدرّس بتقويم الموضوع شكلاً ومضموناً، فالتركيز على المحتوى والمضمون مهم؛ لأنه يرتبط بما يشتمل عليه الموضوع من فكر والجِدّة في الفكرة نفسها، كما أنّ الشكل مهمّ أيضاً كالأسلوب المصقول والألفاظ المرصوفة والعبارات المنمّقة، فحين يتمكن الطالب من صوغ الفكرة في إطار لغوي جذاب فإنّ درس التعبير يكون قد حقّق أحد أهدافه المهمة. (مجاور، 2000)

■ أن يتمّ تقويم الموضوع بعبارات من مثل: "ممتاز، أحسنت، جيد جداً، لا بأس، أرجو التّقدم، انتبه، احرص أكثر..". وأن يتجنّب وضع الدرجة في أثناء الحصة أمام الطلبة؛ لأنها لن ترضيهم، وقد يقع في جدل طويل معهم، لذلك يُكتفى بالتقييم ويترك أمر الدرجة للامتحان. (الهاشمي، 1984)

■ أن يُوجّل تصحيح الموضوعات حتى ينتهي الطلبة من كتاباتهم ثم يختار المدرّس ثلاثة موضوعات ويسأل الطلبة عن آرائهم فيها وملاحظاتهم عنها، ثم ينتقي أفضل واحد منها من وجهة نظرهم.

■ يستطيع المدرّس أن يقسم الطلبة إلى مجموعتين ثم يتبادل الطلبة الموضوعات فيما بينهم ويصحح كلّ لزميله، ولكن لهذه الطريقة عيوبها التي تودّي إلى إهمال المدرّس في عدم التّصحيح بنفسه؛ لأنّ إصلاح التّعبير الكتابي عن طريق المدرّس هو الأفضل لما لها من أثر فعّال في علاج نواحي النّقص في تعبير الطالب.

ولابدّ أن ندرك أن التّمكن من التّعبير بشكل عام لا يمكن أن نحصل عليه في درس التعبير فقط، وإنما هو عملية دائمة مستمرة في مختلف دروس اللغة العربية وفنونها.

الفصل الخامس: العلاقة بين اللغة والتفكير

1- مقدمة:

إنّ السلوك الاجتماعي والثقافة الإنسانية والتفكير لا يمكن أن توجد في غياب اللغة، كما أنّ تحديد الروابط بين الكلام المسموع وبين الفكرة التي تدور في أفق النفس البشرية ما يزال يعدّ من أشدّ مباحث علم النفس واللغة تعقيداً وأكثرها عمقاً في آن، كما بات البحث في علاقة اللغة بالتفكير ذا أهمية كبيرة، لا في فهم طبيعة ظاهرة التفكير فقط بل في فهم ظاهرة اللغة نفسها أيضاً، وفي صلة الفكر اللغوي بالإدراك العقلي، ولعل هذا كان محل اهتمام الباحثين منذ زمن بعيد ومازال، على اختلاف مجالاتهم العلميّة والثقافيّة، ولا سيّما أولئك العاملين في علمي اللغة والنفس المهتمين بدراسة اللغة والتفكير.

ولطالما أثّرت أسئلة قد يصعب الإجابة عنها، منها: ما تعريف اللغة؟ وكيف نشأت؟ وهل من فرق بين اللغة والكلام؟ وما التفسير العلمي للتفكير؟ وهل يستطيع الفرد التكلّم من دون تفكير؟ وهل هناك تفكير من دون كلام؟ وهل تنمو مهارات اللغة والتفكير وتتطور ككيانات مستقلة منفصلة، أو يرتبط بعضها ببعض؟ أيهما يسبق الآخر؟ وأيها يؤثر في الآخر؟...

2- تعريف اللغة:

عرّفت اللغة قديماً بأنها: "مجموعة من الأصوات المفيدة يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم". ويُلاحظ من هذا التعريف أنّ اللغة محصورة في الكلام المفيد الذي يؤدي معنى، وأنّه يستبعد الأصوات الطبيعية والتعبيرات البصرية واللمسية والإشارات والرموز، التي تعدّ من اللغة الطبيعية أو الوضعية أو منهما معاً.

أمّا علماء النفس فيعدّون كلّ الإشارات المعبرة عن فكرة ما لغةً، وعلى هذا يمكن أن نتحدّث عن ثلاثة أقسام للغة، على النحو الآتي:

اللغة الطبيعية: وتشمل جميع الإشارات والحركات الجسدية المصاحبة للانفعالات والفكر والأصوات، وهي طبيعيّة؛ لأنّها عفوية ولم تنشأ عن اتفاق مقصود بين الناس.

اللغة الوضعية: ويقصد بها الرموز والإشارات المتفق عليها، كرموز الجبر والفيزياء والكيمياء، والموسيقا وغيرها.

لغة الكلام: وهي الألفاظ والكلمات وتعدّ وضعية وطبيعية في الوقت ذاته، لأنّها نتيجة لاستعمال متدرج طويل، وصل إلى تحوّل الإشارات الطبيعية إلى ألفاظ مفيدة، أي ذات معنى.

<http://www.onefd.edu.dz>

ويرى بعض الباحثين أيضاً أنّ "اللغة قدرة ذهنية مكتسبة، يمثّلها نسق يتكوّن من رموز اعتباريّة منطوقة، يتواصل بها أفراد مجتمع ما". ولعلّ نظرة مدقّقة لهذا التعريف السّابق تفصح عن أنّه متضمن ثلاثة أقسام:

القسم الأول: ويؤكد أنّ اللغة قدرة ذهنيّة تختلف من فرد إلى آخر، وتتداخل فيها عوامل عضوية، تتمثّل في تراكيب الأذن والجهاز العصبي والمخ والجهاز الصوتي .

القسم الثاني: ويؤكد الطبيعة الصوتية للغة، وأنّ الصلة بين هذه الأصوات وما تدلّ عليه اعتباريّة، وأنّ اللغة اختراع. ويعتقد بعضهم أنّ أهمّ اختراع توصلت إليه البشرية هو استخدام اللغة.

القسم الثالث: ويؤكد طبيعة اجتماعية اللغة، وذلك في التّواصل بين أفراد المجتمع ونقل الفِكر، وأنّ أهمية اللغة تأتي من أنّها تسهّل عملية التّواصل، وتجعل عملية التفكير ممكنة بتنظيمها للواقع بمختلف تجلياته ومعطياته ونقله إلى وحدات رمزيّة مجردة، إلا أنّ وظيفة اللغة لا تتوقف عند مجرد نقلها للواقع وتداول الفِكر، بل هي تُقطّعه وتجزّئه وتصنّفه على نحو خاصّ، فكلّ لغة كما يقول "أندريه مارتينييه": "تمثّل طريقة خاصّة في تنظيم العالم"، وقد كان ابن جني (392هـ) سباقاً إلى ذلك في تعريفه للغة حيث يقول: "اللغة أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم"، وهذا التعريف دقيق، يتفق في جوهره وتعريف المحدثين، إذ يؤكّد الجانب الصوتي للرموز اللغوية ويوضّح وظيفتها الاجتماعية في إطار البيئة اللغوية والاختلاف بين لغات البشر، إذ لكلّ قوم لغتهم التي يعبرون بها عن أغراضهم. <http://arabpsycho.blogspot.com>

3- طبيعة العلامة اللسانية:

العلامة -عموماً- هي عبارة عن إشارة تدلّ على شيء أو فكرة. وهي: لسانية: كالألفاظ والكلمات...، وغير لسانية: كالإشارات والرموز والحركات...، واصطناعيّة: كإشارات المرور، واللغة الإنسانيّة، ولغة الصم والبكم...

العلامة اللسانية: وهي الوحدة الأساسيّة في اللغة، والمركبة من الدالّ والمدلول والدلالة:

- **الدالّ (signifiant):** وهو رمز يتكون من وحدات صوتيّة "فونيمات"، يختلف عددها من كلمة إلى أخرى، ويدخل الدالّ في النظام المادي للدراسة اللغوية.

- **المدلول (signifié):** وهو الفكرة أو التّصور الذهني المستخلص من الدالّ، فهو ينتمي إلى ما هو مجرد أو معنوي.

- **الدلالة (signification):** هي العلاقة بين الدالّ والمدلول، وهي تختلف بحسب السّياق.

وتكمن الإشكاليّة فيهما في التساؤل الآتي: هل هي علاقة طبيعيّة أو اعتباريّة أو عرضيّة؟! **الموقف التقليدي:** وفيه اعتقد القدماء - ومنهم أفلاطون- أنّ علاقة الكلمة بالشيء هي علاقة طبيعيّة، تعكس فيها الكلمات أصواتاً طبيعيّة وتحاكيها، كزقزقة العصافير وخرير المياه... ففي

رأيهم أن الكلمات أدوات تُسمّى بها الأشياء، فالأسماء من صنع المشرّع ووضعه؛ لأنه يستطيع وضع الأسماء على نحو طبيعي، وذلك بحسب الخصائص الذاتية التي تحملها هذه الأشياء وصفاتها، وانطلاقاً من محاكاة الأسماء لماهيات الأشياء وصفاتها.

الموقف المعاصر: ويمثله أرنست كاسيرر وفردينان دو سوسير، أمّا الأول فيعتقد أنّ الأسماء الواردة في الكلام الإنساني لم توضع لتشير إلى أشياء مادية، بل لتدل على معانٍ مجردة وفكر لا يمكن قراءتها في الواقع المادي، ولا يمكن استخلاصها من جرس الكلمات وإيقاع الحروف، بل إنّ الكلمة أو الرمز لا تحيل في ذاتها إلى أيّ معنى أو مضمون إلا الذي اصطلح عليه المجتمع...

إنّ كاسيرر يرى أنّ العلامات في اللّغة هي من وضع الإنسان، فهي ترجع إلى مجرد المواضعة والاتّفاق، وأنّ اللّغة وضعت لتدلّ على فكر وتمثّلات ذهنيّة يسقطها الإنسان على أشياء الواقع المادي، ولا يمكن استخلاص المدلول "المعنى" من جرس الكلمات "الدال"، وهذا يعني أنّه ليس من الضروري وجود علاقة تشابه بين الدالّ والمدلول، بل هي ترجع إلى المواضعة والاتّفاق بين أفراد الجماعة.

ويرى فردينان دو سوسير أنّ عملية الدلالة تتمّ بالعلامة اللّسانية، وأنّ العلاقة بين الدالّ والمدلول هي علاقة اعتباطيّة عرضيّة. وبحسب هذا الرّأي أيضاً إنّ الصورة السّمعية هي أثر نفسي ناتج عن الصوت وتمثّل ذهني تمنحنا إياه حاسة السّمع، وأنّ التّصوّر هو تمثّل ذهني أو فكري أو مدلول يتعلّق بشيء معيّن، والاعتباط يعني أنّ الدالّ غير مبرر ولا تربطه أيّة علاقة طبيعيّة في الواقع بالمدلول، بل هي مجرد علاقة مواضعة واتّفاق، فالدلالة اللسانية هنا لا تجمع بين الشيء واللفظ، بل بين دالّ ومدلول، وهي لا تعبّر مباشرة عن الشيء، وإنّما تعبّر عن تصوّرنا لهذا الشيء، ففكرة الشيء هي التي تنتج علامته اللّسانية هنا، وعليه إنّ اللّغة تعبّر عن الواقع كما يدركه الفكر.

4- الفرق بين اللّغة واللّسان والكلام:

تردّدت في كتاب "دروس في الألسنيّة العامّة" لفردينان دو سوسير ثلاثة مصطلحات، لا بدّ من التفريق بينها في الدرس اللساني، وهي: اللّغة بمعناها العام (Language) ، واللّسان أو اللّغة المعينة (Langue) ، والكلام (Parole).

فقد أكّد دو سوسير أنّ اللّغة (Language) ظاهرة عامّة، تتمثّل في "اللسان والكلام"، وأنّها ملكة التخاطب التي يملكها كلّ البشر طبقاً لقوانين الوراثة، أي أنّها ظاهرة إنسانية عامّة، مرتبطة بالقدرات الذهنية التي يمتلكها الإنسان، والتي تمكّنه من اكتساب اللّغة، وهي ليست مجال اهتمام اللسانيات، وإنّما يُعنى بها علم النفس.

وللوصول إلى تحديد موضوع اللسانيات فرّق هذا الباحث بين اللّغة واللّسان، فقال: "فيما يخصّنا، فإننا نفرّق بين اللسان (Langue) وبين اللّغة (Language)، فليس اللّسان إلا جزءاً محدّداً من اللّغة، وهو جزء أساس لا شكّ فيه، وبهذا الاعتبار يكون اللّسان في الوقت ذاته إنتاجاً مجتمعيّاً حادثاً عن ملكة اللّغة".

ثم أخذ دو سوسير بعد ذلك يفرّق بين مصطلحي اللسان والكلام، فوجد أن:

اللسان "Langue" هو النظام اللّغوي نفسه، وأنه نظام من العلامات يستخدم في التفاهم بين أفراد جماعة لغوية محدّدة، وأنه جانب ذهني مجرد؛ لأنه يتعلّق بمجموعة القواعد المخزونة في أذهان أفراد المجتمع الواحد. وأمّا الكلام "Parole" فوجد أنه الاستخدام الفردي للسان، أي ما يختاره فرد من أفراد المجتمع المعيّين. يقول: "وعندما نفرّق بين اللّسان والكلام، فإننا نكون قد عزلنا في الوقت ذاته ما هو مجتمعي عما هو فردي، وما هو أساسي عما هو ثانوي أو عارض في الأعمّ الأغلب. <http://www.onefd.edu.dz>

وبطريقة أخرى، يمكن أن نشرح رأي دو سوسير في التفريق بين العناصر الثلاثة (اللّغة واللسان والكلام) على النحو الآتي:

- اللّغة: وهي القدرة الخاصة بالنوع البشري على التكلّم والتّواصل.
- اللّسان: وهو نسق من العلامات الصوتيّة الخاصّة بمجتمع معيّن، لا يتحقّق إلا في شكل مؤسسات اجتماعيّة، أي أنّ اللّغة لا وجود لها إلا في إطار المجتمع. وهنا يتضح لنا أنّ اللّغة لا تكون منسوبة إلا لمجتمع معيّن، أي أنه لا وجود لها إلا منسوبة إلى مجتمع محدد، حيث نقول مثلاً لسان العرب، أي اللّغة العربيّة، واللّسان الفرنسي أي اللّغة الفرنسيّة، واللّسان الإنكليزي أي اللّغة الإنكليزية.
- الكلام: وهو قدرة كل فرد ومهارته على استخدام اللّغة. وتشكّل اللّغة مرجعيّة أساسيّة للكلام، كما يمنح الكلام اللّغة الحياة والتّطور والاستمراريّة.

5- أثر ثنائية اللّسان والكلام في الدّراسات اللّسانية:

حظيت ثنائية "اللسان والكلام" في الدّراسات اللّسانية بعد دو سوسير بأهمية كبيرة في الدّرس اللّساني الحديث، فدارت على ألسنة اللّسانيين، وجرت بها أقلامهم، وكان لبعضهم مواقف من تلك الثنائيات إيجاباً أو سلباً:

- أثر هذه الثنائية في فكر اللّساني الفرنسي شارل بالي: فلا عجب أن يتأثر بالي بفكر دو سوسير، وبخاصة إذا عرفنا أنه تلميذه وخليفته في كرسي اللّسانيات بجامعة جنيف.
- فقد اهتمّ بالي بثنائية دو سوسير "اللسان الاجتماعي" و"كلام الأفراد" فرأى أنّ اللّسان ظاهرة اجتماعية تتيح التّواصل بين أفراد البيئّة الواحدة، في حين أنّ الكلام يرتدّ إلى نفسيّة الفرد، من حيث هو وسيلة تعبيرية تبرز عواطفه وانفعالاته وحياته الوجدانيّة.

وحاول هذا الباحث إقامة ألسنيّة الكلام، فرأى أنّ العلم الذي ينبغي أن يُعنى بذلك هو الأسلوبية "Stylistics" وأن الكلمة يجب أن تتخذ مضموناً مغايراً لمضمونها الشائع، فالمعطيات التجريبية التي تكوّن مجال الملاحظة الأسلوبية تتدرج، بشكل عام، في مجال الكلام العفوي وعبر تحليل السّياق ودراسة انفعالات المتكلم - المستمع.

لقد قامت الأسلوبية الحديثة نشأت على جهود بالي، إذ أخضعها للمنهج العلمي، ورأى أنّها جزء من الدّراسة اللّسانية العلميّة، وطالب بتحريرها من المتطلبات الجماليّة والقياسيّة التقليديّة. غير أن الفضل في قيامها يعود بالطبع إلى ثنائية دو سوسير اللّسان "اللغة المعينة"، وهو الجانب الاجتماعي العقلي المجرد من اللّغة، والكلام "الخطاب"، وهو الجانب الفردي الملموس المنجز، وتفريقه بينهما، إذ رأى أنّ الجدير بالاهتمام هو اللّغة لا الكلام، فانطلق شارل بالي من هذا المبدأ وجعل اللّغة المستعملة العاديّة "غير الأدبية" موضوعاً للدّراسة اللّسانية؛ فنتج عن ذلك بروز الأسلوبية التعبيرية أو اللّسانية. <http://www.arabiclanguageic.org>

- ولم يكن اللّساني الأمريكي نعوم تشومسكي بمعزل عن تأثير ثنائية "اللّسان والكلام" حيث كان من أهم ركائز نظريته "التوليدية التحويلية" ما اصطلح عليه بالكفاءة أو الكفاية اللّغوية أو المهارة "Competence" والأداء الكلامي "Performance".

ويقصد تشومسكي بالكفاءة اللّغوية القدرة على توليد العديد من الجمل استناداً إلى معرفة القواعد اللّغوية أو هي: "استطاعة فهم الجمل التي ينطقها الآخرون أو يكتبونها. أمّا الأداء الكلامي من وجهة نظره فهو: "استعمال اللّغة في صورة منطوقة أو مكتوبة، أي أداء اللّغة بشكل فعلي وعملي" وهذا الأداء ترجمة لما حدث من القدرة، إذ يتمّ عن طريق مقدرة الفرد اللّغوية.

وما يعنينا في هذا المقام هو أنّ مصطلحي "الكفاءة اللّغوية والأداء الكلامي" يرتبطان بثنائية دو سوسير "اللّسان والكلام"، فمصطلح "الكفاءة اللّغوية" عند تشومسكي يقابل مصطلح "اللّسان" عند دو سوسير، ومصطلح "الأداء الكلامي" عند تشومسكي يقابل مصطلح الكلام عند دو سوسير، والفرق بين اللّسان والكلام هو فرق بين شكل لغوي جامد وواقع لغوي معيش، على أنّه يجب التنبه على وجود فروق بين مصطلحات تشومسكي ومصطلحات دو سوسير، قال اللّسان عند دو سوسير ليس سوى مخزون الكلمات وتعابير ثابتة لا رابط بينها، حيث لا مجال فيها لقواعد لغوية، إذ لا تنحصر وظيفتها في صياغة الجمل، بل في كونها حافظة للكلمات والمفردات اللازمة لعملية الكلام، أمّا تشومسكي فيفترض أنّ مهمة المقدرة اللّغوية هي - في الأصل - حفظ قواعد لغوية تكفل للإنسان صياغة جمل متكاملة، لا مجرد خزن كلمات ومفردات لا رابط بينها.

<http://www.arabiclanguageic.org>

ويمكن أن نلفت الانتباه إلى أنّ العامّة تعدّ اللّغة مرادفة للكلام، بالإضافة إلى اعتبارها مجموعة من الكلمات، كلّ كلمة تقابل شيئاً معيّناً وتدلّ عليه، ولكن إذا قمنا بمقارنة سريعة بين كلّ من اللّغة والكلام، فسنتهي إلى أنّ اللّغة ليست الكلام، فهذا الأخير فردي، وهو حدث زمني قابل للزوال والتجدد، في حين أنّ اللّغة من حيث هي أصوات وحروف وكلمات تبقى ثابتة وذات طابع اجتماعي عام.

وهكذا يمكن القول إنّ الكلام شكل من أشكال اللّغة وليست اللّغة كلّها، ذلك أن التّواصل يمكن أن يتمّ بأشكال أخرى غير كلاميّة إلاّ أنّها لا ترقى إلى مستوى التّواصل الاجتماعي.

6- تفسير التفكير:

يمثّل التفكير أعقد أنواع السلوك البشري، وذكرت الدكتورة "جودث جرين"¹ أنّ الخاصية التي يمتاز بها التفكير هي قدرة الإنسان على تفحص الأعمال أو الأشياء واستعراضها بصفة رمزيّة وخياليّة، لا بصفة فعلية، أي بالطريقة نفسها التي يسلكها مهندس الجسور مثلاً عندما يصنع نموذجاً مصغراً لجسر ليحرب قدرة تحمله وصلابته دون اللجوء إلى تكاليف بناء جسر حقيقي في كلّ مرة يبني فيها جسراً، فالتفكير يمكن النظر إليه على أنه عملية معرفيّة تتميّز باستخدام الرموز لتتوب عن الأشياء والحوادث، والرمز هو أي شيء يقوم مقام ذات الشيء أو يدلّ عليه، ونحن نفكر عن طريق استخدام الرموز، وبما أن اللّغة التي نلفظها هي عبارة عن عملية رمزيّة غنيّة، فالكثير من تفكيرنا يقوم على استخدام اللّغة.

<http://www.al-jazirah.com>

7- اللّغة والتّفكير:

إنّ التّفكير اللّغوي القديم لم يكن بحكم طبيعة انشغالاته المعرفيّة الموجهة نحو قضايا اللّغة النّحوية والبلاغيّة .. بقادر على معالجة إشكاليّة العلاقة بين اللّغة والتّفكير، على الرّغم من وجود بعض اللّمعات الفكريّة والفلسفيّة التي أدركت الصّلة بين اللّغة والفكر من خلال أبحاثها وجدالاتها المنطقيّة، ويمكن الحديث عن هذه العلاقة من ثلاثة محاور، تمثّلها الاتجاهات الآتية:

7.1- انفصال التّفكير عن اللّغة:

7.1.1- أفلاطون: ويمثّل التّصور القديم الذي يعدّ "اللّغة مجرد وعاء لفظي يأتي المحمول الفكري ليستنبطه ويحلّ فيه، "الفكر بحسب التقليد الفلسفي الأفلاطوني ماهيات وجواهر، وما اللّغة إلاّ أغلفة وقنوات لفظيّة تستخدم للقبض على الفكرة والتّعبير عنها".

http://arabpsycho.blogspot.com/2011/04/blog-post_2

ويبدو واضحاً أنّ هذا التّصور يعطي نوعاً من الاستقلالية لكل من التّفكير واللّغة، بل يشير في أثناء كلامه إلى أسبقية التّفكير على اللّغة، وكأنّ اللّغة مجرد أداة أو وسيلة يستخدمها التّفكير في

¹ من كتاب "التفكير واللغة" للباحثة جودث جرين، ترجمة الدكتور عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، ص 4

مختلف عملياته لنقل المعاني المقصودة. وقد شاعت فكرة أفلاطون في هذا الموضوع بين المفكرين والمشتغلين بالعلم قديماً.

7.1.2- رونييه ديكارت: ويمثل موقفه في قضية اللغة والتفكير الموقف الفلسفي التقليدي الذي شاع في القرن السابع عشر، فهو يعطي أولية وجودية وزمنية للفكر باعتباره جوهرًا روحياً على اللغة من جهة كونها شكلاً مادياً لكلمات منطوقة أو مكتوبة، اعتماداً على فكرة الشك كفاعلية تفكيرية. يقول رونييه ديكارت في كتابه "التأملات": "ولكن أي شيء أنا إذن؟ أنا شيء مفكر! وما الشيء المفكر؟ إنه شيء يشك ويفهم ويتصور، ويثبت وينفي، ويريد ولا يريد، ويتخيل ويحس أيضاً. إن فكرة ديكارت القائمة على أنه كائن يشك، والشك من عمليات التفكير، وهكذا أثبت ديكارت وجوده، "أنا أشك، إذن أنا أفكر، أنا أفكر إذن أنا موجود".

http://www.madariss.fr/philo/2eme/kalii/philo_1_m

فديكارت يعدّ اللغة مجرد أداة خارجية للتعبير عن جوهر فكري داخلي؛ لأنه استطاع أن يثبت وجوده كذات مفكرة من دون الاعتماد على اللغة ومن دون الارتكاز على معطيات العالم الخارجي، فالعلاقة بين اللغة والتفكير عنده هي علاقة انفصال.

7.1.3- جان بياجيه: ويمثل أحد رواد العصر الحديث الذين يؤيدون فكرة فصل التفكير عن اللغة ويعدونهما عمليتين مستقلتين، فيرى أنّ الارتقاء المعرفي يحدث أولاً، ثم يتبعه الارتقاء اللغوي، فتفكير الطفل ينمو من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة، ويتأثر ارتقاء اللغة بحسب مدى تدخلها في هذه الأشكال من التفاعل، لكنها لا تنمو عبر النمو المعرفي". (يوسف، 1990، 145)

ويرى بياجيه أنّ التقدّم المعرفي يحدث قبل نمو اللغة، فالنمو المعرفي يأتي أولاً، وهذا ما يجعل النمو اللغوي في المقال شيئاً ممكناً، كما يرى أنّ اللغة ليست شرطاً ضرورياً للنمو المعرفي، ويؤكد بياجيه أنّ ظهور التمثيل الداخلي الذي تعدّ اللغة أحد أشكاله يزيد من قوة التفكير في المدى والسرعة، فالأطفال يمكن أن تكون لديهم فكر عن الأشياء والموضوعات قبل أن يستطيعوا تسميتها، ومن ثم فإنّ عدم امتلاك الطفل للغة لا يمنعه من التفكير.

لذلك يعارض بياجيه فكرة أنّ اللغة عموماً مسؤولة عن الفكر، ويشير إلى أنّ اللغة ليست إلا نوعاً واحداً من أنواع الوظائف الرمزية التي تتضمن أقدم أشكال اللعب الرمزي والتخيّل الرمزي، فالهدف الرئيس الذي يسعى إليه بياجيه، هو أنّه من المستحيل على الطفل أن يفهم تعبيراً لغوياً حتى يتمكن من الفكرة الكامنة وراءه.

إنّ اللغة عنده تقوم بدور مهمّ وحيوي في تطوّر الفكر، ولكنه يرى أنّه من الخطأ المساواة بينهما، لأنّ اللغة والفكر مستقلّ أحدهما عن الآخر، وكانت حجته في ذلك أنّه إذا كانت اللغة عبارة عن وسيلة تقليدية لتمثيل الأشياء والأحداث، فإنّ الأطفال يجب أن تكون لديهم معرفة بمثل هذه الأشياء والأحداث، وذلك قبل أن يصبحوا قادرين على تمثيلها لغوياً، فاللغة في المراحل الأولى من

الحياة لا تعد شرطاً ضرورياً ولا كافياً للتفكير، مع أنها قد تصبح ضرورية للتفكير، وذلك في مرحلتي العمليات العيانية والشكلية ومع ذلك تبقى غير كافية.

إنّ بياجيه من خلال دراسته اللّغة والفكر عند الطفل وجد أنّ هناك نوعين من الكلام لدى الطفل، هما: الكلام المركزي الذات، والكلام المكيف اجتماعياً. وقد حدّد خصائص الكلام المركزي الذات، وميز بينه وبين الكلام المكيف اجتماعياً على النحو الآتي:

- في الكلام المركزي الذات لا يهتمّ الطفل بأن يعرف إلى من يتحدث، ولا يهتمّ بأن يصغي إليه السّامع، فالطفل يتكلم لنفسه أو طلباً للسرور الناتج عن مشاركة الآخرين له. وفي هذه الحالة، يمكن أن يكون أيّ شخص يصادفه في طريقه هو الجمهور أو المستمع الذي يوجه له الكلام.

- إنّ الطفل في الكلام المركزي الذات لا يطلب من المستمع إلا اهتماماً ظاهرياً ولا يشعر بالحاجة إلى التأثير في المستمع أو إخباره بشيء ولو أنه يخدع نفسه بأن المستمع يصغي إليه ويفهم ما يقول.

- الطفل في الكلام المركزي الذات يتكلم كلاماً مركزياً حتى وهو وسط الجماعة، أما البالغ فهو يفكر تفكيراً مكيفاً اجتماعياً حتى وهو في عزلة تامة، ولكن الطفل يتكلم باستمرار لأنّه لا يستطيع الكتمان والسريّة والكلام في الغالب مجرد شيء يصاحب نشاطه.

- أما الكلام المكيف، ففيه يتناول الطفل خواطره وفكره مع الآخرين، إمّا بأن يخبر سامعه بشيء يهمه أو يؤثر في سلوكه وأفعاله أو أن يبادلّه الرأي بالفعل عن طريق الحوار أو حتى عن طريق التعاون للوصول إلى هدف مشترك .

<http://kenanaonline.com>

ويرى أنّ الكلام المتمركز حول الذات يظهر لدى الطفل الذي يتحدث كما لو كان كل ما يراه ملكه، ويبدو غير قادر على فهم وجهة نظر الآخرين، أو إدراك الأشياء من زوايا مختلفة، ويبدو الكلام المتمركز حول الذات واضحاً في عمر ثلاث سنوات، ويبدأ بالانخفاض تدريجياً في عمر السابعة.

إنّ بياجيه يرى أنّ اللّغة تلعب دوراً مهماً وحيوياً في تطوّر الفكر وبلوغه مستويات أعلى وأكثر تطوراً، إلا أنه يرى أنه من الخطأ المساواة بينهما، ويؤكد أنّ الفكر يسبق اللّغة ويزيد عليها، ويقرّر في العديد من دراساته وخاصة في كتابه "اللّغة والفكر عند الطفل"، أن اللّغة وإن كانت تعمل كوسيلة للفكر وتساعد على بلوغه المستويات الأكثر تجرّداً إلا أنّها لا يمكن أن تفسّر اكتساب الفكر ولا يمكن أن تتساوى به. وعليه؛ فقد حدّد بياجيه مراحل التطوّر النسبي لظهور التراكيب والبني المعرفيّة الخاصّة باللّغة، كما يأتي:

- المراحل الحس حركية اللغوية.

- مرحلة ما قبل العمليات اللغوية، وتشمل مرحلتين هما: مرحلة ما قبل المفاهيم ومرحلة التخمين.

- مرحلة العمليات المحسوسة اللغوية.

- مرحلة العمليات الذهنية المجردة اللغوية.

إنّ بياجيه يركز على مرحلة تكوين المفهوم العقلي، فعندما تنمو القدرة لدى الطفل على استخدام الصور الذهنية، يدخل في مرحلة ما قبل العمليات، وهي المرحلة التالية للمرحلة الحسية الحركية، وتبدأ من سن الثانية حتى السابعة تقريباً. ففي رأيه، أنّ الطفل لا يكون قد اكتسب القدرة على القيام بالعمليات المنطقية التي تتصف بها المراحل التالية في النمو العقلي، ذلك لأنه مع بداية التمثيل الرمزي للبيئة ونمو القدرة على التصور الذهني للأشياء والأحداث، فإنّه يتكون لدى الطفل مفاهيم غير ناضجة يسمّيها "بياجيه" ما قبل المفاهيم، وبمجرد وصول الطفل إلى هذه المرحلة تأخذ القدرة على استخدام الرموز والصور الذهنية في الازدياد بشكل واضح، وبسرعة كبيرة، فتزداد قدرته اللغوية زيادة هائلة، ويصبح في إمكانه أن يتصور أساليب جديدة للعب الإبداعي. (السيد، 1997، 2001) (منصور، 2001)

ومن الواضح في دراسة بياجيه للنمو العقلي واللغوي أنّ العلاقة الكائنة بينهما تخضع لكثير من التغيرات، ولا يسير التّقدم في التفكير بشكل مواز للتّقدم في الكلام، فمنحنيات نموها تتلاقى وتتباعده، ويمكن أن نذكر الحقائق الآتية:

- "للتفكير والكلام في تطورهما أصول مختلفة.

- يمكن أن نحدد مرحلة لما قبل النشاط العقلي في النمو الكلامي للطفل، ومرحلة لما قبل اللغة في نمو تفكيره.

- يسير نمو الكلام والتفكير حتى فترة معينة في خطوط مختلفة، من دون ارتباط أحدهما بالآخر.

- تتلاقى هذه الخطوط عند نقطة معينة، وبعدها يصير التفكير كلامياً، والكلام عقلياً". (جمعة، 1990، 149)

7.1.4- فيغوتسكي: تطرّق الروسي فيغوتسكي إلى موضوع اللغة والتفكير، وقرر "أنّ تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للكلام، فالعمليتان ليستا متماثلتين، ولا يوجد تطابق بين وحدات التفكير ووحدات الكلام، فالتفكير له بناؤه الخاص والانتقال من التفكير إلى الكلام ليس مسألة يسيرة، أما الكلام الداخلي فهو شكل خاصّ من أشكال الكلام يقع بين التفكير والكلام المنطوق". (يوسف، 1990، 145)

ويضيف فيغوتسكي أنّ التفكير واللغة يعملان منفصلين في البداية، وأنّ التفكير يحدث قبل الكلام فالطفل الصغير يستطيع حلّ بعض المشكلات الصغيرة كفتح الباب، وتناول الأشياء... أي أنه يفكر

من دون أن يتكلم من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنّ أصوات المناغاة عند الطفل هي كلام من دون تفكير موجّه نحو تلبية أغراض اجتماعيّة، كجذب الانتباه إليه وجلب السرور للكبار، أمّا النقطة الحرجة في علاقة التفكير باللّغة، فتحدث عندما يبلغ الطفل حوالي السنّتين من عمره، وهنا نجد أن منحى التفكير الذي يسبق اللّغة ومنحى اللّغة التي تسبق التفكير يلتقيان ويترابطان لكي يبدأ نوع جديد من السلوك، يصبح فيه التفكير لفظياً والكلام معقولاً. (العياصرة، 2011)

ويبرز فيغوتسكي العلاقة بين الفكر واللّغة من خلال الكلمة ومعناها، فالكلمة الخالية من المعنى ليست إلا تفكيراً أجوف، ومعنى الكلمة عبارة عن تعميم أو مفهوم، والمفهوم أو التعميم هما أكثر وظائف الفكر خصوصية.

وقد انتقد فيغوتسكي آراء الباحثين السابقين قبله الذين رأوا أنّ العلاقة بين اللّغة والتفكير علاقة غير خاضعة للنمو أو التطور، وهو يرى أنّ إخفاقهم يعود إلى عدم إدراك العامل الأساسي في طبيعة الكلام وهو المعنى أو التعميم المتضمّن فيها، وإلى عدم نظرهم إلى الكلمة ومعناها نظرة تطوريّة، إذ يقول: "إنّ علاقة الفكر بالكلمة أولاً وقبل كل شيء عملية عقليّة، وليست شيئاً محسوساً، فهي انتقال وسير من الفكر إلى الكلمة وبالعكس، وفي هذه العملية تخضع العلاقة بين الفكر والكلمة لتغيرات يمكن النظر إليها على أنّها نمو وظيفي... فالفكر لا يُعبّر عنه في كلمات، بل يظهر إلى الوجود خلال هذه الكلمات، وكل فكر يتحرك وينمو ويتطور". (السيد، 1997، 28)

ويميّز فيغوتسكي بين مستويين مختلفين من الكلام لدى الطفل: أولهما المظهر الخارجي الصوتي، وثانيهما المظهر الداخلي الدلالي.

أما المظهر الخارجي للكلام فيبدأ من كلمة واحدة، ثم يربط بين كلمتين أو أكثر، ثم تأتي عملية تكوين جمل مفيدة بسيطة وتليها جمل طويلة، فالطفل يبدأ من الجزء الذي هو الكلمة إلى الكلّ الذي هو الجملة. وأمّا المظهر الداخلي الدلالي فيتمثّل في أنّ الكلمة الأولى ذات المعنى هي الكلمة التي تنوب عن معنى الجملة، ثم يبدأ بالسيطرة على معاني الكلمات، فالمظهر الخارجي للكلام يسير من الخاصّ إلى العام، ومن الجزء إلى الكل، ومن الكلمة إلى الجملة، على حين يسير المظهر الدلالي من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، ومن الجملة إلى الكلمة.

ولعلّ هذا الاختلاف بين المظهر الصوتي والدلالي للكلام ضرورة لا بد منها من أجل وحدتهما، إذ إنّ عدم التطابق بينهما هو الذي يجعل حركة الفكر ممكنة نحو اللّغة، فالتعبيرات اللفظية تنمو وتتطور. (السيد، 1997)

كما ميّز فيغوتسكي بين التفكير والحديث الداخلي حيث رأى أنّ الحديث الداخلي هو الذي يُوجد العلاقة بين التفكير والمعاني المتضمّنة في الكلام، وبناء على هذا وجد أنّ التفكير ينمو من معاني الكلمات حيث إنّ من المعتقد أنّ الطفل يبدأ بالكلمات التي يدركها على أنّها خصائص

الأشياء وليس مجرد أنّ هذه الكلمات ترتبط بتلك الأشياء بشكل تقليدي، وبمجرد أن يصبح معنى الكلمة مفهوماً فإنّها تستدخل عن طريق الحديث الداخلي، وتصبح بعد ذلك تفكيراً.

وتبعاً لفيغوتسكي إنّ كلّ النشاطات المعرفية الأساسية تتشكّل من خليط من التاريخ الاجتماعي، بمعنى أنّ المهارات المعرفية ونماذج التفكير لا تحدّد في البداية بعوامل داخلية، ولكنها تكون نتاجاً للنشاطات الممارسة في المواقف الاجتماعية للثقافة حيث ينمو الفرد، ومن ثمّ فإنّ تاريخ المجتمع الذي نشأ فيه الطفل، وتاريخ الطفل الشخصي كلاهما يمثل جانباً حرجاً وحاسماً للطريقة التي يفكر بها الفرد، وفي التطور المعرفي تكون اللّغة أداة حرجة لتحديد كيفية تعلّم الطفل للتفكير؛ لأنّ النماذج السابقة للفكر نقلت إلى الطفل عن طريق الكلمات.

<http://kenanaonline.com>.

وبحسب وجهة نظر فيغوتسكي، إنّ الكلام المركزي الذات الذي يتطور وينمو إلى الكلام الداخلي هو المفتاح الحقيقي لفهم الكلام الداخلي "الفكر"، نظراً لأنّه يكون متاحاً للملاحظة والدراسة، ويكون من السهل التعرف إلى خصائصه ودراسته قبل أن يصبح شيئاً داخلياً صعب الملاحظة. ويعد فيغوتسكي الكلام المركزي الذات هو حلقة الاتصال بين اللّغة بكافة مظاهرها "الكلام المنطوق الخارجي والمظهر الداخلي الدلالي الذي يجعل الكلمات تكتسب "معنى" ، وبين الفكر أي الكلام الداخلي.

وبذلك يكون فيغوتسكي قد سلّط الضوء على العلاقة بين الكلام المتمركز حول الذات والكلام الداخلي، فالكلام المركزي الذات يمثّل مرحلة تسبق الكلام الداخلي، ووظيفته بحسب رأي فيغوتسكي توجيه الذات معرفياً، فالطفل حين يتحدّث حديثه المتمركز حول الذات، إنّما يوجّه نفسه معرفياً في أفعاله وأقواله، والكلام المتمركز حول الذات كما يرى فيغوتسكي يتطور ويتحوّل ولا يختفي ويزول إذ إنّ مصيره التحوّل إلى كلام داخلي. (السيد، 1997)

7.1.5- كوهلبيرج وبيجر وهجيرثولم: قام بعض الباحثين من أمثال "كوهلبيرج" و"بيجر" و"هجيرثولم" بأبحاث على أحاديث أطفال مختلفين في العمر والجنس والقومية، للتأكد من صحة ما زعمه كل من: بياجيه وفيغوتسكي حول الكلام المتمركز حول الذات والترابط بين النمو العمري والنمو المعرفي في أثنائه، وهل هو مرحلة قائمة بذاتها أم أنّه مرحلة تطورية من مراحل النمو؟

وأظهرت نتائج هذه الأبحاث أنّ الكلام المتمركز حول الذات شائع بين الأطفال الصغار، وأنّ الذكاء عامل مهمّ لحدوث الكلام المتمركز حول الذات، وهو ذو معنى وظيفي لدى الطفل، وهذا يثبت صحة ما ذهب إليه نظرية فيغوتسكي في أنّ الكلام المتمركز حول الذات يمثّل مرحلة نمائية انتقالية نحو الفكر الداخلي. (السيد، 1997)

أما مسألة اللّغة الخارجية والداخلية فوضّحها السيد بقوله: "لا تصبح اللّغة أداة فكرية عند الإنسان ما لم تتحوّل إلى نظام داخلي للتفكير أي ما لم يمتصها الفرد امتصاصاً تاماً أو يحتويها

داخلياً، وبهذا يصبح له لغتان: لغة خارجية يخاطب بها الآخرين ويحاورهم ويتصل معهم بها، ولغة داخلية يحاور بها نفسه ويبني بها فكرته عن العالم أو رؤيته له، وهذه اللغة الداخلية هي أساس لغته الخارجية، وعلى قدر ما تتميز به من الوضوح تتضح لغة حوارها مع العالم الخارجي وتعامله معه عموماً. (السيد، 1997، 32)

إنّ النواة المعرفية هي الجانب الإنساني في اللغة، ومن هنا، فإنه أمر منطقي في الاستخدام اليومي للغة أن يجمع المرء بين اللغة "الخارجية" و"اللغة الداخلية" أي أنه يعكس اللغة "الخارجية" و"مملكة" التفكير ووظيفة تبادل المعلومات معاً.

2- وحدة التفكير واللغة: كثرت آراء الباحثين في هذا الاتجاه، ومنهم:

7.2.1- واطسون: وهو مؤسس المدرسة السلوكية القديمة في علم النفس الذي انتهى إلى أنّ التفكير هو اللغة نفسها، إنه الحديث الداخلي الذي يتمثل في الحركات قبل الصوتية لأعضاء الكلام، فالتفكير عند واطسون هو تناول الكلمات في الذهن أي أنه كلام ضمني.

لقد اعتبر واطسون **الفكر** مجرد الكلام الذي يبقى وراء الصوت، وعرفه بأنه "حديث دون المستوى المسموع" "Sub-Vocal Speech"، أي الحديث الذي لا يسمعه إلا الآخرون، وبين أنّ الإنسان عندما يفكر يتكلم بالفعل ولكن الكلام لا يكون مسموعاً من الآخرين، وقد أكد بالإضافة إلى ذلك أنّ التفكير يتكوّن من حركات أو استجابات ضمنية "Implicit" ضعيفة جداً تقع في عضلات اللسان والحلق وباقي أعضاء جهاز الكلام، وأن هذه الحركات والاستجابات التي تصاحب عملية التفكير وإن كانت ضعيفة هي كافية لتنبية المخ والجهاز العصبي. وأكد واطسون أنّ أفضل طريقة لدراسة الفكر هي تسجيل تلك الحركات وتحديد الاستجابات الضمنية التي ترافقه.

7.2.2- سيشنوف: وهو من باحثي علم النفس الروس الذين اهتموا بعلاقة التفكير باللغة (1963) ويرى أنّ الطفل عندما يفكر يتكلم في الوقت نفسه، وكذلك الأمر بالنسبة للراشد، فنظرة سيشنوف تعبّر عن ارتباط اللغة بالتفكير في مرحلة الطفولة، ومع النمو والارتقاء يصبح تفكير الراشد متحرراً من اللغة بطريقة ما. (يوسف، 1990)

7.2.3- دوسوسير: ويبرز عالم اللسانيات الفرنسي "دوسوسير" كأحد المهتمين بعلاقة التفكير باللغة، حيث رأى أنّ الفكر لا يكون واضحاً إلا من خلال الكلمات، فمن دون اللغة لا يمكن للفكر أن يتجسد بشكل كامل وواضح. ويشبه دوسوسير الفكر بكتلة ضبابية، ولكي يعبر عن ذاته لا بد أن يتجزأ إلى وحدات واضحة، وهو الأمر الذي تقوم به كلمات اللغة.

ولا يمكن الحديث في نظر دوسوسير عن فكر واضح قبل اتّصاله باللغة، فالعلاقة بينهما علاقة اتّصال، ولا يمكن الحديث عن وجود أحدهما في غياب الآخر، وهكذا يشبه دوسوسير اللغة

بورقة نقدية وجهها الفكر وظهرها الصوت، فلا يمكن أن نمزق الوجه من دون أن نمزق الظهر، وكذلك هي الحال في ارتباط اللغة بالفكر. <http://www.onefd.edu.dz>

7.2.4- ميرلوبونتي: واستند ميرلوبونتي (1961) إلى نتائج اللسانيات المعاصرة، فعّد اللغة والتفكير مشكلين لوحدة متماهية يستحيل الفصل بين أطرافها، فيستحيل إعطاء أسبقية وجودية أو زمنية للفكر على اللغة. والفكر عنده لا يستقيم خارج اللغة، كما أنه يستحيل تصوّر لغة من دون تفكير، فكلّ منهما مضمّن في الآخر: المعاني تستنبط من الكلمات، والكلمات هي شكل للمعاني، أي أنها مادة الفكر، وبذلك يستحيل تصور الفكر باعتباره كياناً روحياً باطنياً مستقلاً عن اللغة ما دامت اللغة هي شكله ووسيلة تحقّقه الوحيدة، فاللغة والتفكير متوحّدان ومتزامنان، وبرأيه لا يمكن تصوّر فكرة خارج المركّبات الصوتية، وليس التفكير الصامت كما يعتقد بعض الأفراد تفكيراً بدون كلمات، إنّه بالأحرى ضجيج خافت من الكلمات. <http://www.onefd.edu.dz>

7.3- تساوق اللغة والتفكير:

يرى بعض الباحثين أنّ هناك توازياً وتساوقاً بين التفكير واللغة، ويمثّل هذا الاتجاه موقفاً توفيقياً بين الاتجاه الأول الذي فصل بين اللغة والتفكير، والاتجاه الثاني الذي وحدّ بينها وتمثّله النظرية السلوكية.

ويذهب أنصار هذا الاتجاه إلى أنّ اللغة والتفكير مترابطان ارتباطاً وثيقاً، باعتبار أنّ اللغة هي المظهر الخارجي الذي تقدم الفكر من خلاله، والتعبير عن الفكرة يمكن أن يتمّ بأكثر من وسيلة كالرسم والنحت والموسيقا، إلا أنّ اللغة هي أكثر الأدوات شيوعاً ودقة وشمولاً في التعبير. (إسلام، 1985) نقلاً عن (يوسف، 1990)

ويرى هؤلاء أنّ القدرة على توليد الفكر وربط بعضها ببعض بطريقة متماسكة، تتضمّن درجة من درجات مهارات التفكير، كما أنّ التفكير العميق يستلزم ثراء لغوياً وعمقاً في فهم دلالات الكلمات وإيحاءاتها المكونة للبناء اللغوي، فالتفكير في أية مشكلة عندهم يعتمد على مجموعة محدّدة من الكلمات والمصطلحات، فمن كان فهمه أعمق لهذه الكلمات والمصطلحات، فإنّ تفكيره يكون أعمق وأنضج.

إنّ علاقة اللغة بالتفكير وفقاً لهذا الاتجاه علاقة جدلية، تتجلى في ثلاثة مواقف:

الموقف الأول:

ويغلّب التفكير على اللغة في تأثيره فيها، "ولما كانت اللغات تتشكّل في جزء منها بوساطة الفكر والعوامل الاجتماعية التي يمتلكها الأفراد، فإنّ لها ملامح مشتركة أو عموميات. ويرى أصحاب هذا الموقف أنّ كل اللغات تتأثر وتتشكّل إلى حد ما بالخصائص العارضة للتفكير والتكنولوجيا والثقافة، ويقرر "هورزبسكي" أنّ طريقة التفكير لدى مجتمعات معينة هي التي تحدّد

أسلوب تراكيبيهم اللغوية. فعلى سبيل المثال، إنّ التفكير عند العرب والفرنسيين يغلب عليه الطابع الاستدلالي، فإنّ الصفة في اللغتين تتبع الموصوف، بينما التفكير عند الإنكليز تفكير استقرائي، فتأتي الصفة قبل الموصوف". (يوسف، 1990، 150)

الموقف الثاني:

ويعتقد أصحابه أنّ اللغة أشدّ تأثيراً في التفكير خصوصاً لدى الجماعات، لأنّ اللغة لا توجد من فراغ، بل ضمن سياق اجتماعي وثقافي معقد، ولذلك فإنّ وظيفتها وبناءها يتأثران بهذا السياق أيضاً. فبمجرد تعلّم الفرد كيفية استخدام اللغة، فإنها تصبح قوة في حدّ ذاتها، فتساعده على التفكير، على الرغم من أنها قد تعوق هذا التفكير في بعض الأحيان. إنّ النظام اللغوي عندهم ليس أداة لإعادة إنتاج الفكر، وإنّما هو المشكّل الأساسي للفكر والموجّه لنشاط الفرد العقلي.

وهذا الموقف يفترض أنّ اللغة هي التي تجعل مجتمعا ما يتصرّف ويفكر بالطريقة التي يتصرّف ويفكر فيها، وأنّ المجتمع لا يرى العالم إلا من خلال لغته، فاللغة تساعد على نمو التفكير. وينطوي هذا الموقف على جانبين بارزين:

- التسليم بالنسبية اللغوية، أي أنّ المتكلمين باللغات المختلفة لديهم إدراكات وتصورات مختلفة عن العالم.

- الحتمية اللغوية، أي أنّ بناء اللغة يضع قيوداً أو شروطاً على تمثيلات اللغة "الفكر". (يوسف، 1990)

الموقف الثالث:

ويتبنى أصحاب هذا الموقف حلاً وسطاً لمعالجة قضية علاقة اللغة بالتفكير، ويرون أنّ هذه العلاقة حيوية متبادلة من حيث التأثير والتأثير، فكلّ منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به. فالفرد لا يستطيع التكلم بما لا يقدر أن يفكر فيه، وفي الوقت ذاته لا يستطيع أن يفكر بعيداً عن قدراته اللغوية.

وذهب الدكتور الطيب بو عزة أستاذ الفلسفة في مقال له بعنوان: "هل يمكن أن نفكر بدون لغة؟" إلى أنّ المعطى اللغوي والمعطى الفكري متحدان إلى درجة التداخل والتلازم، بل إلى درجة التماهي المطلق. واستناداً إلى هذه القناعة، ينفي وجود أيّة فكرة خارج اللغة، ويدعو إلى محاولة تفنيد هذه القناعة بمحاولة الإنسان إيجاد فكرة ما خارج اللغة، من دون نطق أو كتابة داخل نفسه والإمساك بفكرة ما مجردة عن تجايف اللغة وأسمائها أو أفعالها أو حروفها!! ولا شك في أنّنا سنتوصل إلى أنّ ضرورة اللغة للتفكير، ضرورة أكيدة، فالشكل اللغوي ليس شرطاً لإمكان التبليغ فقط، بل هو قبل كلّ شيء شرط تحقق الفكر، وهذا ما يقرّره بعض علماء اللغة والفلسفة، ولكن اللغة ليست الأداة الوحيدة للتفكير والتعبير، ولكن من الممكن أن نفكر من دون استخدام

^٢ مجلة العربي العدد (426) ذو القعدة (1414 هـ)

اللغة، فالصم والبكم يفكرون ويصلون إلى تفكير سليم وإن عبروا عنه بالإشارات، والتفكير سابق على اللغة، فكثيراً ما تنبثق الفكرة في أذهاننا، ونبقى نبحث عن العبارات التي تؤدّيها وتنقلها، فالطفل يولد يفكر ثم يكتسب اللغة ولا يولد بلغة ثم يكتسب الفكر، والطفل يتعلم اللغة والفكر في آن واحد، فهو يكتشف فكره في العبارات التي يستعملها.

ونحن نستخدم كذلك للتعبير عن العواطف أسلوباً آخر غير الألفاظ، نفهمه من دلالات غير لفظية، تتمثل - فيما يبدو - على وجوهنا وأجسامنا من ملامح وإشارات تدلّ عليها، وقد دلّت إحدى الدراسات على أنّ الكثير من رسائلنا العاطفية هي غير لفظية، ومن هذه الرسائل حركة العين، ونبرة الصوت، وما يبدو علينا من مظاهر القلق والتوتر، وحركة الأجسام ومظاهر الشوق أو الحنان أو الحزن أو الفرح والابتهاج، وغيرها.

وللتأكد من صدق الفكرة المعبر عنها لا يكفي تحليل ظاهري للكلام المسموع، فالتحقق من صدق الفكر المنقولة يكمن في القدرة على الإدراك غير اللفظي، وليس في مجرد فهم الكلمات، وفي هذا كله تأكيد أنّ اللغة ليست الأداة الوحيدة للتفكير، والدكتور أحمد عزت راجح^٣ يذكر أدوات التفكير، وهي: (الصور الذهنية، والكلام الباطن أو اللغة الصامتة، التصور العقلي)، ويذكر أيضاً أنّ التجارب الاستنباطية دلّت على أننا نستطيع أن نسترجع الماضي وأن نفكر من دون صور ذهنية ومن دون كلام باطن، بل عن طريق التصور العقلي لمعانٍ وفكرٍ غير مصوغة في ألفاظ، كما هو الأمر في التفكير الرياضي والفلسفي، بل إنّ ظهور الصور والكلام الباطن في مثل هذه الأحوال قد يعوق التفكير ويعطله عن السير في مجراه المتدفق، وهذا لا ينفي مطلقاً علاقة اللغة بالتفكير بل يؤكدها، لكنه ينفي فكرة عدم القدرة على التفكير من غير لغة، ويؤكد أنّ اللغة أهمّ أدوات التفكير.

وهذا جون كارول لا يذهب أيضاً إلى التوحيد بين الفكر واللغة، على الرغم من إقراره بأنّ ثمة صلة وثيقة بينهما، إذ يقول في كتابه دراسة اللغة: إنّ اللغة والفكر يكونان ثنائياً متعدّداً العلاقات ولا يمكن فصله، بل من الأفضل القول: إنّ اللغة هي أحد الأساليب الأساسية للفكر، وإنّ الكلام أحد نتائجه الممكنة، وليس معنى ذلك أنّ اللغة لا تلعب دوراً مهماً جداً في الفكر، بل العكس، إنّ آلية الاستجابات اللغوية وتنوعها متى أصبحت هذه الاستجابات مكتسبة، تجعل من المستحيل أن ندرك أنّ اللغة لا تقتحم باستمرار ما نصفه بالفكر.

و يمكننا الاستشهاد برأي طه حسين في كتابه "مستقبل الثقافة العربية" حول علاقة اللغة بالفكر إذ يقول: "نحن نشعر بوجودنا وبحاجتنا المختلفة وعواطفنا المتباينة، وميولنا المتناقضة حين نفكر، ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا إلا بالتفكير، ونحن لا نفكر في الهواء، ولا نستطيع أن نفرض

^٣ أستاذ علم النفس، في كتابه "أصول علم النفس"، ص 296 وص 270

الأشياء على أنفسنا إلا مصورة في هذه التي نقدّرها ونديرها في رؤوسنا ونظهر منها للناس ما نريد ونحتفظ منها لأنفسنا بما نريد، فنحن نفكر باللغة". (السيد، 1997، 19)

إنّ فاللغة ليست رموزاً ولا مواصفات فنيّة وحسب، ولكنها إلى جانب ذلك وفي الأساس منهج فكر وطريقة نظر وأسلوب تصور، هي رؤية متكاملة تمدّها خبرة حضارية متفرّدة وتكوين نفسي مميز، فالذي يتكلم لغة هو في واقع الأمر يفكر بها، فهي تحمل في كيانها تجارب أهلها وخبرتهم وحكمتهم وبصيرتهم وفلسفتهم.

وواضح أنّ اللّغة التي يتحدّث بها البشر، والتي تؤدّي بهم إلى فهم العالم الذي يحيط بهم أو تصوره تلعب دوراً كبيراً في تكوين المفاهيم، وفي العمليات العقلية، ومن هنا كانت ضرورة تنمية الثروة اللّغوية، وتقديم خبرات لفظية ذات معنى، تسهم في تطوير البناء المعرفي، وتسهم في تطوير خبرات جديدة، وزيادة مفاهيم جديدة يضيفها المرء إلى مخزونه، وكل ذلك يسهم بالتالي في تحسين إستراتيجيات التفكير. وتشكّل الخبرات اللفظية ذات المعنى أبنية معرفيّة، بالتالي تسهل عملية احتفاظها واسترجاعها، وهي في الوقت نفسه وحدات التفكير التي تم تخزينها في البناء المعرفي للفرد، فتزداد بزيادتها قدرة الفرد على معالجة الخبرات والقضايا والمواقف الجديدة التي يواجهها.

وبعد هذا الاستعراض لآراء الباحثين وأهم مقولاتهم الناتجة عن تأمل وخبرة وتجريب، يمكننا القول بوجود علاقة بين اللغة والتفكير، ولعلّ كل ما قدّمه الباحثون يمثّل وجهات نظر وتأمّلات تقوم على أساس من براهين البحوث التي يصعب الحصول عليها أو جمعها، وعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر في هذه الآراء في العلاقة بين اللغة والتفكير، نرى أنّ العلاقة قائمة بينهما بشكل أو بآخر، وهذه العلاقة ذات أهمية في فهم طبيعة التفكير من جهة وطبيعة اللغة نفسها من جهة أخرى، الأمر الذي يقتضي الاجتهاد لتوفير الأساليب الموضوعية التي تمكّن من قياس هذه العلاقة المهمّة، والتعرّف إلى أشكال الاضطراب التي تلحق بكلتا الوظيفتين، ومعرفة إمكانية اضطراب إحدهما نتيجة لاضطراب الأخرى، ومدى ذلك.

الفصل السادس: التفكير وإستراتيجيات التدريس

1- مقدمة:

يمثل التفكير عملية مهمة يميّز بها الإنسان عن سائر المخلوقات الحيّة الأخرى، ولقد سما الله تعالى بالإنسان بالعقل القادر على التفكير من دون الكائنات الأخرى التي تتعلّم عن طريق المحاكاة والتّدريب، ومع أنّنا نسلم بوجود حدود فارقة بين الأفراد بالنسبة لعملية التفكير، فإننا لا نعتقد بوجود فرد عاقل لا يفكر، فالمسؤوليّة التي تقع على عاتقه أيّاً كان موضعه والمشكلات التي تعترضه، تفرض عليه ممارسة قدراته التفكيرية، من أجل تحقيق أهداف بعينها، مادّيّة كانت أم معنويّة، وخاصّة ونحن في بدايات القرن الحادي والعشرين، فظروف هذا العصر وتجلياته تتطلّب من الفرد التفكير وإعمال العقل، وبما أن التّربية جزء من النّظام الاجتماعي إنه يقع على عاتقها الإسهام في إعداد الفرد الذي يسهم في بناء مجتمعه بإيجابية ليتمكّن من الحياة الحرّة الكريمة، والمدرسة هي المكان الأرحب لتحقيق هذه الغاية، وجعلها جزءاً من التعليم، ولبنة جديدة في بناء تربية الفرد، فإذا أريد النهوض بالجانب التربوي للفرد، فلا بدّ من النظر إلى الطاقة الفكرية التي تلعب دوراً أساسياً في هذا النهوض الذي يؤدي إلى تقدّات في مجالات أخرى مادية وعلمية وصناعية... فالنهوض بالطاقة الفكرية للجيل يعتبر أعظم هبة يتسلّمها الجيل، أمّا الطاقات المادية فسرعان ما يمكن تجديدها مادامت الأمة محتفظة بثروتها الفكرية.

والسّمة الغالبة على بداية القرن الحادي والعشرين هي سيطرة قوة العقل والذكاء البشري الذي يبدو في الكم الهائل من إنجازات العلم والتقنية، والنوعيّة في هذه الإنجازات التي فاقت كلّ إنجازات البشرية السّابقة فيما مضى من قرون، والسّرعة فيها أيضاً، ولذلك، فإن نظام التدريس لا بدّ أن ينسجم مع المستجدات الحديثة ويتلاءم مع الظروف المحيطة لزيادة قدرة الأفراد على التفكير وتوليد أنماط جديدة منه... لاسيّما أنّ الواقع يشير إلى أن المدرسة تعاني من عدم قناعة المجتمع بمخرجاتها، فهذا القرن يحتاج إلى مهارات وكفايات واسعة في الرقيّ الفكري، والاتصال الفعّال، والاعتماد على الذات والتفكير الإبداعي وغيرها من المهارات العقلية التي تتناسب مع عصر التّطور التقني والتّدفق المعرفي.

ولذلك، من الضروري تعليم الطالب كيف يتعلّم وكيف يفكر وكيف يستخدم المعرفة ويطبقها في حياته اليومية، فتعليم التفكير يعدّ ضرورة لا مفرّ منها، إذا أردنا أن نبني جيلاً مفكراً وبنشئ مجتمعاً يتّصف بالتماسك والوعي، ويلتزم الجديّة في الآراء والفكر، والمدرسة يجب أن تكون موطناً للعقول حيث تنمو وتترعرع، وكلّ إجراء فيها يجب أن ينصبّ في هذا الاتجاه و يخدم هذا الغرض، ومن هنا يأتي دور الموقف التعليمي التعلّمي باعتباره أداة من أدوات التربية في إكساب المتعلمين مقومات التفكير السليم، فتعلّم المعلومات وفهم المحتوى التعليمي بطريقة جيدة لن يتحققا بالمرور السّريع على المادة الدّراسية، أو باستخدام طريقة تعلّم غير فعّالة، إنما يتحققان عن طريق

إستراتيجية مقصودة، تؤكد التفكير سبيلاً لنماء الفهم العلمي الدقيق. وإضافة إلى ذلك، إن محتوى المادة الدراسية عرضة للتغير والنسيان، ولذلك فإن إتقان عمليات التفكير بالنسبة للمتعلم يكون بمثابة الزاد الذي ينفعه على الرغم من تغير الزمان والمكان والمحتوى، فما عاد الهدف من المادة الدراسية والمنهج حفظ المعلومات واستدعاءها، وإنما مساعدة الطلبة على اكتساب عمليات التفكير وممارستها وتطبيقها، فهذه العمليات باتت من الأهداف الأساسية للتربية ومؤسساتها التربوية التي يجب أن تعنى بتنمية التفكير في جميع مراحل التعليم من خلال المنهج الدراسي.

2- تعريف التفكير:

تباين العلماء والباحثون التربويون في وجهات نظرهم حول تعريف التفكير، فجاءت تعريفاتهم مختلفة استناداً إلى أسس نظرية واتجاهات متعددة، ومما لاشك فيه أن لكل فرد أسلوبه الخاص في نمط التفكير الذي يكون متأثراً بنمط نشأته ودافعيته وقدراته وخبراته وخلفيته الثقافية وغير ذلك مما يميزه عن الآخرين، وهذا ما ترك المجال واسعاً للبحث والاستقصاء أمام الباحثين والعلماء حول التفكير وخصائصه وأشكاله، فجاءت تعريفات التفكير متنوعة بحسب الاهتمام الكبير الذي يوليه الباحثون له على اختلاف حقولهم البحثية ومجالاتهم، فالتفكير يمثل أعقد نوع من أشكال السلوك الإنساني، فهو يأتي في أعلى النشاط العقلي، كما يُعتبر من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره، وهذا التعقيد في التفكير أدى إلى تعدد تعريفاته المنبثقة من تعدد مهاراته واتجاهاته، وسنورد بعضاً من هذه التعريفات:

يعرّفه ماير "Mayer" بأنه ما يحدث عندما يحلّ شخص ما مشكلة. (قطامي، 2000، 13)

وتعرّفه باربرا برسيسين "Barbara Pressciscn" بأنه عملية معرفية معقدة، بعد اكتساب معرفة ما، أو أنه عملية تهدف إلى إكساب الفرد المعرفة. (قطامي، 2000، 13)

ويفترض دي بونو "De Bono" أن التفكير مهارة عملية يمارس بها الذكاء نشاطه اعتماداً على الخبرة، أو هو اكتشاف مترو أو متأن للخبرة من أجل التوصل إلى الهدف. (قطامي، 2000، 15)

ويعرّفه جون باريل "John Barell" بأنه تجريب الاحتمالات، ودراسة الإمكانيات عندما لاندرى ما العمل. (السبيعي، 2011)

أما جوثان بارون "Jonthan Baron" فأكد أن التفكير مهم جداً في حياتنا اليومية؛ لأنه يساعد في التخطيط للأهداف الفردية والعمل على تحقيقها أو حل مشكلة ما أو معرفة ماذا نعتقد أو نأخذ من غيرنا أو نترك. (قطامي، 2000، 15)

وافترض راسل لي "Russel Lee" أنه فهم الأساس المشترك للمعرفة والأبنية الثقافية في أسس النظام والانضباط التقليدية. (قطامي، 2000، 15)

أمّا "مجدى حبيب" فيقدّم تعريفاً للتفكير على أنه عملية عقلية معرفية وجدانية عليا، تُبنى وتُؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى، كالإدراك والإحساس والتخيّل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكّر والتجريد والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال، وكلّما اتّجهنا من المحسوس إلى المجرد كان التفكير أكثر تعقيداً. (حبيب، 1996) وقد أكد حبيب أنّ التفكير لا يحدث إلا إذا صادف الفرد مشكلة كبرى تتحدّى عقله وتحفزّه لحلها.

أمّا جون ديوي "John Dwey" فيفترض أنّ التفكير هو الأداة الصالحة لمعالجة المشاكل والتغلّب عليها وتبسيطها. (قطامي، 2000، 15)

ويعرّفه روبرت سولسو "Robert Solso" بأنه عمليات عقلية معرفية للاستجابة للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة، تشمل التخيّل والتعليل وإصدار الأحكام وحلّ المشكلات، وقد قدّم سولسو تحليلاً لعملية التفكير يقوم على أساس أنها:

- تحدث داخل الدماغ، ويستدل عليها من السلوك الظاهر.
- تشتمل على مجموعة من العمليات المعرفية في النظام المعرفي.
- تؤدّي إلى سلوك يسهم في حل مشكلة ما أو التّوجه نحو الحلّ أو توليد بدائل. (الكناني، 2005)

أمّا كوستا "Costa" فقد عرّف التفكير بأنه المعالجات العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الفكر من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها. (نوفل، 2008)

ويعرف "أبو علام" التفكير بأنه ذلك النوع من السلوك الذي يستخدم عمليات رمزية أو تمثيلية، فعندما يقوم الفرد بعمل إشارة إلى شيء غير موجود أمامه أو عمل لا يقوم به في الوقت الحاضر، فإنّه يستخدم إشارات رمزية تعبر عمّا يفكر به، ونظراً لأنّ التفكير رمزي في طبيعته فإنّ مداه أوسع من أي نشاط آخر، فهو يتضمّن المدركات الحالية، ولكنه يعالج ما تشتمل عليه من معان بصورة تذهب به إلى ما وراء الحاضر. (أبو علام، 2005)

ويعرّفه "جروان" بأنه نشاط ذهني تتفاعل فيه الخبرة مع الذكاء؛ لإنتاج الأفكار عندما يتعرض الإنسان لمشكلة ما. (أبو جبين، 2011، 61)

ومن الممكن تعريف التفكير من وجهة نظر النشاط على أنه نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس أو الإدراك، ويتجاوز الاثنين معاً إلى الأفكار المجردة.

ومنهم من يرى أنّ التفكير سلوك عقلي يخضع لعملية الضبط والتوجيه في انتخاب الرموز في مجال الفكرة ثم ضبط هذه الرموز والعناصر المفيدة ذات العلاقة بالمشكلة.

ومنهم من يعرّف التفكير من خلال علاقته بالذاكرة، كتعريف "إدوار دي بونو" الذي يرى أنّ التفكير تدفق للنشاط من منطقة إلى أخرى على سطح الذاكرة، وهو تدفق مجهول بشكل كامل، ويتبع حدود سطح الذاكرة.

ويحاول معظم الباحثين في علم النفس الذين درسوا التفكير أن يوفّقوا بين النظريتين السلوكية والمعرفية، فيقولون: "إنّ التفكير عمليات معرفية داخلية، نستدلّ عليها من السلوك الظاهر، والعمليات المعرفية يمكن أن يكون لها مكان في علم النفس إذا أمكنها إحداث تنبؤات يمكن اختبارها، أي إذا أمكن ربطها بسلوك ظاهر للإنسان". (أبو علام، 2003، 292)

وعلى الرغم من تعدّد تعريفات التفكير إنها جميعاً تتفق على أنه مفهوم يدلّ على عملية داخلية، تتمثل في نشاط عقلي معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجّه نحو حلّ مسألة معينة أو اتخاذ قرار ما، أو إشباع رغبة في الفهم أو إيجاد معنى مناسب، أو الإجابة عن سؤال ما. وتتطوّر عملية التفكير تبعاً لما يتلقاه الفرد من تعليم وتدريب وتأثير بيئة محيطة.

وبناء على استقراء التعريفات السابقة وغيرها في مجال التفكير، عرفنا التفكير إجرائياً كما ورد في الفصل الأول من هذا البحث، ويمكننا القول:

- يتضمّن التفكير أربع فكر رئيسية: عملية، وعقلية معرفية، وموجّه، ونشاط تحليلي تركيبية.
- يتفق معظم الباحثين على أن التفكير عملية ينظّم بها العقل خبراته بطريقة جديدة من خلال الأنشطة العقلية والمعالجات العقلية، بحيث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات أو عناصر الموقف المراد حلّه، مثل إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج، وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، وإدراك العلاقة بين العام والخاص، وإدراك العلاقة بين شيء معلوم وآخر غير معلوم، مما يؤدّي إلى فهم جديد للموقف أو حلّ للمشكلة.
- كما يتفق أغلب الباحثين على أنّ التفكير عقلي ومعرفي، وذلك يعني أنّ التفكير داخلي، ويخضع لإرادة الفرد الذي يستطيع أن يتحكّم فيه ويوجّهه ويستمر فيه، بناءً على الإدراك والإحساس والتذكر والتحديد والتعميم والاستدلال والتخيل وغيرها من العمليات النفسية والعقلية المعرفية.
- ويبدو اتفاق معظم الباحثين على أن التفكير يظهر في شكل سلوك موجّه؛ لأنه يوجّه الفرد إلى تغيير طريقته كلّما تطلب الموقف هذا التغيير، وهو يرشد الفرد إلى الاحتمالات الممكنة لمعالجة المشكلة، وخاصة إذا كان للمشكلة أكثر من طريقة للحلّ.
- يجمع الباحثون على أن التفكير نشاط تحليلي تركيبية معقّد؛ لأنّ المعلومات تصل إلى الدماغ، ويتمّ تثبيت الصّحيح منها وتصحيح الخاطئ من خلال التغذية الراجعة، والدماغ ينظر في التفاصيل، ثم يختار المشترك للوصول إلى مرحلة التعميم.

3- أهمية التفكير:

تعدّ عملية التفكير من القضايا المهمّة بصفقتها أحد أهمّ الأهداف التربوية، لاسيما في عصرنا الحالي الذي شهد مجموعة من التّطورات الهائلة في العلم والعمل أدّت إلى زيادة الاهتمام

بسيكولوجيا التفكير فما عاد الاهتمام بتراكم المعلومات فقط، وإنما يُكتفى منها بالقدر الذي يساعد الإنسان على التكيف في حياته الخاصة، وتجديد خطواته ومعرفة الخطوات التالية. وانطلاقاً من أهمية التفكير، لا في المواد العلمية فحسب كالرياضيات والعلوم والهندسة والفيزياء وغيرها التي يُظن أنها وحدها تسهم في تنمية التفكير، بدأت الدول المتقدمة العناية باللغة الأمّ ومهارات التفكير، ومن هذا المنطلق نرى أنّ الدول المتقدمة قد انتهت إلى هذه الناحية وركزت على إتقان اللغة ومهاراتها المختلفة وتضمينها قدرات ومهارات التفكير، فنرى أنّ اليابان مثلاً قد خصصت في برنامجها الدراسي للتلاميذ في السنوات الأولى من الدراسة عدداً من الحصص لتعليم اللغة يفوق ضعفي ما تمّ تخصيصه للرياضيات، ويفوق ثلاثة أضعاف ما تمّ تخصيصه للعلوم، إدراكاً من العلماء أهمية اللغة في هذه المرحلة، تمّ تخصيص (272) ساعة تدريسية للغة في السنة الأولى، في حين خُصّص للرياضيات (136) ساعة، وللعلوم (86) ساعة، ثم تزداد هذه الساعات في السنوات الثلاث اللاحقة لتصبح (280) ساعة تدريسية سنوياً، ثم تبدأ بالتناقص التدريجي، وتبدأ زيادة الساعات المخصصة للعلوم والرياضيات. (الحراني، 1999)

ونلاحظ أنّ الأمم الأخرى تهتمّ بمهارات التفكير وتضمّنها المناهج، وتدرّج فيها منذ سنوات الدراسة الأولى؛ ليقينها بأن الطالب إذا تمكّن منها سيسهل عليه فيما بعد التواصل العلمي والأدبي، وتنمو مهاراته المرتبطة باللغة وغيرها، ويستطيع التعامل ببسر مع المشكلات الأخرى التي تتطلب قدراً عالياً من التفكير.

إن التفكير يلعب دوراً مهماً وحيوياً في نجاح الأفراد وتقدّمهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها؛ لأنّ أداءهم في المهمات التعليمية، والاختبارات المدرسية، والمواقف الحياتية في أثناء الدراسة وبعدها من خلال التعامل مع الآخرين في العمل وغير ذلك، ما هي إلا نتاجات تفكيرهم، وفي ضوءها يتحدّد نجاحهم أو إخفاقهم. ولذلك، نرى أنّ فرص نجاح الأفراد تتناقص، إذا لم يبذل المدرّسون جهودهم في توفير الخبرات المناسبة لتعليم الطلبة وتدريبهم على تنفيذ عمليات التفكير ومهاراته اللازمة للمهمّات التعليمية داخل الحياة الدراسية وغيرها خارج المدرسة.

إنّ توظيف عمليات التفكير في التدريس في غاية الأهمية لأسباب كثيرة، منها:

- أنّ التعليم الواضح المباشر لعمليات التفكير المتنوّعة يساعد على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية للطالب، في عصر ارتبط فيه النجاح والتفوق بالقدرة على التفكير.

- أنّ التعليم الواضح المباشر لعمليات التفكير ومهاراته اللازمة لفهم موضوع دراسي، يمكن أن يحسّن مستوى تحصيل الطالب في هذا الموضوع، وتشير دراسات في هذا المجال إلى أنّ تعليم المحتوى الدراسي مقروناً بتعليم عمليات التفكير ينتج عنه تحصيل أعلى - كما تقيسه الاختبارات النهائية أو الفصلية - مقارنة مع تعليم المحتوى فقط.

- أن التعليم من خلال عمليات التفكير يعطي الطالب إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره، وعندما يقترن هذا التعليم بتحسين مستوى التحصيل، ينمو لدى الطلبة شعور بالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.
 - أن عمليات التفكير تنمي قدرة الطالب على الاستقلال في الوصول إلى النتائج الصحيحة في المواقف والمشكلات التي يواجهها، فالتفكير قوة متجددة لبقاء الفرد والمجتمع معاً في عالم اليوم والغد.
 - أن التفكير ينمي مهارات الجانب الوجداني عند الطالب؛ لأن التفكير لا ينمو من فراغ عاطفي، فالمشاعر والأحاسيس تمثل إحدى الموجهات الأساسية للسلوك الإنساني، وتشكل القوة الدافعة لتوجيهه نحو تحقيق الهدف. (جروان، 1999) (إبراهيم، 2005)
- إن الواقع يبرز أهمية التفكير وعملياته؛ لأنها تبقى صالحة متجددة من حيث فائدتها واستخداماتها في معالجة المعلومات مهما كان مجالها " ويشير الباحث "ستيرنبرج" من جامعة بيل بولاية نورث كارولاينا لهذه الحقيقة بقوله: إن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالباً ما تتقدم، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبداً، وهي تمكننا من اكتساب المعرفة، واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها". (Quimby&Sterberg ,1985,33) نقلاً عن (جروان، 1999، 16)
- كما أن تعدد المجتمعات الحديثة جعل من التفكير عملية يومية مصاحبة للفرد، وعلى الرغم من أن المجتمعات القديمة اهتمت بالتفكير إن هذا الاهتمام كان بسيطاً؛ لأن المجتمعات كانت صغيرة وحل المشكلات واتخاذ القرارات يعتمدان على حلول دينية وأطر أخلاقية، أما اليوم فإن المجتمعات قد تطورت نتيجة للتطورات التكنولوجية والتطلعات الاجتماعية، فظهرت الحاجة للتفكير بطريقة جديدة بعيداً عن العادات والتقاليد التي لم تعد كافية لحلها بشكل مثمر. وبناءً على ما تقدم، إن تضمين عمليات التفكير في أثناء عملية التدريس سيكون بمثابة تزويد الطالب بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو الظروف أو المتغيرات التي سيصادفها، ومن هنا يكتسب الموقف التعليمي التعلّمي من أجل التفكير وعملياته أهمية كبيرة كحاجة لنجاح الفرد وتطور الجيل بأكمله.

4- الأسس النظرية الحديثة لاستخدام عمليات التفكير:

تشير الأبحاث إلى أن نصفي الدماغ الأيمن والأيسر مرتبطان بعدد هائل من الألياف العصبية الواصلة بينها، مما يبرهن على التكامل فيما بينهما، وهذا يشكل وظيفة معقدة جداً، فكلاهما يشتركان في العمليات العقلية للإنسان. ونذكر في هذا المجال تمكّن العالم "سبيري" من خلال تجاربه على الأشخاص ذوي الدماغ المشطور أن يعرف تخصص النصفين الكرويين للدماغ، حيث

أكد أنّ كلا النصفين الكرويين للدماغ يستقبلان المعلومات نفسها، ولكن لكل جانب من جانبي الدماغ: الأيسر والأيمن وظائف مختلفة. فقد بيّن أن الجانب الأيسر للدماغ يتميّز بأنه تحليلي يختصّ بمعالجة المعلومات من خلال ربط الأجزاء بالكلّ، بشكل خطّي تتابعي، وهذا يكون أكثر فاعلية في معالجة المعلومات اللفظية وترميز اللغة وفك رموزها، كما يعمل هذا الجانب بشكل رئيس فيما يتصل بالكلمات والرياضيات الرقمية والأجزاء، والأمور المتتابعة الخطية والمنطق الأرسطي. أمّا الجانب الأيمن من الدماغ فيهتمّ بتجميع الأجزاء لتشكيل الكليّات، فهو تركيبّي يعالج المعلومات بالتوازي أو بشكل متزامن، فيبحث عن الأنماط وينشئها، ويتعرّف على العلاقات بين الأجزاء المنفصلة وهو أكثر ما يكون فاعلاً في الأمور ذات الطبيعة البصرية والمكانية في الرسم وصنع الصور والموسيقا. (نوفل وسعيفان، 2011)

وقد اتفق مع العالم سبيري أكثر من باحث من خلال تجاربهم على النصفين الكرويين للدماغ، منهم روبرت أورتستين و جوزيف بوجين، وما يهمنّا هنا أن نتائج تجاربهم مفيدة ومهمة في عملية التعليم والتدريس؛ لأننا نوّكد اليوم في عملية تدريس اللّغة العربية على اكتساب المهارات اللّغوية، ونمو عمليات التفكير المنطقي التحليلي، ولعلّ في هذا الاهتمام إهمالاً لوظائف نصف الكرة الأيمن، ومن هنا ظهرت محاولة العلماء لدراسة دماغ الإنسان الكلي، فجاءت النظرية الكليّة.

جاءت هذه النظرية في عقد التسعينيات من القرن العشرين الذي شهد تفجراً معرفياً هائلاً، إذ حظي موضوع السيطرة الدماغيّة باهتمام العلماء، في محاولة جادة لفهم أساليب التفكير والعمليات التي يستند إليها الأفراد في معالجتهم للمعارف التي يتعلّمونها، وهذا ما يفيد منه العاملون في مجال التربية والتعليم في أثناء عملية التدريس. ويرى أصحاب النظرية الكليّة أنّ:

- التعلّم هو نقل فعّال للمعرفة والمعلومات المرتبطة بأهداف الأداء، ويتضمّن تزويد المتعلّمين بطريقة منظّمة لتطوير المقدرة التي يحتاجونها عملياً، وهو إلهام وتشجيع للتطوير، سواء على مستوى الفرد أم الجماعات أم المنظّمات، وهو جزء فعّال من هدف إستراتيجي طويل الأمد من أجل النّمو المستقبلي للأفراد.
 - الدّماغ مصدر التعلّم، ولم يتمّ استثماره بشكل كافٍ؛ لذلك لأبّد من الإفادة من نواتج أبحاث الدّماغ بالنسبة لعملية التعليم وتحسينها.
 - الأفراد يختلفون في عملية التعلّم والتفكير، مما يؤثّر في عمليات المعالجة والتخزين واستخلاص المعنى من المعلومات، فالتعلّم الفعّال يفيد من كافة العمليات العقلية للدماغ الكليّ.
 - المدرّسين يعملون على تدريس خبرات تعليمية تعكس تفكيرهم، لا تفكير المتعلمين.
 - التنوع في أساليب التعليم والتعلّم ضروري؛ ليتناسب ذلك مع جميع المتعلمين.
- وتعرض هذه النظرية أربعة أساليب للتفكير، نوجزها على النحو الآتي:
- نموذج عمليات التفكير في الجانب الأيسر:

- الجزء الأيسر العلوي من الدماغ، ويهتمّ هذا الجزء بتحليل الحقائق والمشكلات العقلانية والمنطقية والتقنية، ويميل للتعامل بلغة الأرقام والتحليل.
- الجزء الأيسر السفلي من الدماغ، ويفضّل الطرائق التقليدية حيث تكون الحقائق مرتبة ومنظمة وبيئة العمل جاهزة ومستقرّة، وصاحب هذا الأسلوب من التفكير يفضل الهدوء والأمان على المغامرة، ويتقيّد بوقت العمل.
- نموذج عمليات الجانب الأيمن:
- الجزء الأيمن السفلي، وصاحب هذا الأسلوب من التفكير متعاطف، وينزع إلى الحقائق والتجارب التي لها جذور عاطفية، ويميل إلى استعمال اللغة الرمزية غير الشفوية كتعبير الوجه وحركات الجسد.
- الجزء الأيمن العلوي من الدماغ، صاحب هذا الأسلوب من التفكير ينظر إلى الكليات ولا يدقق في التفاصيل، يحاول التجريب ولديه خيال، يبحث عن البدائل والحلول للمشكلات الجديدة التي تعترضه. (نوفل و سعيان، 2011) (عبيد و عفانة، 2003)
- "والأبحاث الحديثة تبيّن أن الانقسام في وظائف الدماغ ليس منفصلاً تماماً، فمهام التفكير غالباً ما تحتاج إلى التداخل في وظائف نصفي الدماغ معاً لحلّها". (ترنجر وناساب، 2006، 15)
- ونرى أنّ مثل هذه التجارب والمحاولات في فهم وظائف الدماغ من الباحثين والمهتمين تعدّ خطوة مهمّة في مجال التعليم والتعلّم، خاصّة إذا أدركنا أنّ الخلايا الدماغية والعصبية تتجدّد، فهي غير ثابتة، فكلما فكّر الإنسان تجددت هذه الخلايا، وبالتالي اكتسب الإنسان أنماطاً تفكيرية جديدة؛ فمثل هذه التجارب توفرّ أطراً نظريّة وتجريبيّة تمكّن الباحث في مجال التدريس من تكوين رؤية علمية في هذا المجال، تبعده عن العشوائية والخطأ قدر الإمكان في المجال التربوي.

5- مستويات التفكير:

إنّ مستوى التفكير يحدّد الأسلوب الذي يفكّر به الإنسان، ومعرفة أسلوب التفكير يفيد في فهم فكّر الآخرين، وكيفية التعامل معهم، واختيار الوسائل والأساليب المناسبة للارتقاء بمستويات تفكيرهم، فمستوى التعقيد في التفكير يعتمد بشكل أساسي على مستوى الصعوبة والقدرة على التجريد في المهمة المطلوبة، فهناك مواقف لا تتطلّب مستويات تفكير عليا، وإنّما يؤدّيها الإنسان بطريقة آلية من دون أن يشعر بأيّ عناء أو جهد عقلي، وبالمقابل هناك مواقف أخرى تستدعي القيام بنشاط عقلي أكثر تعقيداً عندما يجد الفرد نفسه في موقف صعب، وبحسب دراسات التربويين ينقسم التفكير إلى عدة مستويات، نذكر منها:

التصنيف الأول: ويرى أن التفكير يُحدّد بثلاثة مستويات، هي:

- **التفكير المنخفض:** وهو التفكير البسيط الذي لا يتجاوز مهارات الحفظ والاسترجاع.

- **التفكير الراقى:** وهو التفكير الذي يتجاوز التفكير المنخفض إلى مهارات التفسير والمقارنة والتحليل والتركيب والتقويم، ويوصف هذا النوع من التفكير بأنه تفكير منهجي ومنظم.
- **التفكير العالي:** وهو الذي يرتقي إلى مستويات النقد والتأمل وفرض الفروض والإبداع والاختراع والابتكار.

التصنيف الثاني: ويرى أنّ التفكير يُحدّد ضمن نوعين، هما:

- **التقسيم الكمي:** وهو القدرة على تقويم أكبر قدر ممكن من الفكر والحلول لمشكلة ما تواجه الفرد في فترة زمنية معينة من دون النظر إلى نوع هذه الفكر أو قيمتها.
- **التقسيم النوعي:** وهو القدرة على إعطاء فكر قليلة غير متشابهة، ولكنها مفيدة وذات قيمة.

التصنيف الثالث: التفكير في هذا التصنيف على ثلاثة مستويات، وهي:

- **التفكير السطحي:** وقد يسمّى بالتفكير البدائي الذي يكتفي بالملاحظة العابرة مع معلومات قليلة قد لا تكون صحيحة دائماً، وهو يفتقر إلى دقة التحري، وعدم الإحاطة بالواقع المحيط. وهذا المستوى من التفكير شائع لدى أغلب الناس، ويمكن تخفيف السطحية أو إزالتها بالتعليم والتثقيف وكثرة التجارب والاختلاط بالبيئة.

- **التفكير العميق:** وهو الذي يتحرى دقة الملاحظة وسعة الاطلاع على المعلومات ووعي الحقائق وتأمّلها وصولاً إلى فكر جديدة أو إنجاز علمي أو حلول، وهذا هو تفكير العلماء والمخترعين.

- **التفكير المستنير:** وهو أرقى أنواع التفكير، إذ يرتقي صاحبه فوق ذاته، ويتجّه إلى رعاية أمور تهّم الإنسانية جمعاء. وهو تفكير الأنبياء، فالفكر المستنير يتّجه نحو صلاح الإنسان والعمل على إبعاده في الدنيا والآخرة. (ريان، 2011)

التصنيف الرابع: ويقسم التفكير في هذا التصنيف إلى مستويين، هما:

- **التفكير الحرّ غير الموجه نسبياً:** ويعتبر هذا النوع من النشاط العقلي تلبية لرغبات أو حاجات لا تعتمد إلا على علاقات بسيطة غير حقيقية، ولذلك يُعتبر هذا النوع أقرب إلى التخيل والتمثيل منه إلى التفكير كأحلام اليقظة والأحلام والألعاب الإيهامية...

- **التفكير الموجه:** وهو الذي يهدف إلى حلّ مشكلة أو الوصول إلى مجموعة من الفكر، ويقسم هذا النوع من التفكير إلى:

- **التفكير الناقد أو التقييمي:** ويقوم هذا التفكير على فحص رأي أو دراسة موقف، وينتهي بإصدار الأحكام أو الموازنة بين موضوعين أو أكثر للمفاضلة بينهما.

- **التفكير الإبداعي:** ويقوم هذا النوع من التفكير على إنتاج شيء جديد له قيمة، ويتضمن العمل الإبداعي الوصول إلى اختراع شيء أو ابتكار في ميدان من الميادين العلمية أو الأدبية، واكتشاف ما فيها من علاقات جديدة. (نوفل، 2008)

التصنيف الخامس: ويقول هذا المستوى بوجود ثلاثة مستويات للتفكير، هي:

- **المستوى الأول:** ويتضمن عمليات التفكير الأساسية كالتصنيف والمقارنة والملاحظة والقياس...
- **المستوى الثاني:** وهو المستوى المركب، ويشمل عمليات التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإبداعي.
- **المستوى الثالث:** وهو المستوى فوق المعرفي أو ما وراء المعرفي، ويشمل عمليات التخطيط والمراقبة والتقييم.

وبحسب هذا التصنيف، إنّ عمليات التفكير تتدرّج إذ تبدأ بعمليات التفكير الأساسية كالملاحظة والمقارنة والقياس... ثم تتدرّج إلى عمليات التفكير المركب كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات، بحيث ترتبط عمليات التفكير العليا بعمليات التفكير فوق المعرفية التي تتضمن تحليل التفكير والخطوات التي يمرّ بها التفكير مما يمكنه من تقويم عمله عند كلّ خطوة يخطوها ليتأكد من أنّه يسير على الطريق الصحيح في أثناء حلّه لإحدى مشاكله. ولذلك، فإنّ المستوى فوق المعرفي مهمّ جداً؛ لأنّه يعني الوعي بالتفكير كعملية وسيطة في عملية التفكير، والوعي بالتفكير يعني القدرة على أن تعرف ما تعرفه وما لا تعرفه، وإذا كانت اللّغة الداخلية عند الطفل تبدأ في سن الخامسة، فإنّ الوعي بالتفكير يبدأ في سن الحادية عشرة، وهي ركن أساسي للتفكير ومساعد مهمّ على تنميته وعامل من عوامل نضجه. (غانم، 2009)

التصنيف السادس: يتدرج هذا التصنيف من الحسي إلى المجرد على النحو الآتي:

- **التفكير الحسي:** يعتمد الفرد في هذا المستوى من التفكير على الموضوعات والأشياء الماثلة أمام حواسه، ويعتمد هنا على المعالجة الفعلية لا العقلية للمواقف، ويتحدّد بعمليات الإدراك الحسي.
- **التفكير تصوّري:** يستعين الفرد في هذا المستوى من التفكير بالصور العقلية، ويشيع هذا النمط من التفكير عند الأطفال أكثر من الكبار.
- **التفكير المجرد:** يعتمد الفرد في هذا المستوى من التفكير على معاني الأشياء وما يقابلها من ألفاظ وأرقام ورموز لا على ذواتها الماديّة المجسّدة أو صورها العقلية، ويرتفع هذا المستوى عن مستوى الجزئيات الحسيّة والملموسة إلى مستوى المعاني والقواعد والمبادئ العامة. (العياصرة، 2011)

التصنيف السابع: قام "جيلفورد" بوضع تصنيف يستوعب جميع القدرات العقلية، ويوضّح العلاقة والعلاقات بين العوامل الكبرى والصغرى، وبينها وبين العامل العامّ والخاصّ من جهة، ويمهّد لاكتشاف قدرات عقلية غير معروفة من جهة أخرى، وقد أطلق جيلفورد على هذا التصنيف الجديد

للقدرة العقلية المعرفية اسم "بنية العقل" أو "النموذج المورفولوجي" أو "نموذج المصفوفة". ويقوم أساس التصنيف عند جيلفورد على ثلاثة أبعاد، هي:

1- بعد العمليات: كيف يعمل العقل؟ يرى "جيلفورد" أنّ العمليات العقلية التي تسهم في معالجة المعلومات تتوزع على طائفتين من العوامل، هي: طائفة عوامل التذكر، وطائفة عوامل التفكير، وتتضمن عوامل التفكير:

- قدرات التفكير المعرفي: وهي القدرة على اكتشاف المعلومات وجمعها.
- قدرات التفكير الإنتاجي: ومهمتها تلقي قدرات معينة من أجل استخلاص معلومات جديدة وإنتاجها، وتصنف قدرات التفكير الإنتاجي في فئتين، هما: التفكير الإنتاجي التقاربي والتباعدي.
- قدرات التفكير التقويمية: وتشتمل على مختلف أنواع النشاط العقلي، للتحقق من صحة المعلومات والبيانات، والكشف عن مدى صلاحيتها ودقتها.

2- بعد المحتوى: فيم يعمل العقل؟ وهو نوع المعلومات المتضمنة في المشكلة أو الموقف التي يتعامل معها عقل الإنسان، وفيها تنشط عمليات التفكير والذاكرة. ويتضمن بعد المحتوى أربعة عوامل: محتوى الأشكال، والمحتوى الرمزي، والمحتوى الدلالي، والمحتوى السلوكي.

3- بعد النواتج: ماذا يُنتج النشاط العقلي؟ وهي الأهداف التي نودّ الوصول إليها من جراء المعلومات والبيانات بغض النظر عن المحتوى والعمليات العقلية، وتصنّف النواتج إلى ستة أنواع:

- الوحدات: وهي أبسط ما يمكن أن تُحلّل إليه معلومات المحتوى، وتحفظ كل وحدة بخاصية الشيء الذي تنتمي إليه، فهناك وحدة سمعية أو وحدة بصرية أو وحدة لفظية...
- الفئات: وهي مجموعة من الوحدات، تؤلّف بينها خصائص مشتركة، وهي الأساس الذي يقوم عليه التصنيف، وتتألف الفئات من علاقات وأنساق.

- العلاقات: وهي الروابط التي تجمع بين الوحدات وتربطها في علاقات تشابه أو اختلاف.
- المنظومات أو الأنساق: وهي مجموعة العلاقات المنظمة المتداخلة التي تربط بين أجزاء متكاملة، تتبادل التأثير فيما بينها، وتؤلّف مركبات أخرى جديدة.

- التحولات: وهي التغيرات التي تطرأ على المعلومات، فتقلها من حالة إلى أخرى.
- التضمينات: ويقصد بها ما يتوقعه الفرد أو يتنبأ به أو يستدلّ عليه من المعلومات المتوافرة، وهو ما يسمى بالمنطقة الرابطة. (حبيب، 1996)

وعلى الرغم من وجود التصنيفات المتعددة لمستويات التفكير إنّ الملاحظ عليها اتفاق الباحثين على وجود مستويين من التفكير؛ تفكير من مستوى أدنى أو أساسي، وتفكير من مستوى أعلى أو مركّب. ولا يمكن بحال من الأحوال الانتقال إلى مستوى التفكير الأعلى من دون إجادة مستويات التفكير الأدنى، فإجادتها أمر ضروري ليصبح الانتقال ممكناً لمواجهة مستويات التفكير المركّب بصورة فعّالة.

6- التفكير من وجهة نظر نمائية:

اختلف العلماء في تناولهم لقضية المعرفة وأبعادها، ويعتبر "جان بياجيه" (1886-1980م) واحداً من العلماء الذين أسهموا حقاً في فهم التفكير والنمو العقلي والمعرفي ووظيفة العقل الإنساني، وقد ربط جان بياجيه مراحل النماء المعرفي بمراحل نمو العمر الزمني التتابعي، إذ حدّد أربع مراحل أساسية يمرّ بها النمو العقلي عند الطفل، وهي :

- مرحلة التفكير الحسي الحركي، وتبدأ من الميلاد حتى السنتين.
- مرحلة التفكير السابقة لظهور العمليات، وتبدأ من الثالثة حتى السابعة.
- مرحلة العمليات العيانية أو التفكير المحسوس أو المشخص، وتبدأ من الثامنة حتى الحادية عشرة سنة.
- مرحلة التفكير المجرد، وهي حقبة العمليات المنطقية، وتبدأ من الحادية عشرة سنة فما فوق. (جويس وويل، 2011)

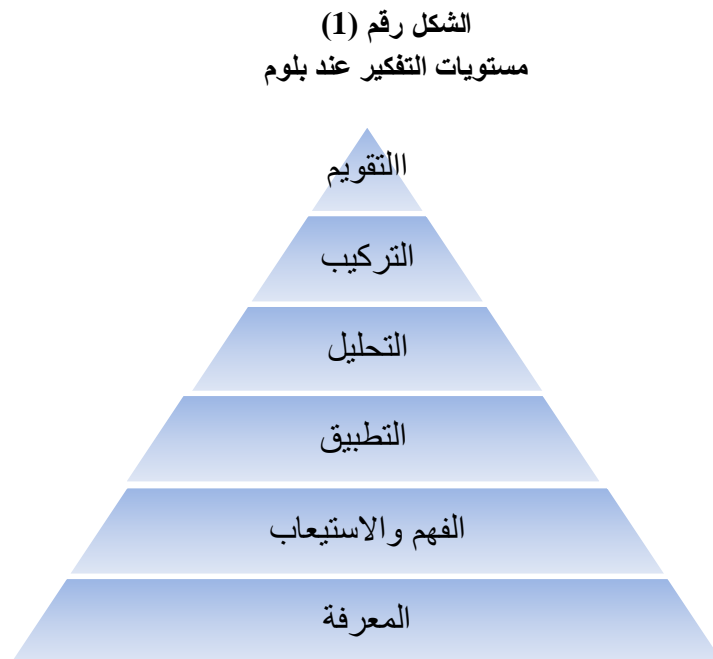
إن "بياجيه" ينظر إلى "النمو المعرفي من منظورين هما "البنى العقلية structure" و"الوظائف العقلية fonction" ، حيث تشير البنية العقلية إلى حالة التفكير عند الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه، وهي التي تتيح إمكانية التمييز بين الخبرات والقدرة على التعميم والنقل من خبرة إلى أخرى. وتشير الوظيفة العقلية إلى العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد عند تفاعله مع مؤثرات البيئة التي تحيط به. وقد رأى "بياجيه" أن البنى العقلية هي الخصائص المميزة للذكاء، وأنها تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، وهذه التراكيب والتنظيمات التي تأخذها يجعلها على شكل سلسلة متتابعة من المراحل بحيث تشتمل كل مرحلة على نوع معين من التعليم والاكتمال يعدّ بداية لمرحلة تالية، وعلى الرغم من تفاوت وتيرة النمو بين مرحلة وأخرى ومن طفل لآخر إن سياق المراحل وتعاقبها يظل واحداً لدى جميع الأطفال". (منصور، 2001، 107)

أمّا الروسي "فيغوتسكي" فقد أضاف منظوراً آخر، وأشار إلى وجود مناطق وشبكة النمو بين هذه المراحل التي يمكن أن يصل من خلالها بعض المتعلمين إلى أبعد من المراحل التي حددها بياجيه. وقام "برونر" أيضاً بالربط بين مراحل النمو من جهة وبين نظرية المعرفة ونظرية التعليم من جهة أخرى، مؤكداً الترابط فيما بينها، والعلاقة الوثيقة بين النمو والتعليم، فكل مرحلة نمائية لها طرائقها الخاصة بها التي تنمّي مضامينها وتزوّدّها بالمعلومات والأساليب، وتغني العملية التعليمية التفاعلية التي عدّها العملية الأساسية في النمو والتعليم، يقول في كتابه "نحو نظرية للتعليم": "لا توجد نظرية للتعليم توجّه وترشد ممارستنا التربوية إلا وينبغي أن تربط نظرية النمو مع نظرية المعرفة ونظرية التعليم، وإلا حكم عليها بالفناء"، ويشير "برونر" إلى ثلاثة أنماط من التمثيل (التعلّم)، وهي:

- التمثيل العملي من خلال العمل والنشاط أو التعلّم من خلال الخبرة الذاتية، وهو تعلّم من دون كلمات في جوهره.
 - التمثيل الأيقوني أو التعلّم بالصور، ويعتمد على معطيات الحواس حيث تحلّ الصورة محل الشيء الأصلي الحقيقي وتؤدّي وظيفته.
 - التمثيل الرمزي، وهو تعلّم يعتمد على نقل الخبرات الحسية الإدراكية وترقيتها إلى لغة الرموز والكلمات وظهور العلاقة المنطقية. (منصور، 2001) (جابر، 2010)
- وهناك من تناول موضوع العمليات المعرفية، كالمشاهدة والقياس والتصنيف والتنبؤ... وأضاف إليها آخرون عمليات أخرى كالتحليل والمقارنة والتركيب... وهي ذاتها عمليات العلم والتفكير العلمي، لكن جميع العلماء متفقون على المخطط المنظومي لعمل الذاكرة الذي يستخدمه الفرد في العمليات المعرفية، فالذاكرة هي وعاء المعرفة في صورها المختلفة لدى الفرد، حيث يعكس مخزون الذاكرة ثراء الإنسان، وقدرته على تناول المعلومات ومعالجتها وإدخالها في مخزون الذاكرة.

7- تصنيف عمليات التفكير:

تعدّدت التصنيفات التي تبيّن العمليات التي تتعلق بالتفكير، ومن أشهرها: تصنيف "بنيامين بلوم" **Bloom (1956)**، اكتسب تصنيف بلوم شهرة واسعة في الأوساط التربوية، وكان تصنيفه بمثابة دليل يرشد المربين والمعلمين في التخطيط لبرامجهم والخبرات التعليمية والاختبارات بصورة هرمية تدرّج في صعوبتها حتى تتلاءم مع احتياجات المتعلّمين والفروق الفردية بينهم، وجميع هذه العمليات والقدرات متضمّنة في مستويات الشكل الآتي:



وفيما يلي تفصيل لهذه المستويات:

- **المعرفة:** وتؤكد المستويات العقلية الدنيا كما هي في الحقائق والتصنيف والتعريفات والتعميمات والخطوات التي يمكن أن يعرفها أو يحفظها الطالب من دون استخدامها أو تطبيقها، وعليه فإن المعرفة وفقاً لبلوم تمثل أدنى مستويات نتائج التعلم.
- **الفهم والاستيعاب:** ويتضمن القدرة على إدراك معنى المادة وتفسيرها والذهاب لأبعد من المستوى المعرفي، بأسلوب تظهر فيه شخصية الطالب، والفهم عند بلوم أدنى مستويات الذكاء.
- **التطبيق:** ويشير إلى القدرة على تطبيق المعلومات أو المجرّدات في حلّ المشكلات من خلال تطبيق المفاهيم والمبادئ السابقة التي تعلمها الطالب في مواقف جديدة. (قطامي، 2013)
- **التحليل:** ويتطلب مستوى أعلى من الذكاء، وفهماً لكلّ من المحتوى والتكوين البنائي للمادة، ويتضمن تجزئة الكل إلى عناصره، كما في الأمور الآتية:
 - معرفة الأجزاء والمكونات وإيجاد العلاقات.
 - المقارنة وإيجاد العلاقات أو العناصر المشتركة.
 - إجراء عملية التصنيف على مستوى أولي.
- **التركيب:** ويعود إلى القدرة على وضع الأجزاء أو الأشياء أو العناصر مع بعضها لتكوين كلّ جديد، والنتائج التعليمية في هذا المستوى تركز على السلوكيات الإبداعية مع تأكيد عظيم على صياغة نماذج وبناءات جديدة، كما في:
 - التفكير الإبداعي.
 - الحرية كعمل التفكير الإبداعي المتشعب. (جابر، 2010)
- **التقويم:** ويختصّ بالقدرة على الحكم على قيمة المادة من أجل أغراض معيّنة، والحكم لا بدّ أن يكون مبنياً على معايير محدّدة، والنتائج التعليميّة في هذه المنطقة هي الأعلى في الترتيب المعرفي الهرمي؛ لأنها تحتوي على عناصر المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب، إضافة إلى أنها تحتوي على تقييم واعٍ وقيّم، يتمّ بناؤها وفق معايير محدّدة. ويتضمّن التقويم القدرة على إصدار الأحكام من خلال:
 - مقارنة النظريات و التعميمات.
 - التفكير المنطقي.
- **الجمل والعبارات الدقيقة والملاحظات والبراهين.** (غانم، 1999)

تصنيف ستيرنبرج (Sternberg, 1986)، صنف هذا الباحث عمليات التفكير إلى عمليات تفكير معرفية، وعمليات تفكير فوق المعرفية، أما فيما يخص عمليات التفكير المعرفية، فهي تتمثل على النحو الآتي:

1- التركيز، وتشمل:

- تعريف المشكلة أو توضيح ظروف المشكلة.
- مهارة وضع الأهداف المختلفة أو صياغتها، وتحديد التوجهات.

2- جمع المعلومات، وتتضمن:

- الملاحظة عن طريق حاسة واحدة أو أكثر.
- التساؤل أو طرح الأسئلة والبحث عن معلومات جديدة عن طريقها.

3- التذكر، وتتضمن:

- الترميز أو تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.
- الاستدعاء أو استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى.

4- تنظيم المعلومات، وتتضمن:

- المقارنة بين شيئين أو أكثر عن طريق بيان أوجه الشبه ونقاط الاختلاف.
- التصنيف بوضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة.
- الترتيب من خلال وضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق محك معين.

5- التحليل، وتتناول:

- تحديد الخصائص والعناصر، والتمييز بين الأشياء والتعرف على خصائصها وأجزائها.
- تحديد العلاقات والأنماط المختلفة.

6- العمليات الإنتاجية أو التوليدية: وتشتمل على:

- عملية التوضيح أو إعطاء المزيد من التفاصيل.
- عملية الاستنتاج، وهي التفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوافرة لسد الثغرات فيها.
- عملية التنبؤ، وهي استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة وربطها بالأبنية المعرفية القائمة.

- عملية تمثيل المعلومات برموز أو برسوم بيانية، وهي إضافة معنى جديد للمعلومات بتغيير صورتها.

7- عمليات التعامل والإدماج: وتتضمن:

- التلخيص، وهو تقصير الموضوع وتجريده من غير الفكر الرئيسية بطريقة فعّالة وعملية.
- إعادة البناء المعرفي من أجل إدماج معلومات جديدة.

8- عمليات التقويم: وتتناول:

- وضع المعايير والمحكات اللازمة لاتخاذ القرارات وإصدار الأحكام.
- تقديم الأدلة والبراهين.
- التعرف إلى الأخطاء أو كشف المغالطات، وهو الكشف عن الضعف في الاستدلالات المنطقية، وما يصل بالموقف أو الموضوع من معلومات، والتفريق بين الأداء والحقائق. (العياصرة، 2011)
- تصنيف مارزانو "Marzano.1988"، وضع مارزانو قائمة بإحدى وعشرين عملية للتفكير صنفها في ثماني فئات رئيسة على النحو الآتي:
 - التركيز، ويشتمل على تحديد المشكلة، ووضع الأهداف.
 - جمع المعلومات، ويشتمل على الملاحظة وصياغة الأسئلة.
 - التذكر، ويشتمل على الترميز والاستدعاء.
 - تنظيم المعلومات، ويشتمل على المقارنة والتصنيف والترتيب والتمثل.
 - التحليل، ويشتمل على تحديد الخصائص والعناصر الأساسية، وتحديد العلاقات، وتحديد الفكر الرئيسية.
 - التوليد، ويشتمل على التخمين والتنبؤ والتقييم.
 - التكامل، ويشتمل على التلخيص وإعادة التنظيم.
 - التقييم، ويشتمل على المعايير الأساسية والتحقق. (نوفل، 2008)
- تصنيف فيشر (Fisher,1999)، صنف فيشر عمليات التفكير على النحو الآتي:
 - 1- تنظيم المعلومات، وتساعد هذه العملية الطلبة على النحو الآتي:
 - تحديد المعلومات ذات الصلة وجمعها وحفظها.
 - تفسير المعلومات؛ للتأكد من استيعاب الفكر والمفاهيم ذات العلاقة بالموضوع المطلوب.
 - تحليل المعلومات وتنظيمها وتصنيفها ومقارنتها ومتابعتها وتحديد التناقضات القائمة بينها.
 - فهم العلاقات الجزئية والكلية.
 - 2- الاستقصاء، ويمكن الطلبة من:
 - طرح الأسئلة ذات العلاقة بالموضوع.
 - تحديد المشكلات المختلفة.
 - التخطيط لما ينبغي القيام به أو ما يجب البحث عنه.
 - التنبؤ بالنواتج المتوقعة.
 - اختيار الحلول التي تمّ التوصل إليها في البداية.
 - تطوير الفكر المختلفة.
 - 3- العمليات ذات العلاقة بالمبررات والأسباب، وتساعد هذه العمليات الطلبة على النحو الآتي:

- إعطاء الأسباب والمبررات المتعددة التي تقف وراء الفكر والآراء المختلفة.
- الوصول إلى الاستنتاجات المتنوعة.
- استخدام اللغة الواضحة لما تفكر فيه.
- إصدار الأحكام مشفوعة بالمبررات والأدلة.

4- عمليات التفكير الإبداعي، تمكن الطلبة من الآتي:

- توليد الفكر والعمل على انتشارها.
- اقتراح فرضيات.
- دعم الخيال في التفكير.
- البحث عن نواتج تعلم إبداعية جديدة.

5- عمليات التقييم، وتساعد الطلبة على:

- تقييم المعلومات التي تُعطى لهم أو التي يجمعونها أو يحصلون عليها أو يكتسبونها.
- الحكم على قيمة ما يقرؤون أو يسمعون أو يشاهدون.
- تطوير معايير للحكم على قيمة ما يمتلكونه هم أو غيرهم من أعمال أو فكر أو آراء.
- الثقة بالنفس بما يتوصلون إليه من أحكام أو تقييمات.

تصنيف الجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والتعليم، وقد حدّد عمليات التفكير على النحو الآتي:

1- عمليات التركيز:

- تعريف المشكلات وتوضيح ظروف المشكلة.
- وضع الأهداف وتحديد التوجهات.

2- عملية جمع المعلومات:

- الملاحظة التي تمكن من الحصول على المعلومات عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس.
- التساؤل من خلال البحث عن المعلومات الجديدة عن طريق تكوين الأسئلة وإثارتها.

3- عملية التذكر:

- الترميز وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد.
- الاستدعاء واسترجاع المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد من خلال القيام بعملية البحث والتقيب؛ لاستدعاء ما يلزم من المعلومات والبيانات للإجابة عن الأسئلة، وإيجاد الحلول للمواقف.

4- عملية تنظيم المعلومات:

- المقارنة وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر.
- التصنيف ووضع الأشياء في مجموعات وفق خصائص مشتركة.
- الترتيب ووضع الأشياء أو المفردات في منظومة أو سياق وفق محك معين.

5- عملية التحليل:

- تحديد الخصائص والمكونات لتمييز الأشياء والتعرف إلى خصائصها.
- تحديد العلاقات والأنماط من خلال التعرف إلى الطرائق الرابطة بين المكونات.

6- العمليات الإنتاجية التوليدية:

- الاستنتاج.
- التنبؤ.
- الإسهاب من خلال تطوير الفكر الأساسية والمعلومات المعطاة، وإغنائها بتفصيلات مهمة وإضافات قد تؤدي إلى نتائج جديدة.
- التمثيل: ويكون بإضافة معنى جديد للمعلومات بتغيير صورتها أي تمثيلها برموز أو مخططات أو رسوم بيانية.

7- عملية التكامل والإدماج:

- التلخيص.
- إعادة البناء، وتعديل الأبنية المعرفية القائمة لإدماج معلومات جديدة.

8- عملية التقويم:

- وضع محكات من خلال اتخاذ معايير لإصدار الأحكام والقرارات.
- الإثبات وتقديم البرهان على صحة الادعاءات أو دقتها.
- التعرف إلى الأخطاء. (Langrner,1988) (Ggallagher and Courtright,1986) (Freeman,1991) (Gardner,1993) (Bloom et Al 1956) نقلاً عن (جروان،1999)
- ويشير "حبيب" و"منصور" وآخرون إلى أن عملية التفكير الإنساني عملية عقلية معقدة، تضم مجموعة من العمليات العقلية التي تكوّن نشاط التفكير، وهي:
- **المقارنة:** وهي الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء والظواهر والعلاقات.
- **التصنيف:** وهو تجميع الأشياء أو الظواهر على أساس ما يميزها من معالم عامة مشتركة تحت مفاهيم عامة تعني فئات معينة.
- **التنظيم:** وهو العملية التي يتم بها ترتيب فئات الأشياء والظواهر في نظام، وفقاً لما بين هذه الفئات من علاقات متناولة. وهذا التنظيم يمكن من فهم العلاقات المتبادلة بصورة أعمق، ومن استخدام هذه المعارف بطريقة أدق.
- **التجريد:** ويعني إعمال الفكر على أساس ما يميّز الموضوع من خصائص أو معالم عامة أساسية.
- **التعميم:** ويقوم على استخلاص الخاصية العامة أو المبدأ العام للشيء أو الظاهرة وتطبيقه على حالات أو مواقف أو أشياء تشترك في هذه الخاصية.

- **الارتباطات المحسوسة:** ويتطلب التفكير عادة عملية عكسية، وهي الانتقال مرة أخرى من التجريد والتعميم إلى الواقع الحسي، هذا الارتباط بين المجردات والمحسوسات يمثل شرطاً هاماً للفهم الصحيح للدافع؛ لأنه لايسمح للتفكير بأن ينعزل عن التأمل الحسي في الظواهر كما توجد وتعمل في واقعها الحسي الملموس، وبفضل الارتباط بالمحسوسات يصير تفكيرنا مرتبطاً بالواقع الحياتي، في حين أنّ غياب هذه العملية يؤدي إلى جعل معارفنا مجردات جوفاء، منعزلة عن الواقع.

- **التحليل:** وهو العملية العقلية التي من خلالها يتم فكّ ظاهرة كلية مركّبة من عناصرها المكونة لها، إلى مكوناتها الجزئية، فإذا أردنا فهم طبيعة أيّ عمل يؤديه الإنسان علينا أن نقوم بتحليل هذا العمل إلى أجزائه المختلفة والمراحل التي يتمّ بواسطتها تتابع عملية العمل. وفي هذا النوع من التفكير لا يتمّ استفراد العناصر الأساسية فيه بطريقة آلية، وإنما كنتيجة لفهم معنى الأجزاء المستقلة بالنسبة للكلّ.

- **التركيب:** وهو عكس عملية التحليل، ويقصد بها العملية العقلية التي يتمّ بها إعادة توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التي تحدّدت في عملية التحليل. وتمكّننا عملية التركيب هذه من الحصول على مفهوم كليّ عن الظاهرة، من حيث إنّها تتألّف من أجزاء مترابطة.

- **الاستدلال:** ويقوم الاستدلال العقلي على استنتاج صحة حكم معيّن من صحة أحكام أخرى، ويؤدي إلى تحقيق الثقة في صحة النتائج التي يتوصل إليها. والاستدلال نوعان:

أ- **استنباط:** وهو العملية الاستدلالية التي بها نستنتج أن ما يصدق على الكلّ يصدق أيضاً على الجزء، وكثيراً ما يستخدم التفكير الاستنباطي في حياتنا اليومية والمهنية، بل كان أهمّ طرق الحصول على المعرفة لقرون طويلة.

ب- **استقراء:** وهو العملية الاستدلالية التي بها نتوصل إلى نتيجة عامة من ملاحظات جزئية. وعملية التفكير الاستقرائي تبدأ بملاحظة الواقع والجزئيات المحسوسة والتعرّف إلى دلائلها لكي نصدر نتيجة يمكن تعميمها على الفئة التي تنتمي إليها هذه الجزئيات، وهذا النوع من التفكير كثيراً ما يستخدم في العلوم الطبيعية.

ويمثل الاستنباط والاستقراء وحدة متكاملة في التفكير الإنساني، فالاستنباط من دون حقائق محدّدة متوفّرة له عن طريق الاستقراء يكون تفكيراً أجوف، وفي الوقت نفسه يعتمد التفكير الاستقرائي في الأشياء المحسوسة على النتائج المعمّمة للظواهر، وعلى انتمائها لمجموعات أو فئات معينة، وهو ما يكون متعزراً بدون الاستنباط.

ومن الملاحظ أن معظم البحوث التي تناولت العمليات المعرفية بالتحليل تناولت المفاهيم الآتية: التحليل، التجريد، المعرفة، الاستقراء، الاستنتاج، الاستبصار، الحدس، التوجه، تحليل الوضع،

إدراك العلاقات، الإعداد، حل المشكلة، الاستدلال، إعادة التركيب، المحاولة والخطأ، الإبداع، التحقق.

وينبغي الإشارة إلى أن ما سبق الحديث عنه هو أبرز العمليات العقلية التي يتمّ بها التفكير كمنشأ عقلي معرفي، والتفكير هنا لا يتطلب العمليات العقلية مجتمعة، وإنما قد يقوم التفكير على بعض من هذه العمليات بشكل أساسي، في حين يعتمد على بعضها الآخر بشكل ثانوي، وذلك بحسب عدة عوامل تتعلق بما يأتي:

- الإنسان المفكر نفسه، وخبرته السابقة، وحالته النفسية، ومستواه العقلي.
- الموقف أو المشكلة، وما يفرض في أثناء ذلك من صعوبات.

8- التدريس والتفكير:

إنّ فهم المدرّس لمعنى التدريس ومعرفة عناصره وطبيعته وما يرافقه من استعمالات للغة، وكذلك للعلاقات بين الطالب والمدرّس، له أثر كبير في عملية التدريس وتوظيف عمليات التفكير فيها، وهذا الفهم لمعنى عملية التدريس مهمّ جداً بالنسبة لكلّ المعنيين بالعملية التعليمية التعلّمية. إنّ فهم معنى عملية التدريس بالنسبة للمدرّسين - سواء أكانوا في ميدان التدريس أم طلبة متدربين ليصبحوا مدرّسين فيما بعد- يساعدهم على معرفة الأنشطة التدريسية واستيعابها، كما يساعدهم على توجيه سلوكهم، وتحقيق أهداف المادة التي يقومون بتدريسها بشكل خاص وأهداف التربية بشكل عام، وهذا ما يجعلهم قادرين على تحديد ملاءمة سلوك معين أو طريقة معينة للتدريس أو عدم ملاءمتها، كما أن فهم معنى عملية التدريس يتيح الفرصة أمام المدرّسين؛ لتصحيح أعمالهم وتدارك الأخطاء التي قد تحصل في الموقف التعليمي التعلّمي.

وعلى ذلك، فالتدريس نشاط مقصود، ولا يحدث مصادفة أو بشكل عفوي، كما قد يحصل في التعلّم، ومع ذلك، إن بعضهم يربط بين التدريس وعدد من الأنشطة المتشابهة تشابهاً شديداً، كالتلقين والتكرار والإشراف والتدريب وإلقاء المعلومات، صحيح أنّ هذه المشكلة قد تؤدي إلى تعلّم من نوع ما، ولكن هنالك فرقاً واضحاً بينها وبين التدريس مع ارتباط التدريس بها، فكلّ ما سبق من أنشطة هو عبارة عن إعادة مستمرة للمعلومات أو عرض لوجهة نظر من دون معالجة للمعلومات بحيث تؤدي إلى تنمية تفكير الطالب، وهو الغاية الأهمّ من العملية التعليمية.

إنّ التفكير يستطيع أن يرتقي في الطالب إلى أن يوجّه نفسه ذاتياً، ويتعلّم بطريقة ذاتية ويعزّز نفسه بنفسه من خلال النتائج التي يصل إليها والنجاحات التي يحققها في المدرسة. فكلّ من عمليتي التدريس والتعلّم تتضمن معرفة الأسباب ووزن الأدلة وتفسير الأهداف وتقرير الأعمال واستخلاص النتائج المبنية على الأدلة، وأكثر من هذا، إنّ التعلّم معناه المعرفة والفهم، ولكن التعلّم يشوبه شيء من التلقين بينما التدريب معني بالعادات. (غانم، 2009)

ونرى أنّ التدريس نشاط يستهدف تحقيق التعلّم، ويُمارس بالطريقة التي تحترم النمو العقلي للطالب وقدرته على الحكم المستقل، ويستخدم هذا النشاط عادة مجموعة من الأنشطة، قد تكون منفردة أو مجتمعة وصولاً لتحقيق الهدف المنشود، ولعلّ جزءاً كبيراً من هذه الأنشطة يتناول التفكير، فالعلاقة بين التدريس والتفكير علاقة عضوية؛ لأنّ التدريس بحاجة إلى استعمال التفكير، كما أننا عن طريق التدريس يمكننا تنمية التفكير.

9- إستراتيجيات التدريس المعرفية:

9.1- إستراتيجية التدريس/ طريقة التدريس:

إستراتيجيات التدريس المعرفية هي التي تسمح للطالب بأن يكون إيجابياً، وأن يربط المادة الجديدة بالمعرفة القبلية التي اكتسبها، والمتعلّقة في الوقت نفسه بالمادة المراد تدريسها بما يحقّق له الفهم، والاحتفاظ بما يتّم تعلّمه. ولعلّ أغلب الدّراسات التربوية قد كشفت أنّ الطرائق الفعّالة في التدريس هي التي تتميّن التفكير، وتجعل الطالب محور العملية التربوية، وتفتح المجال أمامه ليُعمل فكره وينفد إنتاجه، ويحاول دائماً العمل على تطوير فكره، ومن الملاحظ - من خلال زيارة الباحثة الميدانية للمدارس- أنّ ما يدور في المواقف الصفية في المدارس يجعل دور الطلبة في العملية التعليمية سلبياً ومحدوداً، وينحصر غالباً في التلقّي أو مراقبة المشهد الذي يُخطط له وينفذه المدرّس. إنّ الدور الهامشي للطلبة هو نتاج المناخ الصفّي التقليدي المتمركز حول المدرّس حيث تتحدّد عملية التعلّم فيه بممارسات تقوم على التردد والتكرار والحفظ من دون فهم، ونقيض ذلك هو المناخ الصفّي الآمن المتمركز حول الطالب، والذي يوفر فرصاً للتفاعل والمشاركة والتفكير من جانب الطلبة، وهذا ما تحاول إستراتيجيات التدريس المعرفية عمله.

إنّ إستراتيجيات التدريس هي بمثابة الجسر الذي يستطيع بوساطته المدرّس نقل المادة إلى المتعلّم، فهي تهتمّ بالأسلوب الذي يتبعه المدرّس في تنظيم درسه في أثناء عملية التدريس مع مراعاة المادة الدراسية والوسائل المناسبة لتحقيق الهدف من عملية التدريس. وكثيراً ما يختلط مصطلحا طريقة التدريس وإستراتيجية التدريس، والسبب في ذلك أنّ المصطلحات تعتبر من أعقد مشكلات المجال التربوي؛ لأنّ التربية بطبيعتها ليست علماً نظرياً خالصاً، وإنما مجال تطبيقي يفيد من كلّ العلوم الموجودة في المجتمع، ويستعير مصطلحات العلوم الأخرى، وهذا ما يفسّر اختلاف التعريفات بين التربويين.

وكلمة "إستراتيجية" مشتقة من الكلمة اليونانية "strategia" التي كانت تستخدم في المجال العسكري، "وتعني فن قيادة الجيش في معركة ضدّ عدو لتحقيق هدف محدد، ومن المتوقع وجود مقاومة ووجود بدائل في تتابع الحركات بهدف الحيلولة من دون حدوث آثار سلبية بأقلّ الخسائر الممكنة.

وتربوياً: تعني مجموعة من التحركات المتتابعة لتحقيق أهداف مسبقة محدّدة واضحة، ومن خلال مجموعة من التحركات المرنة، وهذه الأفعال والتصرفات تعمل بالتالي على وقف تحقيق نتائج غير مرغوب فيها". (إبراهيم، 2009، 73) أمّا طريقة التدريس فهي "الإجراء الذي يسمح بالوصول إلى الهدف المطلوب". (Rolland et d'autres, 2007, 238)

والكثير من الأبحاث التربوية تستخدم الإستراتيجية بمعنى الطريقة أو الطريقة بمعنى الإستراتيجية، فكلّهما يركّزان على الإجراءات والأنشطة التي يتمّ وضعها لتدريس مادة معينة.

9.2- تعريف إستراتيجيات التدريس المعرفية:

في العقد الأخير من القرن العشرين، زاد اهتمام التربويين بالدور البالغ الذي تؤديه إستراتيجيات التدريس المعرفية في عملية التفكير وحلّ المشكلات، بل أصبحت عملية تعلّم هذه الإستراتيجيات وتعليمها أو اكتسابها وتوظيفها توظيفاً فعالاً ومنتجاً يشغل بال الكثير من الباحثين والتربويين، لاسيما في ظل التطورات العلمية الهائلة، إذ أصبح توظيف الإستراتيجيات المعرفية في عملية التدريس ضرورة لإعداد جيل من الأفراد يستطيع مواكبة العصر ومواجهة تحديات المستقبل.

وعلى الرغم من اتفاق الباحثين على أهمية هذه الإستراتيجيات المعرفية، إنّ مفهوم الإستراتيجيات المعرفية لم يزل من المفاهيم التي يدور حولها الجدل، وقد لاحظت الباحثة من خلال استقرائها لموضوع العمليات المعرفية وطرائق التدريس والتفكير، أنه لا يوجد تعريف يحظى باتفاق الباحثين حول هذه الإستراتيجيات، ربما لاتساع استخداماتها وتعدّدها وتباينها.

ونذكر من هذه التعريفات:

تعريف "ميسك": وهي فيه طرائق عامة يستخدمها الفرد في الأعمال العقلية المعرفية، أي أنها بمثابة طرائق للإدراك والتفكير والتذكّر وتكوين المعلومات وتجهيزها وحلّ المشكلات، ويستدلّ على هذه الإستراتيجيات من طرائق التوصل إلى المعرفة.

وتُعرّف أيضاً بأنّها: خطوات أو عمليات يستخدمها المتعلّم في معالجة النصوص المدروسة معالجة عقلية متعمّقة، تسمح له بطرح تساؤلات ذاتية والإجابة عنها، وعمل استنتاجات، وتوقّع نتائج، وتوليد أدلة عقلية.

ويعرفها "بروكس" وآخرون بأنّها: هي المهارات التي تسمح للأفراد بمعالجة مواقف التعلّم، بمعنى أنها المهارات الخاصّة بكيفية اكتساب الفرد للمعلومات واستخدامها لها بأكثر الأساليب فاعلية وكفاءة من خلال المصادر المتاحة داخلياً وخارجياً، والخاصة بمواقف التعلّم أو اكتساب المواد التعليمية الجديدة". (محمد، 2010، 16)

ويعرفها "السيد إبراهيم" بأنها: تمثّل نوعاً من المهارات العقلية التي ينظّم الفرد من خلالها عملياته العقلية المعرفية في معالجة الموقف المشكّل ومحدّداته، ولاسيما تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد، ولها خصائص القابلية للتدعيم والتطبيق على قيود ومحدّدات أيّ موقف مشكّل، ولكنها تختلف باختلاف خصائص الموقف من حيث البساطة والتعقيد، وإن كان الموقف يتطلب حلاً واحداً أو عدّة حلول، أو كان الحل المطلوب قائماً على الاستدعاء أو الاستنتاج. (السيد إبراهيم، 2005) نقلاً عن (محمد، 2010)

ونشير في هذا الصدد إلى أنّ المهتمين باللغات الحية "يرون أن طرائق التدريس المتبعة في المدارس غير كافية لجعل التعلّم جدّياً، ويعتبرون أن مسؤولية المدرسة أن تساعد الطلبة على التعلّم المستمر بأنفسهم، وتجعل من قضية طرائق التعلّم الذاتي همّاً حالياً لكلّ العاملين في التربية". (O'neil, 1993, 19)

ويرى "قطامي" أنّ إستراتيجيات التعليم المعرفية "هي الخطط التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين، وتكون عملية التطوير هذه مخطّطة ومنظمة ومتسلسلة، بحيث يُحدّد فيها الهدف النهائي من التعلّم، والخرائط المفاهيمية التي ينبغي إيصالها إلى الطلبة باستخدام وسائل وتقنيات تعليمية معينة، والنماذج التعليمية التي سيقوم المعلم باستخدامها للوصول إلى النتائج التي تمّ رصدها". (قطامي، 2011)

أمّا فيما يتعلّق ببحثنا هذا، فقد عرفنا إستراتيجيات التدريس المعرفية إجرائياً كما ورد في الفصل الأول.

9.3- خصائص إستراتيجيات التدريس المعرفية:

تتّصف الإستراتيجيات المعرفية بعدة خصائص، نذكر منها:

- أنّها تمثّل طرقاً أو خططاً عامّة يستخدمها المتعلّم في الأنشطة العقلية المعرفية.
- أنّها قابلة للتعلّم والاكتساب.
- أنه يمكن استنتاجها أو الاستدلال عليها من أساليب تناول المتعلّم للمعرفة.
- أنّها تتضمّن الأنشطة المعرفية، كالإدراك والتفكير والتذكّر وتكوين المعلومات ومعالجتها وحلّ المشكلات.
- أنّها عبارة عن أنشطة يقوم بها المتعلم بطريقة واعية.
- أنّ الإستراتيجيات المعرفية موجّهة نحو تحقيق هدف معين، فلا يمكن أن تكون مصادفة أو عفوية، بل يستخدمها المتعلّم لتحقيق هدف محدّد في صيغة عملية أو نتيجة أو أداء، ويعتقد بعضهم أنّ هذه الخاصية هي بمثابة المكوّن الأساسي للإستراتيجيات المعرفية، فهي موجّهة دائماً لتحقيق هدف محدّد مسبقاً.

- أنها تتّصف بكونها عبارة عن إجراءات متتابعة غير منعزلة، يستخدم المتعلّم فيها سلسلة منظمّة من الأنشطة.
- أنها تمثّل عمليات ضبط أو خطة لتنظيم العمليات المعرفية الأولية وكيفية تجميعها.
- أنها تتضمّن مجموعة من العمليات الفرعية التي تتكامل مع بعضها بعضاً؛ لتكون موقفاً جديداً، فهي تتميز بالصفة التركيبية، كما أنها تتأثر بالتعليم والخبرات السابقة، وتتضمّن طابعاً اختيارياً.
- أنها تهدف إلى توظيف المصادر الفرعية المتاحة بشكل يُوّدي إلى أعلى كفاءة ممكنة في ضوء هذه الإمكانيات.
- أنها تتطلّب نوعاً من التكامل والتناغم بين الأنشطة والسلوكيات والإجراءات المنظمّة فيها.
- أنها تقبل الاستخدام والتعديل، وتتصف بالعلمية والدقة والانتظام.
- أنها تقبل التطبيق بشكل أوسع ومتنوّع في مواقف التعليم والتعلّم.
- أنها تفيد في تيسير اكتساب المعلومات الجديدة، كما أنها تُعدّ وظائف كبرى للتفكير الهادف. (محمد، 2010)

هنالك العديد من الإستراتيجيات المعرفية، ولكننا سنركّز على الإستراتيجيات المعرفية التي سنقوم بتطبيقها في الجانب الميداني من هذا البحث. وهذه الإستراتيجيات تؤكد أهمية أداء المتعلّم، والدور الإيجابي له في إحرار المعرفة وحفظها وبنائها واسترجاعها واستخدامها في توجيه القرارات، وأداء النشاط الفعّال وتحسين فاعليتها في عمليتي التعلّم والتفكير.

9.3.1- إستراتيجية طرح الأسئلة السّابرة:

لا نستطيع أن ننكر الدور الذي تقوم به الأسئلة في التربية الصّفية، إذ تأخذ حيزاً كبيراً من وقت التدريس على اعتبارها إحدى الوسائل المهمّة التي يلجأ إليها المدرّس للتهيئة للموقف التعليمي التعلّمي، كما أنها توجه النّشاط التعليمي، ولها دور كبير في رفع فاعليته. ويعتبر الكثيرون ممن بحثوا في التربية أن المدرّس الناجح هو الذي يمتلك مهارة طرح الأسئلة في صفه، بل يعدّ أحد التّربويين " أن المدرّس هو صاحب حرفة صناعة الأسئلة ". (خطاب، 2009، 9)

إنّ المدرّس الناجح هو الذي يقوم بطرح أسئلة من شأنها أن تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرفه الطلبة وبين ما لا يعرفون، وتوجههم وترشدهم إلى استنتاجات مهمّة في الأغلب مرتبطة بالموضوع المدروس، وتؤهلهم للغوص في أعماق القضايا المعروضة وإيجاد حلول ملائمة لها، كما تؤثر في فاعليتهم على المناقشة وتنمية فهمهم. ولا نبالغ إن قلنا: إن الإستراتيجيات الكبرى في التدريس تعتمد فيما تعتمد على الأسئلة كإحدى الطرائق الصغرى لتحقيق أهدافها.

ومما لاشكّ فيه أنّ هذا النوع من الأسئلة لا يتطلّب من الطلبة الإجابة بنعم أو لا، وإنّما نقصد الأسئلة التي تعتمد على البناء المعرفي للطلاب من ناحية تفاعله مع ما يواجهه من معلومات ومعارف، إنّها الأسئلة التي تتطلّب عمليات عقلية للتعرف إلى الموضوع من مختلف جوانبه وإيجاد أفضل الحلول الممكنة له.

9.3.1.1- أهداف أسئلة التفكير السّابر:

- حثّ الطلبة على المشاركة في التّعليم الصفي ونشاطاته.
- جذب انتباه الطلبة.
- دفع الطلبة إلى المشاركة برغبة.
- تنشيط عمليات التفكير، ولاسيما عمليات التفكير العليا.
- خلق جو اجتماعي وتربوي ونفسي ملائم للتعليم الفعّال، ومفعم بالثقة المتبادلة بين المدرّس وطلّبه من جهة، وبين الطلبة فيما بينهم من جهة أخرى. (خطاب، 2009)
- تقوية ثقة الطالب بنفسه وبقدرته على أن يفكّر تفكيراً عالياً عندما يصطدم بمشكلة أو بموقف تعليمي معيّن. (حمدان، 1998)
- تهيئة الجو المناسب والتربة الخصبة لمزيد من الإبداع لدى الطلبة، ولاسيما أنّ أسئلة عمليات التفكير العليا لا تطالب الطلبة بنوع واحد من التفكير، وإنّما تشجّع على أنواع فيه، فبعضها يدعو الطلبة إلى ممارسة التحليل، وبعضها الآخر يستلزم التركيب أو التقويم. (لييمان، 2009)
- اختبار معرفة الطلبة بالموضوع وتحليل نقاط الضعف لديهم، وتوجيههم نحو الإجابة الصحيحة. (Robert, 2009)
- ممارسة العمليات العقلية المتضمّنة في كلّ خطوة من خطوات التعلّم. (قطامي، 2013)
- تطوير اتجاهات إيجابية نحو التفكير. (العياصرة، 2011)

9.3.1.2- خصائص الأسئلة الصفية:

إنّ الأسئلة التي يطرحها المدرّس في الموقف التعليمي التعلّمي، مهما اختلف نوعها، تنتمي إلى نوعين: أسئلة تعليمية تدريسية أو أسئلة اختبارية تقييمية، فالأسئلة التقييمية تهتمّ بتعلّم الطلبة، وتركز على إحداث معارف وقدرات جديدة من خلالها، في حين أنّ الأسئلة التقييمية تكون في نهاية التدريس للتحقق من مدى فاعليته، وللتأكد من توفر المعلومات والقدرات الجديدة، وللتأكد من تحقّق أهداف التدريس، والجدول رقم (1) يوضح خصائص كلّ نوع من الأسئلة :

(Stahl, D. and Anzalone. P. Individualized Teaching in Elementary

Schools. west Nyack Publishing co, 1970) نقلاً عن (حمدان، 1998، 55)

الجدول رقم (1)

خصائص الأسئلة التعليمية والتقييمية

الرقم	خصائص الأسئلة التعليمية	الرقم	خصائص الأسئلة التقييمية
1	تستعمل خلال عملية التعلم لزيادة التعلم وتقدمه.	1	تستعمل في نهاية عملية التعليم لقياس مدى ما تحقق من أهداف وقدرات.
2	تقود المتعلم إلى اكتشاف المبادئ والقواعد ذات التطبيقات والتضمينات الدراسية.	2	ترمي إلى التحقق من تعلم المبادئ والحقائق للطالب.
3	يمكن تعديلها وتكييفها لحاجات المتعلم واستعداداته، بمعنى يمكن أن تختلف من طالب لآخر.	3	تتخذ صيغة موحدة، وهي في الغالب واحدة لجميع الطلبة في التعليم الجماعي التقليدي.
4	تساعد المدرس على تحليل أخطاء الطالب ونقاط ضعفه لمحاولة علاجها وتصحيحها	4	تساعد المعلم على معرفة مجموع الأخطاء لدى الطالب لتقرير قدرته ومعدله العام.
5	تتصف بقيمة كبيرة في البرامج الموجهة لخدمة الفروق الفردية خلال عملية التعلم.	5	تتصف بقيمة كبيرة في البرامج الموجهة لمعرفة حاجات الطالب المختلفة، ومدى براعته طبقاً لمقاييس اختبارية ثابتة.
6	ليس لها صفة تهديدية للطالب كالخوف والفضل والرغبة.	6	تتصف عادة بدرجة عالية من الخوف والتهديد بالفضل للطالب.
7	تُعطي للطالب بشكل غير رسمي ومن دون تصنع أو تقنين مكتوب مسبق.	7	تُعطي للتلميذ بشكل مقنن ومدرّس.

على المدرّس أن يدرك الفرق بين هذين النوعين من الأسئلة، ودور كل منهما في العملية التعليمية التعليمية وتوظيفهما بذكاء في الموقف المناسب.

9.3.1.3- مبادئ عامة لصياغة الأسئلة السّابرة واستخداماتها:

يأخذ طرح الأسئلة جزءاً مهماً من الوقت التعليمي التعلّمي، فبقدر ما تكون الأسئلة واضحة مناسبة في صياغتها واستخداماتها، يتوفّر للمدرّس وطلّبه تربية صافية غنية ونشطة، لا تتمثّل آثارها في إنتاج تعلّم كمّي، وإنما تتمثّل في إنتاج تعلّم نوعي ممتع قادر على إحداث التغييرات والتأثيرات الإيجابية المطلوبة، ولذلك لا بد من مراعاة مجموعة من المبادئ لتحقيق الأسئلة غايتها من التعليم، وهي:

- ارتباط الأسئلة بموضوع التدريس، والخبرات الواقعية للطلبة.
- توقيت الأسئلة لمجريات الحصة ومناسباتها.
- وضوح الأسئلة اللغوي وصحتها البنائية.
- توافق الأسئلة المطروحة مع خلفية الطلبة المعرفيّة.
- تنوّع الأسئلة، من حيث سهولتها وتركيبها وارتباطها بما سبقها من أسئلة.

- تتوّع متطلبات الأسئلة الإنجازية، من خلال توجيه أسئلة شفويّة، وأحيان أخرى كتابيّة، وعملية تطبيقية في مرّة ثالثة.
- التدرّج في الأسئلة من السّهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المركّب.
- التركيز في الأسئلة على الجوانب الجوهرية المهمّة، من دون الوقوف على الهوامش أو التفاصيل الفرعية المعروفة عادة لدى معظم الطلبة.
- توفير وقت كاف للتفكير في السّؤال والإجابة عليه من الطلبة.
- أن تتضمّن الأسئلة جميع عمليات التفكير ابتداءً من العمليات الدنيا وصولاً إلى عمليات التفكير العليا، كأسئلة المعلومات والتذكّر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقويم.
- التوازن بين أسئلة التذكر والفهم والتطبيق، وبين أسئلة عمليات التفكير العليا، فمن الخطر الوقوف عند أسئلة الفهم والتطبيق مهما كانت فاعليتها في الموقف التعليمي التعلّمي. ولذلك، لا بدّ من الوصول بتفكير الطلبة إلى مستويات التفكير العليا من خلال ممارسة التفكير التحليلي والتركيبى والتقويم. وقد أبرزت بعض الدّراسات الميدانية أنّ إجابات الطلبة عن أسئلة عمليات التفكير العليا اتّسمت بمزيد من التّوسع والعمق بعد أن أصبح المدرّسون يطرحون أسئلة عمليات التفكير العليا، وهذا يعني تفوّق هذه الأسئلة على سابقتها ووجه التفوّق يكمن في قيمتها التربوية. (خطّاب، 2004)
- عدم إلقاء الأسئلة بصيغة توجي بالإجابة للطالب.
- عدم الإلحاح على الطالب الذي لم يتمكّن من الإجابة عن السّؤال الموجّه إليه؛ للمحافظة على وقت الدّرس، ولاسيما إذا كان عدد الطلبة في الصف كبيراً. (السّامرائي وآخرون، 1994)
- عدم اتّباع تنظيم أو ترتيب خاص في توجيه الأسئلة للطلبة، كأن يجعل المدرّس قائمة أسماء الطلبة أساساً لتوجيه الأسئلة واحداً بعد الآخر أو حسب جلوسهم في الصّف. (حمدان، 1988)
- توجيه الأسئلة إلى طلبة الصف كافّة من دون تحديد اسم معيّن من أسماء الطلبة، لأنّ ذلك سيبيح:

- جذب انتباه الطلبة، فجميعهم سيتوقّعون أن يُفاجئوا بالإجابة عن السّؤال.
- عندما يفكّر جميع الطلبة بالإجابة يتصوّر كلّ منهم جواباً لنفسه، وعندما يختار المدرّس الطالب المجيب يكون باقي الطلبة متابعين الإجابة منتقدين مقارنين بين جواب الطالب وبين إجاباتهم التي فكّروا فيها، وربّما يتناقشون في ذلك. (حمدان، 1998)

9.3.1.4- الأسئلة السّابرة وأنواعها:

هنالك العديد من التصنيفات لأنواع الأسئلة الصّفية، نذكر منها:
تصنيف "ساندرز"، ويحتوي على سبعة مستويات متشابهة جداً مع تصنيف "بلوم"، وهي:

- الذاكرة
- الترجمة
- التأويل
- التطبيق
- التحليل
- التركيب
- التقويم

تصنيف "كارنر"، ويشتمل هذا التصنيف على ثلاثة مستويات للأسئلة، وهي:

- الحسية
- المجردة
- الإبداعية

تصنيف "بريمر بيت"، ويشتمل هذا التصنيف على نوعين من الأسئلة، هما:

- التجميعية
- التشعبية

تصنيف "ويفر وسنسي"، ويتضمن هذا التصنيف:

- الأسئلة التذكيرية، والغرض منها تحفيز الطلبة على استعادة المعلومات المطلوبة، وتأكيد بعض الحقائق لديهم.
- الأسئلة المثيرة للتفكير، ويتجاوز هذا النوع من الأسئلة حدود الذاكرة، والاستعداد إلى الفهم الحقيقي للمادة، فهي تتطلب أعمال الفكر وإيجاد حلول وآراء بعيداً عن التخمين، وتشجع على التحليل والمقارنة والتنبؤ والحكم.

تصنيف "ستال و انزالون"، ويتضمن هذا التصنيف:

- أسئلة التمييز أو التفريق، ويقصد بها التفريق بين أشياء معروضة أمام الطلبة أو حقائق لديهم فكرة مسبقة عنها.
- أسئلة الاستعادة والتذكر، ويقصد بها تذكر الطلبة لمعارف أو معلومات أخذوها سابقاً أو يعرفونها.
- أسئلة الاستدلال، وهي أرقى من النوعين السابقين، وتتطلب مستوى أعلى من التفكير؛ لأنها تدخل في عمليات التحليل والمقارنة والاستنتاج.
- أسئلة التبرير، وهي أعلى من سابقاتها، وتتطلب من المتعلم تبرير إجابته وبرهنة مدى صحتها أو خطئها، فهي أرقى من أنواع الأسئلة السابقة على ارتباطها بها، وتتميز بالتعقيد والابتكار.

تصنيف "جون ولسون"، ويتضمّن هذا التصنيف:

- الأسئلة التحليليّة، وتتطلب عبارات تحليلية توضّح طبيعة المطلوب.
- الأسئلة التجريبيّة، ويتطلب هذا النوع من الأسئلة إجابات يمكن أن يستدلّ عليها أو تبرهن صحتها من تجارب الحياة وواقعها، فما يقوم به الطالب هو نتيجة ما توفرّ لديه من خبرات وملاحظات وتجارب، يضعها معاً ليبرهن على صحة المطلوب وصلاحيته.
- الأسئلة التقييميّة، ولها مدلول قيمي من خلال عبارات المدح أو الثناء أو اللوم أو النقد.
- أسئلة ما وراء الطبيعة، وهي الأسئلة ذات الصبغة التأملية غير المحسوسة، ولا توجد طريقة واحدة لبرهنتها وإثباتها، ويطغى على هذا النوع من الأسئلة كثير من الجدل والنقاش. ولذلك، إنّ استعمال مثل هذا النوع من الأسئلة يساعد على شحذ فكر الطلبة، وتوسيع إدراكهم وقوة إيحائهم. (الحيلة، 2002)

وهناك تصنيف آخر للأسئلة السابرة، يقسمها إلى خمسة أصناف:

- أسئلة السبر التذكيري، وتقيس الخبرات السابقة.
- أسئلة السبر الاستيضاحي، وتستخدم للتأكد من صحة المعلومات المطروحة.
- أسئلة السبر التركيبي، وتهدف إلى تثبيت الأسئلة المطروحة.
- أسئلة السبر الناقد، وتهدف إلى محاكمة المعلومات المطروحة.
- أسئلة السبر التحويلي، وتدور بين الطلاب حتى يتمكنّ أحدهم من إعطاء الإجابة الصحيحة. (أبو سمك وآخرون، 2009)

تصنيف "جوي جيلفورد"، وتضمّن هذا التصنيف:

- أسئلة التعرّف والتمييز
- أسئلة التذكّر
- أسئلة التفكير المركز
- أسئلة التفكير المنشعب
- أسئلة التقييم

تصنيف "بنيامين بلوم"، لقد صنف بلوم - كما ذكرنا سابقاً- التفكير الإنساني إلى ست مراحل متتابعة تصاعدياً، على شكل هرم قاعدته المعرفة وعملياتها، وقمته التقييم والقدرة على إصدار الأحكام. وتشمل كلّ مرحلة منها أنواعاً من الأسئلة، على النحو الآتي:

- مستوى المعرفة، وهو أدنى مراحل التفكير الإنساني، وفي الوقت نفسه يمثل قاعدته وبنيته الأساسية، ويشكل التذكّر لدى الفرد نسبة كبيرة من هذا المستوى الذي يكون على عدّة أنواع:
- معرفة المصطلحات، مثال: ما الشعر العمودي، عرفه؟

- معرفة الحقائق الخاصة، مثال: ما اسم الشاعر الذي كتب قصيدة البردة ؟
- معرفة الأعراف، والأساليب التقليدية المتبعة في السلوك، وحدث الأشياء، مثال: ما الأسلوب المتبع عادة في كتابة الجملة المفيدة في اللغة ؟
- معرفة الاتجاهات والتسلسل، مثال: ما خطوات الكتابة العروضية ؟
- معرفة الفئات، مثال: ما العلم الذي يختص بدراسة الأوزان الشعرية؟
- معرفة المعايير، مثال: ما معايير كتابة القصيدة الشعرية؟
- معرفة الطرائق والأساليب، مثال: ما الخطوات العامة التي تراعيها عند كتابتك لقصة قصيرة في اللغة؟
- معرفة المبادئ والعموميات والقواعد، مثال: ما قاعدة الفعل المضارع في اللغة العربية؟
- معرفة النظريات والقوانين، مثال: ما نظرية النظم في الأدب؟
- مستوى الاستيعاب، ويقصد به الفهم، ويبدو مستوى الاستيعاب من خلال قدرة الطلبة على الشرح والتفسير والتوضيح والتفصيل والترجمة والتلخيص وإعطاء الأمثلة، مثال: اشرح كيف تأثر الشعراء بأداب الأمم الأخرى في العصر العباسي.
- مستوى التطبيق، ويبنى على مستويي المعرفة والاستيعاب، إذ يصبح الطالب قادراً على التطبيق واستعمال المادة الدراسية التي تمّ تعلمها في أي موقف، مثال: استعمل مبادئ النحو والصرف في كتابة عشر جمل مفيدة.
- مستوى التحليل: ويتمكن الطالب في هذا المستوى الإدراكي من تفتيت الشيء أو المفهوم إلى عناصره الرئيسية، وتحديد مواطن الشبه والاختلاف أو الارتباط فيما بينها، ثم من استنتاج العلاقة العامة التي قد تربطها، مثال: حدّد الفكرة الرئيسية في القطعة الأدبية
- مستوى الربط، وفي هذا المستوى، يصبح إدراك الطالب قادراً على اقتراح أساليب وطرائق وأشياء جديدة نتيجة تحصيله للقدرات الإدراكية الأربع السابقة، مثال: اكتب قطعة أدبية على غرار نجيب محفوظ.
- مستوى التقييم، ويمثل هذا المستوى أعلى مراحل الإدراك الإنساني وقدراته، حيث يصبح المتعلم من خلاله قادراً على كشف صلاحية الأشياء، والتعرّف إلى قيمتها العامة، مثال: قيّم مدى نجاح الشاعر في التعبير عن المعنى من خلال صورته الشعرية.

Bloom,B(1976) Human characteristics and school learning,New York.

Gallagher,J.Productive thinking of gifted children (1965) Cooperative research projet .no.965 Departement of HEW.

.Guilford,J.Three faces of intellect . the American psychologist .Vol 14

نقلًا عن (حمدان،1998) (أراندس،2005)

من الواضح أنّ أغلب الباحثين كان تصنيفهم للأسئلة يتدرّج في العمليات العقلية للطلبة، على اختلاف التصنيفات التي وضعوها، مع التركيز على الوصول إلى أسئلة المستويات العليا للتفكير، وقد جرت العادة في صفوف المدارس التركيز على أسئلة التعرّف والتذكّر، وهذا ما يُعتبر نقطة ضعف في عملية التدريس؛ لذلك لا بُد من المحاولات الجادة لتنمية التفكير لدى المتعلّمين من خلال أسئلة التفكير العليا والتدريب عليها من دون إهمال لأسئلة التفكير الأخرى، حيث لا يمكن أن تحدث مستويات التفكير العليا من دون القدرات المتدنية من أنواع التفكير الإنساني، فهي ضرورية وأساسية لأنواع التفكير الأخرى، وإذا حصر المدرّس أسئلته التعليمية بمستوى التعرّف والتذكّر فإن هذا الإجراء على المدى الطويل يؤدي إلى تعطيل الفكر المنتج الخلاق لدى الطلبة ويجعل منهم متلقياً للمعلومات، وبالتالي لن يستطيع الطالب إيجاد حلول لمشاكل حياته، إضافة إلى الرتابة وعدم القدرة على الإبداع الفكري، والمرونة والتجديد العملي والحياتي؛ ولذلك فإن تركيز المدرّس على أسئلة التعرّف والتذكّر يجب ألا يأخذ كامل وقت الدرس وإنما يخصّص فترة مناسبة له للانطلاق إلى الأنواع الأخرى من أسئلة التفكير للوصول إلى حلول مركزة وإجابات للمسائل المعروضة عليهم.

على المدرّس أن يحرص على استخدام الأسئلة وفق مستوياتها الفكرية لفترات زمنية مناسبة خلال الموقف التعليمي التعلّمي، مع إمكانية أن يقوم المدرّس بالسؤال عن بعض أنواع المستوى الفكري الواحد من دون جميعها. وبناءً على ذلك، إن عدم استخدام بعض هذه الأسئلة قد يُستغل للسؤال عن أنواع المعرفة الأخرى الواردة لديه، أو في إغناء العمليات الفكرية الأخرى وتركيزها وفق حاجات الطلبة ومستوياتهم ومتطلبات الموقف التعليمي. وفيما يخص الأسئلة نذكر أنّ هناك "مبدأ هاماً يجب مراعاته عند استعمال أسئلة المعرفة يتمثل في استخدامها خلال النصف الأول من الحصة غالباً، قبل أسئلة العمليات الإدراكية الأخرى، وإذا لوحظ على المدرّس غير هذا، فإن ذلك يُفسّر على النحو الآتي:

- خطأ المدرّس في استعماله لأسئلة "بلوم" الإدراكية.
 - استعمال المدرّس لأسئلة المعرفة في حصة سابقة، واستغلاله للحصة الجارية في توجيه أسئلة الإدراك الأخرى التالية للمعرفة والتذكّر.
 - أسئلة الاستيعاب والتطبيق والتحليل والتكوين أو الربط ثم التقييم تحدث في النصف الثاني من الحصة بعد أسئلة المعرفة وبنسبة زمنية عامة مقدارها (55%) . (حمدان، 1998)
- وفي ضوء ما تقدّم نرى أنّ الأسئلة السابرة تعدّ إستراتيجية من الإستراتيجيات المهمة في التدريس الفعّال، وهي عماد طريقة التدريس، فكفاءة المدرّس لا تظهر إلا بطريقة توجيهه للأسئلة وكيفية صوغها ومحاولة إثارة تفكير الطلبة بحثاً عن حلول للمواقف الجديدة.

9.3.2- إستراتيجية التعلّم التعاوني:

يقصد بالتعلّم التعاوني أن يعمل الطلبة في مجموعات أو أزواج لتحقيق أهداف التعليم، وتتسم هذه الطريقة بأنها ذات بنىات تعاونية للمهمة التعليمية والهدف والمكافأة أيضاً، ففي مواقف التعلّم التعاوني يعمل الطلبة معاً في مجموعات لتنفيذ مهمة مشتركة، وينبغي أن ينسقوا جهودهم ليتموا المهمة، واستخدام التعلّم التعاوني يقتضي أن يعتمد فردان أو أكثر اعتماداً متبادلاً الواحد على الآخر أو على الآخرين للحصول على المكافأة التي سوف يشتركون فيها إذا أرادوا النجاح كمجموعة. ويتسم التعلّم التعاوني بما يلي:

- يعمل الطلبة متعاونين في مجموعات لإتقان المواد الأكاديمية أو لتنفيذ المهمة التعليمية.
- تتكوّن المجموعات من متفوقين في التحصيل ومتوسطين ومنخفضين (تعتمد مبدأ التنوع في مستويات الطلبة).
- توجه المكافأة (الدرجة) نحو الفريق (المجموعة) ككل، لا نحو طالب بعينه.
- يعمل الطلبة معاً في التحصيل الأكاديمي في مثل هذا التعلّم، حيث يقوم ذوو التحصيل العالي بتعليم ذوي التحصيل المنخفض، وهكذا تتوافر مساعدة خاصة من شخص يشاركهم في اهتماماتهم، وبالمقابل يكتسب ذوو التحصيل العالي في هذه العملية (التعلّم) تقدماً أكاديمياً.

9.3.2.1- مراحل نموذج التعلّم التعاوني:

يبدأ الدرس بمراجعة الأهداف التعليمية وبإثارة دافعية الطلبة للتعلّم، يلي ذلك عرض المعلومات ثم ينقسم الطلبة وينظّمون في فرق، وتوزّع الواجبات ما بين منسق وملخص وملاحظ.... ويليهما خطوة قوامها أن يعمل الطلبة معاً لكي ينجزوا واجبات مستقلة مع مساعدة المدرس لهم، وتضمّ المراحل الأخيرة لدرس التعلّم التعاوني عرض الناتج النهائي لعمل الجماعة أو اختبار ما تعلّمه الطلبة وتقدير جهود الجماعة والأفراد. وعلى المدرس أن يراعي في التعلّم التعاوني الآتي:

- حجم المجموعة بما يتناسب مع المهمة المطلوبة، ويكون عادة من (4-6) طلاب.
- تشكيل المجموعة عشوائياً، فلا يفترض أن تُشكل مجموعة للطلبة الأقوياء وأخرى للمتوسطين، وإنما كل مجموعة تتشكل من طلبة مختلفي القدرات والاهتمامات لممارسة الأدوار المختلفة.
- إعطاء التعليمات للطلبة قبل البدء بالمهمة حرصاً على وقت الدرس.
- التجوّل في أثناء عمل المجموعات، ومراقبة عمل الطلبة، مع المحافظة على وجود جو إيجابي مثير للعمل، بعيداً عن الصّخب والفوضى.
- التعلّم التعاوني لا يعني أن يعمل الطلبة في مجموعات طوال وقت الدرس، فقد يكون في جزء من الحصة الدراسية بحسب ما تقتضيه خطة الدرس.

9.3.2.2- الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في التعلّم التعاوني:

- الفرق الطلابية وفقاً لأقسام التحصيل: يعمل الطلبة في مجموعات بعد تقسيمهم، وتتكوّن كلّ منها من أربعة أعضاء، لهم قدرات ومستويات مختلفة، ويقوم المدرّس بتقديم الدرس المطلوب، وبعد ذلك تناقش كلّ مجموعة الواجب الذي قامت به، ثم يختبر المدرس الطلبة بشكل فردي (اختبارات قصيرة) في المعلومات التي تعلّموها، ويقارن نتائج الطلبة الحالية بنتائجهم السابقة، ويكافأ الطلبة الذين تجاوزوا في الاختبار الأخير مستوياتهم السابقة. (الحيلة، 2002)

- فرق الألعاب والمباريات: وتستخدم هذه الإستراتيجية إجراءات الإستراتيجية الأولى نفسها، إلا أنّها تستخدم بدلاً من الاختبار الفردي اختباراً أسبوعياً في نهاية العمل، وتُقارن مستويات الطلبة في المجموعة الواحدة بمستويات طلبة المجموعات الأخرى، وتُعلن النتيجة على أساس فوز المجموعة.

- فرق المعلومات المجزأة: ويقسم المدرّس الطلبة إلى مجموعات رئيسة كبرى، مؤلفة من ستة أعضاء للعمل في نشاطات تعليمية محدّدة لكلّ عضو فيها، وبعد ذلك تُشكّل مجموعات فرعية يتكوّن أعضاؤها من المجموعات الرئيسية لمناقشة موضوع أو عنصر من عناصر الموضوع الأساسي، ثم يعود كلّ عضو إلى مجموعته الأساسية للإفادة مما تعلّمه من أعضاء المجموعات الأخرى التي ناقشت هذا الجزء. وفي النهاية يختبر المدرّس الطلبة اختباراً فردياً، ثم يحدّد المجموعة المتفوّقة ويقدم لها مكافأة أو شهادة تقدير. (البغدادى وآخرون، 2005)

- فرق التعلّم معاً: ويُقسم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة، تقوم كلّ منها بأداء واجبات معينة وتناقش مع الفرقاء الأخرى ما توصلت إليه بخصوص موضوع معين، ثم تسلّم كلّ مجموعة العمل المناط بها بعد الانتهاء منه. ويُجري المدرّس تقويماً للمجموعات بوساطة اختبارات قصيرة.

- الاستقصاء الجماعي: ويوزّع الطلبة على مجموعات صغيرة تعتمد على البحث والاستقصاء والمباحثات الجماعية، وتتناول كلّ مجموعة جانباً من الموضوع المراد تدريسه، ثم تُقسم كلّ مجموعة موضوعها الفرعي إلى مهام وواجبات فردية يعمل فيها أعضاء المجموعة وصولاً إلى إعداد وإحضار تقريرها لمناقشته، وتُقدّم النتائج لكامل الصفّ، ويُقوم عمل المجموعة في ضوء العمل الذي قامت به. (قطامي، ب، 2013)

- الرؤوس المرقّمة تعمل معاً: ويُقسم الطلبة إلى مجموعات، في كلّ مجموعة (3-5) أعضاء، ويتخذ كلّ عضو رقماً يتراوح ما بين (1-5)، ثم يُطرح السؤال على المتعلّمين، وبعد ذلك يضع الطلبة رؤوسهم كي يتأكّدوا من كلّ فرد يعرف الإجابة. وأخيراً، يختار المدرّس أحد الأرقام، فيرفع المرقّمون بالرقم نفسه أيديهم ويقدمون إجابات للصفّ ككلّ. (عبيدات وأبو السميد، 2011)

يستند التعلّم التعاوني على أساس التعلّم الخبراتي الذي يقوم على مسلمات:

إنّ الطالب يتعلّم أفضل تعلّم حين يندمج شخصياً في خبرة التعلّم، حيث يجب عليه أن يكتشف المعرفة بنفسه إذا كان يُراد لها أي معنى بالنسبة إليه، أو تحدث فرقاً في سلوكه. ويكون الالتزام بالتعلّم في نراه إذا كان الطالب حراً مشاركاً في وضع أهداف تعلّمه، وإذا تابع على نحو نشيط وعمل على تحقيق هذه الأهداف في إطار عمل محدّد. ولعلّ المهم في طريقة التعلّم التعاوني العمليات التي تحدث داخل الجماعة التي تتصل بتحسّن النواتج المعرفية والاجتماعية أيضاً، وهذه العمليات تجعل من الطلبة فاعلين في عمليتي التعليم والتعلّم. (سليمان، 2009)

9.3.3- إستراتيجية العصف الذهني:

تعدّ إستراتيجية العصف الذهني إحدى الإستراتيجيات المهمّة التي تعتمد على العمليات المعرفية، وتقوم على استدعاء أكبر قدر ممكن من المعلومات أو الفِكر أو الحلول أو الإجابات حول الموضوع المعروض أو القضية المرتبطة بالمادة الدّراسية. فالعصف الذهني إستراتيجية تعليمية، الغرض منها توليد الفِكر والمعلومات، حيث يُعرض موضوع ما على المتعلّمين ثم يبدأ المدرّس باستشارتهم لذكر ما يتداعى في أذهانهم مباشرة وتوضيحه بشكل تلقائي حول الموضوع المطار، ويتمّ ذلك إما شفهيّاً - وهو الأغلب - أو كتابيّاً.

وهناك مرادفات كثيرة للعصف الذهني كعصف الفِكر، وقدح الذهن، واستمطار الفِكر، وإثارة التفكير، وإنشطار الأفكار، والتدفق الذهني، وتدفق المعاني، وحفز الذهن، وتجاوز الفِكر... وغير ذلك من التسميات التي تعبر عن الطريقة في توليد الفِكر واقتراح الحلول إلا أن مصطلح العصف الذهني أكثرها شيوعاً وينسب إلى "الكس أوزبون"، ويقوم على تصوّر حلّ المشكلة على أنّه موقف، فيه طرفان يتحدّى أحدهما الآخر، عقل المتعلّم من جانب، والمشكلة التي تتطلّب حلاً من جانب آخر، ولابدّ للعقل من الالتفاف حول المشكلة والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة فحصها وتطويقها بكلّ الحيل الممكنة بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية المناسبة. وتكون الفِكر والآراء التي ولدها المتعلّمون جيدة ومفيدة؛ لأنهم وضعوا أذهانهم في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في الاتجاهات كلّها لتوليد أكبر قدر ممكن من الفِكر حول المشكلة أو الموضوع المعروض، حيث يتاح للفرد جو من الحرية في الإجابة والمناقشة من دون التقيد بمعايير محدّدة تحدّ من التفكير.

وقد يستخدم العصف الذهني كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حلّ كثير من القضايا والمشكلات المختلفة من خلال زيادة القدرات الذهنية والعمليات العقلية، ويمكن أن نتبنّى التعريف الآتي لإستراتيجية العصف الذهني: وهو أنه "مجموعة إجراءات يتبعها المدرّس تخطيطاً وتنفيذاً، وتقويماً لتوليد أكبر عدد من الفِكر والآراء من طلابه حول موضوع ما أو مشكلة ما، بهدف تنمية التفكير لديهم". (محمد، 2010، 192)

إنّ العصف الذهني أسلوب تعليمي وتربوي يقوم على حرية التفكير، ويستخدم لتوليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع معين في جلسة قصيرة أو موقف تعليمي، فهو يوفر نوعاً من الاندماج للطلاب من خلال التفكير الواعي. وهنا يتم إرجاء التقويم، فالمهم حرية التفكير، وعرض العديد من الأفكار، فالكلم قبل كيف، أمّا الحكم على نوعية الأسئلة فيؤجل إلى وقت لاحق، " ويتم تدوين الأفكار التي يتم توليدها مباشرة، مع ملاحظة حث الطلاب على عدم تكرار الفكر المطروحة.

كما أنّ محور الاهتمام في العصف الذهني ليس التحصيل، ولكن يتحقق التحصيل كمحصلة حتمية إذا ارتفع مستوى الأداء العقلي للمهام التعليمية المطلوب إنجازها. فموقف العصف الذهني يعدّ موقفاً لتحدي التفكير الذي يتطلب المرونة في طريقة تناوله عقلياً، وإدراك العلاقات وأحياناً يتطلب الخيال والتنبؤ بما يمكن أن يحدث في ظروف معينة واتخاذ قرار في المهام المطلوب إنجازها". (محمد، 2010، 193)

9.3.3.1- المبادئ الأساسية للعصف الذهني:

تقوم إستراتيجية العصف الذهني على مبدئين أساسيين، إذ لا تتحقق أهدافها إلا من خلال الالتزام بهما، وهما:

المبدأ الأول: تأجيل الحكم على الفكر، ففي المرحلة الأولى من العصف الذهني لا يقوم المدرّس بالحكم على الفكر المطروحة، وذلك لتأمين تدفق الفكر وتلقائيتها وبنائها، فإحساس المتعلم بأن فكره ستكون موضوعاً للنقد والمراقبة منذ ظهورها سيكون عاملاً كافياً لإخفائها وعدم إصدار أية فكر أخرى، وهذا يفقد الطالب ثقته بنفسه، ويشعره بالخوف والقلق والتوتر، مما يعيقه عن التفكير والوصول إلى فكر أفضل. كما أنّ التقويم الفوري قد يصرف المتعلم عن المتابعة ويفقده انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أخرى، فتأجيل التقويم والحكم يساعد على الحصول على فكر أصيلة ومتنوعة للقضايا المطروحة. (غانم، 2009)

المبدأ الثاني: الكم يولد الكيف، وهذا المبدأ مستمد من النظرية الترابطية التي ترى أن الفكر مرتبة بشكل هرمي، وأن أكثر الفكر احتمالاً للظهور هي الفكر الشائعة والعادية والمألوفة للتوصل إلى الفكر الإبداعية، فالفكر الكثيرة من النوع التقليدي أو ذات المستوى المعرفي الأدنى تكون مقدّمة للفكر ذات القيمة في مرحلة متقدمة من عملية العصف الذهني، "ويؤكد الباحثون في جلسات العصف الذهني اعتقادهم بأنّ كم الفكر المتولدة يؤدي إلى تنوعها، وبالتالي إلى جدتها وأصالتها، وهو الأمر الذي يتيح للمشاركين في الجلسات أفقاً أوسع وبيئة خصبة لتوليد الفكر الجديدة الأصيلة، مما يؤدي في النهاية إلى إنتاج فكر ذات نوعية أكفأ وأدق وأكثر تبلوراً، وهذا لا يمكن التوصل إليه من خلال الفكر المحددة". (محمد، 2010، 194)

9.3.3.2- قواعد العصف الذهني:

- من خلال المبدئين السابقين، يمكن اشتقاق أربع قواعد أساسية يجب أن يتبعها المدرّس عند استخدام إستراتيجية العصف الذهني، وهي:
- تجنب النقد: فعلى المدرّس استبعاد أيّ نوع من أنواع الحكم أو التقويم أو النقد للفكر المتولّد في أثناء جلسة العصف الذهني؛ لأنّ النقد المباشر سيفقد المتكلّم متابعة كلامه ويشتت انتباهه، مما يعيق تحقيق هدف الإستراتيجية.
 - إطلاق حرية التفكير والترحيب بكلّ الفكر: إذ يجب إعطاء قدر كبير من الحرية للطلبة للتفكير في المشكلة المعروضة لإبداع الحلول مهما كان نوعها أو مستواها، فحرية التفكير والجو المريح في أثناء الموقف التعليمي التعلّمي سيمكّن الطالب من توظيف قدراته على التخيل وتوليد الفكر. (محمد، 2010)
 - التأكيد على زيادة كمية الفكر المعروضة: إذ يجب ترك المجال للطلبة لتوليد أكبر عدد من الآراء والحلول، فكلّما زاد كم الفكر المطروحة ازدادت إمكانية توليد فكر مفيدة وجيدة وأصيلة. (العياصرة، 2011)
 - البناء على فكر الآخرين وتطويرها: ويجب إثارة حماس الطلبة في جلسات العصف الذهني، وتشجيعهم على تقديم إضافات جديدة على فكر الآخرين أو تطويرها وبلورتها في إطار جديد.

9.3.3.3- خطوات إستراتيجية العصف الذهني:

- تتطلب إستراتيجية العصف الذهني اتّباع مجموعة من الخطوات المترابطة مع بعضها، وهي على النحو الآتي:
- صياغة المشكلة: ويقوم المدرّس بطرح المشكلة أو الموضوع على الطلبة وشرح أبعادها وما يتصل بها، ويتأكد من وجود خلفية معرفية لدى الطلبة من خلال طرح بعض الأسئلة ذات الصلة بالمسكلة. (الحيلة، 2002)
 - بلورة المشكلة: يبدأ المدرّس بتحديد دقيق لعنوان المشكلة، وصياغتها وتحديد ما من خلال مجموعة من التساؤلات، مستعيناً بالسبورة. (ترفنجر وناساب، 2006)
 - تهيئة جو العصف الذهني: ويقوم المدرّس بتذكير الطلبة بقواعد جلسة العصف الذهني، ويقدم إليهم مجموعة من التعليمات التي تعينهم على نجاح عملية العصف الذهني، وهي:
 - أن يعرض الطالب فكره بغض النظر عن غرابتها أو مبالغتها أو صوابها أو خطئها.
 - تجنب التسرّع في نقد الآخرين أو الاستهزاء من فكرهم.
 - الحرص على أكبر عدد ممكن من الفكر بعفوية، ومن دون تردّد.
 - الاستفادة من فكر الآخرين، والاستنتاج منها، والبناء عليها.

• تدوين الفِكر فور صدورها.

- توليد الفِكر المرتبطة بالمشكلة: وهي خطوة مُهمّة من خطوات العصف الذهني، حيث يتمّ من خلالها تحريض تفكير الطلبة وإثارتته؛ ليفيض بشكل حر بالفِكر حول القضية المعروضة، مع السّماح بنوع من حرية الحوار والمناقشة. (قطامي، ب 2013)
- تحديد الفِكر: في هذه المرحلة بعد أن تمّ عرض عدد كبير من الفِكر، يدعو الطلبة إلى استبعاد الفِكر الغريبة التي ليس لها علاقة بالموضوع، والتفكير فيما تبقى من الفِكر لتحويلها إلى فكرة علمية مفيدة في معالجة الموضوع المعروض، وهذه الخطوة تبدأ بمرحلة التفكير التباعدي، حيث يتمّ توليد أكبر عدد من الفِكر، ثم الانتقال إلى مرحلة التفكير التقاربي، حيث يتمّ اختيار الفِكر الواعدة وإخضاعها لمزيد من الاكتشاف والتطوير وكذلك استبعاد الفِكر غير المناسبة. (عبيدات وأبو السميد، 2011)
- تقييم الفِكر التي تمّ التوصل إليها: ويتمّ تقييم فِكر الطلبة في ضوء مجموعة المعايير المرتبطة بالمشكلة ذاتها، على أن تتّصف بالجدّة والأصالة والحدّثة والمنفعة والمنطقية. (جروان، 2011) (سليمان، 2009)

9.3.3.4- أهمية إستراتيجية العصف الذهني:

- هنالك الكثير من الفوائد التي تعود على الطلبة والمدرّسين من استخدام إستراتيجية العصف الذّهني، نذكر منها:
- تزويد الطلبة بقدر واسع من الثقافة العلمية، وتنمية مهارة طرح الأسئلة.
 - تيسير عملية التعلّم باعتبارها وسيلة فعالة لتوليد الفِكر.
 - تنمية القدرة لدى الطلبة على إنتاج الفِكر الإبداعية.
 - زيادة قدرة الطلبة على الفهم والتخيل، وتكوين علاقات مع الآخرين.
 - تنمية قدرات الطلبة على اتّخاذ القرارات.
 - تدريب الطلبة على حل المشكلات التي تعترضهم.
 - اتسامها بالبساطة؛ لأنها لا تفرض قيوداً على إنتاج الفِكر.
 - تشجيع المتعلمين على المشاركة في الرأي، والمزج بين الفِكر الغريبة وتركيبها إن أمكن.
 - توفير الحرية لكل متعلّم في الكلام من دون أن يفرض عليه أحد رأياً أو فكرة. (محمد، 2010)
 - زيادة تحصيل الطلبة، وهذا ما أكّده الدراسات.
 - تنمية المستويات المعرفية العليا لدى الطلبة (التحليل والتركيب والتقويم).
 - إثارة اهتمام المدرّسين والمتعلّمين في الموقف التعليمي التعلّمي.
 - إكساب الطلبة مهارات الاستماع والتعبير الشّفوي.

- زيادة نشاط الطلبة وفاعليتهم، وتقوية ثقتهم بأنفسهم. (سليمان، 2009)
- إنّ إستراتيجية العصف الذّهني لا تستخدم فقط لمعالجة المشكلات، ولكنها تستخدم للبحث عن الأداء الأفضل أو المتطوّر والبحث عن تقديم العديد من البدائل التي يمكن أن تسهّل أو تساعد في حلّ المشكلات، ومن الضروري الإشارة إلى أنّ هذه الإستراتيجية تستخدم بشكل جماعي للمجموعة بأكملها أو جزء منها على شكل مجموعة صغيرة يتراوح عددها بين (6-12) فرداً، أو بشكل منفرد بين المتدريين.

9.3.3.5- مشكلات استخدام إستراتيجية العصف الذّهني:

- وهي متعددة، أهمها:
- أنّ السرعة في الوصول إلى الحلول والإجابة قد تؤدّي إلى التوصل إلى حلول مألوفة عادية فقيرة وضعيفة من دون الحلول الابتكارية العميقة وذات الفائدة.
- أنّها تتطلب مجهوداً في الإعداد وإدارة الجلسة؛ لأنها في الظروف التجريبية أكثر مناسبة للابتكار، ممّا لدى الطلبة الموجودين في الموقف التعليمي التقليدي. (هلال، 2004)
- احتياج تطبيقها لوقت طويل، فالمشكلة الواحدة قد تتطلب أكثر من موقف تعليمي.
- احتمال تأثير بعض الصفات الشخصية للطلبة على نجاح المناقشات في أثناء جلسة العصف الذّهني كالمقاطعة والاستئثار بالوقت لصالح بعض الطلبة من دون الآخرين. (سليمان، 2009)

9.3.4- إستراتيجية حلّ المشكلات:

إنّ التفكير العميق والتوصل إلى حلّ للمشكلات يشكّلان محور العلم وعملية التعلّم الفعّال للمناهج الدراسية، ولتحقيق كفاءة التعلّم لدى الطلبة لابدّ من اتباع إستراتيجيات تدريس تركز على تنمية العمليات العليا للتفكير في أثناء الموقف التعليمي التعلّمي، وهي التي تهتمّ بتنمية القدرة على الإدراك والمناقشة واستدعاء المعلومات وتكوين المفاهيم وصولاً إلى التفكير النقدي والإبداعي. ولذلك، إنّ إستراتيجية حلّ المشكلات تعدّ من أهمّ الإستراتيجيات الحديثة التي تؤكّد عمليات التفكير العليا لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

وإستراتيجية حلّ المشكلات تعلّم الطلبة "كيف يتعلّمون"، ولعلّ هذا هو أفضل ما يمكن أن تقوم به المدرسة، وخاصّة عندما ندرك أنّ الحياة ذات طبيعة متغيّرة لا ثابتة، وليس الأمر في أن نسلك الطريقة نفسها لنؤدّي حلاً لمشكلة ما، وإلا ما كان هنالك حاجة لتعلّم كيفية حلّ المشكلات، ولعلّ حلّ المشكلة في حدّ ذاته ليس هو الأمر الأساسي- وإن كان هدفاً- بل تعلّم طرائق متنوّعة لحلّ المشكلات هو الأهمّ.

ولذلك، يمكن " أن نرد فشل كثير من الناس في القيام بمعالجة مشكلاتهم بشكل مباشر وسليم إلى ما نصادف من مشكلات سوء التوافق، وعدم القدرة على اتّخاذ القرارات، والحلّ الوحيد هو

كيفية تعلّم حلّ المشكلات ومواجهة الصعوبات وارتكاب الأخطاء التي تؤدّي في النهاية إلى اكتشاف الحلّ السليم للمشكلة، وقد لخصّ "كنجزلي" ذلك بقوله: إنّ المشكلة الجيدة هي دافع جيد للتعلّم، كما أنها تؤدّي إلى زيادة ثقة الشخص في قدرته على عمل الأشياء بنفسه، ولا شكّ أنّ لذلك قيمة كبيرة لصحة الشخص النفسية؛ لأنّ من أهم مبادئ الصحة النفسية هو التفكير فيما يصادف المرء من صعوبات على أنها مشكلات يمكن حلّها، وليست أموراً طارئة يمكن تجنبها". (أبو علام، 2003، 294) وهذا ما يجعل القدرة على حلّ المشكلات مطلباً أساسياً في حياة المتعلّمين ليصبحوا قادرين على اتّخاذ القرارات السليمة.

9.3.4.1- معنى المشكلة:

المشكلة موقف يواجهه الفرد أو مجموعة من الأفراد، ويحتاج إلى حلّ لعدم توافر طريق واضح أو ظاهر أمام الفرد للتوصل إلى الحلّ المنشود، فليست كلّ المواقف التي يواجهها الفرد تمثّل مشكلات بالنسبة له، وما هو مشكلة للفرد اليوم قد لا يكون مشكلة له في الغد، كما لا يكون مشكلة بالنسبة لفرد آخر. إنّ وجود مشكلة للحل بالنسبة لفرد ما يتطلّب:

- "أن يرغب الفرد في إنجاز عمل معين؛ لأنّ الفرد إذا لم يرغب في ذلك، فإنه لن يفكر فيه.
- أن يحاول الفرد إنجاز هذا العمل، ولكن ما لديه من معلومات وخبرات، وما حوله من عوامل، لا تكفي لمساعدته على الإنجاز .
- البحث الدائم عن معلومات وخبرات جديدة تزيد من كفاءة الفرد حتى يستطيع إنجاز العمل الذي يريده". (أبو سمك وآخرون، 2009، 211)

إنّ حلّ المشكلة عملية يستخدم فيها الفرد معلوماته السابقة ومهاراته المكتسبة؛ لتلبية موقف غير عادي يواجهه، فيعيد تنظيم ما تعلّمه سابقاً ويطبقه على الموقف الجديد، أمّا المقصود بالتعليم عن طريق حلّ المشكلات فيعني "أن يطرح المدرّس مشكلة مهمّة ورئيسة على الطلبة للبحث عن حلّها عن طريق مصادر التعلّم المختلفة، ويتخلّل ذلك متابعة مستمرة من المدرّس مقرونة بتوجيه فني ينتهي بحلّ هذه المشكلة". (أبو سمك، 2009، 228)

ويعود هذا المنهج في التعليم إلى "جون ديوي"، إذ بدأ استخدامه في منتصف الستينيات من القرن العشرين، وطُبق في الكليات العلمية ثم انتقل إلى مساقات الثقافة العامة والنقد الأدبي والتحليل، وقد تبنته الكثير من جامعات الدّول الغربية ومدارسها، بعد أن أثبتت التجربة العلمية أنّ هذا المنهج يناسب مختلف المجالات الدّراسية، وهو ضرورة ملحة في القرن الحادي والعشرين، فمن خلاله يرشد المدرّس طلبته إلى التعلّم ويزيد من قدرتهم على الاعتماد على النفس ويقلّل من أهمية الكتاب المدرسي المقرر؛ ليكون أحد مصادر المعرفة وليس المصدر الوحيد، وبذلك يصبح المتعلّم محور العملية التعليمية.

ولعلّ الاهتمام بهذه الطريقة ينبع من الاهتمام الحديث بتنمية العمليات والقابليات العقلية والسلوكية والاجتماعية لدى الطلبة، كالملاحظة وإدراك العلاقات والترابط بين المعلومات واستخدام البيانات الإحصائية وظهور لغة الأرقام والجداول والتصنيف والاستنتاج والتحليل وغيرها.

9.3.4.2- أهمية إستراتيجية حل المشكلات:

- وتتبع أهمية هذه الإستراتيجية مما يأتي:
- أنها تعالج خبرات الطلبة التعليمية والحياتية.
- أنها تزوّد الطلبة بمنهجية منظّمة لتحليل المشكلة ورصد المواقف وصولاً للحل.
- أنها تعودّ الطلبة على مواجهة مشكلاتهم والمواقف المركبة التي تعترضهم. (حمدان، 1988)

9.3.4.3- مراحل إستراتيجية حلّ المشكلات:

اختلف عدد خطوات حلّ المشكلات وتسمياتها من مربٍ لآخر، فمنهم مَنْ يجعلها ثلاث خطوات ومنهم مَنْ يجعلها ستاً، وآخر يجعلها خمساً أو سبعاً. وعلى الرغم من اختلافهم في ذلك، إنهم يُجمعون على أنّ عملية حلّ المشكلة لا تتضمن عملاً واحداً فقط، وإنما تتضمن مجموعة من الخطوات أو المراحل المترابطة التي تتطلّب من المتعلّم أن يسير وفقها.

ويمكن أن نستخلص من نماذج المربين ما يلي:

- اختلاف الخطوات من مربٍ لآخر، من حيث عددها وتسمياتها.
- أنّ هدف الخطوات واحد، وإن اختلفت أعدادها ومسمياتها.
- تأكيد النماذج جميعها دور المتعلّم في عملية حلّ المشكلات.
- إشارة جميع الخطوات التي فصلها التربويون إلى عمليات تفكيرية ضرورية للمتعلّم في أثناء السير في حلّ المشكلة.

- تأكيد بعض التربويين دور التجربة في اختيار الفرضيات، ولاسيما في المواد العلمية.

أمّا خطوات حلّ المشكلة المتفق عليها من التربويين، فهي على النحو الآتي:

- الإحساس بالمشكلة والشعور بها: وتعدّ هذه الخطوة من أهمّ خطوات حلّ المشكلة؛ لأنّ شعور المتعلّم بالمشكلة يولّد لديه نوعاً من الإثارة والدافعية لحلّها، وهذا الإحساس يولّد نوعاً من التحديّ العقلي، ودور المدرّس في هذه الخطوة توجيه الطلبة إلى الإحساس بالمشكلة بشكل أكثر، وذلك من خلال ما يأتي:

- إثارة المشكلات أمام الطلبة عن طريق المناقشة والتمارين والتجارب.

- تشجيع الطلبة على التعبير عن المشكلات التي تواجههم.

- استخدام وسائل تعليمية مختلفة لإثارة المشكلة أمام الطلبة، وقد تكون المشكلة موضوعاً من منهاج المادة الدراسية المقررة، فيطلب إلى المتعلمين بحثه. (السامرائي وآخرون، 2011)
- إنّ الإحساس بوجود مشكلة هو الأساس في استخدام طريقة حلّ المشكلات، وأغلب الطلبة يحتاجون إلى إرشاد وتوجيه لضمان اختيارهم للموضوع أو لمشكلة البحث بما يتلاءم وخبراتهم السابقة وحاجاتهم ومتطلباتهم.
- **تحديد المشكلة:** وفي هذه المرحلة، يتمّ وصف المشكلة بدقة، ورسم حدودها بعبارات محدّدة واضحة، وقد يختار الطلبة مشكلة شاملة وواسعة، فيكون دور المدرّس هنا توجيههم وإرشادهم إلى اختيار جزء أو جانب محدّد منها، يكون مناسباً لدرسته وتتبعه لمستوى الطلبة، في ضوء الفائدة التي تعود عليهم مع مراعاة وقتهم والإمكانات المتاحة لهم.
- إنّ تحديد إطار الموضوع أو المشكلة المختارة يُعدّ دليلاً يهتدي به الطلبة خلال بحث المشكلة ويوضح معالم الطريق لهم.
- **جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالمشكلة:** وتتمثّل في تحديد أفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في المجال المتعلّق بالمشكلة، وذلك عن طريق المطالعة أو الاطلاع أو الملاحظة أو المشاهدة أو المصادر الأساسية أو الثانوية، وقد يكون الكتاب المدرسي أحد هذه المصادر، ويمكن الاستفادة من الصور والمجلات والصحف والدوريات والأفلام والإنترنت. ويمكن دور المدرّس في الخطوات الآتية:
- دفع الطلبة إلى استخدام المصادر المختلفة لجمع البيانات والمعلومات. (قطامي، ب 2013)
- تدريب الطلبة على دخول المكتبة والإفادة من المراجع وصنع بطاقات للرجوع إليها عند الضرورة، وتدريبهم على تنظيم المعلومات وتصنيفها.
- تدريب الطلبة على اقتباس بعض الفقرات من الموضوعات المقروءة ذات الصلة بالمشكلة.
- تحديد أمكنة الحصول على المصادر وحصرياً. (أرنديس، 2005)
- **اقتراح الفرضيات أو الحلول أو البدائل:** وتبدأ هذه الخطوة بتقديم آراء وتفسيرات وافتراسات، وقد تستبدل بمجموعة من الأسئلة يقوم المدرّس بطرحها على الطلبة بموضوعية، ومناقشة ما فيها من آراء بمشاركة جميع الطلبة؛ للكشف عن صحة هذه الآراء أو الفرضيات استناداً إلى المعلومات التي تمّ جمعها. (عبيدات وأبو السميد، 2011)
- **اختبار صحة الفروض ودراسة الحلول:** وفي هذه المرحلة، يتمّ التوصل إلى أنسب حلّ أو افتراض تبين للطلبة صحته بعد مناقشته فيتمّ اعتماده، أو قد يكون هناك احتمال لعدّة أبدال ممكنة فيتمّ المفاضلة بينها، بناءً على معايير محدّدة ومعلّلة. (السامرائي وآخرون، 1994)
- **التوصل إلى النتائج والتعميمات:** إنّ الفرضية التي ثبتت صحتها تصبح استنتاجاً، يمكن تأكيده ليصبح تعميماً، وفي هذه الخطوة عندما يصل المتعلم إلى الحلّ الأمثل للمشكلة وتعميم النتائج،

وتقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات، تتكوّن لديه الرغبة في توظيف المعرفة الجديدة التي اكتسبها، بإضافتها إلى البنى المعرفية السابقة لديه. (سليمان، 2009)

9.3.4.4- مزايا إستراتيجية حل المشكلات:

وهي متعدّدة، أبرزها:

- أنّها تنظّم فاعليات العملية التربوية وتوجهها، مثيرة حوافز الطلبة لموضوع الدرس.
- أنّها تصرّ على استخدام مصادر المعرفة المختلفة.
- أنّها توجه الطلبة وترشدهم إلى مصادر المعلومات.
- أنّ الطلبة يتحمّلون مسؤولية تعلّمهم وتحصيل المعرفة بأنفسهم.
- أنّ المدرس يحترم آراء الطلبة ويتقبلها ويبنّي عليها.
- أنّها توجّه الطلبة إلى التقويم الذاتي وتشجعهم عليه.
- أنّها تفسح المجال أمام الطلبة، ليجيبوا عن التساؤلات، فتنموا لديهم مهارة التفكير المنطقي؛ لأنّها تدربهم على أصول التفكير العلمي.
- أنّها تتصف بالمرونة وتصلح لتدريس مواد مختلفة، ولاسيما في المراحل الدّراسية العليا، ولا تستلزم وجود أجهزة ومعدات أو بيئة مخبرية، فهي ليست من الأمور الضرورية، فعندما يستخدم المدرّس حلّ المشكلة لدراسة موضوع معيّن من مواضيع المادة المقررة لطلبة الصف فإنّه قد يكتفي بالمصادر المطبوعة أو المتوفرة لديه.
- أنّ توجيه الطلبة وإرشادهم من المدرّس هو في الواقع تدريب للطلبة وتعويد لهم على طريقة الدراسة، وإستراتيجية حل المشكلات خير مجال لذلك، لأنّها تمكنهم من الآتي:
 - اتّخاذ المواقف الإيجابية المتميّزة.
 - نقد كلّ ما يُعرض عليهم نقداً موضوعياً.
 - الدقّة في اختيار المعلومات العلمية أو إهمالها.
 - تحقيق التوصل إلى النتائج.
 - الجرأة في مناقشة محتويات المشكلة والدفاع عن وجهة نظرهم.
- أنّها تدفع الطلبة إلى استخدام المصادر والمراجع المختلفة للتعلّم أو التدرب وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسي المقرر والاكتفاء به. (السامرائي وآخرون، 1994)
- الإفادة مما تدربّ عليه الطلبة في حلّ المشكلات في كثير من المواقف التي تعترضهم خارج المدرسة.
- ترسيخ المادة المقرر تعلّمها في أذهان الطلبة؛ لأنّهم توصلوا إليها بأنفسهم. (ريان، 2011)

9.3.4.5- مآخذ على إستراتيجية حل المشكلات:

اختلف التربويون الذين استخدموا إستراتيجية حلّ المشكلات في أثناء التدريس، في مدى السماح للطلبة باستخدامها، فمنهم من يؤكّد ضرورة استخدامها وإفساح المجال أمام الطلبة، ولاسيما في المراحل العليا، للتدريب عليها، ومنهم من يرى أن استخدامها أصعب على الطلبة من باقي الطرائق الأخرى، لأسباب منها:

- أن طريقة حل المشكلات تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، وأن طرائق التدريس التقليدية المتبعة قد سادت خلال مدة طويلة، وأن السماح للطلبة بمحاولة الكشف عن طرائق جديدة لم يألفوها، فكلّ ذلك يُعدّ حسب وجهة نظرهم مضيعة للوقت والجهد. (إبراهيم، 1996)
- أن معظم الطلبة اعتادوا على اتّباع التعليمات التي تُعطى إليهم، لذلك قد يتجاوزون بعض خطوات حلّ المشكلات لعدم أهميتها في اعتقادهم، مما يؤدي إلى عدم تحقّق النتائج المرجوة.
- أن استخدام إستراتيجية حلّ المشكلات مع الطلبة الصغار يؤدي إلى عدم الإحاطة بالمشكلة وجوانبها بسبب قلة خبرات الطلبة وعدم ملاءمتها لأعمارهم. (السامرائي، 1994)

9.3.5- إستراتيجية الحوار والمناقشة:

تعدّ هذه الإستراتيجية - على الرّغم من قدمها - من الإستراتيجيات الفاعلة في إثارة التفكير عند الطلبة وتنميته، و واقع الأمر أنّ هذه الإستراتيجية تشمل ثلاث فاعليات أساسية، وهي الحوار والمناقشة والاستماع. فالحوار والمناقشة يكونان بين طرفين، ويتوقف النجاح فيهما على حسن السير في الحوار والمناقشة، "ولا يتمّ التوصل إلى رأي راجح من هذه المهارة؛ لأنها تفسح المجال لكلّ طرف أن يسمع الآخر، ويفقّه رأيه، ويتمكّن من محاورته أو مناقشته والردّ عليه أو تأييده، ولا يكون الصواب في المناقشة بائناً عند أحد الطرفين، بل يسعى كلّ طرف للوصول إليه". (ريان، 2011، 401-402) ويعود استخدام الحوار إلى "سقراط" الذي استخدمه بانتظام مع تلامذته في بحثه عن المعاني والحقائق المطلقة المتعلقة بالفضيلة والحكمة والشجاعة والتقوى وغيرها من القضايا الخلقية والاجتماعية، "وقد نهج "سقراط" لتنفيذ طريقته أربع مراحل، هي:

- توجيه الطالب إلى اقتراح تعريف أو افتراض مبدئي.
- قيادة الطالب إلى الشكّ في كفاية معرفته للتعريف أو الافتراض.
- قيادة الطالب للاعتراف بعدم قدرته للخروج أو التخلّص من الحيرة التي هو فيها.
- إرشاد الطالب في بحثه عن الحقيقة - حقيقة التعريف أو الافتراض الذي بدأ به أولاً". (حمدان،

(6، 1998)

وكان سقراط في حوارهِ يقوم بدور المتسائل الجاهل الذي لا يعرف شيئاً، وبالمقابل يتولى طلبته الإجابة عن أسئلته المتتابعة والمستمرة، متأثراً بمن سبقه من السفسطائيين في حوارهِ ودحضه لآراء الآخرين لإثارة فضولهم وجعلهم يقبلون على الجدل، وبالتدرّج يطرح الأمثلة وصولاً إلى حقيقة عامة. وقد قيل عن "سقراط": إنه أول من استعمل المنطق الاستقرائي بشكل منظم في التربية " وقد وصف "أرسطو" الاستقراء السقراطي بأنه غير كامل لأنه لم يصل إلى عموميات نهائية لعدم اعتباره كلّ الحالات المتوافرة بل بتركيزه على بعض منها من دون الآخر. وقد أشار بعضهم إلى أنّ هذا يعدّ في الواقع مهارة فائقة لسقراط في انتقاء المهمّ من النقاط أو حالات التشابه من بين خليط متعدّد من القضايا المغايرة لدعم القضية التي يناقشها، ولا تمثل بأي حال نقصاً أو نقطة ضعف للاستقراء السقراطي بل ميزة نادرة له ". (حمدان، 1998، 8)

وبشكل عام، تتسم الطريقة السقراطية في الحوار بالفردية والتركيز على الفضائل اليونانية، والبحث عن تعريفات عامة لها، وتظاهر سقراط بالجهل وعدم المعرفة، وأن الطالب نفسه مصدر المعرفة ومنتجها، ثم اتّباعه للمنطق الاستقرائي عن طريق الأسئلة والأجوبة الحوارية المباشرة، واعتماده على الدحض والتفنيد في إثبات الفرضيات أو الحجج، وذلك من خلال مناقضة بعضها بعضاً.

إنّ ما سبق في حوار "سقراط" قد أدّى إلى شعور الطالب بالنقص وإصابته باليأس والارتباك لعدم وجود نهاية شافية محدّدة للأسئلة، وبالتالي الانسحاب من عملية التعلّم. كما أن اعتماد الحوار السقراطي على المعرفة الذاتية لبحث القضايا الخلقية والاجتماعية ومناقشتها أدّى إلى عدم وجود إجابات موضوعيّة محدّدة ومعروفة، لكن ذلك لا يعني عدم صلاحية الحوار السقراطي للتدريس، وإنّما من الممكن أن نجعله وسيلة ناجحة في تدريس الموضوعات المدرسية، بعد تعديلها وتطويرها بشكل يؤدّي إلى تلافى النواحي السلبية فيها من الناحية النفسية والتعليمية.

9.3.5.1- مبادئ عامة في الحوار التعليمي:

- ثمة مبادئ عامة في الحوار التعليمي، ينبغي على المدرس مراعاتها، أهمها:
- اختيار الوقت المناسب لطرح الأسئلة، وهذا يقتضي بالضرورة من المدرّس إعطاء المعلومات في وقتها المناسب، مع مراعاة الموقف الفكري والنفسي للطلبة.
- تشويق الطلبة من خلال الحوار والمناقشة، ودفعهم إلى البحث والتعلّم، لا إلى مزيد من الحيرة والغموض، وتقبّل إجاباتهم وعدم نقدها بشكل حاد ينتقص من شخصية أي طالب.
- ألا يطغى الحوار على زمن الحصة الدراسية، وذلك لتترك المجال لخطوات التدريس الأخرى من تقويم وتدريب ...
- إشراك جميع الطلبة في الحوار والمناقشة والاستعانة بهم وصولاً إلى نتائج معينة.

- تنمية جو من الألفة والمحبة عوضاً من التذمر والخلاف بين المدرّس وطلّبه، وبين الطلبة فيما بينهم، والتدرّج معهم في الحوار وإتاحة الفرصة للتفكير، ثم الإجابة.
- عدم الاعتماد على الحوار والمناقشة بشكل كليّ أو مستمر في التدريس، لأنّ في ذلك ما يبعث على الملل والرتابة. ولذلك، نقترح على المدرّس أن ينوّع في طرائق التدريس بشكل مشوّق.
- المرونة في الحوار بحسب الوقت والموضوع المطلوب معالجته. (حمدان، 1998)
- تمكّن المدرّس من مادة تخصّصه والتحصير لموضوع الحوار حتى تتمّ عملية التفاعل بنجاح، فافتقار المدرّس للمعلومات والخبرات يفقر الموقف التعليمي التعلّمي ويبعده عن غايته.
- امتلاك المدرّس مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها كمّاً ونوعاً في الوقت المناسب من الدرس.
- تأهيل المدرّس تربوياً واطلاعه على علم النفس التربوي يساعده في تقدير تقدّم طلبته الفكري، ومعرفة الأسباب الكامنة وراء بعض السلوكيات التي تظهر من الطلبة.
- الاهتمام بالتحضير لموضوع الدرس أو الحوار، فهو يضع بين يدي المدرّس مختلف العوامل والمتطلّبات التي يمكن أن يحتاج إليها أو تشملها عملية التعليم الناجح من أجل إحداث زيادة في تحصيل الطلبة، وتعديل سلوكهم.
- استخدام وسائل معينة مناسبة تؤيّد الحوار والمناقشة بما يتناسب والموقف التعليمي التعلّمي.
- التدرّج في نقاط الحوار من المهم إلى الأهم، ومن النقاط الرئيسية إلى الأخرى الأقل عمومية، فتُعطي النقاط الأساسية عناية أكبر في المناقشة والحوار، ثم يتمّ الانتقال إلى النقاط الأخرى الثانوية في أهميتها.
- مراجعة موضوع الحوار الذي يتم من خلال توجيه أسئلة للطلّبة للتعرف إلى أهمّ ما تعلّموه بخصوص الموضوع بوجه عام، ثم التدرّج لمراجعة الفقرات واحدة تلو الأخرى، ويتمّ التركيز خلال ذلك على المعارف غير المكتملة لدى الطلبة لإكمالها وتوضيحها.
- التغذية الراجعة لإجابات الطلبة، فتصحيح الخطأ في الحوار التعليمي في غاية الأهمية، وهي تختلف من مدرّس لآخر، فقد يلجأ مدرس لإعطاء الإجابة الصحيحة مباشرة للتلميذ، بينما يقوم آخر بالاستفسار والحوار حول الإجابة الخاطئة ليتحقق الطالب من عدم صحتها والتخلي عنها، وفي أحيان أخرى يبادر المدرّس بحوار الطالب حول خاصية واحدة أو أكثر للإجابة الخاطئة والصحيحة؛ لينتهي إلى تبني الصحيحة والتخلي عن الخاطئة.
- إدراك قيمة أن يكون لدى الطالب معلومات عما يتحدث عنه، والقدرة على الانتقال من فكرة إلى أخرى في أثناء الحوار والمناقشة بذوق ولطف.
- الإيمان بأن الحوار وسيلة لإيضاح الفكر ونضوج الرأي وتبلور الاتجاهات، وحلّ المشكلات.
- الفهم العميق لموضوع الحوار، وتسجيل ما يثار فيه من فكر ومناقشتها بمنطقية وتسلسل وتفكير.

- تشجيع الطلبة على ربط ما لديهم من خبرات بالموضوع الذي يناقشونه، فأية مشكلة تعترضهم يمكن حلّها عن طريق الحقائق، لا عن طريق العواطف، فهذه الحقائق لا بد أن تُجمع وتُقوم ويُحكم عليها.
 - الإيمان بضرورة الحوار والمناقشة؛ لأنها تدرّب الطلبة على القيادة والإدارة، وكيفية استخراج الفِكر من الأذهان والمعلومات من الذاكرة عبر إثارتهم بأسئلة ذكية، وكيفية تلخيص النتائج الرئيسية، وأساليب الحكم على وجهات النظر المختلفة بموضوعية ولباقة.
 - ألا يجعل المدرّس نفسه المصدر الرئيس للتوصل إلى النتائج والحقائق والمعلومات العلمية، بل أن يكون دوره كمساعد على التوصل إلى الحلّ السليم.
- وبعد هذا العرض، نرى أنّ التعبير والتفكير مرتبطان ببعضهما البعض، وأنّ كليهما يتأثر بالآخر ويؤثر فيه، وهذا ما دفع الباحثة إلى بناء برنامج -كما سيأتي في الباب الثاني من هذا البحث- يفيد من هذه العلاقة في تنمية التعبير والتفكير معاً.

الفصل السابع: منهج البحث وإجراءاته

1-مقدمة:

تناول هذا الفصل المنهج الذي استخدمته الباحثة في دراسة مشكلة البحث ومعالجتها، وحدود البحث الزمانية والمكانية والموضوعية، ومجتمع البحث وعينته، كما فصل جانباً مطوّلاً في الحديث عن بناء الأدوات وصدقها وثباتها وصولاً إلى صلاحيتها للتطبيق على عينة البحث.

2- منهج البحث: استخدمت الباحثة منهجين:

- **المنهج الوصفي التحليلي:** يُعتبر المنهج الوصفي التحليلي من أهم المناهج المستخدمة في البحوث التربوية؛ لأنه يضمن للباحث الإجابة عن كثير من الأسئلة التي تتعلق بمجال بحثه، كما يضمن التواصل مع مجموعة أفراد العينة بشكل مباشر وأكثر فاعلية بالنسبة لأغراض البحث، وذلك بما يوفر أساساً جيداً من المعلومات التي تساعد على تحليل متغيرات العينة، وتقدير معالم مجتمع البحث المدروس. وعلى ذلك، فإنّ المنهج الوصفي يناسب أحد أهم أهداف هذا البحث في الاطلاع على واقع استخدام طلبة المرحلة الثانوية العامة للعمليات المعرفية في التعبير الأدبي، ومدى توظيف قراءاتهم في أثناء التعبير، وتقويم طريقة المدرّس من وجهة نظرهم. ومن جانب آخر كان للمنهج الوصفي التحليلي أهمية أخرى من خلال استخدام بطاقة الملاحظة المنظمة لمعرفة مدى فاعلية مدرّس اللغة العربية في مادة التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة، ولذلك قامت الباحثة باستكمال متطلبات المنهج الوصفي التحليلي من تحديد خطة البحث واختيار العينة وبناء الأدوات اللازمة.

- **المنهج شبه التجريبي:** إنّ المقصود بمصطلح التجريب: "تغيير شيء ما وملاحظة أثر هذا التغيير على شيء آخر، والغرض النهائي من التجربة التعلّم". (أبو علام، 2006، 204) وبمعنى آخر فإنّ التجربة عبارة عن إجراء يهدف إلى التحقق من علاقات العلة والمعلول، وبناء على ذلك، فإنّ هذا المنهج يعتمد على وجود متغير مستقل ممثّل في البرنامج التعليمي القائم على استخدام العمليات المعرفية الذي سيؤثر في المتغير التابع والمتمثّل في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية العامة في مهارات التعبير الأدبي. ولبيان أثر المتغير المستقل في التابع قامت الباحثة بتطبيق الاختبار القبلي على عينة الدّراسة، ثم بتطبيق البرنامج التعليمي المقترح على المجموعتين، والقيام بالمعالجات الإحصائية اللازمة لمقارنة نتائج الطلبة في التعبير الأدبي قبل تطبيق البرنامج بنتائجهم في المهارات نفسها بعد تطبيق البرنامج، وهذا ما دعا الباحثة إلى اعتماد المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة الذي ساعد في اختبار صحة فروض البحث. وبناء على ذلك، قامت الباحثة بتحديد الآتي:

- المتغيرات المستقلة: الصفان الأول والثاني الثانوي العام- البرنامج المقترح- الفرع (علمي- أدبي)- الجنس (ذكر- أنثى).
- المتغيرات التابعة: اكتساب الطلبة مهارات التعبير الأدبي (تحصيل الطلبة في مهارات التعبير الأدبي).
- ضبط المتغيرات الخارجية الدخيلة حتى يكون الأثر الملاحظ في المتغير التابع قد حصل بفعل المتغير المستقل من دون غيره من المتغيرات الأخرى من خلال العشوائية في اختيار العينة، فهي أفضل طريقة لضبط جميع المتغيرات الخارجية في وقت واحد، فالعشوائية فعالة للغاية في تكوين مجموعات ممثلة ومتكافئة في جميع المتغيرات التي يفكر فيها الباحث، وحتى في بعض المتغيرات التي لا يفكر فيها". (أبو علام، 2006، 196) كما تمّ ضبط متغيرات البيئة، وذلك بتثبيتها في كل المجموعات كالمواد التعليمية ودقة المعالجات في التجربة ومكانها، وعدد سنوات خبرة المدرّسين المشاركين.
- اختيار مجموعات متجانسة من حيث العمر والمرحلة التعليمية والمستوى العلمي.

3- مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من طلبة المرحلة الثانوية العامة، وقد بلغ عددهم (14508) طالباً وطالبة للعام الدراسي 2013-2014 م للصفين الأول الثانوي العام والثاني الثانوي العام بفرعيه العلمي والأدبي.

4- عينة البحث:

قامت الباحثة بالخطوات الآتية لاختيار العينة في البحث الحالي:

- تحديد أهداف الدراسة بدقة.
 - تحديد خصائص الأفراد الذين يصلحون للمشاركة في هذه الدراسة.
 - اختيار أساليب متوافق عليها من الباحثين التربويين لاختيار العينة.
 - تحديد احتياجات جمع البيانات.
- وبعد الاطلاع على المناطق التعليمية وتوزّع المدارس الثانوية كما ورد في الملحق رقم (13)، تمّ اختيار عينة البحث من مدرّسي اللغة العربية بالطريقة العشوائية، ومن طلبة المرحلة الثانوية العامة في ثانويات الجزء الغربي من مدينة حلب للصف الأول الثانوي والثاني الثانوي العام بفرعيه العلمي والأدبي من المدارس الآتية:
- مدارس الذكور: ثانوية المأمون- ثانوية جرير- ثانوية الطبري- ثانوية مازن دباغ- ثانوية الكندي
 - ثانوية الكواكبي- ثانوية بسام العمر- ثانوية الباسل للمتفوقين- ثانوية موسى بن نصير- ثانوية المعري.

مدارس الإناث: ثانوية نازك الملائكة- ثانوية هدى شعراوي- ثانوية مصطفى العقاد- ثانوية النيل- ثانوية نابلس- ثانوية رجب قرمو- ثانوية أسعد عقيل- ثانوية القدس- ثانوية زكي الأرسوزي- ثانوية بشارة الخوري.

مدارس خاصّة: ثانوية حلب الخاصة مختلطة - ثانوية الشهباء مختلطة- ثانوية العودة مختلطة - مدرسة المميزون مختلطة- ثانوية السيدة مريم إناث.

احتاج البحث إلى العينات الآتية:

- عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة طبقت عليها الاستبانة: اتبعت الباحثة الطريقة العشوائية التطبيقية في اختيار عينة الطلبة معتمدة على معادلة "كيرجيسي ومورغان" في تحديد حجم العينة عند معرفة مجتمع الدراسة المتجانس عند مستوى دلالة (0.05)، وذلك للحصول على عينة من مجتمع متجانس تتصف بالقوة عند مستويات دلالة قوية مختلفة، والجدول رقم (2) يوضح حجم عينة طلبة المرحلة الثانوية العامة:

الجدول رقم (2)

عينة طلبة المرحلة الثانوية العامة

الصف	الفئة	عدد الطلاب	عدد الشعب	العينة
الأول الثانوي العام	ذكور	3423	70	346
	إناث	3711	93	351
	مختلط	-	6	-
	المجموع	7134	163	697
الثاني الثانوي العلمي	ذكور	3111	61	341
	إناث	2590	61	335
	مختلط	-	5	-
	المجموع	5701	122	676
الثاني الثانوي الأدبي	ذكور	441	12	205
	إناث	1232	33	297
	مختلط	-	-	-
	المجموع	1673	57	502
المجموع الكلي		14508	342	1875

بعد حذف الاستبانات الممزقة وغير المكتملة، أصبح عدد أفراد العينة النهائي التي استجابت لملء الاستبانات الموزعة (1859)، حيث أهملت (16) استبانة كما ورد في الجدول رقم (3) الآتي:

الجدول رقم (3)

العينة النهائية لطلبة المرحلة الثانوية العامة

المجموع	عينة الإناث	عينة الذكور	الصف
691	349	342	الأول الثانوي
669	331	338	الثاني الثانوي العلمي
499	296	203	الثاني الثانوي الأدبي
1859	976	883	المجموع

- عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة طُبِّقَ عليها البرنامج التعليمي: تمَّ اختيار مجموعتين من طلبة المرحلة الثانوية العامة (تجريبية وضابطة) بشكل عشوائي من ثانويات مدينة حلب بالتعاون مع الموجه الأول لمادة اللغة العربية، ووقع الاختيار على الثانويات الآتية: ثانوية جرير للذكور في منطقة الشهباء الجديدة للمجموعة التجريبية، وثانوية مازن دباغ للذكور في منطقة السريان الجديدة للمجموعة الضابطة، وثانوية هدى شعراوي للإناث في منطقة السريان الجديدة للمجموعة التجريبية، وثانوية نازك الملائكة للإناث في الشهباء الجديدة للمجموعة الضابطة. وبلغ عدد المجموعة الضابطة (138) طالباً وطالبة، موزعة إلى: (41) طالباً و(43) طالبة في الفرع العلمي، و(24) طالباً و(30) طالبة في الفرع الأدبي. ويوضح الجدول رقم (4) عدد أفراد المجموعة الضابطة وتوزعها على النحو الآتي:

الجدول رقم (4)

عدد الطلبة في المجموعة الضابطة

المجموع	الإناث	الذكور	المجموعة الضابطة
84	43	41	الفرع العلمي
54	30	24	الفرع الأدبي
138	73	65	المجموع

وبلغ عدد المجموعة التجريبية (158) طالباً وطالبة موزعة إلى: (43) طالباً و(50) طالبة في الفرع العلمي، و(28) طالباً و(37) طالبة في الفرع الأدبي، ويوضح الجدول رقم (5) عدد أفراد المجموعة التجريبية وتوزعها على النحو الآتي:

الجدول رقم (5)

عدد الطلبة في المجموعة التجريبية

المجموع	الإناث	الذكور	المجموعة التجريبية
93	50	43	الفرع العلمي
65	37	28	الفرع الأدبي
158	87	71	المجموع

وقد تمّ التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة من ناحية العمر الزمني، والدرجات في سجلات المدرسة. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين في مهارات التعبير الأدبي، تمّ تطبيق الاختبار القبلي وفق الفرضية الآتية:

"ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة وبين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي لمهارات التعبير الأدبي (التخطيط - الكتابة - المراجعة) عند مستوى دلالة (0.05)". والجدول رقم (6) يوضح الفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات التعبير الأدبي:

الجدول رقم (6)

اختبار (independent-samples t-test)

الفروق بين درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي لمجموع مهارات التعبير الأدبي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
مهارات التخطيط	الضابطة	138	6.16	2.47	294	0.072	غير دال
	التجريبية	158	6.61	1.84			
مهارات الكتابة	الضابطة	138	23.86	8.13	294	0.346	غير دال
	التجريبية	158	24.69	7.21			
مهارات المراجعة	الضابطة	138	2.87	1.53	293	0.093	غير دال
	التجريبية	158	3.19	1.78			
مجموع المهارات	الضابطة	138	32.72	10.61	293	0.132	غير دال
	التجريبية	158	34.51	9.73			

يتضح من الجدول رقم (6) أن متوسط مهارات مرحلة التخطيط للمجموعة الضابطة هو (6.16) والانحراف المعياري (2.47)، بينما متوسط مهارات مرحلة التخطيط للمجموعة التجريبية هو (6.61) والانحراف المعياري (1.84). وجاءت قيمة الدلالة في اختبار "t-test" (0.072)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات مرحلة التخطيط.

كما أن متوسط مهارات مرحلة الكتابة للمجموعة الضابطة هو (23.86) والانحراف المعياري (8.13)، بينما متوسط مهارات مرحلة الكتابة للمجموعة التجريبية هو (24.69) والانحراف المعياري (7.21). وجاءت قيمة الدلالة في اختبار "t-test" (0.346)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات مرحلة الكتابة.

وكان متوسط مهارات مرحلة المراجعة للمجموعة الضابطة هو (2.87) والانحراف المعياري (1.53)، أما متوسط مهارات مرحلة المراجعة للمجموعة التجريبية فبلغ (3.19) والانحراف المعياري (1.78). وجاءت قيمة الدلالة في اختبار "t-test" (0.093)، وهي أكبر من مستوى

الدلالة (0.05)، مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات مرحلة المراجعة.

وبالنظر إلى نتيجة مهارات التعبير الأدبي مجتمعة في المراحل الثلاث: التخطيط، والكتابة، والمراجعة نجد أنّ متوسط مجموع مهارات التعبير الأدبي لطلبة المجموعة الضابطة هو (32.72) والانحراف المعياري (10.61). أما متوسط مجموع مهارات التعبير الأدبي لطلبة المجموعة التجريبية فبلغ (34.51) والانحراف المعياري (9.73)، في حين كانت قيمة الدلالة في اختبار "t-test" لمجموع مهارات التعبير الأدبي في المراحل الثلاثة (0.132)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التعبير الأدبي في المراحل الثلاث: التخطيط، والكتابة والمراجعة. وبناء على ذلك، إنّنا نقبل بالفرضية التي تشير إلى تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار القبلي لمهارات التعبير الأدبي.

- عينة من مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامّة: تمّ اختيار عدد من مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامّة بشكل عشوائي، وقد بلغ عددهم للعام الدراسي (-4014 2013 م) في المجتمع الأصلي ما يقارب (410) مدرس ومدرسة في ثانويات مدينة حلب، وقد قامت الباحثة بتطبيق بطاقة ملاحظة على عينة مكوّنة من (38) مدرّساً ومدرّسة في درس التعبير الأدبي، وهي تمثّل حوالي (10%) من المجتمع الأصلي لمدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

5- أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد مجموعة من الأدوات العلميّة؛ لتحقيق أهداف الدراسة واختبار صحة فرضياتها، وتمثّلت في الأدوات الآتية:

5.1- استبانة استطلاعية: تهدف إلى بيان رأي مدرّسي اللغة العربية في مستوى طلبة المرحلة الثانوية في التعبير الأدبي. وفي ضوءها تمّ تحديد جزء من مشكلة البحث، كما جاء في الملحق رقم (1).

5.2- مصفوفة مهارات التعبير الأدبي: من خلال ما تمّ عرضه من دراسات وبحوث سابقة تتعلّق بمجال التعبير وطرائق التدريس، قامت الباحثة ببناء مصفوفة مهارات التعبير الأدبي اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية كما جاء في الملحق رقم (7)، وتمّ الاقتصار على المهارات التي نالت نسبة اتفاق بين المحكمين تتراوح بين (80-100 %)، والجدول رقم (7) يوضح الوزن النسبي لكلّ مهارة وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{متوسط التكرارات}}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times 100$$

حيث القيمة العظمى للوزن النسبي = (عدد المحكمين × 3)

الجدول رقم (7)

الوزن النسبي لمهارات التعبير الأدبي

الرقم	مهارات التعبير الأدبي	مهمة جداً	مهمة	مهمة إلى حد ما	الوزن النسبي %
مهارات مرحلة ما قبل الكتابة/ التخطيط	مهارة تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية	20	2	3	89.3%
	مهارة وضع خريطة معرفية لعناصر الموضوع	18	4	3	86.67%
	مهارة تحديد المصادر والمراجع ذات العلاقة بالموضوع المدروس	19	3	3	88%
	مهارة التوثيق في المتن	17	3	5	82.68%
	مهارة التوثيق في ثبث المراجع	17	3	5	82.67%
مهارات مرحلة الكتابة	مهارة كتابة مقدمة لموضوع التعبير	22	3	-	96%
	مهارة المرونة الفكرية	19	3	3	88%
	مهارة ترتيب الفكر وتسلسلها بشكل منطقي	21	3	1	93.3%
	مهارة استخدام أدوات الربط العقلية	22	2	1	94.67%
	مهارة توظيف الشاهد	22	2	1	94.67%
	مهارة توظيف البلاغة لإبراز المعاني	17	3	5	82.67%
	مهارة استخدام نظام الفقرات	21	3	1	93.3%
	مهارة استخدام علامات الترقيم	20	3	2	90.67%
	مهارة التلخيص/كتابة خاتمة	21	2	2	92%
	مهارة توازن الخط (خط الرقعة أنموذجاً)	20	3	2	90.67%
	مراجعة المعنى العام للنص	21	3	1	93.3%
	مهارات مرحلة ما بعد الكتابة/ المراجعة	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والصلة بالموضوع	20	3	2
مراجعة الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها		19	3	3	88%
اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها		20	3	2	90.67%
التأكد من استخدام علامات الترقيم في مكانها المناسب		18	3	4	81.33%
حذف مواطن الحشو والتطويل		16	3	6	80%
تعديل الصياغات غير المناسبة أو الضعيفة		17	4	4	84%
مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها		19	3	3	88%
مراجعة الجملة من حيث صحتها ومناسبتها		19	3	3	88%

للفكرة			
85.3 %	4	3	18
مراجعة الشكل والتنظيم من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر			
85.3 %	3	5	17
مراجعة وضوح الخط وتوازنه			

5.3- قائمة عمليات التفكير المعرفية: بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة وما أوصى به الخبراء من قوائم عمليات التفكير (باير، 2007)، تمّ التوصل إلى قائمة بالعمليات المعرفية اللازمة لتدريس مهارات التعبير الأدبي كما جاء في الملحق رقم (8)، حسب مستويات "بلوم" بدءاً من العمليات البسيطة وصولاً إلى العمليات الأعمق، وذلك وفق ما رأيته الباحثة من أهمية لهذا التصنيف بعد إجماع جمهور عريض من التربويين والقائمين بالمناهج، كما أنّ هذا التصنيف قد شكّل الأساس الذي اعتمده كلّ من جاء بعد "بلوم" وبحث في مجال عمليات التفكير. فهي بشكل أو بآخر على النحو الآتي:

- عملية التذكر
 - عملية الفهم وتشمل (الترجمة والتفسير والتنبؤ)
 - عملية التطبيق
 - عملية التحليل
 - عملية التركيب
 - عملية التقويم
- قامت الباحثة بمجموعة من الخطوات لتشخيص كلّ عملية تفكير ووصفها وفق الخطوات الآتية:
- التأمل الشخصي التحليلي لعملية التفكير.
 - تشخيص الصفات الأساسية لهذه العملية من وجهة نظر المحكمين.
 - كتابة مخطّط تمهيدي، يتضمن الصفات الرئيسة لعملية التفكير.
 - إعادة قراءة وصف العملية بعد تعديلها في ضوء آراء المحكمين.
 - كتابة وصف العملية لتناسب طلبة المرحلة الثانوية العامة، وتشتمل على التعريف والإجراءات والقواعد والمعرفة.

وقد استفادت الباحثة من دليل المعلم الذي وضعه "باير" في تدريس مهارات التفكير (باير، 2007) وغيرها من الدراسات (السبيعي، 2011) لتصميم وصف لعمليات التفكير في الدراسة الحالية، كما تجلّت في الملحق رقم (8).

5.4- بطاقة ملاحظة لتقويم أداء مدرّس اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة: قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة لمدرّسي اللغة العربية وفق الخطوات الآتية:

5.4.1- هدف بطاقة الملاحظة: تهدف بطاقة الملاحظة إلى بيان فاعلية مدرّس اللّغة العربيّة في التّعبير الأدبي في المرحلة الثانويّة العامّة.

5.4.2- إعداد بطاقة الملاحظة: بعد الاطلاع على الأدب التربوي الخاصّ بإعداد المدرّس وطرائق التدريس والدراسات السّابقة المتعلقة بمشكلة البحث واستطلاع رأي عيّنة من المتخصّصين في التربية، استطاعت الباحثة إعداد قائمة بفاعليات مدرّس اللّغة العربيّة في التّعبير الأدبي، وبناء على هذه القائمة، وفي ضوء الفاعليات التي تمّ تحديدها، قامت الباحثة ببناء بطاقة الملاحظة.

وقد بلغ عدد عبارات البطاقة بعد صياغتها النهائية (27) عبارة موزّعة على ثلاثة مجالات على النحو الآتي: (5) عبارات في مجال الأهداف التعليمية، و(13) عبارة في مجال النمو المهني للمدرّس، و(9) عبارات في مجال شخصية المدرّس، وأعطى لكلّ عبارة تقدير وفق سلّم متدرّج رباعي (ممتاز - جيد - وسط - ضعيف) تقابلها الأوزان الآتية (4 - 3 - 2 - 1)، لمعرفة مستوى كلّ فقرة لدى مدرّس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة.

5.4.3- صدق بطاقة الملاحظة: تأكّدت الباحثة من صدق بطاقة الملاحظة من خلال صدق المحكمين، حيث عرضت بطاقة الملاحظة في صورتها الأوليّة على مجموعة من أساتذة جامعيتين متخصّصين في المناهج وطرائق التدريس ومدرّسين وموجهين في مديرية التربية الذين قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم في مناسبة فقرات بطاقة الملاحظة، ووضوح صياغتها اللّغوية. وفي ضوء تلك الآراء، تمّ استبعاد بعض العبارات وتعديل بعضها الآخر، ليصبح عدد عبارات البطاقة (27) عبارة موزّعة على ثلاثة مجالات كما ورد في الملحق رقم (5) الذي بيّن بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية بعد التحكيم. كما بلغت قيمة الصدق الذاتي لبطاقة الملاحظة (0.91).

5.4.4- ثبات بطاقة الملاحظة: تمّ تقدير ثبات بطاقة الملاحظة عبر عيّنة استطلاعية بلغ عددها ستة مدرّسين من خلال التجزئة النصفية باستخدام البرنامج الإحصائي "spss" وقد بلغت قيمة الارتباط لنصف البطاقة (0.72) ثمّ تمّ تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون ليصبح للاختبار الكلي فبلغت قيمته (0.84) وهي درجة جيدة تدلّ على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع لتطبيق البطاقة على عيّنة الدراسة.

وبلغ معامل ألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة (0.94)، وهو معامل قوي يؤكّد أنّ جميع مفردات الاختبار تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

5.5- استبانة موجهة إلى طلبة المرحلة الثانويّة العامّة: استخدمت الباحثة استبانة لبيان رأي طلبة المرحلة الثانويّة العامّة في عدّة مجالات، ترتبط بالتّعبير الأدبي كما ورد في الملحق رقم (6)، وقد مرّت الاستبانة بالمراحل الآتية:

5.5.1- الدراسة الاستطلاعية: تمّ الاطلاع على كلّ ما يرتبط بتدريس التعبير من أهداف وطرائق وتقويم وبحوث ومراجع عربية وفرنسية... للاستفادة منها في بناء الاستبانة.

5.5.2- هدف الاستبانة: حدّدت الأهداف المرجوة من استبانة البحث اعتماداً على الأهداف العامّة للبحث وأسئلته وفرضياته.

5.5.3- وضع الشكّل الأولي: تمّ وضع الشكّل الأولي للاستبانة مع مراعاة وضوح العبارات وبساطتها وارتباطها بموضوع البحث، وكان نوع الأسئلة مقيداً (نعم، لا، لأدري)، باستثناء سؤال واحد ورد آخر كلّ مجال كان من نوع الأسئلة المفتوحة؛ ليترك للطالب الحرية في وضع أيّ اقتراح أو أيّة فكرة ترتبط بالمجال المدروس، ثمّ عرضت الاستبانة على المشرف الذي زوّد الباحثة بأرائه ومقترحاته التوجيهية.

5.5.4- تحكيم الاستبانة: استجابة لتوجيهات المشرف، تمّ عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين الذين أبدوا ملاحظاتهم وآراءهم.

5.5.5- تعديل الاستبانة: قامت الباحثة بقراءة ملاحظات الأستاذ المشرف والسادة المحكمين بعناية ودقّة، وفي ضوء ذلك تمّ إجراء التعديل من حذف بعض العبارات وتعديل صياغة عبارات أخرى.

5.5.6- تجربة استطلاعية: قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث بهدف التأكد من مناسبة فقرات الاستبانة وتعريف مفرداتها الصّعبة وعباراتها الغامضة وتحديد الزمن اللازم لتنفيذها، وقد بلغ بحدود (13-15) دقيقة.

5.5.7- الشكل النهائي للاستبانة: تكونت الاستبانة من (84) عبارة موزّعة على المجالات الآتية:

- مجال استخدام عمليات التفكير، ويضم (24) عبارة.

- مجال توظيف القراءة، ويضم (19) عبارة.

- مجال تقويم طريقة المدرّس، ويضمّ (41) عبارة.

5.5.8- صدق الاستبانة: أتبعَت الباحثة طريقة المحكمين الخبراء، لما لها من دور مهمّ في مثل هذا النوع من الأبحاث، وتمّ التّحقق من صدق الاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (18) محكماً من أساتذة الجامعة في كليتي التربية والآداب وموجّهي الاختصاص وعدد من أساتذة اللّغة العربية الأكفاء في مديرية التربية في مدينة حلب، كما ورد في الملحق رقم (3)، وبلغ الصدق الذاتي للاستبانة (0.87) وهي قيمة مرتفعة.

أما الصدق العاملي للاستبانة فتمت دراسة الفقرات والعوامل المستخلصة بعد التدوير كما ورد في الجدول رقم (8.1) (8.2) (8.3).

المجال الأول:

الجدول رقم (8.1)

العوامل المستخلصة بعد التدوير من المجال الأول

الرقم	الفقرات	Component					
		6	5	4	3	2	1
1	توظف العمليات العقلية في أثناء الموقف التعليمي التعلمي						.866
2	تدرك العلاقات الممكنة بين الجزئيات ثم بين الجزئيات والكليات						.859
3	تقوم بعملية الاستقراء والاستنتاج في أثناء كتابة موضوع التعبير الأدبي						.819
4	تركز على العموميات وصولاً إلى الخصوصيات						.813
5	تفيد من العمليات العقلية في إعادة بناء النص						.808
6	تفيد من أسئلة عمليات التفكير في كتابة الموضوع			.437			.721
7	تستخدم مهارات المقارنة والتصنيف في أثناء جمع المعلومات		.306				.704
8	تدرك العلاقات بين الفكر (تشابه أو تضاد أو علاقات زمانية أو مكانية)					.315	.650
9	تربط خبراتك السابقة بالموضوع المطلوب			.319			.744
10	توظف المعلومات المكتسبة وتقومها						.723
11	تدرك العلاقة بين المقدمة والنتيجة						.622
12	تميز بين النقاط الرئيسية المطلوب معالجتها والنقاط الثانوية					.494	.377
13	تميز بين المادة المناسبة ذات الصلة الوثيقة بالموضوع وتلك التي لا علاقة لها					.474	.384
14	تدعم الفكرة وتؤيدها بالشواهد المناسبة					.778	
15	تنمي الفكرة من خلال الشرح والتفصيل					.776	
16	تحدد الفكر الرئيسية في الموضوع					.698	
17	تستطيع إبداء رأي والدفاع عنه			.704			
18	تحدد الكلمات المفتاحية في نص الموضوع			.618			
19	تجيد استخدام أدوات الربط في أثناء كتابة الموضوع			.560		.351	
20	تضع خريطة مفاهيمية تمثل كيفية ترابط الفكر المهمة الواحدة بالأخرى في الموضوع		.761				.501
21	تعالج تفاصيل الموضوع بشكل متسلسل مرتب منطقي		.604				
22	تجيد تلخيص النتائج العامة التي توصلت إليها		.534				.490
23	تميز بين الحقيقة ووجهة النظر		.514		.475		
24	تفكر قبل التعبير عن الفكرة						.868
	الجذر الكامن	1.491	1.977	2.003	2.290	2.697	6.018
	النسبة المنوية للتباين	6.212	8.237	8.346	9.541	11.236	25.074
	النسبة التراكمية	68.646	62.434	54.197	45.850	36.310	25.074

تفسير العوامل المستخلصة من التحليل العاملي:

تمّ تقسيم التشبعات إلى العوامل الآتية: تشبعات صفرية (أقل من 0.30)، تشبعات متوسطة (0.30 إلى أقل من 0.40)، تشبعات عالية (0.40 إلى أقل من 0.50)، تشبعات كبرى (0.50) فأعلى.

العامل الأول:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (6.018) ونسبة التباين المفسر (25.074) وقد تشبعت به (9) فقرات ذات تشبعات كبرى جاءت وفقاً لترتيب تشبعاتها من الأعلى إلى الأسفل (-4-5-6-7-8-11-1) وهي تمثل نسبة (37.5%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت الفقرات التي تدل على العمليات العقلية (6) فقرات، وهي تمثل (75%)، وهي بحسب تشبعاتها (2-3-4-7-8-11)، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل "العمليات العقلية".

العامل الثاني:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.697) ونسبة التباين المفسر (11.236) وقد تشبعت به (3) فقرات ذات تشبعات كبرى جاءت وفقاً لترتيب تشبعاتها من الأعلى إلى الأسفل (9-10-11)، وهي تمثل نسبة (12.5%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت الفقرات التي تدل على الاهتمام بتوظيف المعلومات في موضوع التعبير (2)، وهي بحسب تشبعاتها (9-10)، وتمثل (66.6%)، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل "توظيف المعلومات في الموضوع".

العامل الثالث:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.290) ونسبة التباين المفسر (9.541) وقد تشبعت به (3) فقرات ذات تشبعات كبرى جاءت وفقاً لترتيب تشبعاتها من الأعلى إلى الأسفل (14-15-16)، وهي تمثل نسبة (12.5%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت الفقرات التي تدل على الاهتمام بتطوير الفكرة (2) وهي تمثل (66.6%)، وهي بحسب تشبعاتها (14-15)، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل "معالجة الفكرة".

العامل الرابع:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.003) ونسبة التباين المفسر (8.346) وقد تشبعت به (3) فقرات ذات تشبعات كبرى جاءت وفقاً لترتيب تشبعاتها من الأعلى إلى الأسفل (17-18-19)، وهي تمثل نسبة (12.5%) من العدد الكلي لفقرات الاختبار الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت الفقرات التي تدل على الاهتمام بربط المعلومات (2) فقرة، وهي تمثل (66.6%)، وهي بحسب تشبعاتها (17-19)، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل "الربط بين الفكر".

العامل الخامس:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (1.977) ونسبة التباين المفسر (8.237) وقد تشبعت به (4) فقرات ذات تشبعات كبرى جاءت وفقاً لترتيب تشبعاتها من الأعلى إلى الأسفل (20-21-22-23)، وهي تمثل نسبة (16.6%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت الفقرات التي تدل على الاهتمام بفهم تفاصيل الموضوع (3) فقرات، وهي تمثل (75%)، وهي بحسب تشبعاتها (20-21-22)، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل "فهم الجزئيات".

العامل السادس:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (1.491) ونسبة التباين المفسر (6.212) وقد تشبعت به (2) فقرة ذات تشبعات كبرى، وهما توافقان العددين (20-24)، ويمثلان نسبة (8.33%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، وتدل على التفكير في الموضوع قبل البدء بالكتابة، لذلك يمكن تسمية هذا العامل "التفكير في الموضوع قبل الشروع في الكتابة". وبناء على ما تقدم من تفسير للعوامل المستخلصة، إن النتائج في مجملها تشير إلى سلامة الفقرات ودقتها في هذا المجال من حيث تكوينها الفرضي في توظيف العمليات العقلية، وبالتالي سلامة استخدامها في صورتها الحالية، وعليه فقد أصبحت فقرات استبانة الطالب في مجال توظيف العمليات العقلية (24) فقرة.

المجال الثاني:

الجدول رقم (8.2)

العوامل المستخلصة بعد التدوير من المجال الثاني

Component					الفقرات	الرقم
5	4	3	2	1		
				.917	تزيدك عملية القراءة من فهم الفكر والانتساع فيها	1
				.891	تعزز القراءة العلاقة بين لغة تحدثك ولغة كتابتك	2
			.303	.860	تكسبك عادة القراءة الكثير من مهارات التعلم الذاتي	3
	.315			.856	تعني الحقائق العامة في أثناء القراءة	4
			.329	.797	تغنيك القراءة بكثير من الخبرات الوثيقة الصلة بالموضوع	5
			.383	.784	تجد في القراءة مصدراً للقدرة اللغوية العامة من حيث معاني الكلمات وتنظيم الجمل والعبارات	6
	.300		.344	.745	تنمي القراءة العمليات المعرفية لديك	7
.338			.408	.683	تساعدك قراءة المراجع على التزود بالفكر لكتابة الموضوع	8
		.405	.475	.592	تنمي مراجعة المصادر والمراجع مهارة القراءة الصامته	9
		.311	.536	.572	تجيد مهارة التصفح لفهرس الكتاب وأهم النقاط من فكر وفقرات	10
			.762	.302	تشتري كتباً غير الكتب الدراسية	11
			.728		تملك مكتبة في منزلك	12
			.710	.382	تضع ملاحظات في أثناء القراءة	13
			.664	.378	تفيد من منهج الكاتب في أثناء القراءة في كتابتك لموضوع	14

التعبير الأدبي				
15	تجيد استعمال دوائر المعارف المعروفة في اللغة العربية	.560	.555	
16	تعتبر الكتاب المدرسي من اهم العوامل في تشجيعك على القراءة والإفادة منها في مادة التعبير الأدبي	.755		
17	تعتقد بوجود صلة بين تقدمك اعلمي ومستوى قراءاتك	.410	.415	
18	تستخدم بطاقات المكتبة		.779	
19	تطلع على المواقع الترفيهية أكثر من المواقع الثقافية		.882	
	الجذر الكامن	6.761	3.723	1.405
	النسبة المئوية للتباين	35.583	19.595	7.395
	النسبة التراكمية	35.589	55.178	62.572
				69.691
				76.184

تفسير العوامل المستخلصة من التحليل العاملي:

العامل الأول:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (6.761) ونسبة التباين المفسر (35.583)، وقد تشبعت به (10) فقرات ذات تشبعتات كبرى جاءت وفقاً لترتيب تشبعتاتها من الأعلى إلى الأسفل (-5-6-7-8-9-10-1-2-3-4)، وهي تمثل نسبة (52%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت الفقرات المرتبطة بمهارات القراءة حوالى (8) فقرات، وهي تمثل نسبة (80%)، ولذلك يمكن أن نطلق على هذا العامل "أهمية القراءة".

العامل الثاني:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (3.723) ونسبة التباين المفسر (19.595)، وقد تشبعت به (6) فقرات ذات تشبعتات كبرى جاءت وفقاً لترتيب تشبعتاتها من الأعلى إلى الأسفل (-12-13-14-15-10-11)، وهي تمثل نسبة (31.58%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت الفقرات المرتبطة بالإفادة من القراءة حوالى (4) فقرات، وهي تمثل نسبة (66.7%)، ولذلك يمكن أن نطلق على هذا العامل "قوائد القراءة".

العامل الثالث:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (1.405) ونسبة التباين المفسر (7.395) وقد تشبعت به فقرة واحدة، يوافق ترتيبها (16)، وهي تمثل نسبة (5.26%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، ويمكن تسمية هذا العامل "الكتاب المدرسي".

العامل الرابع:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (1.353) ونسبة التباين المفسر (7.119) وقد تشبعت به (2) فقرة ذات تشبعتات كبرى جاءت وفقاً لترتيب تشبعتاتها من الأعلى إلى الأسفل (18-15)، وهي تمثل نسبة (10.53%) من العدد الكلي لفقرات الاختبار الداخلة في التحليل العاملي، ويمكن تسمية هذا العامل "المراجع الخارجية".

العامل الخامس:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (1.234) ونسبة التباين المفسر (6.492) وقد تشبعت به فقرة واحدة تمثل الرقم (19)، وهي تمثل نسبة (5.26%) من العدد الكلي ل فقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، ويمكن تسمية هذا العامل "المواقع الثقافية على الشبكة". وبناء على ما تقدم من تفسير للعوامل المستخلصة، إن النتائج في مجملها تشير إلى سلامة ودقة هذا المجال من حيث تكوينه الفرضي في توظيف القراءة في التعبير الأدبي، وبالتالي سلامة استخدام هذا المجال في صورته الحالية، وعليه فقد أصبحت فقرات مجال توظيف القراءة في التعبير الأدبي (19) فقرة.

المجال الثالث:

الجدول رقم (8.3)

العوامل المستخلصة بعد التدوير من المجال الثالث

الرقم	الفقرات	Component						
		7	6	5	4	3	2	1
1	يزود الطلبة بفرص لممارسة المستويات العليا من التفكير							.788
2	يقدم أنشطة تعليمية تتيح للطلبة فرصا للتفكير							.773
3	ينمي القدرة على تطوير الفكر والخبرات الجديدة							.757
4	يدرب الطلبة على العمليات العقلية بدلا من الحفظ الآلي							.744
5	تعين أسئلة المدرس على استنتاج فكر جديدة							.703
6	يقدم الخبرات اللازمة لفهم الفكر الأساسية في الموضوع			.373			.475	.532
7	يهتم بالتصحيح الشكلي للموضوع أكثر من المضمون					.351	.219	.521-
8	يعمل على تمكين الطلبة من الفكر قبل مرحلة الكتابة			.394			.459	.507
9	يوجه الطلبة نحو مصادر المعرفة المختلفة		.427				.411	.426
10	يكسب الموضوعية في التعبير من خلال التلاوم بين الشكل والمضمون				.330	.501		.423
11	يدرب الطلبة على مهارة التلخيص						.767	
12	ينبه الطلبة إلى كيفية جمع المادة وتنظيمها						.712	
13	يركز على التعبير الكتابي أكثر من التعبير الشفهي						.671-	
14	يمكن الطلبة من استخلاص النتائج وتشكيلها اعتمادا على قراءاتهم						.657	
15	يمهد للتعبير الكتابي من خلال التعبير لشفهي			.356			.596	
16	يحرص أذهان الطلبة وذاكرتهم للإفادة من الخبرات السابقة				.315		.532	.365
17	يركز على تنظيم الفكر المعروضة ووضوحها						.431	.512
18	يشجع الطلبة على قراءة الكتب التي تمت قراءتها والمرتبطة بالموضوع					.822		
19	ينوع المدرس في طريقتة لمواجهة المستويات العليا المختلفة				.317-	.723		
20	يساعد على اكتشاف طبيعة التعلم وبناء المعرفة			.373		.718		

		.383		.624	.345		يعود الأمانة في نقل آراء الكتاب والمؤلفين	21
			.750	.174-			يركز على سلامة اللغة ودقة صياغتها	22
	.321		.668				تنمي لغة المدرس الثروة اللغوية	23
		.830					يسعى إلى تكامل المهارات اللغوية تحدثا وكتابة واستماعا وقراءة	24
		.666			.327		يدرب الطلبة على التخطيط والتطبيق والتقييم الذاتي لإنتاجهم	25
	.783						يدرب الطلبة على مهارة المراجعة لما كتبوه	26
	.597			.516			يعين على تمييز جمل الطالب وصلتها	27
.482	.553						ينمي العبارات الصحيحة في الاستعمال اللغوي	28
	.551			.502			يدرب الطلبة على استعمال علامات الترقيم	29
.771							يحث الطلبة على تسجيل الفكر المهمة في أثناء المناقشة	30
.757							يدرب الطلبة على مهارة السؤال والجواب	31
				.502			يشجع على تبادل وجهات النظر بين الطلبة حول الموضوع	32
	.502						يشجع الطلبة على الاطلاع على مختلف المراجع المرتبطة بالموضوع	33
			.445	.508			يحفز المدرس على التلقائية في الحوار والمناقشة	34
	.613-			.511			يشجع على قراءة الموضوع قراءة جهرية لإنماء روح المناقشة في الطلبة	35
	.303	.532					يشير في تصحيح الموضوعات إلى جمال العرض ووضوح الهدف	36
		.516					يركز على وضوح الخط وجماله	37
		.501			.450		يخصص وقتا كافيا لتصحيح الموضوع وتقييمه	38
.329		.661	.379				يعالج من خلال كتابات الطلبة في التعبير المشكلات السائدة لديهم في قواعد اللغة وغيرها	39
					.499		يشجع المدرس على تقويم أعمال الطلبة بعضهم بعضا من دون إشراف اومبالغة	40
	.501						يمهّد لموضوع التعبير بقراءات خارجية	41
2.341	2.373	2.446	2.485	3.093	4.382	5.503	الجذر الكامن	
5.710	5.788	5.966	6.061	7.545	10.687	13.423	النسبة المئوية للتباين	
55.179	49.469	43.682	37.715	31.655	24.110	13.423	النسبة التراكمية	

تفسير العوامل المستخلصة من التحليل العاملي:

العامل الأول:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (5.503) ونسبة التباين المفسر (13.423)، وقد تشبعت به (9) فقرات ذات تشبعتات كبرى، جاءت وفقاً لترتيب تشبعتاتها من الأعلى إلى الأسفل (-5-6-7-17-8-1-2-3-4)، وهي تمثل نسبة (21.95%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت الفقرات المرتبطة باهتمام المدرس بالعمليات المعرفية في طرح المادة التعليمية

حوالى (6) فقرة، وهي تمثل نسبة (66.6%)، ولذلك يمكن أن نطلق على هذا العامل "العمليات المعرفية".

العامل الثاني:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (4.382) ونسبة التباين المفسر (10.687) وقد تشبعت به (8) فقرات ذات تشبعت كبرى، جاءت وفقاً لترتيب تشبعتها من الأعلى إلى الأسفل (-15-16-27-29-11-12-13-14)، وهي تمثل نسبة (19.51%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت الفقرات المرتبطة بمهارات الكتابة حوالى (5) فقرات، وهي تمثل نسبة (62.5%)، ولذلك يمكن أن نطلق على هذا العامل "مهارات الكتابة".

العامل الثالث:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (3.093) ونسبة التباين المفسر (7.545) وقد تشبعت به (8) فقرات ذات تشبعت كبرى، جاءت وفقاً لترتيب تشبعتها من الأعلى إلى الأسفل (-10-35-32-34-18-19-20-21)، وهي تمثل نسبة (17.07%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت الفقرات المرتبطة بإشراك الطالب في الدرس حوالى (5) فقرات، وهي تمثل نسبة (62.5.14%)، ولذلك يمكن أن نطلق على هذا العامل "تفعيل دور الطالب".

العامل الرابع:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.485) ونسبة التباين المفسر (6.061) وقد تشبعت به (2) فقرة ذات تشبعت كبرى، جاءت وفقاً لترتيب تشبعتها من الأعلى إلى الأسفل (-23-22)، وهي تمثل نسبة (4.87%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت الفقرتان (23-22) ارتباطاً واضحاً بلغة المدرس، ولذلك يمكن أن نطلق على هذا العامل "لغة المدرس".

العامل الخامس:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.446) ونسبة التباين المفسر (5.966) وقد تشبعت به (6) فقرات ذات تشبعت كبرى، جاءت وفقاً لترتيب تشبعتها من الأعلى إلى الأسفل (-38-37-36-39-24-25)، وهي تمثل نسبة (14.63%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت الفقرات المرتبطة بعملية التقويم (4) فقرات تمثل نسبة (66.6%)، ولذلك يمكن أن نطلق على هذا العامل "التقويم".

العامل السادس:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.373) ونسبة التباين المفسر (5.788) وقد تشبعت به (7) فقرات ذات تشبعت كبرى، جاءت وفقاً لترتيب تشبعتها (41-33-29-28-27-35-26) وهي تمثل نسبة (17.07%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت

الفقرات المرتبطة باهتمام المدرس بكتابة الطالب (4) فقرات، تمثل نسبة (57.14%)، ولذلك يمكن أن نطلق على هذا العامل "تحسين صياغة الموضوع".

العامل السابع:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (2.341) ونسبة التباين المفسر (5.710) وقد تشبعت به (2) فقرة ذات تشبعت كبرى، جاءت وفقاً لترتيب تشبعتها (30-31)، وهي تمثل نسبة (4.87%) من العدد الكلي لفقرات هذا المجال الداخلة في التحليل العاملي، ويمكن تسمية هذا العامل "تحفيز الطالب". وبناء على ما تقدم من تفسير للعوامل المستخلصة، إن النتائج في مجملها تشير إلى سلامة هذا المجال من حيث تكوينه الفرضي في قياس طريقة المدرس في التعبير الأدبي، وبالتالي سلامة استخدامه في صورته الحالية، وعليه فقد أصبحت فقرات مجال طريقة المدرس (41) فقرة.

ويوضح الجدول رقم (9.1) و(9.2) و(9.3) معاملات الارتباط الداخلية لكل عبارة ومجال من مجالات الاستبانة، وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة في المجال الأول بين (0.467-0.879) وفي المجال الثاني بين (0.682-0.947) وفي المجال الثالث (0.462-0.971)، وهي قيم ارتباط دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن عبارات الاستبانة متسقة داخلياً.

الجدول رقم (9.1)

معامل ارتباط المجال الأول من استبانة الطالب

الرقم	استخدام عمليات التفكير	معامل الارتباط
1	تفكر قبل التعبير عن الفكرة	0.711
2	تحدد الفكر الرئيسة في الموضوع	0.711
3	تحدد الكلمات المفتاحية في نص الموضوع	0.717
4	تميز بين النقاط الرئيسة المطلوب معالجتها والنقاط الثانوية	0.838
5	تضع خريطة مفاهيمية تمثل كيفية ترابط الفكر المهمة الواحدة بالأخرى في الموضوع	0.717
6	تميز بين المادة المناسبة ذات الصلة الوثيقة بالموضوع وتلك التي لا علاقة لها به	0.676
7	تستخدم مهارتي المقارنة والتصنيف في أثناء جمع المعلومات	0.639
8	تفيد من العمليات العقلية في إعادة بناء النص	0.749
9	توظف العمليات العقلية في أثناء الموقف التعليمي التعلّمي	0.579
10	تقوم بعمليتي الاستقراء والاستنتاج في أثناء كتابة موضوع التعبير	0.749
11	تنمي الفكرة من خلال الشرح والتفصيل	0.497
12	تؤيد الفكرة بالشواهد المناسبة	0.829

0.825	تدرك العلاقات الممكنة بين الجزئيات فيما بينها ثم بين الجزئيات والكليات	13
0.467	تركز على العموميات وصولاً إلى الخصوصيات	14
0.821	تدرك العلاقات بين الفكر (تشابه، تضاد، علاقات زمانية أو مكانية)	15
0.835	تميز بين الحقيقة ووجهة النظر	16
0.753	تستطيع إبداء رأي والدفاع عنه	17
0.706	تعالج تفاصيل الموضوع بشكل متسلسل منطقي	18
0.761	تجيد استخدام أدوات الربط في أثناء كتابة الموضوع	19
0.765	تربط خبراتك السابقة بالموضوع المطلوب	20
0.523	توظف المعلومات المكتسبة وتقومها	21
0.749	تفيد من أسئلة عمليات التفكير العليا	22
0.854	تدرك العلاقة بين المقدمة والنتيجة	23
0.879	تجيد تلخيص النتائج العامة التي توصلت إليها	24

الجدول رقم (9.2)

معامل ارتباط المجال الثاني من استبانة الطالب

معامل الارتباط	توظيف القراءة	الرقم
0.868	هناك صلة بين تقدّمك العلمي ومستوى قراءاتك	1
0.906	تزيدك عملية القراءة فهماً للفكر واتساعاً فيها	2
0.722	تعزّز القراءة العلاقة بين لغة تحدّثك ولغة كتابتك	3
0.906	تُغنّيك القراءة بكثير من الخبرات الوثيقة الصلة بالموضوع	4
0.740	تستخدم بطاقات المكتبة	5
0.894	تساعدك قراءة المراجع على التزوّد بالفكر لكتابة الموضوع	6
0.947	تجد في القراءة مصدراً للقدرة اللغوية العامة من حيث معاني الكلمات وتنظيم الجمل والعبارات	7
0.871	تفيد من منهج الكاتب في أثناء القراءة في كتابتك لموضوع التعبير	8
0.947	تعني الحقائق العامة في أثناء القراءة	9
0.947	تنمّي القراءة العمليات المعرفية لديك	10
0.871	تكسبك عادة القراءة الكثير من مهارات التعلّم الذاتي	11
0.899	تنمّي مراجعة المصادر والمراجع مهارة القراءة الصامتة لديك	12
0.753	تضع ملاحظات في أثناء القراءة	13
0.809	تجيد استعمال دوائر المعارف المعروفة في اللغة العربية	14
0.775	تجيد مهارة التصفّح لفهرس الكتاب وأهمّ النقاط من فكر وفقرات	15
0.682	تعتبر الكتاب المدرسي من أهمّ العوامل في تشجيعك على القراءة	16

	والإفادة منها في مادة التعبير الأدبي	
0.899	تملك مكتبة في منزلك	17
0.878	تشتري كتباً غير الكتب الدراسية	18
0.773	تطلع على المواقع الترفيهية أكثر من المواقع الثقافية	19

الجدول رقم (9.3)

معامل ارتباط المجال الثالث من استبانة الطالب

معامل الارتباط	تقويم طريقة المدرّس	الرقم
0.745	يمهّد للتعبير الكتابي من خلال التعبير الشفهي	1
0.613	يركّز على التعبير الكتابي أكثر من التعبير الشفهي	2
0.936	يسعى إلى تكامل المهارات اللغوية تحدثاً وكتابةً واستماعاً وقراءة	3
0.954	يدرّب الطلبة على التخطيط والتطبيق والتقييم الذاتي لإنتاجهم	4
0.936	يمكن الطلبة من الفكرة قبل مرحلة الكتابة	5
0.954	يقدم أنشطة تعليمية تتيح للطلبة فرصاً للتفكير	6
0.946	يقدم الخبرات اللازمة لفهم الفكر الأساسية في الموضوع	7
0.773	يزوّد الطلبة بفرص لممارسة المستويات العليا من التفكير	8
0.946	يدرّب الطلبة على العمليات العقلية بدلاً من الحفظ الآلي	9
0.735	ينمي القدرة على تطوير الفكر والخبرات الجديدة	10
0.961	يساعد على اكتشاف طبيعة التعلم وبناء المعرفة	11
0.944	يوجّه الطلبة نحو مصادر المعرفة المختلفة	12
0.559	يطلع الطلبة على مختلف المراجع المرتبطة بالموضوع	13
0.936	يدرّب الطلبة على مهارة السؤال والجواب	14
0.641	يشجّع على تبادل وجهات النظر بين الطلبة حول الموضوع	15
0.619	يحثّ على تسجيل الفكر المهمة في أثناء المناقشة	16
0.951	يشجّع على تقويم الكتب التي تمت قراءتها والمرتبطة بالموضوع	17
0.951	ينبّه على كيفية جمع المادة وتنظيمها	18
0.946	يمهّد لموضوع التعبير بقراءات خارجية	19
0.936	يعود الأمانة في نقل آراء الكتاب والمؤلفين	20
0.961	يمكن الطلبة من استخلاص النتائج وتشكيلها اعتماداً على قراءاتهم	21
0.931	تعين أسئلة المدرّس على استنتاج فكر جديدة	22
0.629	يحفّز المدرّس على التلقائية في الحوار والمناقشة	23
0.667	يعين على تنميق جمل الطالب وصقلها	24
0.955	يحرّص أذهان الطلبة وذاكرتهم للإفادة من الخبرات السابقة	25

0.730	ينبّه على تنظيم الفكر المعروضة ووضوحها	26
0.821	يركّز على سلامة اللغة ودقّة صياغتها	27
0.890	ينوّع المدرّس في طريقتيه لمواجهة المستويات العقلية المختلفة	28
0.951	يدرّب الطلبة على مهارة التلخيص	29
0.936	يدرّب الطلبة على مهارة المراجعة لما كتبوه	30
0.931	يركّز على وضوح الخطّ وجماله	31
0.962	يدرّب الطلبة على استعمال علامات الترقيم	32
0.971	يعالج من خلال كتابات الطلبة المشكلات الساندة لديهم في قواعد اللغة وغيرها	33
0.968	يكسب الموضوعية في التعبير من خلال التلاؤم بين الشكّل والمضمون	34
0.872	ينمّي العبارات الصحيحة في الاستعمال اللغوي	35
0.971	يشير في تصحيح الموضوعات إلى جمال العرض ووضوح الهدف	36
0.674	تنمّي لغة المدرّس الثروة اللغوية	37
0.817	يشجّع المدرّس الطلبة على تقويم أعمال بعضهم بعضاً من دون إسراف أو مبالغة	38
0.679	يشجّع على قراءة الموضوع قراءة جهرية لإنماء روح المناقشة في الطلبة	39
0.757	يخصّص وقتاً كافياً لتصحيح الموضوع وتقييمه	40
0.462	يهتمّ بالتصحيح الشكلي للموضوع أكثر من المضمون	41

5.5.9- ثبات الاستبانة: تحققت الباحثة من ثبات الاستبانة بطريقة إعادة إجراء الاختبار بتطبيق استبانة الطلبة في صورتها النهائية على عيّنة بلغت (16) طالباً في المرحلة الثانوية العامة، وكان الاختبار الأول بتاريخ (2013/4/14م)، ثم أعيد إجراء الاختبار نفسه على مجموعة الطلبة التي تقدمت للاختبار الأول بعد مرور عشرة أيّام على الاختبار الأول بتاريخ (2013/4/24م)، وقامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بيرسون بين نتائج الاختبار، وأشارت النتيجة إلى أنّ معامل الثبات الكلي للاستبانة بمجالاتها الثلاثة (0.76)، وهي قيمة تشير إلى معامل ثبات جيد، كما يبدو في الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10)

ثبات الاستبانة الكلي

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون
1	استخدام عمليات التفكير	0.723
2	توظيف القراءة	0.846

0.699	تقويم طريقة المدرّس	3
0.756	الثبات الكلي	

معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل "ألفا كرونباخ" الذي بلغت قيمته (0.96)، مما يدلّ على أنّ الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة قوي، وبالتالي صلاحية الاستبانة للتطبيق.

5.5.10 - تطبيق الاستبانة: طُبِّقَت الاستبانة في الفصل الأول من العام الدراسي 2013-2014 م.

5.6- الاختبار القبلي/ البعدي: أعدت الباحثة اختباراً لقياس أداء الطلبة في مهارات التعبير الأدبي قبل تنفيذ البرنامج وبعده في ضوء قائمة مهارات التعبير الأدبي التي أعدتها الباحثة، وقد مرّ بناء الاختبار بالمراحل الآتية:

5.6.1- هدف الاختبار: تمّ وضع الاختبار لقياس أداء طلبة المرحلة الثانوية في مهارات التعبير الأدبي.

5.6.2- تحليل محتوى المادة التعليميّة في البرنامج: قامت الباحثة بتحليل محتوى الموضوعات

المختارة للبرنامج التعليمي المقترح للتدريس وفق العمليات المعرفية وفق الخطوات الآتية:

- قراءة موضوعات المواقف التعليمية التعلّميّة أكثر من مرّة.
 - تجزئة محتوى كلّ موقف إلى نقاط تعليميّة.
 - مراعاة ارتباط النقاط التعليميّة بالأهداف السلوكيّة، إذ تمّ إعطاء كلّ نقطة تعليميّة هدفاً سلوكياً أو أكثر، وقد بلغ عدد الأهداف السلوكية (154) هدفاً موزّعة على كلّ موقف من المواقف التعليميّة.
 - تصنيف الأهداف التعليميّة بحسب عمليات التفكير المعرفيّة.
 - استخراج الوزن النسبي لكلّ مهارة في التعبير الأدبي.
 - استخراج الوزن النسبي لكلّ عمليّة معرفيّة في البرنامج التعليمي المقترح.
- والجدول رقم (11.1) في الملحق ورقم (11.2) يوضحان نتائج التحليل من حيث الأهداف وعددها ونسبتها ومستوياتها المعرفية:

الجدول رقم (11.2)

الوزن النسبي لمهارات التعبير الأدبي والعمليات المعرفية

المجموع	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم والاستيعاب	التذكر	الوزن النسبي	المهارات
13	2	1	3	3	3	1	8.4 %	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية
11	1	1	2	5	2	-	7.1 %	وضع خريطة معرفية لعناصر الموضوع الأدبي
12	1	1	3	1	5	1	7.8 %	تحديد المصادر والمراجع ذات الصلة بالموضوع المدروس وتوثيقها

7	1	2	1	1	2	-	4.8%	كتابة مقدمة لموضوع التعبير الأدبي
10	1	1	3	-	5	-	6.4%	المرونة الفكرية
11	1	1	2	1	5	1	7.1%	ترتيب الفكر وتسلسلها
12	1	1	2	2	5	1	7.9%	استخدام أدوات الربط العقلية
10	1	1	1	1	4	2	6.4%	توظيف الشاهد
19	3	3	4	3	4	2	12.3%	توظيف البلاغة بقصد إبراز المعاني
9	1	1	2	2	2	1	5.8%	استخدام نظام الفقرات في الكتابة
10	1	2	1	2	3	1	6.6%	استخدام علامات الترقيم
17	1	2	5	4	4	1	11%	التلخيص (كتابة خاتمة)
13	1	2	2	3	2	3	8.4%	توازن الخطّ (خطّ الرقعة أنموذجاً)
154	16	20	29	32	49	13	100%	المجموع
%100	%10.4	% 13	% 19.5	% 18.2	% 29.8	% 9.1		الوزن النسبي لعمليات التفكير

ويُلاحظ من الجدول السابق أنّ الباحثة ركزت على مستويات التفكير العليا، فجاءت نسبتها (42.9%) وهي أعلى من النسبة التي حدّدها "بلوم" في بنائه للهرم المعرفي وتحدد بنسبة (25%)، وذلك تماشياً مع أهداف البحث والأهداف العامة للتربية في المرحلة الثانوية العامة وطبيعة التعبير الذي يتطلب مستويات عالية من التفكير، كما أنّها أعطت أهمية كبيرة لمستوى الفهم والاستيعاب، وقد بلغت نسبته (29.8%) لأنه يمثل عملية مركزية مهمّة في معالجة المعلومات وتفسيرها ولشدة ارتباط هذا المستوى بالتعبير الأدبي، كما أنّ معالجة المعلومات تشكّل إحدى الركائز المهمّة في علم النفس المعرفي.

5.6.3- محتوى الاختبار: تمّ إعداد الاختبار بناء على قائمة مهارات التعبير الأدبي التي أعدتها الباحثة وعرضتها على المحكمين لقياس أداء الطلبة في مهارات التعبير الأدبي. وتكوّن الاختبار في صورته النهائية من (19) فقرة من نوع الأسئلة المقالية لمهارات التخطيط والكتابة وقائمة تقدير مهارات المراجعة، كما ورد في الملحقين رقم (10) و(12).

5.6.4- صياغة فقرات الاختبار: تمّت صياغة أسئلة الاختبار، مع مراعاة الآتي:

- الدقة العلميّة واللّغويّة.

- محدّدة وواضحة وخالية من الغموض.

- ممثلة للمحتوى والأهداف المرجو قياسها.

5.6.5- وضع تعليمات الاختبار: وضعت تعليمات الاختبار، مع مراعاة الآتي:

- بيانات خاصة بالطلبة تشمل الاسم والفرع.

- بيانات خاصة بوصف الاختبار.

- التأكّد من قراءة الأسئلة بعناية ومن ثم الإجابة عنها.

5.6.6- الصورة النهائية للاختبار: بعد إعداد الاختبار وكتابة فقراته، تمّ عرضه على مجموعة من

المحكمين، وذلك لبيان آرائهم في الآتي:

- تمثيل فقرات الاختبار للأهداف المراد قياسها.

- تغطية فقرات الاختبار لمحتوى البرنامج التعليمي.

- صحة فقرات الاختبار لغوياً وعلمياً.

وبعد أن أبدى المحكمون بعض الملاحظات والآراء أُجريت التعديلات المناسبة، حيث اشتمل

الاختبار في صورته النهائية على (19) فقرة، وقائمة تقدير.

5.6.7- تجريب الاختبار: بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية، طبقت الباحثة الاختبار على

(16) طالباً في المرحلة الثانوية العامة من خارج عينة البحث، وذلك بهدف:

- التأكد من صدق الاختبار وثباته.

- تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة الاختبار عند تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

5.6.8- تصحيح أسئلة الاختبار: بعد أن قام الطلبة بالإجابة عن أسئلة الاختبار، صُحّحت إجابات

الطلبة ثلاث مرات، حيث قامت الباحثة بتصحيح إجابات الاختبار مرة، ثم قام موجّه اللّغة العربيّة

بالتصحيح مرّة أخرى، ثم مدرّسة اللّغة العربيّة في ثانويات حلب ذات خبرة ومشاركة في عملية

تصحيح امتحانات الشهادة الثانوية العامة مرة ثالثة. واعتمد متوسط التصحيح للمرات الثلاث

كنتيجة نهائية للطلبة.

5.6.9- تحديد زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار عن طريق المتوسط الحسابي لزمن تقديم العينة

الاستطلاعية، فكان متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة وفقاً لتطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة الطالب الأول} + \text{زمن إجابة الطالب الأخير}}{2}$$

حيث تمّ تسجيل زمن أسرع طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وكان حوالى (90) دقيقة،

وزمن أبطأ طالب في الإجابة عن الاختبار نفسه وكان حوالى (150) دقيقة، ثم حُسب متوسط

الزمنين، ووجد أنّ متوسط زمن الاختبار (120) دقيقة.

5.6.10- درجة الصعوبة في الاختبار: بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، تمّ تحليل

نتائج إجابات الطلبة على الاختبار بهدف التعرف إلى معامل صعوبة كلّ سؤال من أسئلة الاختبار،

ويُقصد بمعامل الصعوبة نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابات صحيحة عن الفقرة، وتمّ حساب معامل

الصعوبة وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع درجات الطلاب في السؤال} \div \text{الدرجة الكلية للسؤال}}{\text{عدد الطلبة المتقدمين}}$$

وتمّ الحصول على معامل الصعوبة نفسه من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب على السؤال}}{\text{الدرجة القصوى المحددة للسؤال}}$$

وبتطبيق المعادلتين السابقتين، تمّ حساب معامل الصعوبة لكلّ فقرة من فقرات الاختبار، والجدول (12) يوضح معامل الصعوبة لكلّ فقرة من فقرات الاختبار:

الجدول رقم (12)

معامل الصعوبة في الاختبار

الرقم	مهارات التعبير الأدبي	معامل الصعوبة
1	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الرئيسية والفكر الثانوية	0.64 %
2	تصميم خريطة معرفية	0.59 %
3	تحديد المصادر والمراجع المرتبطة بالموضوع وتوثيقها	0.62 %
4	كتابة مقدمة لموضوع التعبير الأدبي	0.61 %
5	المرونة الفكرية	0.62 %
6	ترتيب الفكر وتسلسلها	0.52 %
7	استخدام أدوات الربط العقلية	0.41 %
8	توظيف الشاهد	0.53 %
9	توظيف البلاغة لإبراز المعاني	0.46 %
10	استخدام نظام الفقرات في الكتابة	0.41 %
11	استخدام علامات الترقيم	0.66 %
12	التلخيص/كتابة خاتمة	0.57 %
13	الخط	0.37 %
	معامل الصعوبة الكلي لاختبار مهارات التعبير الأدبي	0.54 %

يوضح الجدول السابق معامل الصعوبة لكلّ فقرة من فقرات الاختبار، وقد بلغ متوسط معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار نسبة (0.54 %)، وبناء على ذلك فإنّ جميع الفقرات مقبولة حيث كانت في الحد المقبول من الصعوبة بحسب ما قرّره المختصون في القياس والتقويم، إذ يجمع أغلب خبراء التقويم والقياس على أنّ معاملات الصعوبة للاختبار الجيد يجب أن تتراوح بين (20-85 %). (أبو لبد، 1982) (أبو علام، 2001) (الظاهر وآخرون، 1999)

5.6.11- صدق الاختبار: تحققت الباحثة من صدق الاختبار من خلال صدق المحكمين حيث عرض الاختبار في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين من أساتذة جامعيين مختصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، وممن يعملون في الحقل التربوي من مدرسين متميزين وموجهين لمادة اللغة العربية كما جاء في الملحقين رقم (3) و(4)، إذ قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاختبار ووضوح صياغتها اللغوية، ومدى انتمائها إلى الموضوع المدروس، وفي ضوء تلك الآراء تمّ تعديل بعض الفقرات واستبدال بعضها الآخر ليصبح عدد الفقرات (19) فقرة، وقد بلغ الصدق الذاتي للاختبار (0.91) وهي قيمة مرتفعة.

أما الصدق العاملي للاختبار فيتضح من الجدول رقم (13) العوامل المستخلصة بعد عملية التدوير للفقرات وفق الآتي:

الجدول رقم (13)

العوامل المستخلصة بعد التدوير

Component		الرقم	الفقرات
2	1		
.718	.506	1	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الرئيسية والفكر الثانوية
.556	.688	2	تصميم خريطة معرفية
.471	.819	3	تحديد المصادر والمراجع المرتبطة بالموضوع وتوثيقها
.301	.849	4	كتابة مقدمة لموضوع التعبير الأدبي
.546	.763	5	المرونة الفكرية
.392	.880	6	ترتيب الفكر وتسلسلها
.402	.738	7	استخدام ادوات الربط العقلية
.657	.628	8	توظيف الشاهد
.462	.825	9	توظيف البلاغة لإبراز المعاني
.498	.800	10	استخدام نظام الفقرات في الكتابة
.608	.747	11	استخدام علامات الترقيم
.785	.508	12	التلخيص
.677	.616	13	الخط
.314	.817	14	أقرأ مجددا المعنى العام للنص
.830		15	أتعرف على الفكر الأساسية والثانوية
.833	.338	16	أحدد الخطأ النحوية والصرفية وأصوبها
.705	.538	17	أكتشف الأخطاء الإملائية وأصححها
.573	.724	18	أتأكد من وضع علامات الترقيم في مكانها المناسب
.490	.779	19	أحذف مواطن الحشو والتطويل
.512	.790	20	أعدل الصياغات غير المناسبة
.626	.615	21	أعيد النظر في المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها
.614		22	أعرض الجملة من حيث مناسبتها للفكرة ومدى صحتها النحوية والبلاغية
.667	.577	23	أنظم شكل الموضوع من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر
.382	.753	24	أعدل الخط
8.259	11.184		الجذر الكامن
34.413	46.599		النسبة المنوية للتباين
75.732	46.599		النسبة التراكمية

تفسير العوامل المستخلصة من التحليل العاملي:

تمّ تقسيم التشبعات إلى العوامل الآتية: تشبعات صفرية (أقل من 0.30)، تشبعات متوسطة (0.30 إلى أقل من 0.40)، تشبعات عالية (0.40 إلى أقل من 0.50)، تشبعات كبرى (0.50) فأعلى.

العامل الأول:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (11.184) ونسبة التباين المفسر (46.599)، وقد تشبعت به (21) فقرة ذات تشبعات كبرى، جاءت وفقاً لترتيب تشبعاتها من الأعلى إلى الأقل (-17-12-21-1-2-4-9-3-14-10-20-19-5-11-7-18-8-13-21-23)، وهي تمثل نسبة (87.5 %) من العدد الكلي ل فقرات الاختبار الداخلة في التحليل العاملي، وقد شملت الفقرات المرتبطة بمعالجة الموضوع (13) فقرة وهي حسب ترتيب تشبعاتها (6-4-9-3-10-5-11-7-2-8-13-1-12)، وتمثل نسبة (54.16%)، ولذلك يمكن أن نطلق على هذا العامل "التخطيط والبناء".

العامل الثاني:

بلغ الجذر الكامن لهذا العامل (8.259)، ونسبة التباين المفسر (34.413)، وقد تشبعت به (15) فقرة ذات تشبعات كبرى، جاءت وفقاً لترتيب تشبعاتها من الأعلى إلى الأسفل (-2-5-20-16-15-12-1-17-13-23-8-21-22-11)، وهي تمثل نسبة (62.5%) من العدد الكلي لفقرات الاختبار الداخلة في التحليل العاملي، وقد مثلت الفقرات المرتبطة بإعادة النظر في الموضوع (8) فقرات، وهي تمثل نسبة (33.3%)، ولذلك يمكن أن نطلق على هذا العامل "مرحلة المراجعة".

استخدمت الباحثة القيمة العددية (0.50) للتشبعات في قبول الفقرات، وهذا يمثل الصدق العاملي الذي هو في الواقع معامل الارتباط بين الفقرة وما هو مشترك أو عام في مجموعة الفقرات الخاضعة للتحليل، ولذلك إن التشبعات المشاهدة للفقرات على العاملين تشير في أغلبها إلى قياس مهارات التعبير الأدبي، على الرغم من تشبع بعض الفقرات على العاملين معاً، وذلك بسبب التداخل الكبير في عمليات الكتابة وصعوبة الفصل بينها، ولأنّ العاملين يتطلبان العمليات العقلية نفسها. وبناء على ما تقدم من تفسير للعوامل المستخلصة، إنّ النتائج في مجملها تشير إلى سلامة هذا الاختبار من حيث تكوينه الفرضي في قياس مهارات التعبير الأدبي باستخدام العمليات العقلية، وعليه فقد أصبحت فقرات الاختبار (24) فقرة.

كما حُسبت معاملات الاتساق الداخلي للاختبار، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة (الفقرة)، والدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار بين (0.49- 0.81) وهي قيم ارتباط دالة إحصائياً، ما يشير إلى أن

اختبار مهارات التعبير الأدبي متسق داخلياً والجدول رقم (14.1) يبين درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار.

الجدول رقم (14.1)

درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار

الرقم	مهارات التعبير الأدبي	معامل الارتباط
1	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية	0.72
2	تصميم خريطة معرفية	0.84
3	تحديد المصادر والمراجع المرتبطة بالموضوع وتوثيقها	0.76
4	كتابة مقدّمة لموضوع التعبير الأدبي	0.65
5	المرونة الفكرية	0.81
6	ترتيب الفكر وتسلسلها	0.69
7	استخدام أدوات الربط العقلية	0.63
8	توظيف الشاهد	0.75
9	توظيف البلاغة لإبراز المعاني	0.79
10	استخدام الفقرات في الكتابة	0.71
11	استخدام علامات الترقيم	0.81
12	توظيف التلخيص في كتابة الخاتمة	0.78
13	الخط وتوازنه	0.75
14	مراجعة المعنى العام للنص	0.63
15	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والصلة بالموضوع	0.68
16	مراجعة الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	0.81
17	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	0.78
18	التأكد من استخدام علامات الترقيم في مكانها المناسب	0.75
19	حذف مواطن الحشو والتطويل	0.77
20	تعديل الصياغات غير المناسبة أو الضعيفة	0.71
21	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	0.68
22	مراجعة الجملة من حيث صحتها ومناسبتها للفكرة	0.49
23	مراجعة الشكل والتنظيم من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	0.73
24	وضوح الخط وتوازنه	0.68

5.6.12- ثبات الاختبار: وهو إعطاء الاختبار النتائج نفسها تقريباً في كل مرة يُطبق فيها على المجموعة نفسها من الطلبة". (أبو لبدة، 1982، 261) وتم التأكد من ثبات الأداة بتطبيق الاختبار على مجموعة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بلغ عددها (16) طالباً، ثم بإعادة تطبيقه على المجموعة نفسها بعد أحد عشر يوماً، وقد تم حساب معامل الثبات الكلي "بيرسون" الذي بلغت قيمته (0.82) وهي قيمة مرتفعة تعكس ثبات الأداة، ويوضح الجدول رقم (14.2) ثبات كل مجال في الاختبار على حدة، ثم الثبات الكلي:

الجدول رقم (14.2)

معامل الثبات في الاختبار

الرقم المجال	مهارات التعبير الأدبي	معامل الثبات
1	مهارات مرحلة التخطيط	0.82
2	مهارات مرحلة الكتابة	0.77
3	مهارات مرحلة المراجعة	0.81
4	الثبات الكلي	0.82

أما معادلة ألفا كرونباخ لمفردات الاختبار، فنقصد به "اشتراك جميع فقرات الاختبار في قياس خاصية معينة في الفرد". (أبو لبدة، 1982، 72) وقد تمّ حساب معامل "كرونباخ ألفا" الذي بلغت قيمته (0.974) وهو معامل قوي جداً.

5.7- برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي باستخدام عمليات التفكير المعرفية: استفادت الباحثة من نتائج البحوث والدراسات السابقة من حيث كيفية بناء البرنامج والأساليب والمكونات والعناصر الأساسية، لذا قامت بمجموعة من الخطوات لبناء البرنامج التعليمي وفق ما يأتي:

5.7.1- مراحل بناء البرنامج:

- المرحلة الأولى (مرحلة التحليل): إنّ عملية التحليل هي نقطة البداية في عملية بناء البرنامج التعليمي، ويجب الانتهاء منها قبل البدء بالمرحلة الأخرى. وتتضمّن العمليات الآتية:
- تحديد المشكلة وتقدير الحاجات: وتتلخّص في حاجة طلبة المرحلة الثانوية إلى طرائق تدريس فاعلة لتنمية مهارات التعبير الأدبي، وستبرز في توظيف العمليات المعرفية في مساقات تدريس البرنامج المقترح.
- تحديد المهمّات التعليمية: بعد تحديد أهداف البرنامج تمّ اختيار المحتوى من خلال الاطلاع على الكتب والمراجع والمصادر التعليمية المتنوّعة ذات الصلة بموضوع البرنامج التعليمي،

وقد عُرض كلٌّ من الأهداف والمحتوى المقترح على مجموعة من المحكمين كما جاء في الملحقين رقم (3) و(4)، وهم من خبراء التعليم والمناهج وطرائق التدريس.

- **تحديد خصائص المتعلمين:** تمّ تحديد خصائص المتعلمين المشاركين في البرنامج التعليمي من خلال اختيار عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة للصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي.

المرحلة الثانية (مرحلة التصميم): وتشمل هذه المرحلة الآتي:

1- تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج المقترح.
2- تحديد المحتوى العلمي للبرنامج في ضوء الأهداف المحددة مسبقاً، وقد تضمن المحتوى كلّ المعلومات والمعارف والمهارات.

3- تصميم أدوات القياس، وتشمل تحديد نوع أداة القياس وهدفها ووظيفتها، وتمثلت هذه الأدوات القياس في البرنامج في اختبار (قبلي/ بعدي) من نوع الأسئلة الإنشائية المتعدّدة، وكذلك من خلال بطاقة التقدير لمهارات مرحلة المراجعة.

4- تحديد المدّة الزمنية للبرنامج التعليمي، وهي عبارة عن فصل دراسي كامل بمعدل ثلاث ساعات تعليمية أسبوعياً.

5- تصميم المحتوى وتنظيمه: وتمّ اختيار المحتوى المناسب للعرض وتحديد متطلبات عرض المحتوى بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات المتعلقة بمهارات التعبير عامّة وطرائق التدريس والعمليات المعرفية ونظريات التعليم، وذلك لتحديد:

- مهارات التعبير الأدبي اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية العامة.
- النصوص والمعلومات والأنشطة والتدريبات التي ترتبط باستخدام مهارات التعبير الأدبي.
- تحديد العمليات المعرفية التي ستضمّن في البرنامج التعليمي المقترح.
- تدرّج المحتوى من البسيط إلى المركب، بما ينسجم مع عمليات التفكير، حيث تتضمن كل وحدة تعليمية مهارة كبيرة تتفرّع منها مجموعة من المهارات الثانوية.
- 6- تحديد طرائق التعليم المتّبعة في كلّ وحدة تعليمية: الحوار، و المناقشة والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، والعصف الفكري..

7- تحديد دور كلّ من المدرّس والطلبة وشكل البيئة التعليمية.

8- تصميم إستراتيجية لكلّ وحدة تعليمية في البرنامج، و تشمل على المكونات الآتية:

- عنوان الوحدة ويُعبّر عن المحتوى بعبارة قصيرة، وهي مهارة من مهارات التعبير الأدبي.
- الأهداف التعليمية للوحدة.
- وصف وسائل التدريس والتعلم الأكثر مناسبة للمهارة المقترحة.

- محتوى الوحدة من الأنشطة والفاعليات التعليميّة والطرائق المقترحة لتدريس المهارة الخاصّة بالوحدة.
- التقويم المرحلي.
- التقويم الختامي لكلّ وحدة.
- المدة الزمنية للوحدة التعليميّة التعليميّة.

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير: تمّ في هذه المرحلة ترجمة الخطوات السابقة إلى برنامج تعليمي جاهز للاستخدام، من خلال إعداد خطوات بناء البرنامج التعليمي لتنمية مهارات التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة، وتحديد متطلبات إنتاج البرنامج التعليمي.

المرحلة الرابعة (مرحلة التطبيق): تمّ تطبيق البرنامج على عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة للصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي في ثانويات مدينة حلب.

5.7.2- ضبط البرنامج: عُرض البرنامج على مجموعة محكمين مختصّين في كلية التربية والآداب وموجهي اللّغة العربية، إضافة إلى مدرّسين متميّزين في مجال التدريس، لإبداء آرائهم في البرنامج من ناحية سلامة اللّغة وملاءمتها والمحتوى العلمي والأنشطة والأدوات والعمليّات المعرفيّة وطرائق التدريس المقترحة، ثم قامت الباحثة بتجربة استطلاعية من خلال تطبيق البرنامج على الطلبة في إحدى الدورات الصيفيّة لعام (2013م)، وأجرت التعديلات اللازمة على البرنامج التعليمي كتعديل بعض الأمثلة من حذف أو تقديم أو تأخير إلى أن أصبح في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق، كما ورد في الملحق رقم (8).

5.7.3- الصدق الداخلي والخارجي للبرنامج التعليمي المقترح:

الصدق الداخلي: نقصد به درجة خلو البرنامج المقترح من المؤثرات الخارجية (الدخيلة)، ويزداد الصدق الداخلي لتصميم البرنامج كلّما ضبطنا المتغيرات الخارجية (الدخيلة)؛ لأننا بذلك نقلل من عوامل الخطأ التي تؤثر في بناء البرنامج، وبالتالي إنّ أيّ تغيير في المتغيّر التابع يكون راجعاً إلى إجراءات البحث في البرنامج المقترح، لا إلى أيّ عوامل خارجية يمكن أن تؤثر في النتائج واختبار الفروض. ولتحقيق الصدق الداخلي في البرنامج المقترح، تمّ ضبط الفترة الزمنية للبرنامج ومراحل إجراء الاختبار وأسلوب اختيار العينة والتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبيّة والضابطة وأدوات البحث المطبّقة واستبعاد نتائج الطلبة المتسربين الذين لم يلتزموا الحضور في جميع أنشطة البرنامج المقترح.

الصدق الخارجي: وهو "الدرجة التي نستطيع بها تعميم النتائج على المجتمع الأكبر، ويزداد الصدق الخارجي للبحث بازدياد ثقتنا في النتائج وقدرتنا على تطبيقها في المجتمع الذي حصلنا منه على العينة". (أبو علام، 2006، 201). وتمّ التحقق من الصدق الخارجي للبرنامج من خلال:

- **مجتمع البحث:** يتّصف أفراد عينة البحث بمجموعة من الخصائص، مثل العمر والنوع والقدرة، وهي مماثلة تماماً لخصائص المجتمع الذي اختيرت منه، لنتمكّن من تعميم النتائج على أفراد المجتمع الأصلي بعد انتهاء التجربة.
- **ظروف البحث:** إنّ تعميم نتائج البرنامج لن يكون إلا في المواقف التي تتفق ظروفها وظروف التجربة كطبيعة المتغير المستقل والمتغير التابع والظروف المادية المحيطة بالتجربة.
- **5.7.4- إجراءات تطبيق التجربة:** سارت إجراءات التجربة النهائية للبحث على النحو الآتي:
 - الحصول على إذن من المشرف على الأطروحة للبدء بالتطبيق بعد إعداد الأدوات وتحكيمها.
 - الحصول على موافقة مديرة تربية حلب والتعاون مع موجهي مادة اللغة العربية لتسهيل مهمّة الباحثة في الدخول إلى المدارس الثانوية العامة.
 - زيارة الثانويات المختارة لتطبيق البرنامج التعليمي المقترح بعد توضيح الهدف من الدراسة وإجراءات تطبيقها ومواعيدها للمدرّسين والمديرين والطلبة.
 - الاجتماع مع مدرّسي المجموعات التجريبية وتسليمهم نسخاً من البرنامج التعليمي المقترح لقراءتها ودراستها والإجابة عن أيّ استفسار قبل البدء بالتطبيق.
 - حضور مدرّسي المجموعات التجريبية بعض الدروس التي قامت بها الباحثة للاطلاع على كيفية العمل بالبرنامج التعليمي المقترح في تدريس مهارات التعبير الأدبي.
 - الالتقاء بمدرّسي المجموعات الضابطة والطلب إليهم تدريس مهارات التعبير الأدبي بالطريقة التقليدية، وإعلامهم بالفترة الزمنية لتدريس المواقف التعليمية المعتمدة في الدراسة ومواعيد تطبيق الاختبار القبلي والبعدي.
 - التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الأدبي بتاريخ (2013/9/24م) على طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ المجموعتين.
 - التطبيق النهائي للبرنامج المقترح على المجموعة التجريبية، في حين يدرس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، في الفصل الأول من العام الدراسي (2013-2014 م) ضمن المدّة الزمنية الممتدة من تاريخ (2013/9/30 م) إلى (2013/12/5 م).
 - زيارة الباحثة الدورية والمنتظمة للثانويات في أثناء تطبيق البرنامج؛ للاطمئنان على سير العملية التعليمية التعلمية، والتزام مدرّسي المجموعات التجريبية بالبرنامج التعليمي المقترح.
 - التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الأدبي بتاريخ (2013/12/10 م) على طلبة مجموعة التجربة، ثم تصحيح الاختبار وتفرغ الإجابات ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.

الفصل الثامن: الدّراسة الإحصائية ومناقشة النتائج وتفسيرها

مقدّمة:

يبين هذا الفصل المعالجات الإحصائية ودراسة النتائج التي توصل إليها البحث وتفسيرها، وقد استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي (spss) وقامت بتفريغ النتائج ثم تطبيق مجموعة من العمليات الإحصائية لمعرفة التكرارات ومقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت وتمّ تطبيق اختبار (t-test) ومعادلة كوهين للإجابة عن أسئلة البحث والتحقّق من صحة الفرضيات.

أولاً: أسئلة البحث:

1- السّؤال الأول: "ما واقع تدريس مادة التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامّة؟"

أجاب البحث عن هذا السّؤال من خلال بطاقة الملاحظة لتقويم أداء مدرّس اللّغة العربيّة في التّعبير الأدبي، وقد تمّ ترميز درجات التّقدير (ممتاز - جيد - متوسط - ضعيف) وفق الدّرجات الآتية على التوالي (1- 2- 3- 4) وجاءت المعالجة الإحصائية على النحو الآتي:

1- مجال الأهداف التعليميّة

1.1- الدّراسة الإحصائية:

الجدول رقم (15.1)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمجال الأهداف التعليميّة

الترتيب	المتوسط	التقدير								العدد	المجال الأول الأهداف التعليميّة	الرقم
		ضعيف		متوسط		جيد		ممتاز				
		%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار			
1	2.05	26.3	10	42.1	16	31.6	12	-	-	38	1	وضوح الأهداف السلوكيّة المعرفيّة
5	1.47	63.2	24	26.3	10	10.5	4	-	-	38	2	وضوح الأهداف السلوكيّة المهارية
4	1.32	76.3	29	15.8	6	7.9	3	-	-	38	3	وضوح الأهداف السلوكيّة الوجدانية
3	1.84	26.3	10	63.2	24	10.5	4	-	-	38	4	تنوّع مستويات أهداف المعرفة (حفظ-ما فوق الحفظ)
2	1.97	15.8	6	71.1	27	13.2	5	-	-	38	5	شمول الأهداف المعرفيّة فِكر الدّرس ومفاهيمه

1.2- مناقشة النتائج:

نلاحظ من الجدول رقم (15.1) أنّ العبارة (وضوح الأهداف السلوكيّة المعرفيّة) بمتوسط قدره (2.05) حصلت على الترتيب الأول، وعبارة (شمول الأهداف المعرفيّة فِكر الدرس ومفاهيمه) بمتوسط قدره (1.97) حصلت على الترتيب الثاني، والعبارة (تنوّع مستويات أهداف

المعرفة) بمتوسط قدره (1.84) حصلت على الترتيب الثالث، وعبارة (وضوح الأهداف السلوكية
المهارية) بمتوسط قدره (1.47) حصلت على الترتيب الرابع، وعبارة (وضوح الأهداف السلوكية
الوجدانية) بمتوسط قدره (1.32) حصلت على الترتيب الخامس.

2- مجال النمو المهني للمدرّس:

2.1- الدراسة الإحصائية:

الجدول رقم (15.2)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمجال النمو المهني للمدرّس

الترتيب	المتوسط	التقدير								العدد	المجال الثاني النمو المهني للمدرّس	الرقم
		ضعيف		متوسط		جيد		ممتاز				
		%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار			
5	2.21	10.5	4	57.9	22	31.6	12	-	-	38	تحضير الدرس والإعداد له	1
1	3.00	-	-	-	-	100	38	-	-	38	صحة المادة العلمية	2
2	2.79	2.6	1	15.8	6	81.6	31	-	-	38	تنظيم محتوى الدرس	3
4	2.66	7.9	3	18.4	7	73.7	28	-	-	38	حسن توزيع وقت الدرس	4
6	2.05	23.7	9	47.4	18	28.9	11	-	-	38	كفاية أسئلة التعلم القبلي	5
7	1.97	26.3	10	50.0	19	23.7	9	-	-	38	إثارة الدافعية لدى الطلبة	6
8	1.92	21.1	8	65.8	25	21.1	8	-	-	38	ملاءمة طريقة التدريس لمضمون الدرس	7
11	1.24	76.3	29	23.7	9	-	-	-	-	38	مراعاة الفروق الفردية	8
3	2.71	-	-	28.9	11	71.1	27	-	-	38	حسن استخدام السبورة	9
13	1.13	89.5	34	7.9	3	2.6	1	-	-	38	كفاية الوسائل التعليمية لمستوى الطلبة	10
10	1.29	78.9	30	13.2	5	7.9	3	-	-	38	تصحيح إجابات الطلبة من حيث (الشكل والمحتوى)	11
12	1.18	86.8	33	7.9	3	5.3	2	-	-	38	شمول التقويم الختامي المعرفة والمهارات	12
9	1.84	26.3	10	63.2	24	10.5	4	-	-	38	تنوع الأسئلة بكافة مستوياتها	13

2.2- مناقشة النتائج:

ومن خلال الجدول رقم (15.2) يتبين أنّ العبارة (صحة المادة العلمية) بمتوسط قدره (3.00) حصلت على الترتيب الأول، وعبارة (تنظيم محتوى الدرس) بمتوسط قدره (2.79) حصلت على الترتيب الثاني، وعبارة (حسن استخدام السبورة) بمتوسط قدره (2.71) حصلت على الترتيب الثالث، وعبارة (حسن توزيع وقت الدرس) بمتوسط قدره (2.66) حصلت على الترتيب الرابع، وعبارة (تحضير الدرس والإعداد له) بمتوسط قدره (2.21) حصلت على الترتيب الخامس، وعبارة (كفاية أسئلة التعلم القبلي) بمتوسط قدره (2.05) حصلت على الترتيب السادس.

وحصلت العبارة (إثارة الدافعية لدى الطلبة) بمتوسط قدره (1.97) على الترتيب السابع، والعبارة (ملاءمة طريقة التدريس لمضمون الدرس) بمتوسط قدره (1.92) على الترتيب الثامن، والعبارة (تنوع الأسئلة بكافة مستوياتها) بمتوسط قدره (1.84) على الترتيب التاسع، والعبارة (تصحيح إجابات الطلبة من حيث الشكل والمحتوى) بمتوسط قدره (1.29) على الترتيب العاشر، والعبارة (مراعاة الفروق الفردية) بمتوسط قدره (1.24) على الترتيب الحادي عشر، والعبارة (شمول التقويم الختامي المعرفة والمهارات) بمتوسط قدره (1.18) على الترتيب الثاني عشر، والعبارة (كفاية الوسائل التعليمية لمستوى الطلبة) بمتوسط قدره (1.13) على الترتيب الثالث عشر.

3- مجال شخصية المدرّس:

3.1- الدراسة الإحصائية:

الجدول رقم (15.3)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمجال شخصية المدرّس

الترتيب	المتوسط	التقدير								العدد	المجال الثالث شخصية المدرّس	الرقم
		ضعيف		متوسط		جيد		ممتاز				
		%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار			
6	2.92	-	-	10.5	4	68.8	33	2.6	1	38	1	مظهر المدرّس وحيويته وتفاؤله
5	2.95	-	-	10.5	4	84.2	32	5.3	2	38	2	حسن إدارة الصف والقدرة على الضبط
1	3.29	2.6	1	7.9	3	47.4	18	42.1	16	38	3	حرص المدرّس على التعاون مع زملائه
2	3.13	-	-	10.5	4	65.8	25	23.7	9	38	4	القدرة على التكيف مع المواقف المشكّلة
7	2.89	13.2	5	5.3	2	60.5	23	21.1	8	38	5	تعامل المدرّس الموضوعي مع الطلبة
3	3.03	7.9	3	-	-	73.7	28	18.4	7	38	6	اتزان المدرّس الانفعالي
4	3.00	7.9	3	5.3	2	65.8	25	21.1	8	38	7	حرص المدرّس على التقيد بالادام والمواظبة عليه
8	1.00	100	38	-	-	-	-	-	-	38	8	عناية المدرّس باختبارات الطلبة وسجلاتهم اليومية

3.2 مناقشة النتائج:

من خلال الجدول رقم (15.3) تبين أنّ العبارة (حرص المدرّس على التعاون مع زملائه) بمتوسط (3.23) حصلت على الترتيب الأول، والعبارة (القدرة على التكيف مع المواقف المشكّلة) بمتوسط قدره (3.13) حصلت على الترتيب الثاني، والعبارة (اتزان المدرّس الانفعالي) بمتوسط

قدره (3.03) حصلت على الترتيب الثالث، والعبارة (حرص المدرّس على التقيد بالدوام والمواظبة عليه) بمتوسط قدره (300) على الترتيب الرابع.

بينما حصلت العبارة (حسن إدارة الصف والقدرة على الضبط) بمتوسط قدره (2.95) على الترتيب الخامس، والعبارة (مظهر المدرّس وحيويته وتفاؤله) بمتوسط قدره (2.92) على الترتيب السادس، والعبارة (تعامل المدرّس الموضوعي مع الطلبة) بمتوسط قدره (2.89) على الترتيب السابع، في حين حصلت عبارة (عناية المدرّس باختبارات الطلبة وسجلاتهم اليومية) بمتوسط قدره (1.00) على الترتيب الثامن.

1.2.3- تفسير النتائج:

بعد الاطلاع على أهمّ ما جاء في الدّراسة الإحصائية لبطاقة الملاحظة، يمكننا القول إن الدّراسة توصلت في مجال تقويم فاعليّة مدرّس اللّغة العربيّة في التّعبير الأدبي إلى ما يأتي:

- أنّ امتلاك مدرّسي اللّغة العربيّة في ثانويات حلب مهارة وضع الأهداف التعليمية كان بنسبة متوسطة، وهي أهداف لا تشمل فكر الدرس ومفاهيمه جميعها، ولا تتوّج في مستويات المعرفة المطلوبة في المرحلة الثانويّة، وتركز على مستوى التذكّر والحفظ غالباً، إضافة إلى عدم تكاملها مع الأهداف التعليمية المهارية والوجدانية التي أهملت بشكل كبير وملحوظ في الحصة التعليمية التعلّمية، وهذا بدوره أدّى إلى ضعف في فاعليّة مخرجات التعلّم والتعليم المتوقّعة من منظومة تدريس التّعبير الأدبي التي يُراد من الطلبة إتقانها، وواقع الأمر أنّ نجاح التدريس مرتبط إلى حدّ كبير بوضوح الأهداف التعليمية على اختلاف مستوياتها.
- تركيز مدرّسي اللّغة العربيّة على الجانب المعرفي للمادة من معلومات وحقائق ومعارف وقواعد ومفاهيم، مع محاولة تنظيم وقت الدّرس بشكل يتناسب مع الحصة الدراسيّة، معتمدين في ذلك على معلومات الكتاب المدرسي والسّبورة، كونهما الوسيّلتين المتوفّرتين في المدارس.
- تقيد مدرّسي اللّغة العربيّة بدوام الحصة الدرسية، وقد بدت شخصياتهم ذات إطلالة مشرقة وبهيّة، تزرع الأمل والثقة في نفوس الطلبة، مع حرصهم على التّعاون مع زملائهم المدرّسين في عرض بعض الأسئلة أو الاستفسارات في مجال تخصّصهم. كما أنّهم امتلكوا قدرات في التّعامل مع الأنماط المختلفة من الطلبة، والمواقف المشكّلة التي قد تبرز في الموقف التعليمي التعلّمي، ولديهم نوع من الاتزان الانفعالي والمرونة تسمح لهم بالتعامل مع الطلبة بموضوعية، وتشجيع الضعاف منهم، من دون التساهل معهم بشكل يؤدّي إلى اللامبالاة.

إنّ طبيعة أسلوب التدريس تبقى مرهونة بشخصيّة المدرّس الفرد وذاتيته والتعبيرات اللّغوية والحركات الجسميّة والانفعالات ونغمة الصوت ومخارج الحروف والإيماءات وغيرها، إنّها في جوهرها الشخصية الفرديّة التي يميّز بها المدرّس عن غيره من المدرّسين، ووفقاً لها

يتميّز أسلوب التدريس، وهذا بدوره يضيف نوعاً من القوة المعنوية التي تمكن المدرّس من أن يمتلك زمام أمور صفّه، وتجعل طلبته يُقبلون عليه، ويستجيبون له.

- عدم عناية مدرّسي اللّغة العربيّة بتحضير درس التّعبير الأدبي، وما يتطلبه من مراجع وكتب وفكر ومناقشات وتوجيهات وإرشادات تغني الموضوع، الأمر الذي يبعد مدرّس اللّغة العربيّة عن أهداف تدريس التّعبير، وافتقاد نمط منظم في عملية التدريس من شأنه أن يعرقل عمليتي التعليم والتعلّم. كما أنّ أسئلة التعلّم القبلي في أغلبها كانت مباشرة وسطيّة، لا تُعين الطلبة على التوجّه في أثناء كتابة الموضوع، وتنظيم البنية المعرفيّة الكائنة لديهم، من تصوّرات ومفاهيم وقوانين وقواعد ومواقف وفكر منظمّة وخبرات؛ لربط ما يلزم منها مع الخبرة الجديدة، فعملية الربط لن تتحقّق إلا بتخطيط وتوجيه من المدرّس للمساهمة في بناء البنية المعرفية للطلبة أو دفعهم إلى البحث وتحليل الفكر واستنتاجها وإغناء فكرهم، وتلقّي هذه النتيجة مع دراسة أحمد عام (1985)، ولعلّ هذا ما يُحبط الطالب ويدفعه إلى النقل الحرفي، ويحول دون إجادة التّعبير في الموضوع، فطريقة المدرّس لا تقوم على التحضير والتهيئة ومناقشة عناصر الموضوع أو تفعيل دور الطلبة في الكتابة، فالأسئلة التي يتم طرحها غير كافية، وعادة ما تكون تقليدية.

- الاهتمام بالتصحيح الإملائي للكلمة من دون مضمون الجمل والفقرات، وعدم كفاية الوسائل التعليميّة، إذ لم يُلاحظ وجود أية وسيلة تعليميّة غير السبّورة المدرسيّة والكتاب المقرّر. كما أنّ أغلب دروس التّعبير كانت تخلو من التقويم الختامي أو أيّ تدريب على مهارات التّعبير المختلفة بغية التمكن منها وإتقانها، وإغفال مدرّسي اللّغة العربيّة السجّلات اليومية أو الأسبوعية أو أيّة ملاحظات حول مشاركة الطالب وطرحه لنوعيّة معيّنة من الأسئلة لمعرفة نواحي القوة والضعف لدى كلّ طالب، والوقوف على مدى تقدّمه في مادة التّعبير الأدبي. وتتلقي هذا النتيجة مع دراستي: عزازي عام (2004) وجمال الدين (2005).

- أنّ تدريس التّعبير الأدبي ليس مجرد نشاط بسيط يتكوّن من سرد للمعلومات، وإنّما تدريس التّعبير مهمّة معقّدة تتطلّب معرفة متنوّعة، وقدرات عالية، ومهارات تدريسيّة مركّبة، وتدريب متواصل على مهارات التدريس التي توفرّ مناخاً تفاعلياً جيداً يودّي إلى تحقيق أفضل عائد تعليمي تربوي.

2- السؤال الثاني: " ما مشكلات تدريس التّعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة ؟ "

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما مدى استخدام طلبة المرحلة الثانوية العامة لعمليات التفكير المعرفيّة في التّعبير الأدبي؟
- ما مدى توظيف طلبة المرحلة الثانوية العامة لمهارة القراءة في مجال التّعبير الأدبي؟

- ما مدى مناسبة طريقة مدرّس اللّغة العربيّة للتعبير الأدبي؟

أجاب البحث عن هذا السؤال من خلال استبانة موجهة إلى الطلبة، وتمّ ترميز إجابات الاستبانة (نعم - لا - لأدري) وفق الدرجات الآتية على التوالي (3-1-2) وجاءت الدّراسة الإحصائيّة لاستبانة الطلبة على النحو الآتي:

1- مجال استخدام عمليات التفكير في التّعبير الأدبي

1.1- الدّراسة الإحصائيّة:

الجدول رقم (16.1)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمجال استخدام عمليات التفكير في التّعبير الأدبي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	لا أدري		لا		نعم		العدد	مجال استخدام عمليات التفكير في التّعبير الأدبي	الرقم
			%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار			
1	0.43	2.9	0.2	4	4.7	87	95.0	1768	1859	تفكر قبل التعبير عن الفكرة	1
2	0.65	2.75	1.3	25	11.8	219	86.7	1615	1859	تحدّد الفكر الرئيسي في الموضوع	2
17	0.84	1.5	4.1	76	72.9	1358	22.8	425	1859	تحدّد الكلمات المفتاحية في نص الموضوع	3
10	0.98	1.87	2.6	48	55.1	1026	42.2	785	1859	تميز بين النقاط الرئيسية المطلوب معالجتها والنقاط الثانوية	4
20	0.78	1.42	5.6	104	76.3	1421	17.9	334	1859	تضع خريطة مفاهيمية تمثل كيفية ترابط الفكر الواحدة بالأخرى في الموضوع	5
12	0.89	1.8	16.4	305	51.6	961	31.8	593	1859	تميز بين المادة المناسبة ذات الصلة الوثيقة بالموضوع وتلك التي لا علاقة لها به	6
15	0.80	1.55	15.6	291	64.4	1199	19.8	369	1859	تستخدم مهارتي المقارنة والتصنيف في أثناء جمع المعلومات	7
23	0.72	1.37	9.6	179	76.3	1421	13.9	259	1859	تفيد من العمليات العقلية في إعادة بناء النص	8
24	0.68	1.32	8.2	152	79.7	1484	12.0	223	1859	توظف العمليات العقلية في أثناء الموقف التعليمي التعليمي	9
22	0.75	1.4	7.5	140	76.1	1417	16.2	302	1859	تقوم بعمليتي الاستقراء والاستنتاج في أثناء كتابة موضوع التّعبير الأدبي	10
4	0.71	2.66	6.0	111	13.9	259	80.0	1489	1859	تنمي الفكرة من خلال	11

										الشرح والتفصيل	
3	0.71	2.67	3.5	65	14.5	270	81.8	1524	1859	تدويد الفكرة بالشواهد المناسبة	12
19	0.76	1.44	11.1	206	72.5	1350	16.3	303	1859	تدرك العلاقات الممكنة بين الجزئيات فيما بينها ثم بين الجزئيات والكلّيات	13
21	0.69	1.40	17.0	316	71.3	1327	11.6	216	1859	تركز على العموميات وصولاً إلى الخصوصيات	14
16	0.86	1.52	3.3	61	72.1	1343	24.4	455	1859	تدرك العلاقات بين الفكر (تشابه، تضاد، علاقات زمانية أو مكانية..)	15
5	0.91	2.24	10.7	200	32.3	602	56.8	1057	1859	تميز بين الحقيقة ووجهة النظر	16
7	0.84	2.13	27.1	505	29.9	557	42.8	767	1859	تستطيع إبداء رأي والدفاع عنه	17
8	0.77	2.10	39.3	732	25.1	468	35.4	659	1859	تعالج تفاصيل الموضوع بشكل متسلسل منطقي	18
9	0.81	1.98	35.2	655	33.6	625	31.1	579	1859	تجيد استخدام أدوات الربط في أثناء كتابة الموضوع	19
6	0.96	2.23	2.2	41	37.4	696	60.3	1122	1859	تربط خبراتك السابقة بالموضوع المطلوب	20
11	0.98	1.84	2.5	47	56.6	1054	40.7	758	1859	توظف المعلومات المكتسبة وتقومها	21
18	0.79	1.46	8.6	160	72.7	1353	18.6	346	1859	تفيد من أسئلة عمليات التفكير العليا في كتابة الموضوع	22
14	0.93	1.74	6.9	129	59.3	1105	33.6	625	1859	تدرك العلاقة بين المقدمة والنتيجة	23
13	0.96	1.79	4.2	79	58.2	1084	37.4	696	1859	تجيد تلخيص النتائج العامة التي توصلت إليها	24

1.2- مناقشة النتائج:

نلاحظ من الجدول رقم (16.1) أنّ نسبة تحقّق عبارة (تفكّر قبل التعبير عن الفكرة) لدى طلبة المرحلة الثانوية كان بمعدل (95%) ونسبة عدم تحقّقها (4.7%) ونسبة لا أدري (0.2%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.9) والانحراف المعياري (0.43) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الأول. أمّا نسبة تحقّق عبارة (تحدّد الفكر الرئيسية في الموضوع) لدى طلبة المرحلة الثانوية كانت بمعدل (86.7%) ونسبة عدم تحقّقها (11.8%) ونسبة لا أدري (1.3%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.75) والانحراف المعياري (0.65) وقد حصلت هذه العبارة على

الترتيب الثاني. وبلغت نسبة تحقق عبارة (تؤيد الفكرة بالشواهد المناسبة) لدى طلبة المرحلة الثانوية معدلاً قدره (81.8%) ونسبة عدم تحققها (14.5%) ونسبة لا أدري (3.5%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.67) والانحراف المعياري (0.71) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثالث، أما نسبة تحقق عبارة (تنمي الفكرة من خلال الشرح والتفصيل) لدى طلبة المرحلة الثانوية فكانت بمعدل قدره (80%) ونسبة عدم تحققها (13.9%) ونسبة لا أدري (6%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.66) والانحراف المعياري (0.71) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الرابع، وكانت نسبة تحقق عبارة (تميز بين الحقيقة ووجهة النظر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمعدل قدره (56.8%) ونسبة عدم تحققها (32.3%) ونسبة لا أدري (10.7%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.24) والانحراف المعياري (0.91) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الخامس، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تربط خبراتك السابقة بالموضوع المطلوب) لدى طلبة المرحلة الثانوية معدلاً قدره (60.3%) ونسبة عدم تحققها (37.4%) ونسبة لا أدري (2.2%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.23) والانحراف المعياري (0.96) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السادس، كما بلغت نسبة تحقق عبارة (تستطيع إبداء رأي والدفاع عنه) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمعدل قدره (42.8%) ونسبة عدم تحققها (29.9%) ونسبة لا أدري (27.1%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.13) والانحراف المعياري (0.84) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السابع، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تعالج تفاصيل الموضوع بشكل متسلسل مرتب منطقي) لدى طلبة المرحلة الثانوية معدلاً قدره (35.4%) ونسبة عدم تحققها (25.1%) ونسبة لا أدري (39.3%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.10) والانحراف المعياري (0.77)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثامن.

أما نسبة تحقق عبارة (تجيد استخدام أدوات الربط في أثناء كتابة الموضوع) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة فكانت بمعدل قدره (31.1%) ونسبة عدم تحققها (33.6%) ونسبة لا أدري (35.2%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.98) والانحراف المعياري (0.81)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب التاسع. ونسبة تحقق عبارة (تميز بين النقاط الرئيسية المطلوب معالجتها والنقاط الثانوية) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة كانت بمعدل قدره (42.2%) ونسبة عدم تحققها (55.1%) ونسبة لا أدري (2.6%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.87) والانحراف المعياري (0.98) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب العاشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (توظف المعلومات المكتسبة وتقومها) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (40.7%) ونسبة عدم تحققها (56.6%) ونسبة لا أدري (2.5%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.84) والانحراف المعياري (0.98) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الحادي عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تميز بين المادة المناسبة ذات الصلة الوثيقة بالموضوع وتلك التي لا علاقة لها

به) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (31.8%) ونسبة عدم تحققها (51.6%) ونسبة لا أدري (16.4%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.80) والانحراف المعياري (0.89) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثاني عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تجيد تلخيص النتائج العامة التي توصلت إليها) لدى طلبة المرحلة الثانوية معدلاً قدره (37.4%) ونسبة عدم تحققها (58.2%) ونسبة لا أدري (4.2%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.79) والانحراف المعياري (0.96) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثالث عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تدرك العلاقة بين المقدمة والنتيجة) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (33.6%) ونسبة عدم تحققها (59.3%) ونسبة لا أدري (6.9%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.74) والانحراف المعياري (0.93) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الرابع عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تستخدم مهارتي المقارنة والتصنيف في أثناء جمع المعلومات) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (19.8%) ونسبة عدم تحققها (64.4%) ونسبة لا أدري (15.6%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.55) والانحراف المعياري (0.80) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الخامس عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تدرك العلاقات بين الفكر تشابه، تضاد، علاقات زمانية، مكانية...) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (24.4%) ونسبة عدم تحققها (72.1%) ونسبة لا أدري (3.3%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.52) والانحراف المعياري (0.86) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السادس عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تحدد الكلمات المفتاحية في نص الموضوع) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (22.8%) ونسبة عدم تحققها (72.9%) ونسبة لا أدري (4.1%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.50) والانحراف المعياري (0.84) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السابع عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تفيد من أسئلة عمليات التفكير في كتابة الموضوع) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (18.6%) ونسبة عدم تحققها (72.7%) ونسبة لا أدري (8.6%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.46) والانحراف المعياري (0.79) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثامن عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تدرك العلاقات الممكنة بين الجزئيات ثم بين الجزئيات والكليات) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (16.3%) ونسبة عدم تحققها (72.5%) ونسبة لا أدري (11.1%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.44) والانحراف المعياري (0.76) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب التاسع عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تضع خريطة مفاهيمية تمثل كيفية ترابط الفكر المهمة الواحدة بالأخرى) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (17.9%) ونسبة عدم تحققها (76.3%) ونسبة لا أدري (5.6%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.42) والانحراف المعياري (0.78) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب العشرين، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تركز على العموميات وصولاً إلى

(الخصوصيات) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (11.6 %) ونسبة عدم تحققها (71.3%) ونسبة لا أدري (17 %)، في جاء متوسط العبارة قدره (1.40) والانحراف المعياري (0.69) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الواحد والعشرين، وبلغت نسبة تحقق عبارة (نقوم بعملية الاستقراء والاستنتاج في أثناء كتابة موضوع التعبير الأدبي) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (16.2 %) ونسبة عدم تحققها (76.1 %) ونسبة لا أدري (7.5 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.40) والانحراف المعياري (0.75) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثاني والعشرين، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تفيد من العمليات العقلية في إعادة بناء النص) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (13.9 %) ونسبة عدم تحققها (76.3 %) ونسبة لا أدري (9.6 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.37) والانحراف المعياري (0.72) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثالث والعشرين، وبلغت نسبة تحقق عبارة (توظف العمليات العقلية في أثناء الموقف التعليمي التعلّمي) لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (12%) ونسبة عدم تحققها (79.7%) ونسبة لا أدري (8.2%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.32) والانحراف المعياري (0.68) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الرابع والعشرين.

1.3- تفسير النتائج:

- بعد الاطلاع على نتائج الدراسة الإحصائية لاستبانة الطلبة في مجال استخدام عمليات التفكير في التعبير الأدبي، تبين الآتي:
- أن أغلب طلبة المرحلة الثانوية يفكرون قبل الشروع في الكتابة، ويفيدون من خبراتهم السابقة في كتابة موضوع التعبير على نحو بسيط، ويقومون بعملية تحديد الفكرة الرئيسية الواردة في نصّ الموضوع، ويأتون بالشواهد المناسبة لتأييد الفكر المطلوب معالجتها، ويتخذون من الشرح والتفصيل أداة لتنميتها، وبإمكانهم التمييز بين الحقيقة ووجهة النظر في طرح الفكرة.
 - أن عدداً كبيراً من طلبة المرحلة الثانوية العامة لا يستطيعون إبداء رأي والدفاع عنه مدعماً بالحجة والدليل، وعدم القدرة على الوصول إلى آراء أكثر انفتاحاً وعمقاً، أو إلى قرارات أكثر نضجاً وواقعية، كما أنهم لا يعالجون الفكر بشكل متسلسل منطقي مرتّب. وهذا يبرز افتقاد طلبة المرحلة الثانوية العامة للعمليات العقلية التي تمكنهم من ربط الفكر ببعضها، وترتيبها بصورة أو بأخرى وفق سياق متتابع بناء على معيار معين، وهذا الترتيب له دور كبير في معالجة المعارف والمعلومات التي تكون متناثرة في ثنايا الذاكرة والقراءات وربطها بالخبرات الجديدة، مع إعادة تنظيمها وفق أطر وأبنية كلية تفيد معنى جديداً.
 - أن معظم طلبة المرحلة الثانوية العامة لا يحدّدون الكلمة المفتاحية للموضوع، ولا يجيدون استخدام أدوات الربط بين العبارات في أثناء الكتابة، وتصنيف الفكر إلى أساسية وثانوية، مما

يظهر العشوائية في كتابتهم وغياب المنهج الواضح، كما لا تظهر المعلومات السابقة ذات الصلة بالموضوع المعروض، فهم بعيدون عن أسلوب الملاحظة للتمييز بين المادة المناسبة ذات الصلة بالموضوع، فالطالب لا يستطيع التوصل إلى فرز المعلومات ذات العلاقة بمتطلبات كتابة الموضوع من تلك المعلومات الهامشية، مما يؤدي إلى التشتت وعدم الكتابة بشكل صحيح. وهنا تبرز أهمية مهارة التعرف إلى المعلومات ذات الصلة بالموضوع وتحديد المعلومات غير المرتبطة به؛ لأنها من العمليات المهمة للتفكير التقييمي التي تمد الطالب بالمعلومات والخبرات التي لا تكون متوافرة ضمن الإطار المعرفي الموجود لديه.

- التركيز على جانب واحد من جوانب العمليات العقلية، وهو الاسترجاع والتذكر، وغياب عمليات معرفية مهمة، كالتصنيف والمقارنة والمقاربة والاستقراء والاستنتاج وإدراك العلاقات الزمانية والمكانية والتضاد والسبب والنتيجة والجزء والكل و...

إنّ طلبة المرحلة الثانوية لا يفيدون من عمليات التفكير العقلية وأسئلته في بناء النص، فإهمال العمليات العقلية وعدم بناء إطار مرجعي معرفي للطلبة أدى إلى عدم الاستقلالية في التفكير، واللجوء إلى النقل، وحرمان الطلبة من الوصول إلى استنتاجات جديدة، ومعارف قيّمة، تشكل خطوة أولى باتجاه تطوير مفاهيمهم السابقة عن الموضوع.

- ضعف الطلبة الكبير في مهارة التلخيص، وعدم قدرتهم على قراءة ما بين السطور وتجريد النقاط البارزة، وربطها بشكل موجز وواضح مع غيرها؛ لتشكل كلاً يوحى بالموضوع الأساسي، ويعطي فكرة صادقة عنه بأسرع وقت.

إنّ طلبة المرحلة الثانوية لا يتقنون أهمّ خصائص عملية التلخيص التي تعدّ من المهارات المهمة في حياتنا المعاصرة، والتي تتميز بخصائص لا ينسجم معها الإطناب والشرح والإطالة، وتتطلب التأمل وإمعان النظر في الموضوع، والالتزام بمعايير الدقة والتقنين والفاعلية والاقتصادية والتكثيف، بمعنى أن يكون كلّ شيء بمقدار، والانتقائية والتركيز على العناصر المهمة ذات الصلة المباشرة بالموضوع.

- افتقاد كتابات الطلبة إلى الخرائط المفاهيمية التي تمثل كيفية ترابط الفكر بعضها ببعض في أثناء الكتابة، فالطالب يفتقد إلى تنظيم خبراته، ومعالجة المعلومات، والمواقف التي تهيئ له الطريق إلى كتابة ناجحة تستوفي معالجة فكر النص جميعها.

2- مجال توظيف مهارة القراءة في التعبير الأدبي:

2.1- الدراسة الإحصائية:

الجدول رقم (16.2)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمجال توظيف مهارة القراءة في التعبير الأدبي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	لا أدري		لا		نعم		العدد	مجال توظيف مهارة القراءة في التعبير الأدبي	الرقم
			%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار			
1	0.65	2.46	36.1	673	8.6	161	55.0	1025	1859	هناك صلة بين تقدمك العلمي ومستوى قراءاتك	1
4	0.97	1.84	4	75	55.8	1039	40	745	1859	تزيدك عملية القراءة فهماً للفكر واتساعاً فيها	2
6	0.93	1.75	6.3	117	59.5	1107	34.1	635	1859	تعزز القراءة العلاقة بين لغة تحدثك ولغة كتابتك	3
10	0.89	1.66	8.6	161	62.7	1167	28.5	530	1859	تغنيك القراءة بكثير من الخبرات الوثيقة الصلة بالموضوع	4
19	0.53	1.21	9.6	178	84.7	1577	5.6	104	1859	تستخدم بطاقات المكتبة	5
15	0.87	1.55	4.6	85	70.1	1305	25.2	469	1859	تساعدك قراءة المراجع على التزود بالفكر لكتابة الموضوع	6
11	0.92	1.64	2.5	47	66.4	1236	30.9	576	1859	تجد في القراءة مصدراً للقدرة اللغوية العامة من حيث معاني الكلمات، تنظيم الجمل والعبارات	7
13	0.85	1.60	11.8	219	64.1	1193	24	447	1859	تفيد من منهج الكاتب في أثناء القراءة في كتابتك لموضوع التعبير الأدبي	8
5	0.91	1.70	11.7	218	56.3	1049	31.8	592	1859	تعني الحقائق العامة في أثناء القراءة	9
9	0.87	1.69	14.5	270	57.9	1079	27.4	510	1859	تنمي القراءة العمليات المعرفية لديك	10
8	0.89	1.72	11.9	222	58.0	1080	29.9	557	1859	تكسبك عادة القراءة الكثير من مهارات التعلم الذاتي	11
16	0.81	1.53	11.7	217	67.6	1259	20.6	383	1859	تنمي مراجعة المصادر والمراجع مهارة القراءة الصامتة لديك	12
17	0.73	1.37	7.1	133	77.6	1444	15.1	282	1859	تضع ملاحظات في أثناء القراءة	13
18	0.59	1.27	11.3	211	80.9	1506	7.6	142	1859	تجيد استعمال دوائر المعارف المعروفة في اللغة العربية	14

7	0.90	1.73	10.7	200	58.3	1085	30.8	574	1859	تجيد مهارة التصفح لفهرس الكتاب وأهم النقاط من (فكر، فقرات)	15
3	0.73	2.09	46.7	869	22.2	414	30.9	576	1859	تعتبر الكتاب المدرسي من أهم العوامل في تشجيعك على القراءة والإفادة منها في مادة التعبير الكتابي	16
14	0.92	1.6	-	-	70.1	1305	29.8	554	1859	تملك مكتبة في منزلك	17
12	0.92	1.62	0.5	10	68.5	1276	30.8	573	1859	تشتري كتباً غير الكتب الدراسية	18
2	0.97	2.20	1.9	35	39	727	58.9	1097	1859	تطلع على المواقع الترفيهية أكثر من المواقع الثقافية	19

2.2- مناقشة النتائج:

كما هو واضح من الجدول رقم (16.2) أن نسبة تحقق عبارة (هناك صلة بين تقدّمك العلمي ومستوى قراءاتك) كانت بمعدل قدره (55%) ونسبة عدم تحققها (8.6%) ونسبة لأدري (36.1%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.46) والانحراف المعياري (0.65)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الأول، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تطلع على المواقع الترفيهية أكثر من المواقع العلمية) معدلاً قدره (58.9%) ونسبة عدم تحققها (39%) ونسبة لا أدري (1.9%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.20) والانحراف المعياري (0.97)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثاني، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تعتبر الكتاب المدرسي من أهم العوامل في تشجيعك على القراءة والإفادة منها في مادة التعبير الأدبي) معدلاً قدره (30.9%) ونسبة عدم تحققها (22.2%) ونسبة لا أدري (46.7%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.09) والانحراف المعياري (0.73)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثالث.

بينما بلغت نسبة تحقق عبارة (تزيدك عملية القراءة فهماً للفكر واتساعاً فيها) معدلاً قدره (40%) ونسبة عدم تحققها (55.8%) ونسبة لا أدري (4%)، وجاء متوسط العبارة قدره (1.84) والانحراف المعياري (0.97)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الرابع، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تعني الحقائق العامة في أثناء القراءة) معدلاً قدره (31.8%) ونسبة عدم تحققها (56.3%) ونسبة لا أدري (11.7%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.75) والانحراف المعياري (0.91)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الخامس، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تعزز القراءة العلاقة بين لغة تحدثك ولغة كتابتك) معدلاً قدره (34.1%) ونسبة عدم تحققها (59.5%) ونسبة لا أدري (6.3%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.75) والانحراف المعياري

(0.93)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السادس، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تجيد مهارة التصفّح لفهرس الكتاب وأهم النقاط من فكر وفقرات) معدلاً قدره (30.8 %) ونسبة عدم تحققها (58.3 %) ونسبة لا أدري (10.7 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.73) والانحراف المعياري (0.90)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السابع، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تكسبك عادة القراءة الكثير من مهارات التعلّم الذاتي) معدلاً قدره (29.9 %) ونسبة عدم تحققها (58 %) ونسبة لا أدري (11.9 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.72) والانحراف المعياري (0.89)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثامن، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تتمّي القراءة العمليات المعرفية لديك) معدلاً قدره (27.4 %) ونسبة عدم تحققها (57.9 %) ونسبة لا أدري (14.5 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.69) والانحراف المعياري (0.87) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب التاسع، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تغنيك القراءة بكثير من الخبرات الوثيقة الصلة بالموضوع) معدلاً قدره (28.5 %) ونسبة عدم تحققها (62.7 %) ونسبة لا أدري (8.6 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.66) والانحراف المعياري (0.89)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب العاشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تجد في القراءة مصدراً للقدرة اللغوية العامة من حيث معاني الكلمات وتنظيم الجمل والعبارات) معدلاً قدره (30.9 %) ونسبة عدم تحققها (66.4 %) ونسبة لا أدري (2.5 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.64) والانحراف المعياري (0.92)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الحادي عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تشتري كتباً غير الكتب الدراسية) معدلاً قدره (30.8 %) ونسبة عدم تحققها (68.5 %) ونسبة لا أدري (0.5 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.62) والانحراف المعياري (0.92)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثاني عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تفيد من منهج الكاتب في أثناء القراءة في كتابتك لموضوع التعبير الأدبي) معدلاً قدره (24 %) ونسبة عدم تحققها (64.1 %) ونسبة لا أدري (11.8 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.60) والانحراف المعياري (0.85)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثالث عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تملك مكتبة في منزلك) معدلاً قدره (29.8 %) ونسبة عدم تحققها (70.1 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.60) والانحراف المعياري (0.92) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الرابع عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تساعدك قراءة المراجع على التزوّد بالفكر لكتابة الموضوع) معدلاً قدره (25.2 %) ونسبة عدم تحققها (70.1 %) ونسبة لا أدري (4.6 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.55) والانحراف المعياري (0.87) على الترتيب الخامس عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (تتمي مراجعة المصادر والمراجع مهارة القراءة الصامتة لديك) معدلاً قدره (20.6 %) ونسبة عدم تحققها (67.6 %) ونسبة لا أدري (11.7 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.53) والانحراف المعياري (0.81)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب

السادس عشر، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (تضع ملاحظات في أثناء القراءة) معدلاً قدره (15.1%) ونسبة عدم تحقّقها (77.6%) ونسبة لا أدري (7.1%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.37) والانحراف المعياري (0.73)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السابع عشر، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (تجيد استعمال دوائر المعارف المعروفة في اللغة العربية) معدلاً قدره (7.6%) ونسبة عدم تحقّقها (80.9%) ونسبة لا أدري (11.3%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.27) والانحراف المعياري (0.59)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثامن عشر، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (تستخدم بطاقات المكتبة) معدلاً قدره (5.6%) ونسبة عدم تحقّقها (84.7%) ونسبة لا أدري (9.6%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.21) والانحراف المعياري (0.53)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب التاسع عشر.

2.3- تفسير النتائج:

على الرغم من دور القراءة المُهمّ في تدريس التعبير الأدبي، وتهيئة الطلبة للاعتماد على النفس، والنظرة الناقدة للكلمة المكتوبة والمقروءة، والتمييز بين الغث والثمين، فإنّ الاطلاع على نتائج الدّراسة الإحصائية لمجال توظيف مهارة القراءة في التعبير الأدبي بيّن الآتي:

- وجود علاقة جدليّة بين تقدّم الطلبة العلمي في المرحلة الثانوية العامة ومستوى قراءاتهم، فالطلبة الذين يقرؤون يتمتّعون بتقدّم كبير في سائر المواد الدّراسية، وهؤلاء يشكّلون نسبة قليلة من الطلبة في الدّراسة الحالية. وهذا يدلّ على أهمية القراءة في الحياة التعليميّة المدرسيّة لارتباطها بمستوى الطالب وتحصيله الدّراسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلّ من "بوندي" و"لي" و"ديربورن" و"أندرسون" التي كشفت عن وجود ترابط إيجابي مرتفع بين القراءة وبين التّقدّم الدّراسي والتكيّف الشخصي والاجتماعي. (أبو العزائم، 1983)
- أنّ أغلب طلبة المرحلة الثانويّة العامّة يميلون إلى الاطلاع على المواقع الترفيهية أكثر من المواقع العلميّة، ويبدو أنّ الكتاب المدرسي لم يلعب دوراً كبيراً في تشجيعهم على القراءة، فمعظمهم لم يكونوا يقرؤون خارج الكتاب المدرسي، ويتضمّن ذلك عدم الإفادة من الكتب الموجودة في مكتبة المدرسة، إمّا لقدمها أو لعدم غنى المكتبة بأهمّات الكتب الحديثة والقديمة، والاققتصار على بعض القصص والروايات والمعاجم.
- أنّ أغلب طلبة المرحلة الثانويّة لا يمتلكون مكتبة في منزلهم، كما أنّهم لا يشترون كتباً غير الكتب الدّراسية إلاّ قلة منهم تهتمّ بالقراءة بدافع الثقافة أو بتشجيع من الأهل ومشاركة منهم.
- عدم اهتمام الطلبة بمهارة القراءة الصامتة الفاعلة التي تعتمد على مستوى عال من الفهم، ووقت أقل من القراءة الجهرية في تحصيل المعرفة والمتعة، وإنتاج معرفة جديدة أخرى.

- ضعف مستوى القراءة، وغياب مهارة التصفح التي تعدّ مدخلاً مهماً للقراءة المركّزة في البحث عن المعلومات المرتبطة بموضوع التعبير، أو بيان مدى احتواء نصّ من النصوص المقروءة على فكرة يُراد البحث عنها، واستجلاء أهمّ النقاط الواردة فيها.
 - بُعد الطلبة عن كتابة الملاحظات والتعليقات للمادة المقروءة أو المقالات والبحوث حول موضوعات محدّدة، قد زاد من صعوبة عملية التعبير الكتابي لديهم في خضمّ المعلومات الكثيرة، وعشوائية انتقاء المعلومات المرتبطة بالموضوع.
 - غلبة العاميّة على لغة طلبة المرحلة الثانوية لعدم إفاذتهم من مهارة القراءة وممارستها بشكل مستمر؛ لإثراء محصولهم اللغوي، وتقويم أسنتهم، وتحسين تعبيرهم.
 - عدم إفاذة طلبة المرحلة الثانوية من مهارة القراءة في التعرف إلى منهج الكتاب والمؤلّفين في الكتابة، وفي معاينة نماذج باللغة الدقّة في رصف الألفاظ وتنظيم الجمل والعبارات والفقرات، وهذا بدوره يدلّ على عدم توظيف القراءة في كتابة موضوع التعبير الأدبي.
 - فقدان أهمّ مقومات القراءة المنظّمة التي تقوم على الملاحظة الموضوعية الدقيقة، والمميّزة لنظام النحو والصرف والتركيب، والحقول المعجميّة والدلالية، والتصوير والاستعارات والمجاز، والبنى السطحية والعميقة للتراكيب، واكتشاف البناء التدريجي لدلالة النصّ المقروء، واستخلاص مظاهر الانسجام التي تضمن للموضوع المقروء وحدة بين أجزائه، وترابطاً بين عناصره؛ للإفاذة منها في مجال الكتابة.
 - ضعف الطلبة في مهارة القراءة أدّى إلى بعدهم عن مهارات التعلّم الذاتي، وعن تنشيط العمليات العقلية، وحرّمهم الإفاذة من الخبرات السابّقة التي لا يمكن اكتسابها بالخبرة الشخصية، كما أبعدهم عن الدّخول في تجربة مع الآثار والمعارف واكتساب الأدوات التحليلية التي تضمن استقلالهم في الفهم واختبار تذوقهم وأحاسيسهم في نصوص القراءة، متجاوزين بذلك حدود القراءة العفوية الانطباعية، مبتعدين عن آراء المدرّس المنهجية والنقدية والجمالية. ويكفي أن نذكر في أهمية القراءة كونها الجسر الذي من خلاله تتقلّ الفكر أنّ الكثير من "نوابغ الأدباء من تخرّج من مدرسة القراءة بالتعلّم الذاتي، والتتبّع الفردي من القدامى والمحدثين الذين منهم على سبيل المثال العقاد والمازني والمنفلوطي ومحمد صادق الراجعي". (الهاشمي، 2006،
- (129)
- سطحية القراءة وتجاهل العمليات العقلية الواجب تفعيلها من جهة الطالب القارئ في إطار ممارسة القراءة، أدّى إلى تراجع في مهارة القراءة، وضيق كفايات الطلبة القرائيّة، باعتبارها عاملاً مهماً في إنتاج الكتابة.
 - أنّ طالب المرحلة الثانوية لا يقم نفسه في مجال القراءة لتشكيل الوعي الأولي لفضاء القراءة وصولاً إلى اختراق مسار تلقّي النصوص المقروءة من مستواها اللفظي المحسوس إلى

مستواها الإدراكي المجرد من خلال عمليات التفكير العقلية المرتبطة بها، "هذا الارتباط بين القراءة والعمليات العقلية قد أكدّه الباحثون في القراءة وعلم النفس بعد دراسة عميقة وبحث علمي متصل، فالقراءة ليست عملية عقلية واحدة، ولكنها مزيج من ألوان النشاط العقلي". (جراي، 1950، 17)

3- مجال تقويم طريقة المدرّس في التعبير الأدبي:

3.1- الدراسة الإحصائية:

الجدول رقم (16.3)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لمجال تقويم طريقة المدرّس في درس التعبير الأدبي

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط	لا أدري		لا		نعم		العدد	مجال تقويم طريقة المدرس في التعبير الأدبي	الرقم
			%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار			
16	0.98	1.83	2.2	41	57.3	1066	40.4	752	1859	يمهد للتعبير الكتابي من خلال التعبير الشفهي	1
4	0.87	2.40	7.9	147	26.2	488	65.7	1224	1859	يركز على التعبير الكتابي أكثر من التعبير الشفهي	2
15	0.63	1.90	59.1	1101	25.4	473	15.3	285	1859	يسعى إلى تكامل المهارات اللغوية تحدثاً وكتابة واستماعاً وقراءة	3
38	0.64	1.33	8.8	163	78.8	1468	12.2	228	1859	يدرب الطلبة على (التخطيط، التطبيق، التقييم الذاتي) لإنتاجهم	4
17	0.94	1.81	7.3	136	55.6	1036	36.9	687	1859	يمكن الطلبة من الفكر قبل مرحلة الكتابة	5
28	0.79	1.47	8.3	155	72.3	1346	19.2	358	1859	يقدم أنشطة تعليمية تتيح للطلبة فرصاً للتفكير	6
19	0.89	1.78	14.9	278	53.2	991	31.7	590	1859	يقدم الخبرات اللازمة لفهم الفكر الأساسية في الموضوع	7
36	0.71	1.36	8.1	151	77.9	1451	13.8	257	1859	يزود الطلبة بفرص لممارسة المستويات العليا من التفكير	8
30	0.77	1.43	8.3	155	74.3	1383	17.2	321	1859	يدرب الطلبة على العمليات العقلية بدلاً من الحفظ الآلي	9
32	0.78	1.41	4	74	77.6	1445	18.3	340	1859	ينمي القدرة على تطوير (الفكر، الخبرات الجديدة)	10
41	0.56	1.20	4.4	81	87.6	1632	7.8	146	1859	يساعد على اكتشاف طبيعة التعلم وبناء المعرفة	11
34	0.77	1.40	4	75	78.1	1454	17.7	330	1859	يوجه الطلبة نحو مصادر المعرفة المختلفة	12

11	0.99	2.03	1.3	24	47.5	885	51	950	1859	يطلع الطلبة على مختلف المراجع المرتبطة بالموضوع	13
8	0.95	2.16	7.6	142	38.2	711	54	1006	1859	يدرّب الطلبة على مهارة السؤال والجواب	14
5	0.94	2.30	2.8	52	33.7	628	63.3	1179	1859	يشجع على تبادل وجهات النظر بين الطلبة حول الموضوع	15
7	0.95	2.23	4.7	88	36.3	675	58.9	1096	1859	يحث على تسجيل الفكر المهمة في أثناء المناقشة	16
31	0.79	1.42	3.4	64	77.4	1441	19	354	1859	يشجع على تقييم الكتب المقروءة المرتبطة بالموضوع	17
39	0.64	1.27	5.5	103	83.6	1557	10.7	199	1859	ينبه على كيفية جمع المادة وتنظيمها	18
25	0.83	1.57	13.1	243	65	1210	21.8	406	1859	يمهد لموضوع التعبير بقراءات خارجية	19
40	0.56	1.22	6.9	129	85.6	1594	7.3	136	1859	يعود الأمانة في نقل آراء (الكتاب والمؤلفين)	20
29	0.73	1.43	14.2	264	71.2	1325	14.5	270	1859	يمكن الطلبة من استخلاص النتائج وتشكيلها اعتماداً على قراءاتهم	21
27	0.74	1.47	17.8	332	67.5	1257	14.5	270	1859	تعين أسئلة المدرس على استنتاج فكر جديدة	22
9	0.96	2.15	4.8	89	40	745	55	1025	1859	يحفز المدرّس على التلقائية في الحوار والمناقشة	23
14	0.93	1.91	12.4	231	48.1	896	39.3	732	1859	يعين على تميق جمل الطالب وصقلها	24
18	0.94	1.79	7	131	56.7	1055	36.1	673	1859	يحرص أذهان الطلبة وذكرياتهم للإفادة من الخبرات السابقة	25
20	0.92	1.77	11.1	206	55.8	1039	32.9	613	1859	ينبه على تنظيم الفكر المعروضة ووضوحها	26
2	0.84	2.51	4.4	81	22.3	416	73.1	1362	1859	يركز على (سلامة اللغة، دقة الصياغة)	27
37	0.71	1.36	8.5	159	77.8	1448	13.5	252	1859	ينوع المدرّس في طريقتة لمواجهة المستويات العقلية المختلفة	28
33	0.76	1.40	6.9	128	76.3	1420	16.7	311	1859	يدرّب الطلبة على مهارة التلخيص	29

24	0.91	1.59	1.3	24	69.7	1298	28.8	537	1859	يدرب الطلبة على مهارة المراجعة لما كتبوه	30
23	0.88	1.61	7	131	65.7	1224	27.1	504	1859	يركز على وضوح الخط وجماله	31
26	0.88	1.57	3.8	70	69.7	1297	26.4	492	1859	يدرب الطلبة على استعمال علامات الترقيم	32
21	0.93	1.71	4.4	82	62.3	1160	33.1	617	1859	يعالج من خلال كتابات الطلبة في التعبير المشكلات السائدة لديهم في قواعد اللغة وغيرها	33
35	0.68	1.38	15.6	290	72.9	1358	11.3	211	1859	يكسب الموضوعية في التعبير من خلال التلاوم بين الشكل والمضمون	34
12	0.97	2.03	5.6	105	45.8	852	48.4	902	1859	ينمي العبارات الصحيحة في الاستعمال اللغوي	35
6	0.93	2.27	6.1	114	33.4	621	60.4	1124	1859	يشير في تصحيح الموضوعات إلى (جمال العرض، وضوح الهدف)	36
13	0.83	2.01	31.6	588	33.8	630	34.4	641	1859	تنمي لغة المدرس الثروة اللغوية	37
10	0.96	2.11	6.3	117	41.2	767	52.4	975	1859	يشجع المدرس الطلبة على تقويم أعمال بعضهم بعضاً من دون إشراف أو مبالغة	38
1	0.65	2.74	3.7	69	11.2	208	85	1582	1859	يشجع على قراءة الموضوع قراءة جهرية لإنماء روح المناقشة في الطلبة	39
22	0.78	1.70	30	559	50.1	933	19.7	367	1859	يخصص وقتاً كافياً لتصحيح الموضوع وتقييمه	40
3	0.81	2.43	16.7	311	20.2	377	62.9	1171	1859	يهتم بالتصحيح الشكلي للموضوع أكثر من المضمون	41

3.2- مناقشة النتائج:

يوضح الجدول رقم (16.3) أن نسبة تحقق عبارة (يشجع على قراءة الموضوع قراءة جهرية لإنماء روح المناقشة في الطلبة) لدى مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة بلغت معدلاً قدره (85 %) ونسبة عدم تحققها (11.2 %) ونسبة لا أدري (3.7 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.74) والانحراف المعياري (0.65)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الأول،

وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يركّز على سلامة اللغة، دقة الصياغة) لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (73.1 %) ونسبة عدم تحقّقها (22.3 %) ونسبة لا أدري (4.4 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.51) والانحراف المعياري (0.84)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثاني، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يهتمّ بالتصحيح الشكلي للموضوع أكثر من المضمون) لدى مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (62.9 %) ونسبة عدم تحقّقها (20.2) ونسبة لا أدري (16.7)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.43) والانحراف المعياري (0.81)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثالث، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يركّز على التعبير الكتابي أكثر من التعبير الشفهي) لدى مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (65.7 %) ونسبة عدم تحقّقها (26.2 %) ونسبة لا أدري (7.9 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.40) والانحراف المعياري (0.87)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الرابع، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يشجّع على تبادل وجهات النظر بين الطلبة حول الموضوع) لدى مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (63.3 %) ونسبة عدم تحقّقها (33.7 %) ونسبة لا أدري (2.8 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.30) والانحراف معياري (0.94)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الخامس، وبلغت نسبة تحقّق هذه عبارة (يشير في تصحيح الموضوعات إلى جمال العرض، وضوح الهدف) لدى مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (60.4 %) ونسبة عدم تحقّقها (33.4 %) ونسبة لا أدري (6.1 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.27) والانحراف المعياري (0.93)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السادس، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يحثّ على تسجيل الفكر المهمة في أثناء المناقشة) لدى مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (58.9 %) ونسبة عدم تحقّقها (36.3 %) ونسبة لا أدري (4.7 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.23) والانحراف المعياري (0.95)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السابع، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يدرّب الطلبة على مهارة السّؤال والجواب) معدلاً قدره (54 %) ونسبة عدم تحقّقها (38.2 %) ونسبة لا أدري (7.6 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.16) والانحراف المعياري (0.95)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثامن، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يحفّز المدرّس على التفانيّة في الحوار والمناقشة) معدلاً قدره (55 %) ونسبة عدم تحقّقها (40 %) ونسبة لا أدري (4.8 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.15) والانحراف المعياري (0.96)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب التاسع، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يشجّع المدرّس الطلبة على تقويم أعمال بعضهم بعضاً من دون إسراف أو مبالغة) معدلاً قدره (55 %) ونسبة عدم تحقّقها (40 %) ونسبة لا أدري (4.8 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.11) والانحراف المعياري (0.96)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب العاشر، وبلغت نسبة تحقّق

عبارة (يطلع الطلبة على مختلف المراجع المرتبطة بالموضوع) لدى مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدّلاً قدره (51 %) ونسبة عدم تحقّقها (47.5 %) ونسبة لا أدري (1.3 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.03) والانحراف المعياري (0.99)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الحادي عشر، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (ينميّ العبارات الصّحيحة في الاستعمال اللّغوي) لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة العامّة معدّلاً قدره (48.4 %) ونسبة عدم تحقّقها (45.8 %) ونسبة لا أدري (5.6 %)، في جاء متوسط العبارة قدره (2.03) والانحراف المعياري (0.97)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثاني عشر، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (تنميّ لغة المدرّس الثروة اللّغوية) لدى مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانويّة العامّة معدّلاً قدره (34.4 %) ونسبة عدم تحقّقها (33.8 %) ونسبة لا أدري (31.6 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (2.01) والانحراف المعياري (0.83)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثالث عشر.

بينما بلغت نسبة تحقّق عبارة (يعين على تنميق جمل الطالب وصقلها) لدى مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدّلاً قدره (39.3 %) ونسبة عدم تحقّقها (48.1 %) ونسبة لا أدري (12.4 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.91) والانحراف المعياري (0.93)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الرابع عشر، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يسعى إلى تكامل المهارات اللغوية تحديّاً وكتابةً واستماعاً وقراءةً) لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة العامّة معدّلاً قدره (15.3 %) ونسبة عدم تحقّقها (25.4 %) ونسبة لا أدري (59.1 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.90) والانحراف المعياري (0.63)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الخامس عشر، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يمهّد للتعبير الكتابي من خلال التّعبير الشّفهي) لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة العامّة معدّلاً قدره (40.4 %) ونسبة عدم تحقّقها (57.3 %) ونسبة لا أدري (2.2 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.83) والانحراف المعياري (0.98)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السادس عشر، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يمكنّ الطلبة من الفكر قبل مرحلة الكتابة) لدى مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدّلاً قدره (36.9 %) ونسبة عدم تحقّقها (55.6 %) ونسبة لا أدري (7.3 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.81) والانحراف المعياري (0.94)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السابع عشر، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يحرص أذهان الطلبة وذاكرتهم للإفادة من الخبرات السابقة) لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة العامّة معدّلاً قدره (36.1 %) ونسبة عدم تحقّقها (56.7 %) ونسبة لا أدري (7 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.79) والانحراف المعياري (0.94)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثامن عشر، وبلغت نسبة

تحقق عبارة (يقدم الخبرات اللازمة لفهم الفكر الأساسية في الموضوع) لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (31.7 %) ونسبة عدم تحققها (53.2 %) ونسبة لا أدري (14.9 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.78) والانحراف المعياري (0.89) وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب التاسع عشر، وبلغت نسبة تحقق عبارة (يركز على تنظيم الفكر المعروضة ووضوحها) لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (32.9 %) ونسبة عدم تحققها (55.8 %) ونسبة لا أدري (11.1 %) بمتوسط قدره (1.77) والانحراف المعياري (0.92)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب العشرين، وبلغت نسبة تحقق عبارة (يعالج من خلال كتابات الطلبة في التعبير المشكلات السائدة لديهم في قواعد اللغة وغيرها) لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (33.1 %) ونسبة عدم تحققها (62.3 %) ونسبة لا أدري (4.4 %) في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.71) والانحراف المعياري (0.93)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الواحد والعشرين، وبلغت نسبة تحقق عبارة (يخصّص وقتاً كافياً لتصحيح الموضوع وتقييمه) لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (19.7 %) ونسبة عدم تحققها (50.1 %) ونسبة لا أدري (30 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.70) والانحراف المعياري (0.78)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثاني والعشرين، وبلغت نسبة تحقق عبارة (يركز على وضوح الخطّ وجماله) لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (27.1 %) ونسبة عدم تحققها (65.7 %) ونسبة لا أدري (7 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.61) والانحراف المعياري (0.88)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثالث والعشرين، وبلغت نسبة تحقق عبارة (يدرّب الطلبة على مهارة المراجعة لما كتبوه) لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (28.8 %) ونسبة عدم تحققها (69.7 %) ونسبة لا أدري (1.3 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.59) والانحراف المعياري (0.91)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الرابع والعشرين، وبلغت نسبة تحقق عبارة (يمهّد لموضوع التعبير بقراءات خارجية) معدلاً قدره (21.8 %) ونسبة عدم تحققها (65 %) ونسبة لا أدري (13.1 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.57) والانحراف المعياري (0.83)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الخامس والعشرين، وبلغت نسبة تحقق عبارة (يدرّب الطلبة على استعمال علامات الترقيم) لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (26.4 %) ونسبة عدم تحققها (69.7 %) ونسبة لا أدري (3.8 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.57) والانحراف المعياري (0.88)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السادس والعشرين.

وحصلت على المراتب الدنيا عبارة (تعين أسئلة المدرّس على استنتاج فكر جديدة) التي بلغت نسبة تحقّقها لدى مدرسي اللغة العربية من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية العامة معدلاً قدره (14.5%) ونسبة عدم تحقّقها (67.5%) ونسبة لا أدري (17.8%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.47) والانحراف المعياري (0.74)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السابع والعشرين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يقدم أنشطة تعليمية تتيح للطلبة فرصاً للتفكير) لدى مدرّسي اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة العامّة معدلاً قدره (19.2%) ونسبة عدم تحقّقها (72.3%) ونسبة لا أدري (8.3%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.47) والانحراف المعياري (0.79)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثامن والعشرين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يمكن الطلبة من استخلاص النتائج وتشكيلها اعتماداً على قراءاتهم) لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية معدلاً قدره (14.5%) ونسبة عدم تحقّقها (71.2%) ونسبة لا أدري (14.2%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.43) والانحراف المعياري (0.73)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب التاسع والعشرين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يدرّب الطلبة على العمليات العقلية بدلاً من الحفظ الآلي) لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية معدلاً قدره (17.2%) ونسبة عدم تحقّقها (74.3%) ونسبة لا أدري (8.3%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.43) والانحراف المعياري (0.77)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثلاثين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يشجع على تقويم الكتب المقروءة المرتبطة بالموضوع) لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية معدلاً قدره (19%) ونسبة عدم تحقّقها (77.4%) ونسبة لا أدري (3.4%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.42) والانحراف المعياري (0.79)، وقد حصلت العبارة على الترتيب الواحد والثلاثين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (ينمي القدرة على تطوير الفكر، الخبرات الجديدة) لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة العامّة معدلاً قدره (18.3%) ونسبة عدم تحقّقها (77.6%) ونسبة لا أدري (4%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.41) والانحراف المعياري (0.78)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثاني والثلاثين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يدرّب الطلبة على مهارة التلخيص) لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامّة معدلاً قدره (16.7%) ونسبة عدم تحقّقها (76.3%) ونسبة لا أدري (6.9%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.40) والانحراف المعياري (0.76)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثالث والثلاثين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يوجّه الطلبة نحو مصادر المعرفة المختلفة) لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة العامّة معدلاً قدره (17.7%) ونسبة عدم تحقّقها (78.1%) ونسبة لا أدري (4%)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.40) والانحراف المعياري (0.77)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الرابع والثلاثين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يكسب الموضوعية في التعبير من خلال التلاؤم بين الشكل

والمضمون) لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة العامّة معدّلاً قدره (11.3 %) ونسبة عدم تحقّقها (72.9 %) ونسبة لا أدري (15.6 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.38) والانحراف المعياري (0.68)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الخامس والثلاثين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يزوّد الطلبة بفرص لممارسة المستويات العليا من التفكير) لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة العامّة معدّلاً قدره (13.8 %) ونسبة عدم تحقّقها (77.9 %) ونسبة لا أدري (8.1 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.36) والانحراف المعياري (0.71)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السادس والثلاثين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (ينوّع المدرّس في طريقتّه لمواجهة المستويات العقلية المختلفة) لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة العامّة معدّلاً قدره (13.5 %) ونسبة عدم تحقّقها (77.8 %) ونسبة لا أدري (8.5 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.36) والانحراف المعياري (0.71)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب السابع والثلاثين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يدرّب الطلبة على التخطيط، التطبيق، التقييم الذاتي لإنتاجهم) لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة العامّة معدّلاً قدره (12.2 %) ونسبة عدم تحقّقها (78.8 %) ونسبة لا أدري (8.8 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.33) والانحراف المعياري (0.68)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الثامن والثلاثين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (ينبّه إلى كميّة جمع المادة وتنظيمها) لدى مدرّسي اللّغة العربية في المرحلة الثانويّة العامّة (10.7 %) ونسبة عدم تحقّقها (83.6 %) ونسبة لا أدري (5.5 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.27) والانحراف المعياري (0.64)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب التاسع والثلاثين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يعود الأمانة في نقل آراء الكتاب، المؤلفين) لدى مدرّسي اللّغة العربية في المرحلة الثانويّة العامّة معدّلاً قدره (7.3 %) ونسبة عدم تحقّقها (85.6 %) ونسبة لا أدري (6.9 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.22) والانحراف المعياري (0.56)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الأربعين، وبلغت نسبة تحقّق عبارة (يساعد على اكتشاف طبيعة التعلّم وبناء المعرفة) لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة العامّة معدّلاً قدره (7.8 %) ونسبة عدم تحقّقها (87.6 %) ونسبة لا أدري (4.4 %)، في حين جاء متوسط العبارة قدره (1.20) والانحراف المعياري (0.56)، وقد حصلت هذه العبارة على الترتيب الواحد والأربعين.

3.3- تفسير النتائج:

بعد الاطلاع على نتائج الدّراسة الإحصائية في مجال تقويم طريقة مدرّس اللّغة العربية في درس التعبير الأدبي، تبين الآتي:

- أن أغلب مدرّسي اللغة العربية يمنحون الطلبة الفرصة للمناقشة البسيطة وطرح الأسئلة السطحية لاستجلاء بعض الفكر، ويشجّعون على الحوار، وتبادل بعض وجهات النظر حول تقويم الموضوع المقروء من ناحية الشكل، ووضوح الهدف العام في موضوع التعبير الأدبي.
- أن عدداً كبيراً من مدرّسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة يهتمُّ بالقراءة الجهرية أكثر من أنواع القراءة الأخرى، ويقدمّ التصحيح الشكلي الإملائي للكلمات على المضمون، وبهذه النتيجة تتفق الدراسة الحالية مع دراستي الحميد عام (1983) وعزازي عام (2004).
- أن الاهتمام بالتعبير المكتوب كان أكثر من التعبير الشفهي، على الرغم من أهميته ومكانته في درس التعبير، فتتدر المقدمات التمهيدية الشفهية لموضوعات التعبير الأدبي التي تزود الطلبة بخبرات تعينهم على فهم الفكر المطلوب معالجتها، والتي من شأنها أن تشكل الحافز الأكبر لأذهانهم في الإفادة من خبراتهم السابقة، والتمكّن من فكرة الموضوع قبل الشروع في الكتابة، وبذلك تتفق الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أحمد عام (1985)، على الرغم من البعد الزمني بينهما.
- أن أغلب مدرّسي اللغة العربية لا يحملون الطلبة على الاطلاع على المراجع المرتبطة بالموضوع وتقويمها، أو العودة إلى مصادر المعرفة المختلفة لجمع المادة وتنظيمها للإفادة منها، فجاء غياب مهارة توثيق المصادر والمراجع نتيجة طبيعية لانخفاض مستوى القراءة، وعزوف الطلبة عنها، وبهذه النتيجة تمتاز الدراسة الحالية لأنها ربطت بين القراءة ومهارات التعبير الأدبي ربطاً جوهرياً.
- ومن الخطأ الواضح في عملية التدريس دفع الطلبة المتعلّمين إلى أن يعتمدوا في دراستهم على مصدر واحد مكتوب هو الكتاب المدرسي، فالكتاب المدرسي ضرورة لا شكّ فيها ولكن أن يقف المدرّس والمتعلّم عند حدود ما فيه من معلومات، فهذا هو الخطأ بعينه. لذلك، على المدرّس أن يرشد طلبته إلى مصادر المعرفة المختلفة والمتعدّدة، وترك المجال مفتوحاً للمناقشة في حال البحث عن معلومة، والرجوع إلى المصادر الأصلية للوصول إلى الإجابات الصحيحة، "فالقاعدة التربوية هي أن المنهج بمعناه الشامل هو جوهر العمل التربوي، ومن ثمّ فإنّ المعرفة التي نريد أن يحصلها الطالب ينبغي أن تُحصّل عن طريق كلّ ما يمكن من أسباب التّحصيل من المراجع الكبيرة والصغيرة، القديمة أو الحديثة". (سعادة، 1994، 14)
- عدم تجويد لغة المدرّس والحدود الدّنيا من التّكامل في مهارات اللغة العربية كانتا من أحد أسباب ضحالة محصول الطلبة اللّغوي من الألفاظ الفصيحة الملائمة لاحتياجاتهم في التّعبير، وتتفق بذلك الدراسة الحالية مع نتيجة دراسات كلّ من: أحمد عام (1985) وعزازي عام (2004).

وهذا الضالة في مفردات اللغة وصيغها وتراكيبها مهما كان منشؤها أو سببها، لها بلا شك عواقب خطيرة وأثار سيئة على الصعيد النفسي والاجتماعي والعلمي والثقافي الحضاري بوجه عام، "فمن المعروف أنّ العلاقة اللغوية أساس في بناء الشخصية الناجحة وفي تكوين الروابط الاجتماعية القوية البناءة وفي إظهار القدرات الإبداعية والفكرية، ولا وجود للطلاقة الفكرية من دون ذخيرة وافية، بل الطلاقة اللغوية والفكرية معاً قائمتان أساساً على ذخيرة لغوية وافرة، حيث إنّ اللغة وعاء الفكر وأداة الإرسال والاستقبال والأخذ والعطاء، وهذا ما يجعل الإنتاج أو الإبداع الفكري والفني المدوّن أو المنطوق للإنسان مرهوناً بوجوده وقائماً في نموه وارتقائه ووفرنه واتساعه على ما يكتسب من مهارات عالية فيها، وما يستحصل من رصيد ثري من مفرداتها وصيغها". (المعتوق، 1996، 20-21)

- مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية لا يوجّه الطلبة نحو الملاءمة بين الشكل والمضمون، واستثمار كتابات الطلبة في معالجة مشكلات التعبير السائدة لديهم في قواعد اللغة، إضافة إلى تجاهل عمليات التخطيط، والتطبيق، والتقييم الذاتي، والتلخيص، وعدم التنبيه على وضوح الخط، وعمليات المراجعة، وتوظيف علامات الترقيم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عزازي عام (2004).

- أنّ معظم أسئلة مدرس اللغة العربية لاتعين على التفكير والتنظيم المنطقي واستنتاج فكر جديدة تساعد على اكتشاف طبيعة التعلم، وبهذه النتيجة أيضاً تمتاز الدراسة الحالية، فممارسات التدريس السائدة في ثانويات مدينة حلب لاتتسجم مع متطلبات تدريس التعبير الأدبي من حيث الأدائين الذهني واللغوي؛ لأنها لن توصل المتعلم إلى مرحلة التعلم الذاتي التي تعتبر جزءاً لا يتجزأ من أهداف التعليم الذي فرضته حركة العصر ومطالب المجتمع والتغيرات السريعة في العالم اليوم ليبقى المتعلم معتمداً على نفسه، متفاعلاً مع مصادر المعلومات من كتب ومراجع وشابكة وغيرها، قادراً على اكتساب المعرفة والفهم والمهارات اللازمة واستخدامها في حل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، "فأغلب أسئلة المدرس الصفية تركز على قدرة الطلبة على الحفظ والاستظهار والفهم في أحسن الأحوال، وتبتعد عن الأسئلة التي تتطلب التطبيق والتحليل والتقييم". (ترنجير وناساب، 2006)

3- السؤال الثالث: ما أهمّ مهارات التعبير الأدبي التي ينبغي على طلبة المرحلة الثانوية العامة إتقانها؟

أجاب البحث عن السؤال الثالث من خلال مصفوفة مهارات التعبير الأدبي التي أعدتها الباحثة، وكان لها دور كبير في اختيار المادة التعليمية وإستراتيجيات التدريس وعمليات التقويم كما وردت في الملحق رقم (7).

4- السّؤال الرابع: "ما أهم عمليات التفكير المعرفية اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية في التعبير الأدبي؟"

أجاب البحث عن السّؤال الرابع من خلال إعداد قائمة بعمليات التفكير المعرفية اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية في التعبير الأدبي كما وردت في الملحق رقم (8).

5- السّؤال الخامس: "ما صورة البرنامج المقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي باستخدام عمليات التفكير المعرفية في المرحلة الثانوية العامة؟"

استطاع البحث الإجابة عن هذين السّؤال من خلال البرنامج التعليمي الذي أعدته الباحثة لتنمية مهارات التعبير الأدبي كما ورد في الملحق رقم (8).

6- السّؤال السادس: "ما مدى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات التعبير الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة؟"

استطاع البحث الإجابة عن هذا السّؤال من خلال فرضيات البحث، ونتائج الاختبار البعدي لطلبة المرحلة الثانوية بعد تطبيق البرنامج المقترح.

7- السّؤال السابع: "ما الصعوبات الناجمة عن تطبيق هذا البرنامج في مدارس مدينة حلب؟"

لعلّ ما يمكن أن يخلص إليه أيّ مهتمّ في مجال التربية والتعليم، أنّ التجويد في طرائق التدريس وفلسفته، إذا كان يقدّم حلاً لكثير من المشاكل التربوية التعليمية التي تعاني منها مكونات التدريس وصعوباته ثم تجاوزها، فإنّ هذا التجديد وبشكل مواز لا يخلو أن يكون مصحوباً ببعض الصعوبات نظراً لكونها ناتجة عن عملية التفاعل المباشر بين طريقة التدريس المجدّد فيها والأطراف الفاعلة المستهدفة، وسرعان ما تتحوّل هذه الصعوبات إلى عوائق فعلية جديدة تحول دون التحقيق المناسب للأهداف التربوية المنشودة، وبالإمكان الإشارة إلى بعض العوائق النظرية والعملية التي واجهتها هذه الدراسة، وتتمثل فيما يأتي:

- أنّ إحلال أسلوب تعليم جديد محل الطريقة التقليدية لا يعني إطلاقاً وضع اليد على الحل السحري لمشكلة الدراسة؛ لأنّ التغيير كثيراً ما يظلّ تغييراً على الورق يقبع في فقرات الأبحاث التربوية، ومقدّمات الكتب المدرسية من دون أن يطال الممارسة اليومية للمدرّسين، وفي أحسن الأحوال يتمّ تطبيق أسلوب التعليم الجديد بتصورات ومفاهيم النظرية التقليدية للتدريس، نظراً لأنّ هذه التصورات الأخيرة قد باتت لها مع مرور الزمن سلطة المعتقدات والقناعات المنهجية الثابتة التي رسختها الممارسة الطويلة. لذلك؛ لكي تتغير هذه التصورات وتصبح مواكبة للمستجدات ينبغي فسح المجال والوقت أمام المدرّسين لتمثّل خصوصيات

الوضعيات التعليمية الجديدة التي يطرحها التجديد بما تستدعيه من تغيير في الممارسة وفي آليات التطبيق.

- عدم استيعاب المدرّسين في الميدان التربوي لأهداف التجديد التربوي الذي يتمثل في إدراك الترابطات بين نظريات التعليم الكبرى ومجالات المادة المدروسة.
- اعتقاد بعض المدرّسين أنّ كشف آليات التعليم والتعلّم بواسطة وجود منهج واضح أو إجراءات صافية سيسلبهم سلطتهم التربوية، ويجردّهم من مهام التلقين التي كانت تجلب لهم المهابة.
- البحث عن محتوى تعليمي مناسب لطلبة المرحلة الثانوية، إذ وقع الاختيار على نصوص كثيرة بعد استقراء جميعها، ثم عرضها على مجموعة من الطلبة والمدرّسين والمحكمين؛ لبيان مدى مناسبتها ووضوحها وانسجامها مع موضوع الدّراسة.
- ارتفاع ثمن الكتب والمراجع وصعوبة اقتنائها، وعدم توافر أغلبها في المكتبة المدرسية، وندرة بعض المجالات والدوريات التي يمكن الرجوع إليها في مجال الكتابة.
- عدم توفر الشبابة في المدرسة، والاعتماد على شبكات منزلية أو مقاهي الانترنت.

ثانياً: فرضيات البحث

1- الفرضية الأولى:

ترتبط الفرضية الأولى بالسؤال الأول المعني بتقويم مدرّس اللغة العربية، وتنصّ الفرضية الأولى على: "ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء مدرّسي اللغة العربية حاملي الإجازة ومتوسط أداء مدرّسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي في مجال (الأهداف التعليمية- النمو المهني- شخصية المدرس) لتدريس التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية عند مستوى دلالة (0.05)".

1.1- الدراسة الإحصائية:

الجدول رقم (15.4)

اختبار (independent-samples t-test) الفرضية الأولى

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار	حجم الأثر
الأهداف التعليمية	إجازة	23	7.47	2.08	36	0.000	دال	0.52
	تأهيل تربوي	15	10.46	2.66				
النمو المهني	إجازة	23	24.21	3.46	36	0.000	دال	0.45
	تأهيل تربوي	15	28.73	4.96				
شخصية المدرّس	إجازة	23	22.78	4.13	36	0.000	دال	0.52
	تأهيل تربوي	15	26.66	2.41				
مجموع المجالات	إجازة	23	54.47	7.69	36	0.000	دال	0.55
	تأهيل تربوي	15	65.86	9.12				

1.2- مناقشة النتائج وتفسيرها

نلاحظ من الجدول رقم (15.4) في مجال الأهداف التعليمية أن متوسط فاعلية مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة (7.47) والانحراف المعياري (2.08)، ومتوسط فاعلية مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (10.46) والانحراف المعياري (2.66) بينما بلغت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وبلغ حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين⁴ (0.52)، وهو حجم أثر متوسط[°]، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين حاملي الإجازة والمدرسين حاملي دبلوم تأهيل التربوي لمصلحة المدرسين حاملي التأهيل التربوي، وبالتالي إننا نرفض الفرضية الأولى.

أما في مجال النمو المهني للمدرس فقد بلغ متوسط مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة في هذا المجال (24.21) والانحراف المعياري (3.46)، بينما بلغ متوسط مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (28.73) والانحراف المعياري (4.96)، وبلغت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.002) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وبلغ حجم الأثر (0.45) وهو حجم أثر متوسط، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية مدرس اللغة العربية في مجال النمو المهني لمصلحة مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي. وبناء على ذلك، إننا نرفض الفرضية الأولى.

أما بالنسبة إلى مجال شخصية المدرس فقد بلغ متوسط فاعلية مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة (22.78) والانحراف المعياري (4.13)، أما متوسط فاعلية مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (26.66) والانحراف المعياري (2.41)، وبلغت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.002) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.52) وهو حجم أثر متوسط، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شخصية مدرس اللغة العربية لمصلحة مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي. وبناء على ذلك، إننا نرفض الفرضية الأولى.

أما بالنسبة إلى مجموع مجالات بطاقة الملاحظة فقد بلغ متوسط فاعلية مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة في المرحلة الثانوية (54.47) والانحراف المعياري (7.69)، بينما متوسط مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (65.86) والانحراف المعياري (9.12)، وبلغت نتيجة t-test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وبلغ حجم الأثر (0.52) وهو حجم أثر

⁴ Cohen's $d = 2t / \sqrt{df}$

$$[y] = t^2 / (t^2 + df)$$

[°] يرى كوهين أنه إذا كانت القيمة المحسوبة لحجم الأثر = 0.2 فإن حجم التأثير يكون ضعيفاً، أما إذا كانت = 0.5 فتدل على حجم تأثير متوسط، وإذا كانت = 0.8 فتدل على حجم تأثير مرتفع.

متوسط، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي. وبناء على ذلك، إننا نرفض الفرضية الأولى في جميع مجالات بطاقة الملاحظة.

أظهرت الدراسة الإحصائية للفرضية الأولى فروقاً بين مدرّسي اللغة العربية المؤهلين تربوياً ومدرّسي اللغة العربية غير الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي لمصلحة المدرسين الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي، ولكن النظرة العامة للنتائج الإحصائية تشير إلى انخفاض فاعلية مدرّس اللغة العربية في تدريس التعبير الأدبي عموماً لدى جميع المدرسين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين، فأغلب المدرسين كانوا يفتقدون إلى كثير من مهارات التدريس، فهم يقتصرون على تنفيذ قلة قليلة منها، كاستخدام الأسئلة أو المناقشة العفوية من دون أي اهتمام بالتخطيط للدرس ووضع الأهداف على اختلاف مستوياتها، وتلقي هذه النتيجة مع دراسة كل من: أحمد عام (1985) و Groupe BOECK عام (1995).

وهذا يدلّ على غلبة الاتجاه التقليدي في تدريس التعبير الأدبي بما لا يتيح فرصة إثارة التفكير، وضياعها على الطلبة الموهوبين، وعدم تنوّع المثيرات في الموقف التعليمي التعليمي بما يشعر المتعلّم بالملل والفتور، وهنا تبرز أهمية الاهتمام بالنمو المهني للمدرّس لتحسين مهاراته التدريسية في كلّ فن من فنون اللّغة التي تنعكس في مجال التعليم، وعلاقاته مع الطلبة وزملائه من مدرّسين ومشرفين ومديرين من خلال تقويم المدرّس الذاتي لشخصيته في مختلف الجوانب، وتبيّن نقاط القوة للاستمرار فيها ونقاط الضعف لتقويتها أو معالجتها، فالنمو المهني للمدرّس لا يقتصر على الجهود المستمرة لزيادة تحصيل طلبته فقط، وإنما يتعدّاه إلى التقويم الشخصي المستمر، والعمل الدؤوب على زيادة كفاءته المهنية في مجال تخصصه، فطبيعة أسلوب التدريس تبقى مرهونة بالمدرّس الفرد وبشخصيته وذاتيته وقدرته على تأدية الوظائف التنظيمية والقيادية والعمل على خلق فاعلية داخل الصف وتطوير العلاقات مع الزملاء والمشاركة في التخطيط والاتفاق حول الأهداف والوسائل المناسبة لتحقيقها.

وهذا ما يؤكّده خبراء التعليم والباحثون في التربية، فالمدرّس الفعّال هو الذي يتعلّم الاقتراب من المواقف الفريدة لحل مشكلة، وهو أيضاً الذي يتعلّم من خلال استجابته الذاتية للموقف، فالاستجابة وحل المشكلات مهارتان معقدتان ليس من السهل تعلّمها، وفن الممارسة المهنية يمكن تعلّمها، وهي خبرة مقرونة بتحليل دقيق واستجابة تنتج في النهاية تعلّماً. (أراندس، 2005)

إنّ المدرّس الكفء يوفرّ للطلبة كلّ ما يبسر استدخال المفاهيم والمبادئ الجديدة وتمثّلها، مما يجعلهم قادرين على تطوير بناهم العقلية وإستراتيجيات التعلّم لديهم بصورة مستمرة نامية متجدّدة، وإعادة تشكيل بناهم العقليّة وقدراتهم نتيجة التفاعل مع الحقائق والمفاهيم والمبادئ في كلّ موقف تعليمي تعلّمي.

2- الفرضية الثانية

تتصّ الفرضية الثالثة على: " ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي (التخطيط- الكتابة- المراجعة) عند مستوى دلالة (0.05)". وقد تمّ التحقق من صحة هذه الفرضية بعد الاطلاع على نتائج الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة ثم إجراء اختبار (t-test) كما هو واضح في الجدول رقم (21).

2.1- الدراسة الإحصائية:

الجدول رقم (21)

اختبار (independent-samples t-test) الفرضية الثانية

الفروق بين درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لمجموع مهارات التعبير الأدبي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار	حجم الأثر
مهارات التخطيط	الضابطة	138	10.61	2.81	294	0.000	دال	0.87
	التجريبية	158	19.02	1.61				
مهارات الكتابة	الضابطة	138	40.99	8.17	294	0.000	دال	0.88
	التجريبية	158	69.50	6.41				
مهارات المراجعة	الضابطة	138	8.43	4.57	294	0.000	دال	0.65
	التجريبية	158	15.67	3.77				
مجموع المهارات	الضابطة	138	60.03	13.36	294	0.000	دال	0.88
	التجريبية	158	104.19	10.02				

2.2- مناقشة النتائج وتفسيرها:

نلاحظ من الجدول رقم (21) أنّ متوسط مهارات مرحلة التخطيط لطلبة المجموعة الضابطة (10.61) والانحراف المعياري (2.81)، في حين أنّ متوسط مهارات مرحلة التخطيط لطلبة المجموعة التجريبية (19.02) والانحراف المعياري (1.61)، وجاءت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وبلغ حجم الأثر (0.87) وهو حجم أثر مرتفع، مما يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات مرحلة التخطيط بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية. وبناءً على ذلك، إنّنا نرفض الفرضية الثانية في مهارات مرحلة التخطيط.

كما بلغ متوسط مهارات مرحلة الكتابة لطلبة المجموعة الضابطة (40.99) والانحراف المعياري (8.17)، في حين بلغ متوسط مهارات مرحلة الكتابة لطلبة المجموعة التجريبية (69.50) والانحراف المعياري (6.41)، وجاءت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.88) وهو حجم أثر مرتفع، مما يدلّ على

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية. وبناءً على ذلك، إننا نرفض الفرضية الثانية في مهارات مرحلة الكتابة. أما في مرحلة المراجعة فقد بلغ متوسط مهارات طلبة المجموعة الضابطة (8.43) والانحراف المعياري (4.57)، في حين بلغ متوسط مهارات مرحلة المراجعة لطلبة المجموعة التجريبية (15.67) والانحراف المعياري (3.77)، وجاءت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.65) وهو حجم أثر متوسط، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية. وبناءً على ذلك، إننا نرفض الفرضية الثانية في مهارات مرحلة المراجعة.

وبعد تفحص نتيجة مجموع مهارات الطلبة في مراحل التعبير الأدبي الثلاث: التخطيط والكتابة والمراجعة، تبين أن متوسط مجموع مهارات طلبة المجموعة الضابطة في مراحل التعبير الأدبي الثلاث (60.03) والانحراف المعياري (13.36)، ومتوسط مجموع مهارات طلبة المجموعة التجريبية في مراحل التعبير الأدبي الثلاثة (104.19) والانحراف المعياري (10.02)، وجاءت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.88) وهو حجم أثر مرتفع، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لمصلحة طلبة المجموعة التجريبية. وبناءً على ذلك، إننا نرفض الفرضية الثانية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من: عبد الوهاب (1999) ومسلم (2000) والطوخي (2005) وعبد الكريم (2005) والعجارمة (2006) والسليتي (2007) والتويجري (2008) والغباري (2009) والبرقعاوي (2010) والأحمدي (2011)، وتُرجع الباحثة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة إلى ما يأتي:

- أن البرنامج المقترح قد ساعد على تنمية مهارات التعبير الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة، وزاد من قدرتهم على تنظيم المعلومات والفكر، كما مكّنهم من التعبير الشفهي من خلال المحادثة والحوار وتعزيز العمليات المعرفية، وبناء علاقات بين التعلّم السابق والتعلّم الجديد، وحصد المزيد من المفردات والتراكيب والأساليب. الأمر الذي كان له أثر كبير على طلبة المجموعة التجريبية، كما أن إعداد المهارات المرتبطة بالتعبير الأدبي بشكل يتناسب مع الأهداف التربوية للمرحلة الثانوية، والربط بين فروع اللغة العربية، وتطبيق التدريبات لكل مهارة على حدة أدى إلى زيادة التفاعل بين الطلبة والبرنامج التعليمي المقترح.
- أن مهارات التخطيط في البرنامج التعليمي قد سهّلت للطلبة كيفية تناول نصّ الموضوع، واستخلاص الفكر المطلوب معالجتها، ومعرفة موقع كل فكرة بالنسبة للفكر الأخرى، والعودة إلى المصادر المرتبطة به، وتحديد مدى صلاحية كل مرجع وارتباطه بالموضوع، وفي ذلك

توجيه للطلبة نحو القراءة والقيام بأخذ الملاحظات المختلفة، الأمر الذي يوسع ثقافة الطلبة وخبرتهم وقدرتهم وكفاياتهم تجاه الموضوع المطلوب، مما يبعدهم عن الارتجال أو إسقاط فكر مطلوبة في أثناء عملية الكتابة.

- أن قائمة تقدير مهارات المراجعة تمثل عملية تقويم ذاتية، غايتها تعويد الطلبة على قراءة ما كتبوه بعد الانتهاء من الكتابة، والانتباه إلى الأخطاء النحوية واللغوية ما أمكن، والبعد عن العامية والعناية بضبط الخطّ وجماله وعلامات الترقيم وتنظيم شكل الموضوع. وتعدّ المراجعة الذاتية خطوة مهمة؛ لأنها تمثل نوعاً من التصحيح الذاتي الفردي الذي يقوم به الطالب لموضوعه.

- إسهام البرنامج التعليمي في تنمية معالجة المعلومات من خلال عمليات الترجمة والتفسير والتنبؤ والتحليل والربط التي ساعدت الطلبة على تنظيم المعلومات حتى يسهل فهمها وإدراكها، في صورة أبنية عقلية تتفاعل مع خبراتهم السابقة وتنمو تدريجياً لتكوّن معنى جديداً قابلاً للنقل، هذه المعرفة الجديدة تولد من بطن المعرفة الموجودة لدى كل طالب وخلال ذلك يختزل الطالب الكثير من الصور الحسية، وبالمقابل تتطور عملية التجريد لديه.

إن مستوى تعلم الطالب موضوعاً ما مرهون بقدر المعرفة الموجودة في خبراته ومخزونه، ومدى سيطرته العقلية على خبراته المعرفية إذا ما وظفت بطريقة ماهرة، وبذلك يتطور تعلمه ويصبح في كل مرة مختلفاً وكأنه لأول مرة، ومن جانب آخر كل طالب يملك أدواته المعرفية الخاصة التي ستكون العمليات العقلية لنتج معرفة لدى كل طالب، وهذا يتوافق مع نتائج الدراسات التي أجريت حول أهمية المعنى للتخزين في الذاكرة، فالمعنى يُعتبر ذا أهمية في التركيز الذي يقود إلى الفهم. (قطامي، 2013)

وبذلك يكون البرنامج المقترح قد نقل الطلبة من معرفة "ماذا يتعلمون؟" إلى معرفة "كيف يتعلمون؟"، ومن التركيز على محتوى المعرفة إلى التركيز على نقل المعرفة والفكر إلى عمل وتطبيق، ومن الأشياء المحسوسة إلى التعبير بالعبارات المجردة، ومن الاعتماد على المدرس إلى الاستقلال بأنفسهم في عرض بناء متناسق، تتوفّر فيه دقة العرض، بحيث تطرد مقدماته ونتائجه، ويكون مرتباً في كل فقرة من فقراته، فيكون له بدء ووسط ونهاية واضحة.

- اعتماد البرنامج التعليمي في تدريس مهارات التعبير الأدبي على تقديم المادة الدراسية وفق مجموعة من المهمات "المواقف" المكوّنة للمهمة النهائية "هدف البحث"، والتأكد من إتقان مكونات المهمة وتسلسل مكوناتها حسب خطوات محددة من خلال التقويم المرحلي المتنامي داخل كل موقف تعليمي تعليمي؛ ليتمكن الطالب من تعلم الأنماط الدّنيا قبل أن يتمّ تنظيم نشاطات تعليمية للمقدّرات العليا وصولاً إلى أعلى درجة للنقل، وزيادة دوره، وتنظيم تعلمه الذاتي، وجعله أكثر إيجابية.

- لذلك، جاءت المواقف التعليمية مبنية على فكرة تفعيل دور العمليات المعرفية للطالب، وأساليب تفكيره وتقليل فرص الحفظ والصم، وجعل التعلّم أكثر حيوية وتلبية لحاجات الطالب وزيادة ممارسته للعمليات العقلية والتفكير وإيصاله إلى حالة من التوازن العقلي المعرفي.
- أن طبيعة بناء المواقف التعليمية في البرنامج قد هيأت لتنمية التفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة، فنقلت هذه المواقف الطلبة من الجزء إلى الكل، ومن الحالات الفرعية الخاصة إلى الحالات العامة، وهذا ما يدعم تنمية التفكير المنطقي الاستدلالي لدى الطلبة، حيث يُدرّب ذهن الطالب على إدراك الأجزاء والأمثلة ثم إدراك التشابه والترابط بين هذه الأجزاء وصولاً إلى التعميم، وبهذا يتدرّج تفكيره بشكل متسلسل منطقي. وفي هذا توجّه نحو مهارات التفكير الناقد التي تركز انتباه الطلبة، وتطوّر لديهم التوجه نحو التعلّم النشط، وتحفّزهم إلى المشاركة، وتزوّدهم بالفرصة لاستيعاب المعلومات وتأمّلها. (ترفنجير، 2006)
- أن المحتوى الذي تضمّنه البرنامج التعليمي المقترح في الدّراسة الحالية، واهتمامه باستثارة عمليات التفكير المعرفية، قد هيأ بيئة تعليمية تعلّمية مرنة، تفسح المجال لإعمال العقل واتّخاذ القرار لتبرز قدرات الطالب التعبيرية والعقلية معاً. وقد برز المحتوى والعمليات العقلية كعنصرين مرتبطين ببعضهما، فالعملية التعليمية التعلّمية لا تتضمّن معلومات فقط، ولكنها تتضمّن عمليات عقلية أيضاً، ولذلك ينبغي اعتبار كلّ من العملية والمحتوى جزءين متممين متكاملين". (قطامي، 2013، 477)
- تنفيذ الكثير من الأهداف المهارية من خلال القدرة على تنسيق الكلمات ووصفها، وتنظيم الجمل وفق علاقات وأنساق لتشكل فقرة وصولاً إلى موضوع متكامل، إضافة إلى مهارة الخطّ والاستعداد لتناول المراجع.
- أن الوقت الذي استغرقه البرنامج التعليمي المقترح قد أسهم في تنمية مهارات التعبير الأدبي لدى طلبة المجموعة التجريبية، وهذا يدلّ على أن للزمن أثر في نقل التعلّم، "فكلّما استغرق التعلّم الأصلي وقتاً أطول زادت فرصة نقله للتعلّم الجديد؛ لأنّ الزمن هو دلالة تقود إلى عمليات فهم المتعلّم للخبرة المتعلّمة، والقدرة على تفصيلها واستعمالها استعمالاً صحيحاً، فيتفاعل التعلّم مع خبرات الفرد في المواقف المختلفة كلّما أمكن، ويساعد المتعلّم على دور نشط في صياغة تعلّمه وخبراته لتكون أكثر عملية". (قطامي، 2011، 403)
- تفعيل دور الطلبة من خلال الحوار والمناقشة وتنمية روح التعاون وممارسة عمليات العلم، كالملاحظة والتنبؤ والتفسير والتقويم وغيرها، وهذا قد شكّل عاملاً مهماً في تقرير تنمية مهارات التعبير الأدبي.
- ظهور واضح للعمليات المعرفية ودورها في عملية الكتابة دفع الطلبة إلى تبني تسهيل عمليتي التعليم والتعلّم، إضافة إلى دور البرنامج التعليمي في تدريب المدرّسين على كيفية التخطيط

لدروس التعبير في مواقف التدريس الصفية وزيادة خبرتهم ومعلوماتهم عن عمليات التفكير وتشخيص الميزات الرئيسة لأية عملية معرفية وتقنيات توظيفها في تدريس المادة التعليمية، فالطالبة لن يمتلكوا طرائق تفكير ومهارات عقلية جيدة من خلال حفظ الموضوعات الدراسية المختلفة واسترجاعها؛ لأن التفكير لا ينمو تلقائياً، وإنما يتطلب تعليماً منظماً هادفاً وتمريناً مستمراً، مما يساعد على رفع الكفاءة التفكيرية، ويؤدي إلى فهم أعمق للمادة الدراسية. وهذا ما يمنح الطالب إحساساً بالثقة لقدرته على التفكير والتعلم، فعملية التخطيط هي عبارة عن تنظيم للمعلومات ومفتاح فهم الموضوع ليكون ذا معنى، إذ تمكن الطالب من وضع إطار معين ليقرر التفاصيل المطلوبة للمعالجة، أيها تضيف خبرات إلى معلوماته، وأياً يستطيع تذكرها في المستقبل.

إن تمثيل فكرة الموضوع في صورة مخطّط، له مزايا، إذ يحصر المطلوب بدقة، كما يُمكن الطالب من استحضار الخبرات المناسبة، ووضع صورة عن التنبؤات لهذه الخبرات، ولعل ذلك يضمن للطالب الوصول إلى المعرفة المطلوبة، والبعد عن العشوائية في عملية بناء النص، كما يقتصد من الزمن المستغرق في عملية الكتابة نفسها.

- أن توظيف عمليات التفكير المعرفية في محتوى البرنامج التعليمي المقترح وتكاملها مع مراحل الكتابة "التخطيط والكتابة والمراجعة"، قد نجح في تحقيق العمليات فوق المعرفية "التخطيط والمراقبة والتقويم" بشكل غير مباشر، مما يعطي في رأي الباحثة أهمية كبرى للبرنامج التعليمي؛ لأنه بذلك يكون قد حقق أهم أهداف التربية "في جعل المتعلم يفكر بنفسه في حل ما يجابهه من مشكلات أو مواقف وتنظيم فكره وترتيبها". (إبراهيم، 2005، 177)

- التنوع في الإستراتيجيات التدريسية لتقديم الموضوع الدراسي في المواقف التعليمية التعلمية كان له أثر في أداء الطلبة في الاختبار البعدي، نظراً إلى اختلاف النمط المعرفي لدى الطلبة المتعلمين، وتباين الأداء لدى كل طالب لتنظيم ما يراه وما يدركه حوله، وأسلوبه في تنظيم خبراته في ذاكرته وأساليبه في استدعاء ما هو مخزون في الذاكرة، والاختلافات الفردية بين الطلبة في أساليب الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير، والفروق الموجودة بينهم في طريقتهم للحفظ والفهم والاستيعاب واستخدام البيانات وأنماط التفضيلات المعرفية لديهم في معالجة المعلومات التي تقدم إليهم.

إن الإستراتيجيات التي تم التخطيط لها في البرنامج، كان لها دور كبير في تنشيط تفكير الطلبة، فالتعلم التعاوني قد أسهم في تعزيز تعلم الطلبة من خبراتهم ومشاركاتهم الفاعلة، وذلك أدى بدوره إلى تعلم مهارات اجتماعية مهمة للطلبة، إضافة إلى تطوير مهاراتهم الأكاديمية.

أمّا الحوار فكان له دور كبير لأنه الوجه الظاهر للتفكير، والنافذة التي يطلّ المدرّس من خلالها على مهارات الطلبة الفكرية، "إنه إجراء تعليمي أو إستراتيجية تشكّل جزءاً من تركيب معظم النماذج التعليمية الأخرى". (أراندس، 2005، 186).

كما كان للأسئلة السابرة أثر كبير في تنمية مهارات التعبير لدى الطلبة والتأثير بشكل مباشر في مستوى التفكير، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج أبحاث "تابا" و"الزى" التي أشارت إلى وجود ارتباط تام تقريباً بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطلبة عن أسئلة المدرّس وبين نوع الأسئلة التي يوجّهها المدرّس، فإذا كان المدرّسون يركّزون في أسئلتهم على تذكّر الحقائق، فمن غير المتوقع أن يفكر الطلبة تفكيراً ابتكارياً، فالأسئلة الجيدة تستثير التفكيرين الإبداعي والناقد لدى الطلبة، كما تساعد على تحقيق الأهداف التي حددها المدرّس لطلّبه وبدرجة عالية من الإتقان. (cooper, 1996) نقلاً عن (الحيلة، 2002).

في حين أنّ إستراتيجية حلّ المشكلات تضمّنت عدداً من العمليات العقلية، كالملاحظة والتصنيف والمقارنة والتفسير والتحليل والاستنتاج والتطبيق والتقويم وغيرها، مما يؤكّد وجود علاقة بين إستراتيجية حلّ المشكلات وتنمية التفكير، "إن عملية حلّ المشكلات تنتمي إلى العمليات الفكرية المتصلة بتطبيق المعرفة، فالعبرة إذاً تتمثل في التطبيق والقدرة على انتقال أثر التعلّم، ومن المعروف أنّه من الأهداف العامّة الرئيسية للتعلّم المدرسي، مساعدة الطالب كي ينقل ما تعلّمه من مفاهيم ومبادئ وطرائق إلى ما يعترض سبيله من مشكلات، فمهارة حلّ المشكلات تتربع على قمة هرم التطور المعرفي، وتُعتبر الهدف الأسمى لعمليات تعلّم كيفية التعلّم، والتعلّم الذاتي المبدع". (ريان، 2011، 382) فهي تجعل الطالب نشطاً بصورة دائمة، وتبعد فكرة الاعتماد الكلي على المدرّس، فهو يبحث ويعمل ويتحمّل مسؤولية تعلّمه ثمّ تمكنه من جعل تعلّمه موجّهاً نحو الواقع حيث ينتقل أثر التعلّم في حلّ المشكلات القائمة إلى مشكلات أخرى جديدة ذات صلة بالحياة الواقعية، مما يجعل تعلّمه ممتعاً، وخاصّة عند مشاركة الآخرين فيكسب مهارات العمل الجماعي.

– أن بعض مهارات التعبير الواردة في البرنامج التعليمي المقترح تشكّل عمليات تعلّم معرفيّة مهمّة في حياة طالب المرحلة الثانوية العامة يمكن توظيفها في المواد الدراسيّة الأخرى، كمهارة تحديد الكلمة المفتاحيّة، فالكلمة المفتاحيّة أصبحت مفتاحاً لمعرفة مجال أيّ بحث أو دراسة أو موضوع، كما أنّها تُعتبر إحدى مساعدات التذكّر، ويرى بعض التربويين أنّ الكلمات المفتاحيّة لها القدرة العجيبة على زيادة كم المعلومات التي يتذكّرها الطلبة بشكل مذهل، حتى أولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلّم. (Mastropier & Scruggs, 1998) نقلاً عن (قطامي، ب 2013) فالتصوّر في أثناء الكلمة المفتاحيّة أداة فاعلة لربط التعليم الجديد بالتعلّم

السابق لدى الطالب، وزيادة تمثل المعلومات والاحتفاظ ببعض صفاتها الحسية القابلة للإدراك مما يثري التعلّم، ويساعد الطالب على التذكر وتعلّم مفردات تخصصيّة.

إنّ الكلمات المفتاحية وما يرافقها من ربط لكلمات إضافية، تزوّد الطلبة بسياقات عقلية غنية، كما أنّ عمليات الربط تزيد النشاطات العقلية، وعليه فإنّ جميع النشاطات الذهنية والروابط تزوّد المتعلّم بمثبات معرفية تستدعي المعرفة اللازمة في أنظمة معالجة المعلومات، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أنّ مهارة تحديد الكلمة المفتاحية ذات فائدة في تثبيت الحفظ ونقل أثر التعلّم، وخاصة لدى الطلبة الذين يواجهون صعوبة كبيرة في بناء نظام خاصّ بهم يساعدهم على التذكّر. (قطامي، ب 2013).

أمّا مهارة التلخيص التي تمّ توظيفها في بناء خاتمة لموضوع التعبير الأدبي، فهي عبارة عن خطة عامّة يستخدمها المتعلّم بوعي ومرونة لاختصار النصّ وإعادة بنائه في نصّ جديد يُصاغ من النصّ الأصلي، حيث يختبر الطالب قدراته في التركيز على الفكر الأساسية والضرورية للموضوع، وقد أشارت الأبحاث إلى أنّ مساعدة الطلبة على تعلّم كيفية التلخيص، لها أثر إيجابي في الاستيعاب واستدعاء النص، وهي توجّه الطلبة إلى تنظيم المعلومات وإعادة تقريرها. (Abita,2000) نقلاً عن (قطامي، ب 2013) ولذلك يمكن اعتبار مهارة التلخيص إحدى إستراتيجيات التعلّم المهمة لما تتطلبه من تصنيف للتفاصيل وحذف للمعلومات غير المهمة، وتكثيف المعنى، واستخدام لغة واضحة وموجزة للاتصال بجوهر المعلومات، وإيجاد رؤية جديدة للأصل والتوصّل إلى الحقائق الأكثر أهمية وترك التفاصيل الأقل أهمية، للوصول إلى نتيجة ذات قيمة، فمن خلال مهارة التلخيص يتمكّن الطلبة من زيادة استيعابهم، وتوضيح تفكيرهم حول المحتوى ودعم قراءاتهم للمعلومات، كما يستطيع المدرّس في الوقت ذاته أن يراقب فهم الطلبة واستيعابهم لموضوع ما.

كما أنّ مهارة المرونة الفكرية وما يرافقها من عملية تنشيط عقلية قد أظهرت ميل الطالب إلى أن يضع في تصوّره عدّة مظاهر أو ملامح للموقف التعليمي في الوقت نفسه، مما يساعد على أن يعالج أكثر من جانب للموقف، ويقارن بينها، وينظر إليها في ضوء خبرته ومعارفه السابقة، وهو ما يتسبب في ظهور سيطرة أكبر على التفكير، وبالتالي مرونته. وتزداد هذه العملية بزيادة الموقف والتفاعلات التي تُهيأ للطلاب، والميل الذي يُطوّر لديه للتقدّم في تلك المواقف والتفاعلات، لتغيير الحالة الذهنية التي يمرّ بها، كما أنّها تعكس حالة تحرر ذهنية، من ضوابط يفرضها ضيق التفاعلات وفقرها ومحدوديتها، وقصور الأبنية المعرفية، وتفكّك المحتويات المعرفية العقلية، وفضل الطالب في صياغتها بصورة نظام يتبادل فيها وحدات المعرفة.

- تأكيد البرنامج التعليمي على أهمية تعزيز المعلومات بقراءات خارجية تساعد الطلبة على استيعاب جوانب المعرفة وتكاملها وتفسيرها وتعزيزها أكثر، وهذا بدوره يجعل المناقشة بين الطلبة والمدرّسين متميزة كونها مبنية على مصادر معرفية غير الكتاب المدرسي والمدرّسين، فالطلبة في هذه الدراسة عملوا بشكل ذاتي على استنتاج التفسيرات، ورصد الأحداث والوقائع، وتحصيل المعلومات، ونمو مهارات عقلية مهمة وضرورية لهم في المرحلة الثانوية وما بعدها. ولعلّ في رجوع المتعلّم إلى مصادر المعرفة المختلفة دعماً لمهارة القراءة التي تجدد التنظيم المعرفي لديه من خلال الاطلاع على المعارف الجديدة.

إنّ العودة إلى الكتب والمراجع المختلفة لها أهمية بالغة، ولا نعني بها مجرد ترديد الكلمات والعبارات، وإنما نعني بها شيئاً أعمق من ذلك... إنها الحصول على الفكر التي تحتويها المادة المقروءة، وإعمال الفكر في المعاني المفهومة، ومزجها بخبرات المتعلّم السابقة وتفاعلها معها، والخروج من كلّ ذلك بخبرات واتجاهات جديدة تنتهي بتعديل في سلوك المتعلمين ونمط تفكيرهم، ولاسيما أننا ندرك دور المعرفة والعلم في بناء صروح الحضارات، ويفدّر عمر هذه الحضارات وتطورها واتساعها واختلاف إنتاجها بقدر ما وصلت إليه من المعرفة، ونحن نتفق مع بعض الاقتصاديين في قولهم: "إنّ الصراع بين الدول الكبرى حول العلم والعلماء قد احتلّ اليوم المحلّ الأول بعد أن كان الصراع حول مصادر المواد الأولية في القرن الماضي، فالمعرفة إذن هي محرك التقدّم، ووعاء المعرفة هو الكتاب، والسبيل إلى المعرفة هو القراءة التي هي مفتاح المعرفة وهي كنز الحياة". (سعادة، 1994، 49)

إنّ الكتابة في التعبير الأدبي ليست أمراً سهلاً على الطالب، لذلك وجّه البرنامج التعليمي في هذه الدراسة الطلبة إلى القراءة حيث يجدون ما يوافق فكرهم وما يخالفها، فمن خلال القراءة يستبين لهم الموضوع أكثر وتتوضّح معالمه، " وهي قراءة من شأنها أن تنشئ في عقولهم كثيراً من الفكر والخواطر التي يمكن استغلالها فيما يبحثون ويختارون من موضوعات، وأيضاً فإنها تنشئ في أنفسهم إحساساً عميقاً بأنّ سباقاً حاداً عنيفاً سينشب بينهم وبين من اتّصلوا بهذه البحوث، وأنّ واجباً عليهم لا أن يقرؤوه فحسب، بل أن يجدوا كلّ الجدّ في الإكباب على ما قرؤوا وأن يحاولوا بكل ما استطاعوا النفوذ إلى آراء وأفكار لم يصل إليها سابقوهم في البحث ولاسجلوها في بحوثهم". (ضيف، 1972، 18-19) وبذلك يتيح الطلبة لأنفسهم فرصة التخلّص من سيطرة فكر الباحثين نافذين إلى الحرية في البحث، فهم يطّلعون على ما دوّنه السابقون ثم يناقشون أفكارهم ويضيفون إليها من فكرهم و شخصيتهم.

3- الفرضية الثالثة:

وتنصّ هذه الفرضية على: "ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج المقترح في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي (التخطيط- الكتابة- المراجعة) عند مستوى دلالة (0.05)", وتمّ التحقق من صحة هذه الفرضية من خلال الاطلاع على نتائج الاختبار البعدي لطالبة المجموعة التجريبية ثم إجراء اختبار (t-test) كما هو واضح من الجدول رقم (22).

3.1- الدراسة الإحصائية:

الجدول رقم (22)

اختبار (independent-samples t-test) الفرضية الثالثة

الفروق بين درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمجموع مهارات

التعبير الأدبي

المجال	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار	حجم الأثر
مهارات التخطيط	الذكور	71	19.29	1.52	156	0.051	غير دال	0.15
	الإناث	87	18.79	1.66				
مهارات الكتابة	الذكور	71	69.42	7.89	156	0.891	غير دال	0.01
	الإناث	87	69.56	4.93				
مهارات المراجعة	الذكور	71	15.51	4.13	156	0.623	غير دال	0.03
	الإناث	87	15.80	3.47				
مجموع المهارات	الذكور	71	104.23	12.29	156	0.968	غير دال	0.003
	الإناث	87	104.16	7.78				

3.2- مناقشة النتائج وتفسيرها:

يتضح من الجدول رقم (22) أن متوسط طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات مرحلة التخطيط (19.29) والانحراف المعياري (1.52)، ومتوسط طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات مرحلة التخطيط (18.79) والانحراف المعياري (1.66)، وجاءت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.051) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.15) وهو حجم أثر ضعيف، مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها في مهارات مرحلة التخطيط. وبناء على ذلك، إننا نقبل الفرضية الثالثة في مهارات مرحلة التخطيط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصر (1999).

كما نلاحظ أنّ متوسط طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات مرحلة الكتابة (69.42) والانحراف المعياري (7.89)، ومتوسط طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات مرحلة الكتابة (69.56) والانحراف المعياري (4.93)، وجاءت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.891) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.01) وهو

حجم أثر ضعيف، مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها في مهارات مرحلة الكتابة. وبناء على ذلك، إنّنا نقبل الفرضية الثالثة في مرحلة الكتابة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصر (1999).

وبلغ متوسط طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات مرحلة المراجعة (15.51) والانحراف المعياري (4.13) ومتوسط طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات مرحلة المراجعة (15.80) والانحراف المعياري (3.47)، وجاءت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.623) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.03) وهو حجم أثر ضعيف، مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها في مهارات مرحلة المراجعة. وبناء على ذلك، إنّنا نقبل الفرضية الثالثة في مرحلة المراجعة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نصر (1999).

أمّا متوسط طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مجموع مهارات التعبير الأدبي فقد بلغ (104.23) والانحراف المعياري (12.29)، في حين جاء متوسط طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي (104.16) والانحراف المعياري (7.78) وجاءت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.968) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.003) وهو حجم أثر ضعيف، مما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطالباتها في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي. وبناء على ذلك، إنّنا نقبل الفرضية الثالثة في مهارات التعبير الأدبي، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي مسلم (2000) وبني ياسين (2007)، ويمكن أن نعزو هذه النتيجة بالنسبة إلى متغير الجنس، إلى ما يأتي:

- أنّ الباحثة منذ البداية وضحت أهداف البرنامج التعليمي المقترح للطلبة، وهي تنمية مهارات التعبير الأدبي من خلال العمليات المعرفية، الأمر الذي لاعم ميول الطلبة ذكوراً وإناثاً.
- أنّ البرنامج المقترح في هذه الدراسة تمتّع بدرجة تأثير جيدة على الطلبة "ذكوراً وإناثاً" من الجانب التعليمي التربوي، فجعل التعليم أكثر عمقاً وثباتاً في أذهانهم على السواء، كما نمى فيهم حب الاستطلاع والرغبة في التحصيل والمثابرة في التعلّم، وقوى شعورهم بأهمية إتقان مهارات التعبير الأدبي في كتابة الموضوع، ومهدّ لهم طريق التعلّم الذاتي من خلال تفعيل دور العمليات المعرفية في كلّ وحدة تعليمية.
- أنّ تفاعل الطلبة في ممارسة عمليات التفكير المعرفية في المواقف التعليمية التعلّمية كان واحداً، فالطلبة الذكور لم يُبدوا مستويات أعلى في التفكير، ولا يدلّ على أنّ الذكور أكثر قدرة من الإناث في استخدام العمليات العقلية؛ لأنّ طريقة التفكير مسألة عقلية يكتسبها الطالب كخبرة من عوامل البيئة والظروف المحيطة والخبرات التي يمرّ بها.

- أن عدم ظهور فروق بين الذكور والإناث في نتيجة الاختبار البعدي لمهارات التعبير يدل على عدم وجود علاقة لمتغير الجنس بمستوى تحصيل الطلبة في تلك المهارات، وفي ذلك إشارة واضحة إلى أن البيئة التعليمية التعلّمية التي هيئتها الباحثة كان لها أكبر الأثر في ممارسة عمليات التفكير المعرفية لدى الجنسين لتنمية مهارات التعبير الأدبي، فعدم وجود الفروق يعود إلى الظروف والتعليمات المرتبطة بتنفيذ المواقف التعليمية التعلّمية التي اقترحتها الباحثة، والتي أعطت جميع أفراد العيّنة فرصاً متساوية لممارسة العمليات العقلية وتوظيفها في اكتساب مهارات التعبير الأدبي. ولعلّ هذا الأمر أتاح لكافة الطلبة مستوى متقارباً في التحصيل، "فتوفير البيئة المثيرة والخبرات الموسّعة المناسبة للمرحلة التطورية المعرفية تزيد من التنبيه للعمليات الذهنية للمتعلّم وتجعله أكثر قدرة على تمثّل موجودات التنبيه وإدخال عناصرها بطريقة أكثر مواءمة، وخالية من عمليات التشويه التي تفرضها قلة المعالجة، أو تأخر المستوى الذهني المعرفي". (قطامي، ب، 2013، 158)
- أن ضعف ظهور أيّ أثر لمتغير الجنس في هذه الدراسة يعود إلى طبيعة عينة الدراسة المتمثلة بالأسرة والبيئة المحيطة والثقافة السائدة بهذين النطاقين وتشابه التنشئة الاجتماعية للذكور والإناث في الأحياء الغربية من مدينة حلب، ففرص التفكير والنشاطات الاجتماعية والتواصلية متشابهة إلى حدّ كبير بين الذكور والإناث.
- أن البرنامج قد وفرّ جواً نفسياً ملائماً للتعلّم الفعّال، وزاد من فرص تفاعل الطلبة "ذكوراً وإناثاً" مع مهارات التعبير الأدبي، وساعد على نقل التعلّم إلى مواقف جديدة، وسمح لهم بممارسة تفكيرهم المستقل، ونمّى طاقاتهم اللغوية، وتصور العلاقة الارتباطية بين مهارات التعبير الكتابي عامة وصولاً إلى تنمية مهارات التعبير الأدبي لديهم.

4- الفرضية الرابعة:

وتنصّ هذه الفرضية على: "ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي وبين متوسط درجات طلبة الفرع الأدبي، في المجموعة التجريبية التي درست مهارات التعبير الأدبي (التخطيط- الكتابة- المراجعة) وفق البرنامج المقترح، في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي عند مستوى دلالة 0.05"، وتم التحقق من صحة الفرضية من خلال نتائج الاطلاع على نتائج الاختبار البعدي ثم إجراء اختبار (t-test) كما هو واضح في الجدول رقم (23).

4.1- الدراسة الإحصائية:

الجدول رقم (23)

اختبار (independent-samples t-test) الفرضية الرابعة

الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمجموع مهارات التعبير الأدبي

المجال	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار	حجم الأثر
مهارات التخطيط	الفرع العلمي	93	19.43	1.49	156	0.000	دال	0.30
	الفرع الأدبي	65	18.43	1.60				
مهارات الكتابة	الفرع العلمي	93	70.86	4.89	156	0.001	دال	0.23
	الفرع الأدبي	65	67.55	7.74				
مهارات المراجعة	الفرع العلمي	93	15.91	3.55	156	0.334	غير دال	0.07
	الفرع الأدبي	65	15.32	4.07				
مجموع المهارات	الفرع العلمي	93	106.20	7.93	156	0.002	دال	0.22
	الفرع الأدبي	65	101.31	11.91				

5.2- مناقشة النتائج وتفسيرها:

نلاحظ من الجدول رقم (23) أن متوسط طلبة الفرع العلمي /المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التخطيط (19.43) والانحراف المعياري (1.49)، بينما متوسط طلبة الفرع الأدبي /المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التخطيط (18.43) والانحراف المعياري (1.60) وجاءت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.30) وهو حجم أثر ضعيف، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في المجموعة التجريبية التي درست مهارات التعبير الأدبي وفق العمليات المعرفية لمصلحة طلبة الفرع العلمي. وبناء على ذلك، إننا نرفض الفرضية الرابعة في مهارات التخطيط.

وفي مهارات مرحلة الكتابة جاء متوسط طلبة الفرع العلمي/المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (70.86) والانحراف المعياري (4.89)، في حين أن متوسط طلبة الفرع الأدبي/ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (67.55) والانحراف المعياري (7.74)، وجاءت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ، وبلغ حجم الأثر (0.23) وهو حجم أثر ضعيف، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في المجموعة التجريبية التي درست مهارات التعبير الأدبي وفق العمليات المعرفية لمصلحة طلبة الفرع العلمي. وبناء على ذلك، إننا نرفض الفرضية الرابعة في مجال مهارات الكتابة.

وجاء متوسط طلبة الفرع العلمي/المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات مرحلة المراجعة (15.91) والانحراف المعياري (3.55)، بينما جاء متوسط طلبة الفرع الأدبي/المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات مرحلة المراجعة (15.32) والانحراف المعياري (4.07)، وكانت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.334) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.07) وهو حجم أثر ضعيف، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في المجموعة التجريبية التي درست مهارات التعبير الأدبي وفق العمليات المعرفية في الاختبار البعدي لمهارات مرحلة المراجعة. وبناء على ذلك، إننا نقبل الفرضية الرابعة في مهارات مرحلة المراجعة.

وبالنظر إلى نتيجة التحليل الإحصائي لمجموع مهارات التعبير الأدبي تبين أن متوسط طلبة الفرع العلمي/المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي (106.20) والانحراف المعياري (7.93)، في حين جاء متوسط طلبة الفرع الأدبي/المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي (101.31) والانحراف المعياري (11.91)، بينما بلغت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.002) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.22) وهو حجم أثر ضعيف، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي لمصلحة طلبة الفرع العلمي. وبناء على ذلك، إننا نرفض الفرضية الرابعة في مجموع مهارات التعبير الأدبي مجتمعة، وبهذه النتيجة تمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، ويمكن أن تنسب الباحثة هذه النتيجة إلى ما يأتي:

- أن البرنامج قد زاد من قدرة طلبة الفرع العلمي في مهارات التعبير الأدبي، من خلال تفعيل دور عمليات التفكير المعرفية التي أسهمت بشكل فعال في تنمية القدرة على التطبيق والتحليل في أثناء الكتابة. ومن هنا فإن طبيعة المواد العلمية التي يدرسها طلبة الفرع العلمي تحتاج دائماً إلى ممارسة العمليات العقلية، مما أدى إلى زيادة تفاعل طلبة الفرع العلمي في أثناء توظيف العمليات العقلية نفسها في تدريس مهارات التعبير الأدبي، فالمواقف التعليمية التعلمية التي تُمارس فيها عمليات التفكير قد هيأت عملية التفاعل الذهنية التي يجريها الطالب مع مواقف الكتابة بهدف تكوين الخبرة، وتمثلها واستيعابها، واستدخالها وإدماجها مع المخزون المعرفي المتوافر واستثمارها في عملية بناء النصّ الكتابي.

ويمكن اعتبار هذا النوع من العمليات الذهنية نمطاً من التعامل الراقى مع الجانب المعرفي في المحتوى، فهو يعمل على تنمية أبنية المتعلم من خلال تفاعله مع المحتوى الدراسي الذي يعدّ وفق مستوى الطالب العلمي وعمره العقلي، كما أنه عملية عقلية متقدمة، توظف في مجالات متنوعة، وتمكّن المتعلم من الاستفادة من المحتوى الدراسي، لتطوير معارفه وخبراته

وفكره؛ ليصبح قادراً على توليد أفكار جديدة يُخضعها للتحليل والمحاكمة بهدف تحسين أدائه من أجل الوصول إلى مرحلة الإبداع. (العياصرة، 2011)

- أنّ طلبة الفرع العلمي يمارسون عمليات التفكير بمستوياتها المختلفة بشكل أكبر من طلبة الفرع الأدبي الذين يعتمدون على المستويات الدنيا من عمليات التفكير، فطلبة الفرع العلمي يميلون إلى البحث عن المعلومات والتّصفّح في الكتب والمواقع العلمية وطرح الأسئلة المستمرة وإعادة صياغة المعلومات وتفسيرها في ضوء خبراتهم وقراءاتهم، إضافة إلى الاهتمام بتطبيق القواعد والنظريات في مواقف مشابهة أو محاولة التوفيق بين أكثر من قضية لإبداع حلّ مبتكر لموقف جديد والخروج بوجهة نظر مقنعة. ولعلّ هذا النوع من المهارات يحتاج إلى قدر عالٍ من التركيز والانتباه الذي اعتادوا عليه في حل المسائل الرياضية، فطبيعة المواد العلمية في الفرع العلمي تساعد الطلبة على اكتساب مرونة في التفكير، فهم اعتادوا التعامل مع الرموز وكيفية تحليلها وتركيبها، وبهذه النتيجة تمتاز الدّراسة الحالية عن غيرها من الدّراسات السّابقة.

5-الفرضية الخامسة:

وتنصّ هذه الفرضية على: "ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي في مهارات التعبير الأدبي (التخطيط - الكتابة - المراجعة) لطلبة المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05) "، وتم التأكيد من صحة الفرضية من خلال الاطلاع على نتائج الاختبار القبلي والبعدي لطلبة المجموعة التجريبية ثم إجراء اختبار (t-test) كما هو واضح في الجدول رقم (24).

5.1- الدراسة الإحصائية:

الجدول رقم (24)

اختبار (paired-samples t-test) الفرضية الخامسة

الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي لمجموع مهارات التعبير الأدبي لطلبة المجموعة التجريبية

المجال	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار	حجم الأثر
مهارات التخطيط	الاختبار القبلي	158	6.61	1.84	157	0.000	دال	0.97
	الاختبار البعدي	158	19.02	1.61				
مهارات الكتابة	الاختبار القبلي	158	24.70	7.21	157	0.000	دال	0.98
	الاختبار البعدي	158	69.50	6.41				
مهارات المراجعة	الاختبار القبلي	158	3.19	1.78	157	0.000	دال	0.95
	الاختبار البعدي	158	15.67	3.77				
مجموع المهارات	الاختبار القبلي	158	34.51	9.73	157	0.000	دال	0.98
	الاختبار البعدي	158	104.19	0.02				

5.2- مناقشة النتائج وتفسيرها:

نلاحظ من الجدول رقم (24) أنّ متوسط طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي لمهارات التخطيط (6.61) والانحراف المعياري (1.84)، بينما متوسط طلبة المجموعة التجريبية نفسها في الاختبار البعدي لمهارات التخطيط (19.02) والانحراف المعياري (1.61)، وجاءت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) وبلغ حجم الأثر (0.97) وهو حجم أثر مرتفع¹، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمصلحة الاختبار البعدي. وبناء على ذلك، إنّنا نرفض الفرضية الخامسة في مهارات التخطيط.

وجاء متوسط طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي لمهارات الكتابة (24.70) والانحراف المعياري (7.21) ومتوسط طلبة المجموعة التجريبية نفسها في الاختبار البعدي لمهارات الكتابة (69.50) والانحراف المعياري (6.41)، وبلغت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم أثر (0.98) وهو حجم أثر مرتفع، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات الكتابة للمجموعة التجريبية لمصلحة الاختبار البعدي. وبناء على ذلك، إنّنا نرفض الفرضية الخامسة في مهارات الكتابة.

كما بلغ متوسط طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي لمهارات المراجعة (3.19) والانحراف المعياري (1.78) ومتوسط طلبة المجموعة التجريبية عنها في الاختبار البعدي لمهارات المراجعة (15.67) والانحراف المعياري (3.77)، في حين جاءت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.95) وهو حجم أثر مرتفع، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات مرحلة المراجعة للمجموعة التجريبية لمصلحة الاختبار البعدي، وبناء على ذلك، إنّنا نرفض الفرضية الخامسة في مهارات المراجعة.

أمّا نتيجة مجموع مهارات التعبير الأدبي فتظهر أنّ متوسط طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي (34.51) والانحراف المعياري (9.73)، أمّا متوسط طلبة المجموعة التجريبية نفسها في مجموع مهارات التعبير الأدبي في الاختبار البعدي (104.19) والانحراف المعياري (10.02)، بينما بلغت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.98) وهو حجم أثر مرتفع، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التعبير الأدبي لمصلحة الاختبار البعدي. وبناءً

¹ معادلة كوهين لحساب حجم الأثر لعينتين مرتبطتين مع استخدام اختبار (ت): حجم الأثر = $\sqrt{\frac{2(1-r)}{n}}$

على ذلك، إننا نرفض الفرضية الخامسة في مجموع مهارات التعبير الأدبي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى العوامل الآتية:

- أن البرنامج المقترح قد حمى العملية التعليمية لدرس التعبير الأدبي من العشوائية التي تحدث في الممارسات التربوية لدرس التعبير الأدبي التي أسفرت عنها نتيجة الاستبانة في هذه الدراسة، ونجح في تحقيق هدف عام يعدّ من أهم أهداف عملية التعليم من خلال تيسير دور عمليات التفكير للتعلّم، و"إطلاق طاقات الإبداع عند المتعلّم والخروج به من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة تتمثّل في اكتشاف علاقات وظواهر، بما يمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة والمتمثلة في التأمل في المعرفة والتعمّق في فهمها وتفسيرها واكتشاف أبعاد الظاهرة والاستدلال على أبعادها المستترة من خلال منظومات حية من البحث والتقصّي". (إبراهيم، 2005، 389)
- تمكّن البرنامج المقترح في هذه الدّراسة من تحسين عمليات التفكير وتنمية مهارات التعبير الأدبي، نظراً إلى العلاقة الجدلية بين التفكير والتعبير، فكلّ منهما مرتبط بالآخر ارتباطاً وثيقاً بحيث يؤثر كلّ منهما في الآخر ويتأثر به تأثيراً كبيراً، عبر بيئة تعليمية مثيرة من خلال جلسات العصف الذهني والأسئلة السابرة وطريق حل المشكلات والتعلّم التعاوني التي أدت إلى تشكيل وعي بالعمليات العقلية واللغوية الدائرية التي تدور في عقل المتعلّم وهو يمارس تعلّمه في مادة التعبير الأدبي، وهذه العمليات، هي: التمثّل، والتلاؤم، والتكيّف. وحصاد هذا الوعي كلّه ما يسمّى بالاكْتساب، اكتساب المحتوى والتعود على استعمال المهارة العقلية واللغوية في استرجاع المحتوى وإعادة تكوينه، وبذلك أصبح التعليم للاكتساب وللتفكير لا لمجرد التحصيل الكمي. (عصر، 1997) (خرما وحجّاج، 1988) (طعيمة والشعبي، 2006)
- وعلى هذا النحو اكتسب طالب المجموعة التجريبية من خلال البرنامج التعليمي فرصة التفكير والتعمّق في المحتوى، وأصبحت هذه العمليات من بنيته المعرفية، فلا تُتسى المعرفة؛ لأنّ العمليات يستطيع الطالب استدعاءها متى أرادها.
- أن البرنامج التعليمي لم يركّز على المستويات الدنيا من المعرفة، وإنما حاول تفعل دور عمليات التحليل والتركيب والتقويم للوصول بتفكير الطلبة إلى مستويات التفكير العليا، وهذا ينسجم مع ما توصلت إليه بعض الدراسات الميدانية في أن التركيز على عمليات التفكير العليا له أثر واضح في أداء الطلبة.
- أن البرنامج التعليمي المقترح في هذه الدراسة قد نقل الاهتمام من التعليم إلى التعلّم؛ لأنّ أسئلة الاختبار لا تعتمد على الحفظ، وإنما اعتمدت على مقدرة الطالب على استعمال مادة التعلّم في مواقف جديدة، ولعلّ هذه المقدرة في التعميم والتطبيق تمثل أبرز ما يدلّ على فاعليّة البرنامج في بناء بعض مهارات التعلّم الذاتي لدى الطلبة واطّراد نموها طوال عملية التدريس. وبهذه

النتيجة تمتاز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، ولعلّ هذا يتلاءم مع مهمّة التدريس المعاصر وثورة المعلومات وانتشار أجهزة تخزين المعلومات الحاسوبية، إذ برزت أهمية إيجاد ثقافة الإبداع وتعليم مهارات اكتساب هذه الثقافة وترك وظيفة حفظ المعارف وتخزينها لآلات تصنع خصيصاً لهذا الغرض، وهذا ما اقتضى بدوره تغيير وظيفة المدرسة التي تدعو لنشاط المتعلّم قبل نشاط المدرّس، والنظر إلى الفرد المتعلّم أولاً ثم إلى جماعات المتعلّمين، والاهتمام بتوفير الدافعية للتعلم، وإيجاد المثيرات اللازمة لذلك. (قطامي، ب2013)

6- الفرضية السادسة:

وتنصّ هذه الفرضية على: "ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي في مهارات التعبير الأدبي (التخطيط- الكتابة- المراجعة) لطلبة المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (0.05) "، تم الكشف عن صحة هذه الفرضية من خلال ملاحظة نتائج طلبة المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي ثم إجراء اختبار (t-test)، كما هو واضح في الجدول رقم (25).

6.1- الدراسة الإحصائية:

الجدول رقم (25)

اختبار (paired-samples t-test) الفرضية السادسة

الفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي لمجموع مهارات التعبير الأدبي لطلبة المجموعة الضابطة

المجال	الاختبار	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار	حجم الأثر
مهارات التخطيط	الاختبار القبلي	138	6.15	2.47	137	0.000	دال	0.72
	الاختبار البعدي	138	10.61	2.81				
مهارات الكتابة	الاختبار القبلي	138	23.86	8.13	137	0.000	دال	0.79
	الاختبار البعدي	138	40.99	8.17				
مهارات المراجعة	الاختبار القبلي	138	2.87	1.53	137	0.000	دال	0.75
	الاختبار البعدي	138	8.45	4.57				
مجموع المهارات	الاختبار القبلي	138	32.72	10.61	137	0.000	دال	0.77
	الاختبار البعدي	138	60.03	13.41				

6.2- مناقشة النتائج وتفسيرها:

نلاحظ من الجدول رقم (25) أن متوسط طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي لمهارات التخطيط (6.16) والانحراف المعياري (2.47) ومتوسط طلبة المجموعة الضابطة نفسها في الاختبار البعدي لمهارات التخطيط (10.61) والانحراف المعياري (2.81) بينما جاءت قيمة الدلالة في اختبار t-test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ، بلغ حجم الأثر (0.72) وهو حجم أثر متوسط، ممّا يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين

القبلي والبعدي وحجم أثر متوسط للمجموعة الضابطة في مهارات التخطيط لمصلحة الاختبار البعدي. وبناءً على ذلك، إننا نرفض الفرضية السادسة في مهارات التخطيط.

أما متوسط طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي لمهارات مرحلة الكتابة فكان $t(23.86)$ والانحراف المعياري (8.13) ومتوسط طلبة المجموعة الضابطة نفسها في الاختبار البعدي لمهارات الكتابة (40.99) والانحراف المعياري (8.17) وجاءت قيمة الدلالة في اختبار t -test (0.05) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.79) وهو حجم أثر متوسط، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مهارات الكتابة لمصلحة الاختبار البعدي. وبناءً على ذلك، إننا نرفض الفرضية السادسة في مهارات الكتابة.

في حين جاء متوسط طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي لمهارات المراجعة (2.87) والانحراف المعياري (1.53) ومتوسط طلبة المجموعة الضابطة نفسها في الاختبار البعدي لمهارات المراجعة (8.45) والانحراف المعياري (4.57) وكانت قيمة الدلالة في اختبار t -test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.75) وهو حجم أثر متوسط، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مهارات المراجعة لمصلحة الاختبار البعدي. وبناءً على ذلك، إننا نرفض الفرضية السادسة في مهارات المراجعة.

كما يظهر أن متوسط طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي لمجموع مهارات التعبير الأدبي (32.72) والانحراف المعياري (10.61) ومتوسط طلبة المجموعة الضابطة نفسها في الاختبار البعدي لمجموع مهارات التعبير الأدبي (60.03) والانحراف المعياري (13.41)، جاءت قيمة الدلالة في اختبار t -test (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبلغ حجم الأثر (0.77) وهو حجم أثر متوسط، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مجموع مهارات التعبير الأدبي. وبناءً على ذلك، إننا نرفض الفرضية السادسة في مجموع مهارات التعبير الأدبي، وبهذه النتيجة تمتاز أيضاً الدراسة الحالية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن قائمة مهارات التعبير الأدبي التي أعدتها قد نبّهت الطلبة إلى المهارات المطلوبة في شكل الموضوع ومضمونه، والتي لاغنى عنها في عملية الكتابة، على الرغم من الطريقة التقليدية التي تمّ تقديم هذه المهارات بها، فنجح بعض الطلبة في الاستفادة منها.

الفصل التاسع: النتائج العامة والمقترحات

1- مقدمة

يعرض هذا الفصل النتائج العامة التي توصل إليها البحث في الإجابة عن أسئلته بالنسبة إلى واقع تدريس التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة، والتحقق من صحة فرضياته فيما يتعلق بفاعلية البرنامج التعليمي المقترح، ثم يقدم مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير تدريس التعبير الأدبي خاصة، والتعبير عامة.

2- النتائج العامة للبحث

أظهر البحث مجموعة من النتائج، نذكر أهمها:

- ممارسات التدريس السائدة في ثانويات حلب لا تتسجم مع متطلبات تدريس التعبير الأدبي من حيث الأداء الذهني واللغوي.
- عدم تكامل الأهداف التعليمية المعرفية والوجدانية والمهارية في مادة التعبير الأدبي، وهذا بدوره أدى إلى عدم تحقق الهدف المنشود من تدريس التعبير في المرحلة الثانوية العامة.
- الانفصال بين فروع اللغة العربية، وعدم التكامل بين التعبيرين الشفهي والكتابي، والبعد عن استثمار دروس التعبير في معالجة مشكلات الطلبة في التعبير الكتابي.
- إهمال تحضير دروس التعبير الأدبي، وما تتطلبه من كتب ومراجع ومناقشات وتوجيهات وأسئلة، وغياب منهج واضح في تدريس التعبير الأدبي.
- افتقار الطلبة إلى العمليات المعرفية التي تمكنهم من تنمية الفكر والبناء عليها في سياق متتابع منطقي.
- طريقة المدرّس لاتعين على التفكير المنظم، واستنتاج الفكر، والقيام بعمليات التصنيف والمقارنة والاستقراء والاستنتاج.
- ضعف الطلبة في مهارات التعبير الأدبي أدى إلى ظهور العشوائية في كتابتهم.
- ضعف توظيف القراءة في التعبير الأدبي، وإهمال مهارات القراءة الصامتة والتصفح وتدوين الملاحظات.
- إقبال الطلبة على المواقع الترفيهية أكثر من المواقع الثقافية العلمية، وحاجة المكتبة المدرسية إلى المراجع المهمة ذات الصلة بالتعبير الأدبي.
- أغلب المدرسين لايشجعون الطلبة على الاطلاع على المراجع والمصادر المرتبطة بالموضوع، مما أضعف على الطلبة فرصة التعرف إلى منهج الكتاب وكيفية رصف الجمل والعبارات.
- ضعف كفايات الطلبة القرائية كان عاملاً مؤثراً بشكل سلبي في التعبير الشفهي والكتابي.

- التّوصل إلى مصفوفة مهارات التعبير الأدبي، وإلى قائمة بالعمليات المعرفية اللازمة لدرس التعبير الأدبي، وإلى بناء برنامج تعليمي لتنمية مهارات التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء مدرّسي اللّغة العربية حاملي الإجازة ومتوسط أداء مدرّسي اللّغة العربية حاملي دبلوم التّأهيل التربوي في تدريس التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة في مجال: الأهداف التعليمية والنمو المهني وشخصية المدرّس، لمصلحة المدرسين حاملي دبلوم التّأهيل التربوي عند مستوى دلالة (0.05).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي لمهارات التعبير الأدبي في مراحل: التّخطيط والكتابة والمراجعة، عند مستوى دلالة (0.05).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليديّة وبين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق البرنامج المقترح في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي في مراحل: التّخطيط والكتابة والمراجعة، لمصلحة المجموعة التجريبية تُعزى إلى البرنامج المقترح عند مستوى دلالة (0.05).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي في مراحل: التّخطيط والكتابة والمراجعة، لدى طلبة المجموعة التجريبية تُعزى إلى متغير الجنس عند مستوى دلالة (0.05).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي في مراحل: التّخطيط والكتابة والمراجعة، لدى طلبة المجموعة التجريبية تُعزى إلى متغير الفرع لمصلحة طلبة الفرع العلمي عند مستوى دلالة (0.05).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في مهارات التعبير الأدبي في مراحل: التّخطيط والكتابة والمراجعة، لمصلحة الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (0.05).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة في مهارات التعبير الأدبي في مراحل: التّخطيط والكتابة والمراجعة، لمصلحة الاختبار البعدي عند مستوى دلالة (0.05).

3- مقترحات البحث

وفي ضوء ما سبق، تقترح الباحثة على المؤسسات التعليمية في مجال تدريس التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية الآتي:

- تأهيل المدرّسين غير الحاصلين على دبلوم التّأهيل التّربوي هذا من جهة، أمّا المدرّسون المؤهلون تربوياً فلا بد من إخضاعهم لدورات تدريبيّة بشكل مستمر لتمكينهم من ممارسة مهنتهم بالشكل الأمثل، بما يسدّ النقص في إعدادهم المهني.
- رفع مستوى أداء المدرّسين من خلال إشراف موجّهي اللّغة العربيّة على تبادل الزيارات بين المدرّسين في المدرسة الواحدة أو في عدد من المدارس.
- الإفادة من الفكر الجديدة ومن نتائج البحوث التربوية ومن جميع الفرص المتاحة للنمو المهني للمدرّس، على اعتبار أنّ إعداده أو تأهيله الأساسي لمهنة التدريس لا يغنيه عن هذا النمو الذي يحثّه على إيجاد بيئة تعليميّة مثيرة، تبعث على التفكير من خلال تقديم طرائق تدريس متنوّعة كتوظيف جلسات العصف الذهني وحلّ المشكلات والاستقصاء والأسئلة السّابرة.
- رفع مستوى المهارات العقلية الأدائية التي يجب تعليمها للطلبة على مختلف المستويات سواء في تعليم فنون اللّغة العربيّة وغيرها من المواد الدراسية.
- تطوير برامج إعداد المدرّسين لتتضمّن محاور الإعداد تعليم التفكير، وتوفير ظروف تعليمية تدعم تنمية التفكير وتوفير وسائل تعزيز قدرات الطلبة العقلية.
- عقد ندوات تدريبية لتنمية مهارات مدرّس اللّغة العربيّة في استخدام أسئلة عمليات التفكير بأنواعها المختلفة، وبيان كيفية تخطيط دروس التّعبير، بحيث يكون التّعقيد الفكري متدرّجاً في كتابة الموضوع مع توفير ممارسة مرشدة تجعل مادة الموضوع أو مضمونه في الورقة أكثر فاعلية للطلبة.
- ضرورة اطلاع مدرّسي اللّغة العربيّة على أهداف منهج التعبير عامة؛ لتدريب الطلبة على المهارات المطلوبة، والانتهاء إلى حسن استعمالها.
- تشجيع مدرّسي اللغة العربيّة على الاهتمام بأساليب المحادثة والمناقشة وطرح الأسئلة السّابرة وممارسة عمليات التفكير، بوصفها جزءاً أساسياً في درس التّعبير، وعنصراً مهماً في كلّ ألوان النّشاط اللّغوي.
- الاجتهاد والإفادة من نظريات تعليم التفكير لتقديم بعض فنيات تحسين التفكير وتفعيل دوره تربوياً وتعليمياً، وجعله منهج حياتنا في تعاملاتنا اليومية والعملية.
- الاهتمام بعمليات التفكير فوق المعرفية أي ممارسة التفكير في التفكير، فأكثر المدرّسين نجاحاً الذين يفكرون بشكل ناقد، والكتابة تنمّي التفكير والعكس صحيح لا لأنها تتيح للطلبة إتقان الكتابة في الموضوعات المختلفة أو بلوغ قمة التنظيم الهرمي في عمليات التفكير، وإنّما لأنها تتيح لهم ممارسة مرشدة وكافية لأن يستوعبوا عملية حل المشكلات ويتمثلوها على نحو فعّال.
- إيجاد نوع من التوازن بين تدريس التعبير وعمليات التفكير لتساعد الطلبة على اكتساب قدرات تمكنهم من التكيّف مع متطلبات المجتمع والتغيرات السريعة.

- عمل جلسات تدريبية لمدرّس اللغة العربيّة لتدريبه على مهارة صياغة الأسئلة؛ لأنّ السؤال الجيد في أي مستوى من مستويات التفكير يمكن أن تفسده الصياغة غير المناسبة.
 - استغلال الظرف الراهن في مدارس مدينة حلب للقيام بأسلوب جديد في تنظيم التعليم يحقّق نوعاً من التعاون بين المدرّسين، إذ من الممكن أن تضمّ المدرسة عدداً من المدرّسين الأصليين المؤهلين تأهيلاً جيداً إلى جانب عدد آخر من المدرّسين الجدد غير المؤهلين يعملون كمساعدين لأولئك المدرّسين المؤهلين الأصليين، وعمل هؤلاء المساعدين يقتصر على القيام ببعض الأعمال التي لا تتطلب كفاءة ومهارة كبيرة، بحيث يفسحون المجال أمام المدرّسين الأصليين للقيام بالأعمال التي تتطلب مهارة أكبر، ومثل هؤلاء المساعدين يمكن إعدادهم خلال فترة قصيرة جداً من الزمن، كما يمكن تشجيعهم بعد ذلك على أن يصبحوا بدورهم معلمين مؤهلين أصليين.
 - توجيه المدرّس إلى جعل عمليات التفكير جزءاً من أهداف التدريس؛ ليتحوّل من مصدر ضبط إلى موجه ومهيئ لظروف الطلبة وخبراتهم، للتفاعل والإنجاز والإنتاج، فيتحوّل اهتمام الطلبة إلى عمليات التفكير بدلاً من الحفظ الصم.
 - إرشاد المدرّسين إلى الإفادة من التطبيقات التربوية اللغوية للنظريات التعليمية، لاسيّما في مجال تعليم القراءة والكتابة، فكثرة مرات القراءة مع تصويب الأخطاء يثبت الفكرة الصحيحة، وكذلك كثرة الكتابة مع دوام تصويب الأخطاء يؤدي في نهاية المطاف إلى إتقان القراءة والتمكّن من الكتابة.
- وتفتّرح الباحثة على مدرّس اللغة العربية في مجال توظيف القراءة في درس التعبير الأدبي:
- التركيز على أنشطة القراءة، لما فيها من زاد لغوي وأدبي يرفد الذاكرة بالعبارات البليغة والأبيات الشعرية الجميلة التي يمكن أن يُمرّن الطالب بهما ذاكرته على التخزين والاستدعاء.
 - زيادة المحصول اللغوي الشخصي للطلاب عن طريق القراءة والاطلاع؛ لأن الفقر في الألفاظ من أهمّ عقبات التفكير، فالمتعلم لن يستطيع التفكير إذا لم يجد لفظاً مناسباً لكلّ مُدرك أو فكرة.
 - تزويد الطلبة بمواد جيدة للقراءة وتدريبهم على قراءة المراجع العامّة والمصادر الأساسية للأدب وتاريخه، وعدم الاكتفاء بالرجوع إلى ما بين أيديهم من الكتب المدرسية، ويكون ذلك قبل الدرس وأحياناً أخرى بعده، على أن تُختار المراجع الجيدة الطباعة.
 - إغناء المكتبة المدرسية بمجموعة من الكتب والدوريات تناسب مستوى الطلبة العقلي والعلمي.
 - الاهتمام بالمكتبات المدرسية لمساعدة المدرّسين على استخدام بعض القراءات الخارجية التي يمكن أن تزيد الحصيلة العلمية لهم، مما ينعكس بالضرورة على كفاءتهم في تناول تدريس التعبير على المستوى التنفيذي.

- توظيف القراءة الخاطفة والقراءة الصامتة وقراءة التصفّح وتدوين الملاحظات في البحث عن المعلومات لأجل موضوع التعبير الأدبي كونها مهارات تقتضيها تطورات العصر.
- تدريب الطلبة على استخدام بطاقات المكتبة وجمع المعلومات والبحث في المصادر والمراجع، وكيفية الاستفادة من المعاجم ودوائر المعارف وفهارس الأعلام والبلدان، وتعريفهم بكتب التراث ومعاجم اللغة وكتب التراجم وكشافات الصحف والمجلات ومعاجم الأدباء.
- تدريب الطلبة على مهارة نقد المقروء فكرة وأسلوباً في المرحلة الثانوية، وربط المادة المقروءة مع غيرها من فنون اللغة العربية.
- تدريب الطلبة على إتقان المهارات المكتبية، كمهارة الوصول إلى المعلومات ومصادر التعلّم ومهارة الاستخدام العلمي الصحيح للمصادر، من حيث الاقتباس والتوثيق والتنظيم.
- محاولة إكساب الطلبة عادات قرائية تنتهي بهم إلى امتلاك طريقة في التحليل والقراءة، لها منهجية واضحة؛ لتصبح القراءة فعلاً منظماً بضابط إستراتيجي، يتمثل في الملاحظة الدقيقة والعميقة للنص باعتبارها إجراءً عملياً ينسّق تفاعل القارئ واستجاباته لنداءات النص لخلق تواصل يوّد معنى النص، ويضمن لذّة القراءة من ناحية أخرى.
- العمل على توسيع دائرة القراءة بالانفتاح على المصادر الخارجية التي تكمن في الإضافات التي تقدّمها، وفي ملئها للفجوات والفراغات التي تتطوي عليها نتائج الطلبة الكتابية، كما تتجلى في ترسيخها لمبدأ تنوّع الفكر ونسبيتها واستحالة استنفاد الدلالات للتأويلات المختلفة، وهذا الانفتاح من شأنه أن يبعث في نفوس الطلبة الاهتمام بالقراءة من جديد.
- تشجيع الطلبة على القراءة الحرة، وذلك بتيسير حصولهم على كتب مشوّقة خلال العطلات أو في أثناء الدراسة.
- تفعيل أنشطة القراءة في المرحلة الثانوية العامة، من خلال الأسبوع الثقافي والنشاط الصحفي والإذاعي وجماعة أصدقاء المكتبة ونشاط المكتبة المدرسية ومعارض الأنشطة المكتبية والحديث عن الكتب المقروءة.
- تأصيل الوعي في نفوس الطلبة بأهمية وقت الفراغ، والاتجاه بهم إلى حسن استثماره في القراءة الجادة، والتحصيل المفيد، والارتقاء بمستواهم الثقافي.
- زيادة عدد المكتبات العامة لتكون الكتب قريبة من الطلبة ثم تزويد هذه المكتبات بالإصدارات المتنوّعة، وتهيئة الأجواء المشجّعة على القراءة والبحث، وتعريف الطلبة بنظم تصنيفها وتداولها للاستفادة منها.

أمّا بالنسبة للبرنامج المقترح في تدريس مهارات التعبير الأدبي، فتقترح الباحثة على القائمين بالعملية التعليمية لمادة اللغة العربية:

- الإفادة من قائمة مهارات التعبير الأدبي التي أعدتها الباحثة في مجال تدريس التعبير الكتابي، فالتعبير لا يتطلب مهارة واحدة، ولكنه نتيجة تفاعل عدّة مهارات مع بعضها بعض.
- الإفادة من البرنامج المقترح في كيفية توظيف العمليات العقلية لتنمية مهارات التعبير الأدبي.
- تدريب الطلبة على العمليات المعرفية تمهيداً لحدوث التعلّم الذاتي لديهم، ليس في درس التعبير الأدبي فحسب، وإنما في كافة المواد الدراسية المختلفة.
- الاهتمام بتوظيف عمليات التفكير المعرفية في درس التعبير الأدبي؛ لأنها تكسب الطلبة القدرة على التفكير المنظم من اختيار العناصر، وترتيبها، وربط بعضها ببعض، ووضوح الفكرة، ثم عرضها في أسلوب مترابط واضح متسلسل بعيد عن الركاكة والاضطراب.
- التركيز على تعليم التفكير وتدريب الطلبة على إتقان عملياته، من خلال تعليم متعدّد الأهداف، يسعى إلى تعلّم المادة العلمية، وإتقان عمليات التفكير، وأساليب الحصول على المعرفة والخبرة بأنفسهم، وهذه الآليات لا تسهم فقط في تعلّم التفكير، وإنما تسهم أيضاً في تطوير عمليات التفكير نفسها عند الطلبة.
- إحداث التكامل بين المحتوى التعليمي وطرائق التدريس مع عمليات التفكير الأساسية داخل مناهج اللغة العربية، وجعل عمليات التفكير جزءاً حيوياً من أهداف التدريس.
- تفعيل دور إستراتيجيات تعليم عمليات التفكير في المناهج التعليمية، وتدريب الطلاب على عمليات التفكير والاستكشاف والتحليل والدفاع عن الآراء والمعتقدات الشخصية...
- خلق بعض المواقف التي تمكن الطلبة من العمل معاً في إستراتيجيات التعلّم الجماعي لخلق الاستعداد لديهم للدخول في المناقشات وعدم الخوف وزيادة الوعي بمشكلاتهم.
- فهم طبيعة التعبير الأدبي، والاهتمام بصياغة الأهداف التعليمية، بما ينسجم مع تنمية القدرات العقلية لدى الطلبة.
- الإكثار من التدريبات البنوية في المراحل السابقة للمرحلة الثانوية من غير الدخول في المصطلحات النحوية والصرفية لتعويد الطلبة على الاستخدام الصحيح للتراكيب بشكل عفوي ولتعزيز كفايتهم اللغوية.
- ربط التعبير الشفهي الحرّ والموجه بالتعبير الكتابي، وتدريب الطالب على مهاراته المختلفة، والنظر إليه على أنه فن لغوي حيوي في تعليم اللغة وإتقانها.
- إجراء تدريبات على استخراج عناصر الموضوع في الإنشاء الأدبي للتأكيد على مهارة الفهم من خلال إدراك المعنى العام والمعنى القريب.
- استخدام أسلوب الحوار والمناقشة ليعتاد الطلبة الطلاقة في التعبير والتفكير.

- تحفيظ الطلبة القطع النثرية والمحاورات والأبيات الشعرية في دروس الأدب، واستمالتهم إلى القراءة من الوسائل المفيدة التي تساعدهم على توسيع نطاق معرفتهم في متن اللغة وتراكيبها واستعمال الألفاظ في مواضعها الحقيقية.
- تشجيع الطلبة على الكتابة بما يحقق نمواً إيجابياً في مادة التعبير الأدبي، على أن يكون التشجيع منصباً على الإنتاج الجيد، والتنفير من النقل الحرفي، ومكافأة الطالب الممتاز.
- تحديد تعيينات قرائية للطلبة قبل تكليفهم بالكتابة أو الحديث في الموضوع لتتنقأ أذهانهم وتزودهم بما سيكتبون عنه ويصبح التحضير قبل التعبير، أي تحضير الطلاب وإعدادهم بالقراءة الموجهة قبل تكليفهم بالكتابة أو الحديث، أمراً ضرورياً وأساسياً في تدريس التعبير الأدبي والحديث الشفوي.
- غرس الثقة في نفوس الطلبة لتبعثهم على التشويق إلى الحديث والإقناع والتفاعل مع باقي الطلبة، وإلى إثارة روح التعاون وأساليب العمل الجماعي، وإلى تبادل الآراء والفكر، وإلى النقد الموضوعي الذي يثري المعرفة.
- إنشاء نادٍ للغة يُمارس فيه الطلبة أوجه النشاط اللغوي من التحدث وقراءة النماذج والتلخيص والكتابة وما إلى ذلك من عوامل تشجعهم على ممارسة اللغة واكتساب الكثير من أساليبها وتذوقها واستخداماتها.
- العناية بتقويم كتابة الطلبة من حيث الوضوح والقوة وحيوية التعبير وخصوبته وغناه، وتجاوز التصحيح الشكلي والنحوي إلا بالقدر الذي لا غنى عنه لسلامة التعبير.
- العمل على زيادة ثروة الطلبة اللغوية التي تعينهم على إبراز أفكارهم من خلال توفير القراءة الحرة، وتمكينهم من الكشف في القواميس، وإمامهم بالكثير من مآثور الكلام.
- تنمية قدرة طلبة المرحلة الثانوية على العرض في طول كاف، وتوجيههم نحو المشكلات المتعلقة بعلاقة الفقرات بعضها ببعض.
- تدريب الطلبة على كتابة المذكرات واليوميات والمقالات والبحوث الصغيرة والملخصات والموازنات وإصدار الأحكام، ونشر الجيد منها في مجلة المدرسة ليقراء أكبر عدد منهم.
- التدريب المتنوع على الكتابة والقراءة المستمرة والمقارنة بين الأساليب المختلفة من أهم العوامل المؤثرة في سلامة التعبيرات اللغوية.
- توجيه أسئلة تتحدى مستوى تفكير الطلبة قليلاً أو عرض مواقف مثيرة تستدعي استخدام المعرفة السابقة في سبيل الحصول على معارف جديدة بدلاً من مجرد استدعائها.
- تدريب الطلبة على كتابة فقرات إنشائية قصيرة سبق معالجتها شفويًا، والتدرج في الانتقال من التعبير الشفوي إلى التعبير الكتابي.

- طرح أسئلة لاختبار فهم الطلبة للموضوع المعالج كأسئلة استخلاص الفِكر، والأسئلة المفتوحة كإبداء الرأي، والأسئلة التي ليس لها جواب صائب أو خاطئ محدّد، والأسئلة التي تعكس وجهات نظر مختلفة، والأسئلة التي تتطلب التفكير كأسئلة التعليل والتحليل والتركيب وغيرها.
- التأكيد على الواجب المنزلي ككتابة تقارير أو موضوعات أدبية أو إبداعية لكونه ممارسة ومراجعة للعمليات المعرفية المهمّة من تذكّر واستنتاج وتطبيق ومقارنة وغيرها.
- وفي ضوء ما تقدّم تقترح الباحثة في مجال تدريس التعبير الأدبي خاصة، والتعبير عامة إجراء الدّراسات الآتية:

- دراسات في مجال التعبير الأدبي تتناول متغيرات دراسة أخرى.
- أثر تدريب الطلبة على عمليات التفكير المعرفية في تحسين التعلّم الذاتي.
- أثر استخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفية في تدريس التعبير الكتابي.
- أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات المحادثة لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- أثر القراءة الصّامتة في تحسين عملية الاستيعاب والفهم لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.
- أثر استخدام طريقة المناقشة في تحسين التعبير الشفهي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- أثر استخدام عمليات التفكير المعرفية في تحصيل مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
- أثر وسائل التواصل الاجتماعي في تنمية اللّغة الوظيفية لدى الناشئة في المرحلة الراهنة.
- واقع النّشاط اللّغوي في المرحلة الثانوية العامة لمادة اللغة العربية، دراسة وصفية ميدانية.
- دور القراءات الخارجية في تدريس التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.
- واقع التعبير الشفهي والكتابي في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ملخص البحث باللغة العربية:

يتناول البحث دراسة واقع تدريس التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة، واقتراح برنامج تعليمي لتنمية مهارات التعبير الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة. يتألف البحث من بابين، كل باب يضم ثلاثة فصول.

الباب الأول:

الفصل الأول: تضمن هذا الفصل تحديد مشكلة البحث انطلاقاً من أهمية التعبير بشكليه الشفوي والكتابي وكونه الغاية الأهم من إتقان مهارات اللغة، فعلى الرغم من العناية التي أولتها المؤسسات التعليمية والتربوية للغة العربية في مختلف مستويات التعليم إننا نجد أن بعض الطلبة يحملون ضعفاً في مهارات التعبير الأدبي، وقد أظهرت الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة في ثانويات مدينة حلب أن ممارسات المدرسين التربوية لا تتسجم مع أهداف تدريس التعبير في المرحلة الثانوية العامة، وأن أغلب الطلبة يفتقر إلى الفكر التركيبي فلا يحسن الصياغة الكلية للموضوع، وكذلك لا يملك الفكر التحليلي... فحين يأتي ينشئ موضوعه لا يحسن دائماً أن ينشئه، وحين يحاول أن يتأتى للفكرة لا يحسن التأتى إليها، والنفاد إلى الجزء الأصيل منها والتمييز ما بين النقاط الفرعية والنقاط الأساسية، فتأتي كتاباته لانهج لها ولا اتصال بين أجزائها، وهذا يكشف عن إهمال المدرسين للجانب العقلي الذي يجب أن ينعكس في الكتابة مما يحول دون تنمية مستوى الطالب الفكري وقدرته على التعبير. وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي: "ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي باستخدام عمليات التفكير المعرفية في المرحلة الثانوية العامة؟".

وبناء على ما سبق تمّ طرح مجموعة من الأسئلة:

- ما واقع تدريس التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة؟
- ما مدى استخدام طلبة المرحلة الثانوية العامة لعمليات التفكير المعرفية في التعبير الأدبي؟
- ما مدى توظيف طلبة المرحلة الثانوية العامة لمهارة القراءة في مجال التعبير الأدبي؟
- ما مدى مناسبة طريقة مدرّس اللغة العربية في التعبير الأدبي؟
- ما أهمّ مهارات التعبير الأدبي التي ينبغي على طلبة المرحلة الثانوية إتقانها؟
- ما أهمّ عمليات التفكير المعرفية اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية؟
- ما صورة البرنامج التعليمي المقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة؟
- ما الصعوبات الناجمة عن تطبيق البرنامج التعليمي المقترح؟

وفي ضوء الأسئلة السابقة، تمّ وضع مجموعة من الفرضيات، نذكر أهمها:

- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مدرسي اللّغة العربيّة حاملي الإجازة وأداء مدرّسي اللّغة العربيّة حاملي دبلوم التّأهيل التربوي في التعبير الأدبي عند مستوى دلالة (0.05).

- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تُعزى إلى البرنامج المقترح عند مستوى دلالة (0.05).

- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث) عند مستوى دلالة (0.05).

- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي تُعزى إلى متغير الفرع (علمي، أدبي) عند مستوى دلالة (0.05).

الفصل الثاني: تناول هذا الفصل الدراسات السابقة العربيّة والفرنسيّة والمترجمة عن اللّغة الإنكليزية ذات الصلة بالبحث الحالي، وذلك للاطلاع على أهم نتائج هذه الدراسات، وما تمّ التوصل إليه في مجال تدريس التعبير، إضافة إلى معرفة المناهج العلمية والأدوات وأساليب التحليل التي اعتمدها هذه الدراسات للإفادة منها، وقد استطاع البحث الحالي أن يرسم منهاجاً علمياً مختلفاً عن تلك الدراسات لدراسة مشكلة البحث والإجابة عن أسئلته وفرضياته.

الفصل الثالث: وتطرّق إلى الحديث عن دور التّعبير في حياة طالب المرحلة الثانوية كونه أداة من أدوات التّواصل والتّعلّم والتّدرّيس والتّحصيل الدّراسي التي تعتمد على هذا اللّون من النّشاط اللّغوي ثمّ تناول طبيعة فنّ التّعبير وأهميته في النمو العقلي والنفسي والاجتماعي، وموقعه بين فنون اللّغة العربيّة، والتّرباط القوي بين مهارات اللّغة استماعاً وتحدّثاً وقراءة وكتابة، موضحاً أهداف تدريس التّعبير في المرحلة الثانوية، والأسس النفسيّة والاجتماعيّة والتّربويّة واللّغويّة التي يرتكز عليها. كما أفرد هذا المبحث جانباً مطولاً للحديث عن التّعبير الوظيفي والإبداعي، وبعض مجالات التّعبير الشّفوي والكتابي كالمحادثة والمناقشة والقصة وإلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة وكتابة التقارير والخطابات وملء الاستمارات والمقالة والتّخخيص والسيرة الذاتية وإعداد قوائم المراجع.

الفصل الرابع: وتناول هذا الفصل علاقة التّعبير الأدبي بالأدب، إذ تشكّل الحياة الأدبيّة ونتاج الكتاب في مختلف العصور والقضايا التي صوروها في أدبهم مادةً غنية للتّعبير الأدبي، كما سلّط الضوء على الحياة الأدبيّة في العصر الجاهلي و صدر الإسلام والعصر الأموي والعبّاسي والأندلسي والدّول المتتابعة وصولاً إلى العصر الحديث. كما عرض أبرز مصادر الكتابة التي تفيد

الطالب في أثناء عمليّة الإنشاء كالمعلومات والمهارات والتّفكير ومدرّس اللّغة العربيّة والكتاب المدرسي والمراجع. وأخيراً، قدّم مجموعة من الخطوات التي يمكن أن تساعد مدرّس اللّغة العربيّة في درس التّعبير الأدبي.

الفصل الخامس: وضّح هذا الفصل العلاقة بين اللّغة والتّفكير من ثلاثة جوانب: الأول انفصال التّفكير عن اللّغة، والثاني وحدة اللّغة والتّفكير، والثالث تساوق اللّغة والتّفكير. وخصّص إلى أنّ اللّغة والتّفكير مترابطان ارتباطاً وثيقاً، وقد يغلب التّفكير في تأثيره في اللّغة وأحياناً أخرى تصبح اللّغة أشدّ تأثيراً في التّفكير. وعلى الرّغم من اختلاف آراء الباحثين حول العلاقة بين اللّغة والتّفكير، فالعلاقة قائمة بينهما، وكلّ منهما يؤثّر في الآخر ويتأثّر به، فالفرد لا يستطيع التحدّث بما لا يقدر أن يفكر فيه، وفي الوقت ذاته لا يستطيع أن يفكر بعيداً عن قدراته اللّغوية.

الفصل السادس: عالج هذا المبحث موضوع التّفكير كونه جانباً مهماً مرتبطاً بالتّدريس، فبيّن أنّ التّفكير نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي موجّه نحو حلّ مسألة معيّنة أو اتخاذ قرار ما أو إشباع رغبة في الفهم أو إيجاد معنى مناسب أو الإجابة عن سؤال ما، وتطوّر عملية التّفكير تبعاً لما يتلقاه الفرد من تعليم وتدريب وتأثير بالبيئة المحيطة. كما وضّح هذا المبحث أهمية التّفكير في نجاح الأفراد وفي تحسين مستوى تحصيلهم الدّراسي والقدرة على الاستقلال والتقدّم في شتى مجالات الحياة ثم فصلّ الحديث عن الأسس النّظرية الحديثة لاستخدام عمليات التّفكير ومستوياتها وتصنيفاتها، كالنّذكر وتنظيم المعلومات والاستقصاء والتّطبيق والتّحليل والتّركيب والتّقويم والاستنتاج والمقارنة والتّصنيف وغيرها. كما وجّه هذا المبحث الحديث إلى بعض إستراتيجيات التّدريس المعرفية كإستراتيجية طرح الأسئلة السّابرة والعصف الذهني وحلّ المشكلات والحوار والمناقشة.

الفصل السابع: عرض هذا الفصل منهج البحث وعينته وأدواته وإجراءاته على النحو الآتي:
منهج البحث: اتبع البحث ثلاثة مناهج؛ المنهج الوصفي والمنهج البنائي والمنهج شبه التجريبي.
حدود البحث: وتشتمل على:

- الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي (2013-2014 م).

- الحدود المكانية: ثانويات مدينة حلب.

- الحدود الموضوعية: مهارات التعبير الأدبي.

عينة البحث: أُختيرت عينة البحث عشوائياً من طلبة المرحلة الثانوية العامة بلغت (1859) طالباً وطالبة، و(38) مدرّساً ومدرّسة، إضافة إلى (296) طالباً وطالبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية.

أدوات البحث: ليتمكّن البحث من الإجابة عن أسئلته وفرضياته، طُبِّقت الأدوات الآتية بعد التأكد من صدقها وثباتها:

- استبانة استطلاعية لتحديد جزء من مشكلة البحث.
- مصفوفة مهارات التعبير الأدبي.
- قائمة عمليات التفكير المعرفية.
- بطاقة ملاحظة لتقويم فاعلية مدرّس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانويّة.
- استبانة موجّهة إلى طلبة المرحلة الثانويّة العامّة.
- اختبار (قبلي، بعدي).
- برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي باستخدام عمليات التفكير المعرفية في المرحلة الثانوية العامة.

خطوات تطبيق البحث: تمّ إتباع الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي، والدّراسات السّابقة، وكلّ ماله صلة بموضوع البحث.
- تحديد مشكلة البحث، ووضع فرضيات واضحة تحدد النتائج المتوقّعة.
- إعداد مصفوفة بمهارات التعبير الأدبي اللازمة لطلبة المرحلة الثانويّة العامّة.
- إعداد قائمة بالعمليات المعرفية الواجب توظيفها في أثناء تدريس مهارات التعبير الأدبي.
- بناء أدوات الدّراسة، وتتضمّن بطاقة ملاحظة لمدرّسي اللّغة العربيّة واستبانة لطلبة المرحلة الثانوية واختباراً (قبلياً، بعدياً) في ضوء قائمتي مهارات التعبير الأدبي والعمليات المعرفية، وبرنامجاً تعليمياً.
- تطبيق الأدوات على عينة البحث بما يخدم أهداف الدراسة.
- تطبيق البرنامج على عينة عشوائية ممثّلة للمجتمع الأصلي موزّعة على مجموعتين تجريبية وضابطة، في الفصل الأول من العام الدراسي (2013-2014 م)، وقد استغرق تطبيق البرنامج من تاريخ (2013/9/30 م) إلى (2013/12/5 م).
- إجراء التحليل الإحصائي لنتائج أدوات الدّراسة.

الفصل الثامن: تضمّن هذا الفصل الدّراسة الإحصائية لأسئلة البحث وفرضياته وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء مجموعة من العمليات الإحصائية، كالتوسّطات والتكرارات والنّسب المئوية والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون "person" ومعامل كرونباخ ألفا "cronbach's alpha" واختبار "t-test".

الفصل التاسع: عرض هذا الفصل النتائج الكليّة للبحث، وإعادة صياغة الفرضيات في ضوء النتائج، ونذكر أهمها:

- ممارسات التدريس السائدة في ثانويات حلب لا تتسجم مع متطلبات تدريس التعبير الأدبي من حيث الأداء الذهني واللغوي.
- عدم تكامل الأهداف التعليمية المعرفية والوجدانية والمهارية، والاهتمام بالتصحيح الشكلي أدى إلى ضعف مخرجات التعليم المتوقعة من تدريس التعبير الأدبي.
- اهتمام المدرسين بالتعبير الكتابي أكثر من التعبير الشفوي، وندرة المقدمات الشفهية لموضوعات التعبير الأدبي.
- أغلب طلبة المرحلة الثانوية لا يفيدون من العمليات المعرفية، ويركزون على المستويات الدنيا من المعرفة.
- أغلب مدرسي اللغة العربية لا يشجعون الطلبة على الاطلاع على المراجع المرتبطة بالموضوع، وتجميع المادة وتنظيمها، وهذا ما ساهم في انخفاض مستوى القراءة.
- ميل أغلب طلبة المرحلة الثانوية إلى الاطلاع على المواقع الترفيهية أكثر من المواقع العلمية.
- ضعف مستوى قراءة الطلبة حرهم من تنشيط الكثير من العمليات العقلية، والإفادة من المقروء في التعرف إلى منهج الكتاب وأساليبهم، وملاحظة البنى السطحية والعميقة للتراكيب، واكتشاف البناء التدريجي للنص المقروء، واستخلاص مظاهر الانسجام بين الشكل والمضمون.
- التوصل إلى مصفوفة مهارات التعبير الأدبي، وقائمة بعمليات التفكير المعرفية.
- فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على العمليات المعرفية لتنمية مهارات التعبير الأدبي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة وأداء مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي في التعبير الأدبي لصالح المدرسين حاملي دبلوم التأهيل التربوي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج طلبة المجموعة الضابطة ونتائج طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي في مراحل: التخطيط والكتابة والمراجعة، تُعزى إلى البرنامج التعليمي المقترح لمصلحة المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الأدبي في مراحل: التخطيط والكتابة والمراجعة، تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التعبير الأدبي في مراحل: التخطيط والكتابة والمراجعة، تُعزى إلى متغير الفرع (علمي، أدبي) لمصلحة طلبة الفرع العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في مهارات التعبير الأدبي في مراحل: التخطيط والكتابة والمراجعة، لمصلحة الاختبار البعدي.

وفي ضوء النتائج، تقترح الباحثة على القائمين بالعملية التعليمية التعليمية في مجال تدريس التعبير الأدبي الآتي:

- الإفادة من مصفوفة مهارات التعبير الأدبي.
- الإفادة من البرنامج المقترح في توظيف العمليات المعرفية في تدريس التعبير لأنها تكسب الطلبة القدرة على التفكير المنظم.
- ضرورة تبني إستراتيجيات معرفية في تدريس فنون اللغة العربية، وعقد ندوات تدريبية لتمكين المدرسين من التعرف إلى مفهوم التفكير المعرفي وإستراتيجياته.
- تأهيل المدرسين غير الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي، أمّا المدرسون المؤهلون فيجب إخضاعهم لدورات تدريبية مستمرة؛ لتمكينهم من سدّ النقص في إعدادهم المهني.
- إيجاد بيئة تعليمية مثيرة من خلال طرائق تدريس تبعث على التفكير في أثناء تدريس فنون اللغة العربية.
- زيادة المحصول اللغوي الشخصي للطلبة من خلال قراءة المراجع المختلفة.
- إغناء المكتبة المدرسية بما يحتاج إليه الطلبة من كتب ودوريات ومراجع تناسب مستواهم العقلي.

وانتهى البحث إلى اقتراح مجموعة من الدراسات، نذكر منها:

- إجراء دراسات في مجال التعبير الأدبي تتناول متغيرات أخرى.
- أثر استخدام إستراتيجيات التفكير فوق المعرفية في تدريس التعبير الكتابي.
- أثر القراءة الصامتة في تحسين عمليات الاستيعاب لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.
- أثر استخدام عمليات التفكير في تحصيل مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

1- مراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (1996). الأصول التربوية لعملية التدريس.(ط2). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، مجدي عزيز (2005). المنهج التربوي وتعليم التفكير.(ط1). القاهرة: عالم الكتب الحديث.
- إبراهيم، مجدي عزيز(2009). معجم مصطلحات و مفاهيم التعليم و التعلم.(ط1). القاهرة: عالم الكتب.
- إبراهيم، عبد العليم (1984). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية.(ط3). مصر: دار المعارف.
- أبو جبين، عطا محمد (2007). مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية. مدى توافرها في الصفوف الثلاثة الأولى ومدى تحققها لدى التلاميذ في فلسطين. رسالة دكتوراة منشورة. الرباط: جامعة محمد الخامس. كلية علوم التربية.
- أبو جبين، عطا محمد (2011). إستراتيجيات ومهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية.(ط1). الكويت: مكتبة الفلاح.
- أبو حرب، محمد خير (1985). المعجم المدرسي.(ط1). الجمهورية العربية السورية: وزارة التربية.
- أبو سمك، أحمد وآخرون (2009). التعليم من مدخل وظيفي آفاق حديثة لتطوير الممارسات والرؤى. (ط1). العين: دار الكتاب الجامعي.
- أبو شريفة، عبد القادر (1994). الكتابة الوظيفية. عمان: دار حنين.
- أبو العزيم، إسماعيل (1983). القراءة الصامتة السريعة.(ط1). القاهرة: عالم الكتب.
- أبو علام، رجاء محمود (2001). قياس وتقويم التحصي الدراسي. (ط2). الكويت: دار القلم.
- أبو علام، رجاء محمود (2003). علم النفس التربوي.(ط7). الكويت: دار القلم.
- أبو علام، رجاء محمود (2005). التعلم: أسسه وتطبيقاته. (ط1). عمان: دار المسيرة.
- أبو لبد، سبيع (1982). مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي. (ط3). عمان:الجامعة الأردنية.
- أحمد، عبد القادر (1979). طرق تعليم اللغة العربية.(ط6). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- أحمد، محمد عبد القادر (1985). طرائق تعليم التعبير.(ط1). رسالة ماجستير منشورة. مصر: مكتبة النهضة.
- أرنس، ريتشارد (2005). الوظائف التفاعلية والتنظيمية للتعليم. ترجمة: فايد رشيد رباح.(ط1). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- أمين، أحمد. (1956). فيض خاطر. مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- باير، ب.ك. (2007). المرجع في تدريس مهارات التفكير. دليل المعلم. ترجمة: مؤيد حسين فوزي، (ط2). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- البجة، عبد الفتاح حسن (1999). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة" المرحلة الأساسية العليا".(ط1). عمان: دار الفكر.
- بكري، أيمن عيد (2006). فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في علاج صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة دكتوراه. القاهرة: كلية التربية. جامعة عين شمس.
- البغدادي، محمد رضا وآخرون (2005). التعلّم التعاوني. (ط1). القاهرة: دار الفكر.
- بني ياسين، محمد فوزي أحمد (2007). أثر نموذج فلور وهيز الأصلي والمعدّل في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه. الأردن: كلية التربية. جامعة اليرموك. إربد.
- ترفنجير، دونالد وناساب، كارول (2006). أسس التفكير وأدواته مفاهيم وتدريبات في تعلّم التفكير بنوعيه الإبداعي والناقد. ترجمة: منير الحوراني. (ط2). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- تميم، راجح حسين (2004). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة في بعض مجالات التعبير الإبداعي عند طلبة المرحلة الثانوية، دراسة تجريبية في المدارس الرسمية في مدينة دمشق. رسالة دكتوراه. الجمهورية العربية السورية: جامعة دمشق. كلية التربية.
- التويجري، نوال عبد الكريم (2008). استخدام بعض استراتيجيات التفكير في تنمية بعض المهارات اللغوية والاتجاه نحو مادة اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، رسالة دكتوراه. مصر: جامعة طنطا. كلية التربية.
- الجارم، علي ومصطفى، أمين (1997). البلاغة الواضحة. (ط1). دمشق: دار النعمان.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات.(ط1). عمان: دار الكتاب الجامعي.

- جلال الدين، عائشة محمد (2005). فاعلية أنموذج مقترح لتنمية مهارات معلمات اللغة العربية في تقويم التعبير لدى تلميذات الصف الأول المتوسط في ضوء دليل المعلم لمقرر التعبير. رسالة ماجستير. جدة: كلية التربية للبنات.
- جويس، بريس وويل، مارشا (2011). نماذج التعلم. ترجمة: مجموعة من أساتذة التربية بجامعة الإمارات. (ط1). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (1996). التفكير الأسس النظرية والإستراتيجيات. (ط1). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- حمدان، محمد زياد (1980). تقييم التعليم: أسسه وتطبيقاته. بيروت: دار العلم للملايين.
- حمدان، محمد زياد (1986). تقييم التحصيل اختباره وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية. (ط2). الأردن: دار التربية الحديثة.
- حمدان، محمد زياد (1988). التدريس المعاصر: تطورات وأصوله وعناصره وطرقه. عمان: دار التربية الحديثة.
- حمدان، محمد زياد (1998). الحوار والأسئلة الصفية إثارة التفكير بالتربية الحديثة. (ط2). عمان: دار التربية الحديثة.
- الحميد، عبد الفتاح محمد (1983). تقويم منهج التعبير التحريري بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، مصر: جامعة المنصورة، كلية التربية.
- الحيلة، محمد محمود (2002). مهارات التدريس الصفّي. (ط1). عمان: دار المسيرة.
- خاطر، محمود رشدي وآخرون (1990). المدخل إلى تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. (ط7). القاهرة: دار الثقافة والنشر والتوزيع.
- خطاب، محمد صالح (2004). استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا في التعليم الصفّي. (ط1). عمان: دار المسيرة.
- الخولي، أحمد عبد الكريم (2004). التعبير الكتابي وأساليب تدريسه. (ط1). الأردن: دار الفلاح.
- رضوان، محمد محمود (1958). تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسها النفسية والتربوية. القاهرة: مكتبة مصر.
- الركابي، جودت (1995). طرق تدريس اللغة العربية. (ط2). دمشق: دار الفكر.
- ريان، محمد هاشم (2011). التفكير الناقد والتفكير الابتكاري. (ط1)، الكويت: مكتبة الفلاح.
- الزوزني والتبريزي (2008). المعلمات العشر وأخبار شعرائها. (ط3). حمص: دار مهارات للعلوم.

- السامرائي، هاشم وآخرون (1994). طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير. (ط1). إربد: دار الأمل.
- السبيعي، معيوف (2011). مهارات التفكير العليا (التفكير الإبداعي والناقد). (ط1). الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- سعادة، يوسف جعفر (1994). دور القراءات الخارجية في تدريس التاريخ. (ط1). القاهرة: مركز الكتاب.
- سليمان، جمال (2009). إستراتيجيات التدريس والتعلم. (ط1). دمشق: مطبعة جامعة دمشق.
- السيد، محمود (1997). في طرائق تدريس اللغة العربية. (ط3). دمشق: مطبعة جامعة دمشق.
- السيد إبراهيم، محمود محمد (2005). تنمية بعض الإستراتيجيات المعرفية اللازمة لمجالات الكتابة وأثرها في تحسن الأداء الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه. مصر: جامعة طنطا، كلية التربية.
- شحاتة، حسن وآخرون (1989). تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. (ط7). مصر.
- شحاتة، حسن (1992). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. (ط1). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الصويركي، محمد علي (2011). تقويم مستوى أداء التعبير الكتابي عند طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. بحث مقدّم إلى كلية التربية. جامعة الملك عبد العزيز. السعودية.
- ضيف، شوقي (1960أ). العصر الجاهلي. مصر: دار المعارف.
- ضيف، شوقي (ب1960). الفن ومذاهبه في الشعر العربي. (ط4). مصر: دار المعارف.
- ضيف، شوقي (1972). البحث الأدبي. (ط2). مصر: دار المعارف.
- طاهر، علوي عبد الله (2010). تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية. (ط1). عمان: دار المسيرة.
- الطراونة، كامل (2006). أثر برنامج تعليمي قائم على مهارتي الاستماع و القراءة الصامتة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاهات نحو اللغة العربية. رسالة دكتوراه. الأردن: جامعة عمان. كلية التربية.
- طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد (2000). تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد والشعبي، محمد علاء الدين (2006). تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. (ط1). القاهرة: دار الفكر.

- الطوخي، هبة سيد (2005). فعالية برنامج مقترح قائم على الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تنمية التعبير الكتابي والحد من التخوف من الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه. مصر: جامعة طنطا. كلية التربية.
- الظاهر، زكريا محمد وآخرون (1999). مبادئ القياس والتقويم في التربية. (ط1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الباري، ماهر شعبان (2008). برنامج لتنمية الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة. رسالة دكتوراه. مصر: جامعة الزقازيق. كلية التربية.
- عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله (1998). الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية. (ط1). الكويت: مكتبة الفلاح.
- عبد الدائم، عبد الله (1981). التربية التجريبية والبحث التربوي. (ط4). بيروت: دار العلم للملايين.
- عبد اللطيف، محمود (1999). فاعلية تطوير طرائق تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية، دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي في دمشق. رسالة دكتوراه. الجمهورية العربية السورية: جامعة دمشق، كلية التربية.
- عبد الكريم، محمود محمد (2005). تنمية بعض الإستراتيجيات المعرفية اللازمة للكتابة وأثرها في تحسين الأداء الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه. مصر: جامعة طنطا، كلية التربية.
- عبيد، وليم و عفانة، عزو (2003). التفكير والمنهاج المدرسي. (ط1). الكويت: مكتبة الفلاح.
- عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2011). إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. دليل المعلم والمشرف التربوي ودليل التربية العملية للطلاب المعلمين. (ط2). عمان: دار الفكر.
- العجارمة، أحمد موسى مصطفى (2006). فاعلية إستراتيجيتي التعلّم التعاوني والعصف الذهني في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والاتجاه نحوه لدى طلبة الصف العاشر. رسالة دكتوراه. الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا. كلية التربية.
- عزازي، سلوى محمد أحمد (2004). تصوّر مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. مصر: جامعة دمياط. كلية التربية.
- عصر، حسني عبد الباري (1993). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

- عصر، حسني عبد الباري (1997). تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- عطاء، إبراهيم محمد (1999). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. (ط4). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عصر، حسني عبد الباري (2000). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- العلي، فيصل حسين طحيمر (1998). المرشد الفني لتدريس اللغة العربية. (ط1). عمان: دار الثقافة.
- العياصرة، وليد رفيق (2011). إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته. (ط1). الأردن: دار أسامة.
- غانم، محمود محمد (2009). مقدمة في تدريس التفكير. (ط1). عمان: دار الثقافة.
- الغباري، عبد الناصر قاسم علي (2009). أثر استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير. اليمن: جامعة صنعاء. كلية التربية.
- فيصل، شكري (1964). تطوّر الغزل بين الجاهلية والإسلام - من امرئ القيس إلى ابن أبي ربيعة. (ط2). دمشق: مطبعة جامعة دمشق.
- قطامي، نايفة (2000). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر.
- قطامي، يوسف (أ) (2011). نماذج التدريس. (ط1). الأردن: دار وائل.
- قطامي، يوسف (ب) (2011). علم النفس التربوي والتفكير. (ط2). الكويت: مكتبة الفلاح.
- قطامي، يوسف (أ) (2013). النظرية المعرفية في التعلم. (ط1). عمان: دار المسيرة.
- قطامي، يوسف (ب) (2013). إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. (ط1). عمان: دار المسيرة.
- كّبّابه، وحيد (2005). الإبداع والفكر في شعر الطائيين. حلب: منشورات جامعة حلب.
- الكنائي، ممدوح عبد المنعم (2005). سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- لييمان، ماتيو (2009). دور التفكير في العملية التعليمية. ترجمة: نهير منصور نصر الله، (ط1). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- مايو، عبد القادر (1996). معالم فن الإنشاء. (ط1). حلب: دار القلم العربي.
- مايو، عبد القادر (1997). الدراسة الأدبية. (ط1). حلب: دار القلم.

- مجاور، محمد صلاح الدين علي (1974). دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية. (ط2). الكويت: دار القلم.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي (1983). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. أسسه وتطبيقاته. (ط4). الكويت: دار القلم.
- مجاور، محمد صلاح الدين والديب، فتحي عبد المقصود (1997). المنهج المدرسي. أسسه وتطبيقاته التربوية. (ط10). الكويت: دار القلم.
- مجاور، محمد صلاح الدين علي (2000). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مجمع اللغة العربية (1993). المعجم الوسيط. (ط3). القاهرة.
- محمد، أمال جمعة عبد الفتاح (2010). إستراتيجيات التدريس والتعلم. (ط1)، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- مذكور، علي أحمد (1991). تدريس فنون اللغة العربية. (ط1). الرياض: دار الشواف.
- مسلم، حسن أحمد حسن (2000). برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه. مصر: جامعة الزقازيق. كلية التربية.
- المصري، يوسف سعيد محمود (2006). فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. كلية التربية. غزة.
- المقدسي، أنيس (1972). الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث. (ط5). بيروت: دار العلم للملايين.
- منصور، طلعت وآخرون (1978). أسس علم النفس العام. (ط1). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصري.
- منصور، علي (2001). علم النفس التربوي. الجزء الأول. دمشق: الكتب والمطبوعات الجامعية.
- النص، إحسان (1976). الغزل في عصر بني أمية. دمشق: دار الفكر.
- نصيرات، صالح (2006). طرق تدريس العربية. (ط1). عمان: دار الشروق.
- نعيمة، ميخائيل (2000). قصص أبو بطة. (ط12). بيروت: مؤسسة نوفل.
- نوفل، محمد بكر (2008). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. (ط1). عمان: دار المسيرة.
- نوفل، محمد بكر وسعيفان ، محمد قاسم (2011). دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي. (ط1). عمان: دار المسيرة.

- الهاشمي، عبد الله بن مسلم بن علي (1995). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير. سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس. كلية التربية. مسقط.
- الهاشمي، عابد توفيق (1983). **الموجه العملي لمدرّس اللغة العربية**. (ط3). الجمهورية العربية السورية: مؤسسة الرسالة.
- الهاشمي، عابد توفيق (2006). **طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. (ط1). بيروت: مؤسسة الرسالة.
- هلال، محمد عبد الغني حسن (2004). **مهارات التفكير الابتكاري**. (ط3). مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- الهنداوي، خليل (د.ت) **تيسير الإنشاء**. (ط1). بيروت: دار الشرق العربي.
- وزارة التربية (1979). **كتاب القراءة والنصوص السنة الرابعة من التعليم المتوسط**. الجزائر.
- وزارة التربية (1993). **كتاب المطالعة الصف الثالث الإعدادي**. الجمهورية العربية السورية: المؤسسة العامة للطباعة.
- وزارة التربية (1996). **كتاب الأدب والنصوص الصف الثالث الثانوي الفرع الأدبي**. الجمهورية العربية السورية: المؤسسة العامة للطباعة.
- وزارة التربية (1998). **المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم**. الجمهورية العربية السورية.
- وزارة التربية (2007). **المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية (اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، اللغة الفرنسية)**. المجلد الثاني. الجمهورية العربية السورية: منشورات وزارة التربية.
- وزارة التربية (2012-2013). **كتاب اللغة العربية للصف الثاني الثانوي العلمي/الأدبي**. الجمهورية العربية السورية: المؤسسة العامة للطباعة.
- وزارة التربية (2013-2014). **Horizon cours de francais pour la syrie**. الجمهورية العربية السورية: المؤسسة العامة للطباعة.
- وزارة التربية، وزارة التعليم العالي (2014). **الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير**. الجمهورية العربية السورية.
- الوكيل، حلمي أحمد ومحمود، حسين بشير (1990). **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**. (ط2). الكويت: مكتبة الفلاح.
- يونس، فتحي علي وآخرون (1987) **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته**. الجزء الأول. القاهرة: مطابع الطوبجي.

- يونس، فتحي علي وآخرون (1987). **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته**. الجزء الثاني. القاهرة: مطابع الطوبجي.

2- مراجع باللغة الفرنسية:

- Baylon, Christian et d'autres (1999). **Initiation à la linguistique avec travaux pratiques et leurs corrigés**. Paris: Nathan.
- Costa, Denis. Moulanguetm, Francis (1998). **Méthode littéraire de la découverte d'un texte au commentaire composé**. France: SEDES.
- De Saint Exupéry, Antoine (1971). **Le petit prince**. Canada: Herbacé Paperbound Library.
- Groupe DEPE(1995). **Savoir écrire au secondaire, Étude comparative auprès de quatre populations Francophonies d'Europe et d'Amérique**. France: De boeck université.
- Lagarde, André et Michard, Laurent (1970). **dix- septième siècle les grands auteurs français du programme**. Paris: Bordas.
- O'Neill, Charmian (1993). **Les enfants et l'enseignement des langues étrangères. Langues et apprentissage des langues**. France: Dédier.
- Petit Gean, A.(1985). Apprentissage de l'écriture et travail en projet. **Didactiques du français théories, pratiques, histoire** coordonné par J.L.chiss et F.MARCHAND Didier Érudition, série (59) Juillet-Septembre, paris, p 89-101.
- Peyroutet, Claude(1993). **La Pratique de l'Éxpression écrite**. France: Natane.
- Poisson-Quintin,Sylvie (2004). **Compétences A1 Expression écrite** . France: CLE International.
- Poisson-Quintin, Sylvie. Mimran, Reine (2004). **Compétences A2 Expression Ecríte**, France: CLE International.
- Pouzlgues, Gean –claud et d'autres (2002). **Français Méthodes et Techniques**. Paris: Nathan.
- Robert, Gean- Michel (2009). **Manières d'apprendre pour des stratégies d'apprentissage différenciées**. Paris: Hachette.
- Robert, Gean- Pierre et d'autres (2011). **Faire classe en FLE Une approche actionnelle et pragmatique**, Paris: Hachette.
- Rolland, Marie Claire et d'autres (2007). **Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation** , France: Borda.

3- الدوريات:

- الأحمدى، مريم بنت محمد عابد (2011). استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. **مجلة الخليج العربي: دول الخليج العربي**. العدد 107. ص 1-21.

- البرقعوي، جلال عزيز فرمان (2010). فاعلية تدريس التعبير الكتابي باعتماد مهارات التفكير الإبداعي في الأداء التعبير والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس العلمي. **مجلة كلية التربية الأساسية للبحوث النفسية والتربوية**. العراق: جامعة بابل.
- خرما، نايف وحجاج، علي (1988). اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. **عالم المعرفة**. الكويت. العدد (126) حزيران.
- الخطيب الجشي، سناء (2005). استخدام طلبة الصف الأول الثانوي لمهارات عمليات التعبير الكتابي في مادة اللغة الإنكليزية. **مجلة جامعة دمشق**. الجمهورية العربية السورية. المجلد 26 ملحق 2010. ص 323-352 .
- سلام، أحمد مدحت (1990). التلوّث مشكلة العصر. **مجلة عالم المعرفة**: الكويت، العدد 152.
- السليتي، فراس محمود (2007). أثر إستراتيجيات: التعلم التعاوني والعصف الذهني والقبعات الست في تنمية القراءتين الناقدة والإبداعية و الاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. **المجلة التربوية**. الكويت. المجلد 25(100). الجزء الثاني، ص-282 213 .
- الصويركي، محمد علي (2006). أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية التراكيب اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. الأردن، المجلد 7(3). ص 70-94.
- عبد الجواد، إياد إبراهيم (2009). مستوى مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة الحافظين للقرآن الكريم كاملاً وغير الحافظين له بالمرحلة الثانوية بمحافظة غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية**. المجلد 17 (1). ص 673-707 .
- مذكور، علي أحمد (1985). تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية. **المجلة العربية للبحوث التربوية**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس. المجلد 8(2). ص 65-34.
- المعتوق، أحمد محمد (1996). **الحصيلة اللغوية أهميتها- مصادرها- وسائل تنميتها**. الكويت: عالم المعرفة. العدد 212.
- الملا، بدرية والمطاوعة، فاطمة (1997). دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**. السنة السادسة. العدد الثاني عشر. ص 21-62.
- النصار، صالح بن عبد العزيز والروضان، عبد الكريم بن روضان (2005). أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. **مجلة رسالة الخليج العربي**. دول الخليج العربي. المجلد 29 (104). ص 1-27.

- نصر، حمدان (1999). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية. المجلد (15). العدد (3). ص 223-277.
- يوسف، جمعة سيد (1990) سيكولوجيا اللغة والمرض العقلي. عالم المعرفة: الكويت، العدد (145).

4- الشايكة:

- <http://ferasabbas.arabblogs.com/archive/2009/3/826781.html> تاريخ الدخول (2015/1/1)
- <http://www.ibnamin.com/Tarikh/hajaj.htm> تاريخ الدخول (2015/1/1)
- <http://al-hakawati.la.utexas.edu> تاريخ الدخول (2015/1/1)
- <http://www.hamedtaher.com> تاريخ الدخول (2015/1/1)
- <https://ara.bi> تاريخ الدخول (2015/1/2)
- <http://alwaraq.net> تاريخ الدخول (2015/1/1)
- <http://www.yel.org> تاريخ الدخول (2015/1/2)
- <https://ara.bi/poetry> تاريخ الدخول (2015/1/1)
- <http://vb.tafsir.net> تاريخ الدخول (2015/1/4)
- <http://al-hakawati.net> تاريخ الدخول (2015/1/1)
- <http://www.adab.com> تاريخ الدخول (2015/1/3)
- <http://www.goodreads.com> تاريخ الدخول (2015/1/2)
- <http://www.marefa.org> تاريخ الدخول (2015/1/1)
- [ENCYCLOPEDIA.html](#) تاريخ الدخول (2014/12/30)
- http://arabpsycho.blogspot.com/2011/04/blog-post_2 تاريخ الدخول (2014/12/29)
- <http://www.madariss.fr/philo/2eme/kalii/philo> تاريخ الدخول (2015/12/28)
- <http://www.onefd.edu.dz> تاريخ الدخول (2014/12/28)
- <http://www.arabiclanguageic.org> تاريخ الدخول (2015/1/23)
- <http://www.al-jazirah.com> تاريخ الدخول (2015/1/23)
- <http://kenanaonline.com> تاريخ الدخول (2015/1/23)

التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية العامة

الرقم	العبارة	موافق	غير موافق
1	يجيد الطالب التعبير باللغة العربية الفصحى بطلاقة		
2	تتداخل العامية مع الفصحى في أثناء درس التعبير		
3	يجيد الطالب كتابة موضوع في التعبير الأدبي من دون أخطاء إملائية أو نحوية أو لغوية..		
4	يعتمد الطالب على غيره في أغلب الأحيان في كتابة موضوع التعبير الأدبي		
5	يراعي الطالب الفقرات والهوامش والمسافات		
6	يمتلك الطالب القدرة على صياغة الفكر و تدوينها و ربط بعضها ببعض		
7	يوظف الطالب ما أخذه في فروع اللغة العربية لكتابة موضوع التعبير		
8	يعود الطالب إلى المصادر والمراجع اللازمة لدعم الفكرة التي يناقشها في الموضوع		
9	يوثق الطالب الكتب التي أخذ عنها بشكل صحيح		
10	يجيد الطالب كتابة مقدمة جيدة		
11	يعاني الطالب من قلة المعلومات العامة والثقافية		
12	يفيد الطالب من دروس القراءة والأدب المقررة في المرحلة الثانوية في مجال التعبير الأدبي		
13	يُدرّب الطالب كفاية في مادة التعبير الأدبي		
14	يحسن الطالب العرض و الانتهاء من المقدمات إلى النتائج		
15	يستعين الطالب بالمعجم لاختيار الألفاظ الملائمة للمعاني		
16	يجيد الطالب أصول تركيب الجملة العربية في أثناء التعبير		
17	يوظف الطالب الشواهد بشكل منسجم مع الفكرة التي يناقشها		
18	تظهر شخصية الطالب في مادة التعبير الأدبي		
19	يجيد الطالب توليد المعاني الجزئية المتصلة بفكرة أساسية عامة		
20	لم يلق تدريس التعبير الكتابي اهتماماً كافياً قبل المرحلة الثانوية		

الملحق رقم (2)

دراسة إحصائية لنتائج الاستبانة الاستطلاعية

التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستبانة المدرسين الاستطلاعية

الرقم	التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة	موافق		غير موافق		الانحراف المعياري
		%	التكرار	%	التكرار	
1	يجيد الطالب التعبير باللغة العربية الفصحى بطلاقة	35.7	5	64.3	9	0.49
2	تتداخل العامية مع الفصحى في أثناء درس التعبير	78.6	11	21.4	3	0.43
3	يجيد الطالب كتابة موضوع في التعبير الأدبي من أخطاء إملائية أو نحوية أو لغوية	28.6	4	71.4	10	0.46
4	يعتمد الطالب على غيره في أغلب الأحيان لكتابة موضوع التعبير	57.1	8	42.9	6	0.51
5	يراعي الطالب الفقرات والهوامش والمسافات	28.6	4	71.4	10	0.47
6	يمتلك الطالب القدرة على صياغة الفكر وتدوينها وربط بعضها ببعض	35.7	5	64.3	9	0.49
7	يوظف الطالب ما أخذ في فروع اللغة العربية لكتابة موضوع التعبير	28.6	4	71.4	10	0.47
8	يعود الطالب إلى المصادر والمراجع اللازمة لدعم الفكرة التي يناقشها في الموضوع	28.6	4	71.4	10	0.47
9	يوثق الطالب الكتب التي أخذ عنها بشكل صحيح	14.3	2	85.7	12	0.36
10	يجيد الطالب كتابة مقدمة جيدة	28.6	4	71.4	10	0.47
11	يعاني الطالب من قلة المعلومات العامة والثقافية	57.1	8	42.9	6	0.51
12	يفيد الطالب من دروس القراءة والأدب المقررة في المرحلة الثانوية في مجال التعبير الأدبي	42.9	6	57.1	8	0.51
13	يُدرّب الطالب كفاية في مادة التعبير الأدبي	28.6	4	71.4	10	0.47
14	يحسن الطالب العرض والانتهاج من المقدمات إلى النتائج	35.7	5	64.3	9	0.49
15	يستعين الطالب بالمعجم لاختيار الألفاظ الملائمة للمعاني	28.6	4	71.4	10	0.47
16	يجيد الطالب تركيب أصول الجملة العربية في أثناء التعبير	50	7	50	7	0.51
17	يوظف الطالب الشواهد بشكل منسجم مع الفكرة التي يناقشها	42.9	6	57.1	8	0.51
18	تظهر شخصية الطالب في مادة التعبير الأدبي	35.7	5	64.3	9	0.49
19	يجيد توليد المعاني الجزئية المتصلة بفكرة أساسية عامة	28.6	4	71.4	10	0.47
20	لم يلق تدرّيس التعبير الكتابي اهتماماً كافياً قبل المرحلة الثانوية العامة	78.6	11	21.4	3	0.43

- أ.د محمد خير الفوال: كلية التربية جامعة دمشق، طرائق تدريس اللغة العربية والفرنسية.
- أ.د جورج ساعور، كلية الآداب جامعة حلب، طرائق تدريس اللغة الإنكليزية.
- أ.د. محمد غاوي، كلية التربية جامعة حلب، رئيس قسم المناهج وطرائق التدريس.
- أ.د.وحيد كباية، كلية الآداب جامعة حلب، أستاذ البلاغة والنقد القديم.
- د.محمود الصغير، كلية التربية الأساسية الهيئة العامة للتعليم والتدريب، قسم اللغة العربية وآدابها، الكويت.
- د. مصطفى طيفور، كلية التربية جامعة حلب، قياس وتقويم .
- د. عائشة عهد حوري، كلية التربية جامعة حلب، طرائق تدريس اللغة العربية .
- د.محسن المحل، مدرس لغة عربية في ثانويات مدينة حلب.
- د. عبد الله قدور، كلية التربية جامعة حلب، معلم صف إرشاد نفسي، دكتوراه في العمليات المعرفية.
- أ. نصر عبد الله، موجّه تربوي لمادة اللغة العربية .
- أ. إياد حلبي، موجّه تربوي لمادة اللغة العربية .
- أ. عبد السلام حلوم، شاعر و مدرس في ثانويات مدينة حلب .
- أ. فريد ناظريان، شاعر و مدرس في ثانويات مدينة حلب .
- أ. عهد قدسي، مدرّسة في ثانويات مدينة حلب.
- أ. زياد مغامر، مدرّس مادة اللغة العربية في دار المعلمين ثم في ثانويات مدينة حلب.
- أ.عبد المجيد شعبان، مدرّس في ثانويات حلب.
- أ.خالد عبيد، مدرّس في ثانويات حلب.
- أ.جمال علوش، مدرّس في ثانويات حلب.

الملحق رقم (4)

مجال التحكيم

الاختبار قبلي/بعدي	البرنامج التعليمي المقترح	مصفوفة مهارات التعبير الأدبي	استبانة الطالب	بطاقة ملاحظة للمدرس	المحكم
✓	✓	✓	✓	✓	أ.د. محمد خير الفوال
✓				✓	أ.د. جورج ساعور
✓	✓	✓	✓	✓	د. مصطفى طيفور
✓	✓	✓	✓	✓	د. محمود الصغير
✓	✓	✓	✓	✓	د. وحييد كبابه
✓	✓	✓	✓	✓	د. عائشة عهد حوري
✓	✓	✓	✓	✓	أ.د. محمد غاوي
✓	✓	✓	✓	✓	د. محسن المحل
✓	✓	✓	✓	✓	د. عبد الله قدور
✓	✓	✓	✓	✓	أ.نصر عبد الله
		✓	✓	✓	أ.إياد حلبي
		✓	✓	✓	أ.عبد السلام حلوم
				✓	أ.فريد ناظريان
		✓		✓	أ.عهد قدسي
✓	✓	✓	✓	✓	أ.زيد مغامز
✓	✓	✓		✓	أ.عبد المجيد شعبان
✓	✓	✓		✓	أ.خالد عبيد
✓	✓	✓		✓	أ.جمال علوش

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

السادة المحكمون:

تحية أما بعد،

فهذه الأدوات جزء من أطروحة الدكتوراه التي تعدّها الباحثة في كلية التربية / جامعة دمشق، وهي بعنوان: (برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي باستخدام عمليات التفكير المعرفية في المرحلة الثانوية العامة) .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال أرجو التكرم بقراءتها وإبداء رأيكم واقتراحاتكم وملاحظاتكم عليها؛ للإفادة منها.

تفضلوا، السادة المحكمون، بقبول أسمى مشاعر الاحترام، مع خالص الشكر.

الباحثة
دارين سمو

الملحق رقم (5)

بطاقة ملاحظة لتقويم أداء مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة في مادة التعبير الأدبي

اسم المدرس.....المؤهل التربويرقم البطاقة

عدد الطلبة الصف.....الحصة

المؤهلات الثقافية

الرقم	الفعاليات التعليمية			
	ممتاز	جيد	وسط	ضعيف
أولاً	الأهداف التعليمية			
1				
2				
3				
4				
5				

ثانياً	النمو المهني للمدرس			
	ممتاز	جيد	وسط	ضعيف
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				

ثالثاً	شخصية المدرس	ممتاز	جيد	وسط	ضعيف
1	مظهر المدرس وحيويته وتفاؤله				
2	حسن إدارة الصف والقدرة على الضبط				
3	حرص المدرس على التعاون مع زملائه				
4	القدرة على التكيف مع المواقف المشكّلة				
5	تعامل المدرس الموضوعي مع الطلبة				
6	اتزان المدرس الاتفعالي				
7	حرص المدرس على التقيد بالذوام				
8	عناية المدرس باختبارات الطلبة وسجلاتهم التقويمية				

رأي آخر.....

عزيزتي الطالبة/عزيزي الطالب؛

تهدف هذه الاستبانة إلى بيان أداء طلبة المرحلة الثانوية العامة في مادة التعبير الكتابي الأدبي (العمليات الفكرية وتوظيف مهارة القراءة)، ثم تقويم طريقة مدرس اللغة العربية في درس التعبير الأدبي من وجهة نظر الطالب، فأرجو التعاون والإجابة عن بنود الاستبانة بعد قراءتها بتمعن، مع خالص الشكر .

الاسم.....المدرسة.....المنطقة.....

الصف.....الفرع.....

المؤهلات العلمية للأهل :

الأب.....العمل.....

الأم.....العمل.....

أولاً: استخدام عمليات التفكير في التعبير الأدبي:

الرقم	استخدام عمليات التفكير	نعم	لا	لا أدري
1	تفكر قبل التعبير عن الفكرة			
2	تحدد الفكر الرئيسية في الموضوع			
3	تحدد الكلمات المفتاحية في نص الموضوع			
4	تميز بين النقاط الرئيسية المطلوب معالجتها والنقاط الثانوية			
5	تضع خريطة مفاهيمية تمثل كيفية ترابط الفكر المهمة الواحدة بالأخرى في الموضوع			
6	تميز بين المادة المناسبة ذات الصلة الوثيقة بالموضوع وتلك التي لا علاقة لها به			
7	تستخدم مهارتي المقارنة والتصنيف في أثناء جمع المعلومات			
8	تفيد من العمليات العقلية في إعادة بناء النص			
9	توظف العمليات العقلية في أثناء الموقف التعليمي التعليمي			
10	تقوم بعملتي الاستقراء والاستنتاج في أثناء كتابة موضوع التعبير الأدبي			
11	تنمي الفكرة من خلال الشرح والتفصيل			
12	تؤيد الفكرة بالشواهد المناسبة			
13	تدرك العلاقات الممكنة بين الجزئيات فيما بينها ثم بين الجزئيات والكليات			

			تركز على العموميات وصولاً إلى الخصوصيات	14
			تدرك العلاقات بين الفكر (تشابه أو تضاد)، (علاقات زمانية أو مكانية)، و غير ذلك	15
			تميز بين الحقيقة و وجهة النظر	16
			تستطيع إبداء رأي والدفاع عنه	17
			تعالج تفاصيل الموضوع بشكل متسلسل مرتب منطقي	18
			تجدد استخدام أدوات الربط في أثناء كتابة الموضوع	19
			تربط خبراتك السابقة بالموضوع المطلوب	20
			توظف المعلومات المكتسبة وتقومها	21
			تفيد من أسئلة عمليات التفكير العليا في كتابة الموضوع	22
			تدرك العلاقة بين المقدمة والنتيجة	23
			تجدد تلخيص النتائج العامة التي توصلت إليها	24

ثانياً: توظيف مهارة القراءة في كتابة التعبير الأدبي:

الرقم	توظيف القراءة	نعم	لا	لا أدري
1	هناك صلة بين تقدمك العلمي ومستوى قراءتك			
2	تزيدك عملية القراءة فهماً للفكر واتساعاً فيها			
3	تعزز القراءة العلاقة بين لغة تحدثك ولغة كتابتك			
4	تغنيك القراءة بكثير من الخيرات الوثيقة الصلة بالموضوع			
5	تستخدم بطاقات المكتبة			
6	تساعدك قراءة المراجع على التزود بالفكر لكتابة الموضوع			
7	تجد في القراءة مصدراً للقدرة اللغوية العامة من حيث (معاني الكلمات، تنظيم الجمل والعبارات)			
8	تفيد من منهج الكاتب في أثناء القراءة في كتابتك لموضوع التعبير			
9	تعني الحقائق العامة في أثناء القراءة			
10	تنمي القراءة العمليات المعرفية لديك			
11	تكسبك عادة القراءة الكثير من مهارات التعلم الذاتي			
12	تنمي مراجعة المصادر والمراجع مهارة القراءة الصامتة لديك			
13	تضع ملاحظات في أثناء القراءة			
14	تجد استعمال دوائر المعارف المعروفة في اللغة العربية			
15	تجد مهارة التصفح لفهرس الكتاب وأهم النقاط من فكر وفقرات			
16	تعد الكتاب المدرسي من أهم العوامل في تشجيعك على القراءة والإفادة منها في مادة التعبير الأدبي			

17	تملك مكتبة في منزلك		
18	تشتري كتباً غير الكتب الدراسية		
19	تطلع على المواقع الترفيهية أكثر من المواقع الثقافية		

رأي آخر.....

ثالثاً : تقويم طريقة المدرس في درس التعبير الأدبي:

الرقم	تقويم طريقة المدرس	نعم	لا	لا أدري
1	يمهّد للتعبير الكتابي من خلال التعبير الشفهي			
2	يركّز على التعبير الكتابي أكثر من التعبير الشفهي			
3	يسعى إلى تكامل المهارات اللغوية تحدثاً وكتابةً واستماعاً وقراءةً			
4	يدرّب الطلبة على (التخطيط، التطبيق، التقويم الذاتي) لإنتاجهم			
5	يمكن الطلبة من الفكرة قبل مرحلة الكتابة			
6	يقدم أنشطة تعليمية تتيح للطلبة فرصاً للتفكير			
7	يقدم الخبرات اللازمة لفهم الفكر الأساسية في الموضوع			
8	يزوّد الطلبة بفرص لممارسة المستويات العليا من التفكير			
9	يدرّب الطلبة على العمليات العقلية بدلاً من الحفظ الآلي			
10	ينمي القدرة على تطوير (الفكر، الخبرات الجديدة)			
11	يساعد على اكتشاف طبيعة التعلم وبناء المعرفة			
12	يوجّه الطلبة نحو مصادر المعرفة المختلفة			
13	يطلع الطلبة على مختلف المراجع المرتبطة بالموضوع			
14	يدرّب الطلبة على مهارة السؤال والجواب			
15	يشجّع على تبادل وجهات النظر بين الطلبة حول الموضوع			
16	يحثّ على تسجيل الفكر المهمة في أثناء المناقشة			
17	يشجّع على تقويم الكتب المقروءة المرتبطة بالموضوع			
18	ينبه على كيفية جمع المادة وتنظيمها			
19	يمهّد لموضوع التعبير بقراءات خارجية			
20	يعوّد الأمانة في نقل آراء (الكتاب، المؤلفين)			
21	يمكن الطلبة من استخلاص النتائج وتشكيلها اعتماداً على قراءاتهم			
22	تعين أسئلة المدرس على استنتاج فكر جديدة			
23	يحفّز المدرس على التلقائية في الحوار والمناقشة			
24	يعين على تنميق جمل الطالب وصقلها			
25	يحرّض أذهان الطلبة وذاكرتهم للإفادة من الخبرات السابقة			

			ينبّه على تنظيم الفكر المعروضة ووضوحها	26
			يركّز على سلامة اللغة و دقة صياغتها	27
			ينوع المدرّس في طريقتة لمواجهة المستويات العقلية المختلفة	28
			يدرّب الطلبة على مهارة التلخيص	29
			يدرّب الطلبة على مهارة المراجعة لما كتبه	30
			يركّز على وضوح الخط وجماله	31
			يدرّب الطلبة على استعمال علامات الترقيم	32
			يعالج من خلال كتابات الطلبة في التعبير المشكلات السائدة لديهم في قواعد اللغة وغيرها	33
			يكسب الموضوعية في التعبير من خلال التلاؤم بين الشكل والمضمون	34
			ينمّي العبارات الصحيحة في الاستعمال اللغوي	35
			يشير في تصحيح الموضوعات إلى (جمال العرض، وضوح الهدف)	36
			تنمّي لغة المدرس الثروة اللغوية	37
			يشجع المدرّس الطلبة على تقويم أعمال بعضهم بعضاً من دون إشراف أو مبالغة	38
			يشجع على قراءة الموضوع قراءة جهرية لإثراء روح المناقشة في الطلبة	39
			يخصّص وقتاً كافياً لتصحيح الموضوع وتقويمه	40
			يهتمّ بالتصحيح الشكلي للموضوع أكثر من المضمون	41

..... رأي آخر

مهارات مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط):

- مهارة تحديد الغرض الأساسي من موضوع التعبير الأدبي.
- مهارة تحديد المفاهيم الأساسية والكلمات المفتاحية في موضوع التعبير الأدبي.
- مهارة تحديد الفكر الأساسية والفكر الثانوية.
- مهارة وضع مخطط عقلي وهيكل لعناصر موضوع التعبير الأدبي وللفكر المنتمية إليه.
- مهارة تحديد المصادر والمراجع المناسبة لجمع المعلومات ذات الصلة بموضوع التعبير الأدبي وتدوينها.
- مهارة جمع الأدلة والشواهد لدعم الفكر في أثناء كتابة موضوع التعبير الأدبي.
- مهارة تدوين الملاحظات.

مهارات مرحلة الكتابة (الإشياء):**مهارات على المستوى الفكري (المضمون):**

- مهارة كتابة مقدمة لموضوع التعبير الأدبي جاذبة ومحفزة للقارئ.
- مهارة تقديم الفكر بصورة واضحة.
- مهارة الطلاقة الفكرية.
- مهارة ترتيب الفكر بشكل منطقي متسلسل.
- مهارة استخدام أدوات الربط.
- مهارة توظيف الشاهد والتعليق عليه.
- مهارة توظيف البلاغة بقصد إبراز المعاني والتأثير في القارئ.
- مهارة توظيف التلخيص لكتابة خاتمة لموضوع التعبير الأدبي.

مهارات على المستوى الأسلوبي (الشكل):

- مهارة استخدام نظام الفقرات في الكتابة.
- مهارة استخدام علامات الترقيم.
- مهارة التوثيق في المتن.
- مهارة التوثيق في ثبث المراجع.
- مهارة وضوح الخط والتوازن في الرسم.

مهارات مرحلة ما بعد الكتابة (المراجعة):

- مهارة قراءة الصورة الأولية للموضوع قراءة ناقدة بغرض تقويم المعلومات الواردة من حيث صحتها وكفايتها.

- مهارة تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها.
- مهارة تصويب الأخطاء في الرسم الإملائي للكلمات.
- مهارة حذف مواطن الحشو والتطويل والتكرار.
- مهارة تعديل الصياغات غير المناسبة أو الضعيفة.
- مراجعة الجملة من حيث تعبيرها عن الفكرة.
- مراجعة المفردات من حيث ملاءمتها للموضوع.
- مهارة مراجعة الفكر المكتوبة من حيث وضوحها وتربطها وصلتها بالموضوع.
- مهارة مراجعة التنظيم الشكلي للموضوع من حيث الهوامش والمسافات بين الأسطر وارتباط الفقرات ببعضها وعلامات الترقيم وتناسق الخط.
- مراجعة الخط ووضوحه.

الملحق رقم (8)

برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الأدبي باستخدام عمليات التفكير المعرفية في المرحلة
الثانوية العامة

دليل البرنامج:

- كلمة الباحثة
- أسس بناء البرنامج
- أهداف البرنامج
- المقصود بالتعبير الأدبي في هذا البحث
- مهارات التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة
- طرائق تدريس مهارات التعبير الأدبي وفق العمليات المعرفية:
- مبادئ أساسية في كل موقف تعليمي تعلمي
- توظيف عمليات التفكير في تدريس مهارات التعبير الأدبي
- طرائق تدريس مهارات التعبير الأدبي
- الوقت المتوقع لتطبيق البرنامج
- الفئة المستهدفة في البرنامج
- تصميم وصف لعمليات التفكير
- خطط مقترحة لمواقف تعليمية تعلمية في مهارات التعبير الأدبي
- مهارات مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط)
- الموقف الأول: تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية في نص التعبير الأدبي
- أنشطة تدريبية على مهارة تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية في نص التعبير الأدبي
- الموقف الثاني: وضع خريطة معرفية لعناصر الموضوع الأدبي
- أنشطة تدريبية على مهارة وضع خريطة معرفية لعناصر الموضوع الأدبي
- الموقف الثالث: تحديد المصادر والمراجع ذات العلاقة بالموضوع المدروس وتوثيقها
- أنشطة تدريبية على مهارة تحديد المصادر والمراجع ذات العلاقة بالموضوع المدروس وتوثيقها
- مهارات مرحلة الكتابة

- الموقف الرابع : كتابة مقدمة لموضوع التعبير الأدبي
أنشطة تدريبية على مهارة كتابة مقدمة لموضوع التعبير الأدبي
الموقف الخامس: المرونة الفكرية
أنشطة تدريبية على مهارة المرونة الفكرية
الموقف السادس: ترتيب الفكر وتسلسلها
أنشطة تدريبية على مهارة ترتيب الفكر وتسلسلها
الموقف السابع: استخدام أدوات الربط العقلية
أنشطة تدريبية على مهارة استخدام أدوات الربط العقلية
الموقف الثامن توظيف الشاهد
أنشطة تدريبية على مهارة توظيف الشاهد
الموقف التاسع: توظيف البلاغة بقصد إبراز المعاني
أنشطة تدريبية على مهارة توظيف البلاغة بقصد إبراز المعاني
الموقف العاشر: استخدام نظام الفقرات في الكتابة
أنشطة تدريبية على مهارة استخدام نظام الفقرات في الكتابة
الموقف الحادي عشر: استخدام علامات الترقيم
أنشطة تدريبية على مهارة استخدام علامات الترقيم
الموقف الثاني عشر: التلخيص (كتابة الخاتمة)
أنشطة تدريبية على مهارة التلخيص (كتابة الخاتمة)
الموقف الثالث عشر: توازن الخط (خط الرقعة أنموذجاً)
أنشطة تدريبية على مهارة توازن الخط (خط الرقعة أنموذجاً)
- اختبار (قبلي/ بعدي) يقيس مدى تحسن أداء الطلبة في مهارات التعبير الأدبي
- قائمة تقدير لتقويم أداء الطلبة في مهارات مرحلة ما بعد الكتابة (المراجعة)

كلمة الباحثة:

زميلتي المدرّسة / زميلي المدرّس؛

إنّ البرنامج محاولة اجتهدت فيها الباحثة لتدريس مهارات التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية مستندة إلى عمليات التفكير المعرفية التي لا غنى عنها في التدريس، ولكنّ ذلك لا يعني أنّه ملزّم للمدرّس يُفرض عليه أو يُقيّد إبداعاته، ولم يُقصد بالبرنامج بأيّ شكل من الأشكال أن يُعدّ الطريقة الوحيدة للبدء بالتدريس في غرفة المدرّس الصفية، وقد تمّ اقتراحه كخطوط أساسية يمكن أن تساعد المدرّس في إبداعاته التي قد تشمل على سمات سبق وصفها في البرنامج أو تتفصل عنها كلياً، مما ينتج إبداعات جديدة.

إنّ البرنامج المقترح يخضع للتطوير بما يراه المدرّس مناسباً في حصته التعليمية التعليمية كيلا يكون التدريس عملاً شكلياً محضاً، فالمدرّس يملك حرية التصرف ليعالج تدريس التعبير الأدبي شكلاً ومضموناً مستفيداً من قراءاته في هذا المجال، ومن واقع الميدان الذي يواجهه.

أسس بناء البرنامج:

يستند برنامج تنمية مهارات التعبير الأدبي إلى مجموعة من الأسس:

- التقسيم أو التجزئ المقترح في البرنامج يوحى بالانفصال وما ذاك إلا لغرض الدرس والتفصيل، ولتتلاءم المهارة مع زمن الحصة الدراسية.
- العمليات المعرفية جزءٌ متكاملٌ في كلّ عملية تعليمية تعليمية، وليست شيئاً منفصلاً عن نشاطات التعليم والتعلّم.
- عملية التفكير عملية معقّدة ولا يمكن تحديد أجزائها بدقة، فكلّ مستوى من مستويات عملية التفكير يعتمد على مهارات المستوى الأدنى، كما أنّ عمليات التفكير العليا تتطلب حدوث تفاعل بين كلّ مستويات هذه العملية.
- عملية الكتابة عملية متكاملة تجمع كلّ فروع اللّغة العربيّة.
- الكتابة لا تبدأ إلا بوجود فكرة في العقل مكتمل تصورها وأبعادها في ذهن صاحبها.
- العودة إلى المصادر والمراجع غايتها تزويد الطلبة بقدر من الفكر المتعدّدة عن الموضوع المدروس مما يؤدّي إلى تنوّع المضمون في كتابات الطلبة، فهو يكتب فكره هو مما فكر فيه ومما يراه مناسباً، وليست مفروضة عليه من المدرّس.
- التركيز على إتقان مهارات التعبير الأدبي وصولاً لإنشاء موضوع مكتمل من خلال التدريب والممارسة.
- تشجيع الطلبة على الإكثار من الفكر الجزئية الموضّحة للفكرة الأساس في الموضوع من دون تعثر ولا التواء، مع وعي بموضع الفكر الجزئية من الفكرة الأم.

- التدرُّج في معالجة مهارات التعبير الأدبي.
- الانطلاق من التعبير الشفهي وصولاً إلى التعبير الكتابي.
- تعويد الطلبة على تصوير الفكر بشكل شفهي من خلال المناقشة والأسئلة ثم رصد هذه الفكر كتابة في أشكال مجزأة ثم في أشكال كلية لتكتمل صورة الموضوع.
- تعويد الطلبة الجرأة في التعبير والانطلاق فيه والتدرُّب عليه لكسر حاجز الخوف منه وصولاً إلى التعبير الكتابي الذي يأتي نتيجة طبيعية للتعبير الشفهي.
- إن طالب المرحلة الثانوية يمتلك القدرة على التفكير لكنه بحاجة إلى توجيه وإرشاد وتقويم.
- إن التعبير الأدبي عبارة عن شكل ومضمون يكمل أحدهما الآخر.
- التعبير الأدبي عمل يحتاج إلى تحضير وتدريب مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- التعبير الأدبي عملية متدرّجة، ولا تحدث فجأةً ولا دفعةً واحدةً، وتكثرُ فيها المراجعات والتدخلات في حجم المكتوب ونوعه ومساره.
- الكتابة إنتاج لا بدّ له من جمهور يستهلكه، ويقف منه موقفاً نقدياً وتقويمياً وانفعالياً بالرضا أو السخط أو بالتوسط بين هذا وذاك.
- أهمية القراءات الإضافية والخارجية؛ لأنها من الأسباب الأساسية في جودة التعبير.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى:

- تنمية مهارات التعبير الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة.
- التوصل إلى قائمة بمهارات التعبير الأدبي وعمليات التفكير المعرفية التي يحتاجها طلبة المرحلة الثانوية العامة.
- التقليل من قلق الطلبة الضعفاء في التعبير الأدبي وتشجيعهم على الكتابة فيه.
- جعل التفكير جزءاً من عملية التعليم والتعلم.
- تعريف المدرسين بالبرنامج المقترح وإرشادهم إلى طرائق في تدريس التعبير تعتمد على العمليات المعرفية.
- تزويد المدرسين بعددٍ من الأنشطة التربوية لتعزيز مهارات التعبير الأدبي لدى الطلبة.
- مساعدة المدرسين على الوقوف على بعض أنماط التقويم للتأكد من مدى تحقق الأهداف المرجوة لدى الطلبة.
- تطبيق مبدأ التكامل بين فروع اللغة العربية، وإلى استثمار جميع حصص اللغة العربية لمساعدة الطلبة على تطوير مهارات التعبير الكتابي لديهم.

خطوات بناء البرنامج:

- تمّ القيام بالعديد من الخطوات لبناء البرنامج، على النحو الآتي:
- تحديد نتائج التعلّم التي نريد الوصول إليها من خلال البرنامج، وذلك بذكر الأهداف العامة ثم تحويلها إلى عبارات سلوكية داخل كل موقف تعليمي تعليمي.
- إعداد الخبرات التعليمية وتوجيهها بما ينسجم مع الأهداف التربوية المقرّرة، من خلال المواقف التعليمية التعليمية.
- اختيار أساليب التقويم المناسبة للمواقف التي تظهر التغيّرات المرجوة في سلوك المتعلّم.
- استخدام نتائج التقويم لتحسين عمليتي التعلّم والتدريس، وللاطلاع على مدى تقدّم المتعلمين وبالتالي مساعدتهم على تعلّم أفضل.

مهارات التعبير الأدبي في المرحلة الثانوية العامة:

تمّ استقراء رأي مدرسي اللغة العربية وعدد من المهتمين بالتعبير الأدبي من خلال مصفوفة مهارات التعبير الأدبي التي أعدتها الباحثة، فكانت الصورة النهائية للمهارات في القائمة الآتية:

مهارات مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط):

- مهارة تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية.
- مهارة وضع خريطة معرفية لعناصر الموضوع.
- مهارة تحديد المصادر والمراجع ذات العلاقة بالموضوع المدروس وتوثيقها.

مهارات مرحلة الكتابة:

- مهارة كتابة مقدمة لموضوع التعبير.
- مهارة المرونة الفكرية.
- مهارة ترتيب الفكر وتسلسلها.
- مهارة استخدام أدوات الروابط العقلية.
- مهارة توظيف الشاهد.
- مهارة توظيف البلاغة.
- مهارة استخدام نظام الفقرات في الكتابة.
- مهارة استخدام علامات الترقيم.
- مهارة التلخيص (كتابة خاتمة).
- مهارة توازن الخط (خط الرقعة أنموذجاً).

مهارات مرحلة ما بعد الكتابة (المراجعة)

- مراجعة المعنى العام للنص.

- مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث (المناسبة، الوضوح، الترابط، الاتساق، التسلسل، الصلة بالموضوع)
- تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها.
- اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها.
- التأكد من استخدام علامات الترقيم في مكانها المناسب.
- حذف مواطن الحشو والتطويل
- تعديل الصياغات غير المناسبة
- مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها.
- مراجعة الجملة من حيث مناسبتها لفكرة وارتباطها بما قبلها وبعدها.
- مراجعة التنظيم والشكل من حيث الهوامش والمسافات بين الأسطر والفقرات.
- وضوح الخط وتوازنه.

وسيتّم التنبيه على مهارات مرحلة المراجعة في مرحلتي التخطيط والكتابة، لأنها تمثّل تغذية راجعة وإعادة نظر للإجابة قبل عرضها، وهي ترافق كلّ مهارة من مهارات الكتابة.

طرائق تدريس مهارات التعبير الأدبي وفق العمليات المعرفية:

مبادئ أساسية في كلّ موقف تعليمي تعلمي في البرنامج:

إنّ المناخ الصفي الملائم وطريقة التدريس المشوّقة هما من أهم العوامل التي تساعد الطلبة على التمكن من مهارات التعبير الأدبي، ولذلك على المدرّس مراعاة الأمور الآتية في كلّ موقف تعليمي تعلمي:

- إثارة دافعية الطلبة نحو التعبير الأدبي؛ لأن بناء خلفية معرفية أمر مهمّ لجذب اهتمام الطلبة نحو الدرس وتهيئتهم للموقف التعليمي .
- توجيه الطلبة للقراءة حول موضوع التعبير.
- مناقشة موضوع التعبير مع الطلبة بشكل جماعي، أو على شكل مجموعات وفقاً للتعلم التعاوني.
- إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم بحرية.
- توجيه الطلبة في أثناء سير الدرس.
- توظيف الوسائل التعليمية المناسبة للموضوع، مثل: الصور، المراجع، الكتاب المدرسي، مقطع فيديو، ديوان...
- استعمال اللغة العربية الفصيحة السهلة في جميع المواقف التعليمية التعليمية.
- تقديم التغذية الراجعة للطلبة في الوقت المناسب.

توظيف عمليات التفكير في تدريس مهارات التعبير الأدبي:

إن الكتابة في التعبير الأدبي بطريقة جيدة لن تتحقق بالمرور السريع على المادة الدراسية أو باستخدام طريقة تدريس أو تعلم غير فعّالة، وإنما تتحقق عن طريق إستراتيجية مقصودة تؤكد التفكير سبيلاً لنماء الفهم العلمي الدقيق، بمعنى أنّ أيّ برنامج تدريس لا بدّ أن يقوم على قرارات تهدف إلى وضع ترتيبات بعينها تؤدي إلى تحقيق أهداف مخطّط لها. ولكي يكون التدريس منتجاً لا بدّ أن يجعل المتعلم نشطاً مرمّزاً المعلومات مستوعباً لها، ولا يجلس بانتظار مساعدة كاملة من الآخرين، والمدرّس والكتاب يقومان بالعمل كلّهما، بل إنّ المتعلم نفسه يقوم بهذا الدور .

ونظراً لأهمية التفكير في حياة المتعلم، فإننا سنعتمد على العمليات المعرفية في برنامجنا لتدريس مهارات التعبير الأدبي، وفي الوقت نفسه سنؤكد هذه العمليات كونها مدخلاً أساسياً للتعلم الذاتي، واتخاذ قرار معين أو إيجاد معنى أو إجابة عن سؤال معين، وستدرج هذه العمليات في المواقف من العمليات البسيطة وصولاً إلى العمليات الأعمق، على النحو الآتي:

- **عملية التذكّر:** وتهتمّ بقدرة الطالب على تذكر الحقائق، والمعلومات، أو استرجاع التعليمات التي تعلمها مسبقاً.

- **عملية الفهم:** وتشكّل عنصراً مهماً من القدرات العقلية إذ تمكّن الطالب من التعبير بأسلوبه الخاص عن المعلومات التي درسها وعن الفكر التي كوّنّها، وتشمل هذه العملية ثلاث عمليات فرعية:

الترجمة، وتهتمّ بقدرة الطالب على تحويل المعلومة من صيغة إلى أخرى ليسهل عليه فهمها أو القدرة على ربط أمثلة معينة بالقواعد والأسس الخاصة بها.

التفسير، وتحدّد قدرة الطالب على ربط الحقائق والتعليمات من أجل اكتشاف علاقات معينة. **التنبؤ،** وتتميّز في أنّها تربط الحاضر بالمستقبل، فهي تُعنى بالتفكير فيما هو أبعد من المعلومات المتوافرة لسدّ الثغرات فيها؛ باستخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة وربطها بالأبنية المعرفية القائمة.

- **عملية التطبيق:** وتهتمّ بتدريب الطالب على تطبيق ما درسه من معارف ومعلومات في مواقف جديدة.

- **عملية التحليل:** وتهتمّ بتمرين الطالب على تجزئ الموضوع المدروس إلى عناصره الأساسية بحيث يتضح التدرّج الهرمي للفكر الرئيسية فيه وعلى إظهار العلاقات والأنماط المختلفة بين هذه الفكر بدرجة واضحة.

- **عملية التركيب:** وتدرّب الطالب على إعادة البناء المعرفي من أجل إدماج معلومات جديدة، وتبدو من خلال جمع عناصر الموضوع الذي يدرسه لكي يؤلّف كلاً مركّباً، إنّها تعبيرٌ عن

قدرة الطالب على بناء نظام متكاملٍ للفكر عن طريق جمع الأجزاء وتركيبها بطريقة توضح مدى الترابط فيما بينها.

- **عملية التقويم:** وتمكّن الطالب من وضع معايير ومحكات لاتخاذ القرارات وإصدار الأحكام على موضوع ما في ضوء معايير معينة.

اعتمدت الباحثة في أثناء تصميم المواقف التعليمية التعلّمية لتوظيف عمليات التفكير في التدريس على ست خطوات حيث تشكل الخطوات (1-2-3) المرحلة الأولى من التدريس بينما تُكوّن الخطوات (4-5-6) المرحلة الثانية التي تساعد الطلبة على تعلّم عمليات التفكير ونقلها إلى مجالات أوسع وصولاً إلى تعميمها على النحو الآتي:

1- المقدمة: وتهدف إلى تقديم عرض تمهيدي يبيّن الصفات المميزة لعملية التفكير ومكوناتها بشكل مبسط، وهي خطوة أولى تسمح للمدرّس والطالب معاً باستيعاب أكبر لعمليات التفكير، وقد وضعت الباحثة تصميماً عاماً لوصف كلّ عملية تفكير قبل البدء بالمواقف التعليمية التعلّمية، لتمكين المدرّس والطلبة من تطبيقها بصورة أفضل في أثناء عملية التدريس.

2- الممارسة الموجهة: تطبيق الصفات المميزة لعملية التفكير من خلال المادة الدراسية (مهارات التعبير الأدبي) والآليات المخططة والتقنيات والإستراتيجيات في المواقف التعليمية التعلّمية المقترحة مصحوباً بإرشاد المدرّس وتوجيهه وبالتدرّج يصبح الطلبة أكثر كفاءة في معالجة الفكرة وعندئذٍ يمكن للمدرّس أن يقلّل من التوجيه إلى أدنى حد...

3- التطبيق المستقل: يقدّم المدرّس الفرصة للطلبة لتطبيق عملية التفكير من دون مساعدة أو توجيه من خلال أنشطة التقويم البنائي المرحلي في أثناء الموقف التعليمي التعلّمي، وتشكّل هذه المرحلة خطوة مهمّة في طريق جعل التفكير عملية ذاتيّة.

4- النقل أو التطوير: عبارة تشخيص حالات جديدة ونقل عملية التفكير وتكرارها على محيط ومعلومات جديدة، وستتجلى من خلال تنفيذ الطالب للتقويم الختامي في نهاية كلّ موقف تعليمي تعلّمي.

5- الممارسة الموجهة: عندما تُنقل عملية التفكير إلى محيط جديد يجب أن تُمارس بتوجيه من المدرّس إلى أن يتمكن الطالب من إظهار القدرة على استخدامها في ذلك المحيط، وتتجلى هذه المرحلة في برنامجنا من خلال تنفيذ الطالب الأنشطة المقترحة بعد كلّ موقف تعليمي تعلّمي.

6- الاستخدام الذاتي: وتتجلى في قدرة الطالب على استخدام عملية التفكير من أجل زيادة معلوماته وتطويرها وتحقيق كفاءة عالية في تنفيذ المهمات في أي موضوع.

طرائق تدريس مهارات التعبير الأدبي:

اخترنا مجموعة من الطرائق التي سنتبعها في برنامجها لتدريس التعبير الأدبي، وسنقدم فكرة موجزة عن كل طريقة، ويمكن للمهتمين العودة إلى الجانب النظري في البحث للاطلاع على التفاصيل أو العودة إلى المراجع التي سنثبتها في قائمة المراجع للاطلاع على مثل هذه الطرائق والإفادة منها وتطويرها.

طرح الأسئلة السابرة: تعدُّ من الإستراتيجيات الأساسية في التدريس عامة، ولاسيما التدرّج في عرض الأسئلة وفقاً لمستويات بلوم، وغالباً ما تكون الأسئلة مفتوحة، فهناك الكثير من الإجابات الصحيحة والمقبولة للسؤال الواحد. وستتوّع الأسئلة ما بين مراحل الاسترجاع واستدعاء الحقائق والمعلومات وأسئلة عالية المستوى تحتاج إلى تفكيرٍ دقيقٍ وتحليلٍ ناقدٍ وتأمُّلٍ قبل الإجابة، وهذا ما سيميّز المواقف التعليمية في البرنامج بما يثير تفكير الطلبة وفهمهم.

وهنا من الأهمية بمكان أن نذكر أنه يجب أن يُتاح للطلبة بعض الوقت للتأمل والتفكير قبل الإجابة، فإتاحة وقت كافٍ تؤدي إلى رفع مستوى التفكير وبالتالي إلى جودة الإجابات.

إنّ الأسئلة المطروحة لا بد أن تكون مدروسة وتعتمد على فكرة البناء على ما لدى الطلبة من معلومات، ومدى فهمهم للموقف الحالي، وبذلك تكون الأسئلة قد ساعدت في تكوين الطلبة وبناءهم للفهم الجديد على نحو نشيط يربط خبرات التعليم بفهمهم السابق، وستتوّع هذه الأسئلة شفوياً وتحريراً. ولا بدّ من الاستخدام الفعّال للأسئلة مع مراعاة الفروق الفردية، فمهاره المدرّس في استخدام الأسئلة من حيث مضمونها وطريقتها ووقت طرحها يمكن أن توفر مستويات مختلفة من التحدي المعرفي بالنسبة للطلبة، ويمكن أن تتيح لهم الاندماج في المستوى الذي يلائم حاجاتهم.

وثمة جانب مهمّ في إستراتيجية طرح الأسئلة، وهو الحاجة لتوفير التعزيز الإيجابي كلما أجاب الطالب عن سؤال إجابة جيدة مقنعة صحيحة، وأن نقوم بدور التشجيع حين تقترب الإجابة من الصّحة أو حين يكون الطالب قد بذل جهداً، فذلك سيساعد على زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم في محاولة الإجابة عن الأسئلة، إضافة إلى إشراك الطلبة جميعهم في الإجابات لتتنوّع الآراء.

طريقة التعلّم التعاوني: تتسم هذه الطريقة بأنها ذات بنيات تعاونية للمهمة التعليمية والهدف والمكافأة أيضاً، ففي مواقف التعلّم التعاوني يعمل الطلبة معاً في مجموعات لتنفيذ مهمة مشتركة، وينبغي أن ينسّقوا جهودهم ليتمّوا المهمة، واستخدام التعلّم التعاوني يقتضي أن يعتمد فردان أو أكثر اعتماداً متبادلاً الواحد على الآخر أو على الآخرين للحصول على المكافأة التي سوف يشتركون فيها إذا أروا النجاح كمجموعة. ويتّسم التعلّم التعاوني بما يلي:

- يعمل الطلبة متعاونين في فرق/مجموعات لإتقان المواد الأكاديمية أو لتنفيذ المهمة التعليمية.

- تتكوّن الفرق من متفوقين في التحصيل ومتوسطين ومنخفضين (تعتمد مبدأ التنوع في مستويات الطلبة).

- توجه المكافأة (الدرجة) نحو الفريق (المجموعة) ككل وليس نحو طالب بعينه.

- يعمل الطلبة معاً في التحصيل الأكاديمي في مثل هذا التعلّم حيث يقوم ذوو التحصيل العالي بتعليم ذوي التحصيل المنخفض، وهكذا تتوافر مساعدة خاصة من شخص يشاركهم في اهتماماتهم، وبالمقابل يكتسب ذوو التحصيل العالي في هذه العملية (التعلّم) تقدماً أكاديمياً.

ويسير نموذج التعلّم التعاوني في ست مراحل أساسية:

يبدأ الدرس بمراجعة الأهداف التعليمية وبإثارة دافعية الطلبة للتعلّم، ويلى ذلك عرض المعلومات ثم ينقسم الطلبة وينظّمون في فرق، ويليهما خطوة قوامها أن يعمل الطلبة معاً لكي ينجزوا مهاماً مستقلة مع مساعدة المدرّس لهم. وتضمّ المراحل الأخيرة لدرس التعلّم التعاوني عرض الناتج النهائي لعمل الجماعة أو اختبار ما تعلّمه الطلبة وتقدير جهود الجماعة والأفراد.

يستند التعلّم التعاوني على أساس التعلّم الخبراتي الذي يقوم على مسلمات:

إنّ الطالب يتعلّم أفضل تعلّم حين يندمج شخصياً في خبرة التعلّم حيث يجب عليه أن يكتشف المعرفة بنفسه إذا كان يُراد لها أي معنى بالنسبة إليه، أو تحدث فرقاً في سلوكه، ويكون الالتزام بالتعلّم في ذراه إذا كان الطالب حراً/ مشاركاً في وضع أهداف تعلّمه، وإذا تابع على نحو نشيط وعمل على تحقيق هذه الأهداف في إطار عمل محدّد. ولعلّ المهم في طريقة التعلّم التعاوني العمليات التي تحدث داخل الجماعة التي تتصل بتحسّن النواتج المعرفية والاجتماعية أيضاً، وهذه العمليات تجعل من الطلبة فاعلين في عمليتي التعليم والتعلّم.

العصف الذهني: تعدّ واحدة من الطرائق التي تعتمد على عمليات التفكير المعرفية لتوليد أكبر عدد ممكن من الفكر المتنوعة للوصول إلى إجابة معينة، وتقوم وفق الخطوات الآتية:

- التمهيد للمشكلة والتأكد من وجود خلفية معرفية لدى الطلبة عنها.

- توزيع الأدوار على الطلبة (قائد مجموعة، مسجل، مشارك).

- قيام كلّ مجموعة بصوغ المشكلة وبلورتها من خلال إثارة التفكير وتداعي الفكر مع الترحيب بكل الفكر.

- تدوين الفكر وعرضها على جميع الطلبة وباقي المجموعات.

- انتقاء أفضل الحلول والفكر المقترحة من بين المجموعات.

حل المشكلات : تهتمّ هذه الطريقة بالتفكير كمنتج من نتاج اكتساب المعرفة بدلاً من اعتبار المعرفة وحدها منتجاً من نتاج التفكير، وتقوم على مبدأ التعلّم بالعمل والنشاط؛ ليتمكّن الطلبة من تحقيق دورٍ إيجابي فاعلٍ في العملية التعليمية التعلّمية. وتتطرق طريقة حل المشكلات من إثارة قضية ذات

إشكالية لدى الطلبة، تدفعهم إلى إثارة التفكير والعمل على إيجاد حلول لها، وتسير هذه الطريقة وفق الخطوات الآتية:

- الإحساس بالمشكلة أو الشعور بها.
- تحديد المشكلة.
- جمع المعلومات.
- صياغة الفرضيات.
- اختبار صحة الفرضيات.
- التعميم.

الحوار والمناقشة: تعدُّ المناقشة إحدى وسائل الاتصال الفكري بين المدرّس وطلّبه، وهي عبارة عن حوار شفوي هادف، يقوم الطلبة من خلاله بدور فاعل مشارك في تنفيذ الدرس وصولاً لتحقيق أهدافه، ويعتمد الطلبة في المناقشة على معارفهم وخبراتهم السابقة في مواجهة القضايا التعليمية التي يطرحها المدرّس من خلال الأسئلة المتنوّعة وصولاً لبناء معرفة جديدة.

ويمكن أن تسير خطوات المناقشة على النحو الآتي:

- تحديد الفكرة العامة للموضوع المطروح.
- تحديد أهداف الموضوع العامّة والخاصّة.
- تنظيم البيئة الماديّة للصف من وسائل تعليمية وجلس الطلبة...
- إثارة قضية مرتبطة بموضوع الدرس لتنشيط أذهان الطلبة.
- طرح مجموعة من الأسئلة المتنوعة المرتبطة بفكر الموضوع.
- مناقشة فكر الموضوع على نحو متسلسل.
- تبادل الآراء ووجهات النظر بين الطلبة فيما بينهم وبين الطلبة والمدرّس.
- استخلاص النتائج والتعميمات التي تمّ التوصل إليها.

الوقت المتوقع لتطبيق البرنامج:

يُتوقع أن يستغرق تطبيق البرنامج أربعة أشهر أي مدة فصل دراسي كامل من العام الدراسي 2013-2014 م. وسيتمُّ تطبيق المواقف التعليمية التعلّمية على ثلاث ساعات أسبوعياً للصف الثاني الثانوي العام، بفرعيه العلمي والأدبي، وستوزّع بمعدّل ساعة لتنفيذ الموقف التعليمي التعلّمي، وساعتين لتطبيق الأنشطة التدريبيّة وتدريب الطلبة على المهارات.

الفئة المستهدفة في البرنامج: سيتمُّ تطبيق البرنامج على عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة للصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي.

خطط مقترحة لمواقف تعليمية تُعلمية في مهارات التعبير الأدبي

الأهداف العامة للبرنامج:

يُتوقع من طالب المرحلة الثانوية، بعد انتهاء البرنامج التعليمي أن يكون قادراً على:

- تحديد الكلمات المفتاحية
- تحديد الفكر الأساسية والفكر الثانوية
- وضع مخطط هيكل معرفي لعناصر الموضوع المطلوب معالجتها
- تحديد المصادر والمراجع ذات العلاقة بالموضوع، للإفادة منها
- التوثيق في المتن وفي ثبوت المصادر والمراجع
- كتابة مقدمة لموضوع التعبير الأدبي
- المرونة الفكرية
- ترتيب الفكر بشكل منطقي متسلسل
- استخدام أدوات الربط العقلية
- توظيف البلاغة بقصد إبراز المعاني
- توظيف الشاهد
- استخدام علامات الترقيم
- توظيف نظام الفقرات في الكتابة
- توازن الخط (خط الرقعة أنموذجاً)
- مهارة التلخيص (كتابة الخاتمة)
- مراجعة المعنى العام للنص.
- مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث (المناسبة، الوضوح، الترابط، الاتساق، التسلسل، الصلة بالموضوع)
- تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها.
- اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها.
- التأكد من استخدام علامات الترقيم في مكانها المناسب.
- حذف مواطن الحشو والتطويل.
- تعديل الصياغات غير المناسبة.
- مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها.
- مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وارتباطها بما قبلها وبعدها.
- مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر.
- وضوح الخط وتوازنه

تصميم وصف لعمليات التفكير

1- عملية التذكر

التعريف: استرجاع المعلومات واستحضارها.

المرادفات: استرجاع، استحضار، استجلاب، استعادة...

الخطوات:

- اقرأ الفكرة المطلوب معالجتها.
- استحضر المعلومات القريبة من الفكرة المطروحة من ذهنك.
- عد إلى بعض مصادر المعلومات للحصول على معلومات مرتبطة بالفكرة.
- اختر أفضل المعلومات ذات الاتصال الوثيق بالفكرة.

القواعد:

- 1- متى تشعر بالحاجة إلى التذكر؟ عند معالجة فكرة معينة تستند إلى معلومات سابقة.
 - 2- كيف تبدأ؟ أفكر في المعلومات التي تقترب في فكرتها العامة من الموضوع ثم أبحث عن كلمة مفتاحية في النص المعروض.
 - 3- ماذا أفعل لو لم أتذكر؟
 - أعود إلى مصادر المعلومات المختلفة وأفحصها.
 - أختار كل معلومة قريبة من الفكرة العامة.
 - أنتقي أكثر المعلومات صلة بالموضوع.
 - أدون المعلومة ذات الصلة على بطاقة.
- المعلومات:** كلمات مفتاحية لاستحضار المعلومات- نصوص معينة (شعر، نثر)- مصادر معلومات متعدد (خبرة شخصية، آراء الآخرين، كتاب، انترنت..)

2- عملية الفهم والاستيعاب

التعريف: حسن تصوّر المعنى وجوده استعداد الذهن للاستنباط، وينفرد عن هذه العملية ثلاث عمليات:

أ- عملية الترجمة:

التعريف: القدرة على تحويل المعلومة من صيغة إلى أخرى ليسهل فهمها.

المرادفات: النقل، التحويل، الصياغة، القلب،...

الخطوات:

- حصر الفكرة المطلوب معالجتها ذهنياً.
- البحث عن مفردات ومرادفات أخرى لمعنى الفكرة.

- رصف المفردات في عبارات صحيحة.
- كتابة الصياغة الجديدة للفكرة على الورق.

القواعد:

- 1- متى تشعر بالحاجة إلى الترجمة؟ عندما أعبر عن فهمي لفكرة معينة بأسلوبي الخاص.
- 2- كيف تبدأ؟ أدرك الفكرة من زاوية واحدة أو من عدّة زوايا ثم أحول صياغة عبارة جديدة معبّرة عنها.

3- ماذا لو لم تجد مفردات لصياغة الفكرة؟

- أفتش عن مفردات إضافية (تضاد، مفردات ذات معنى قريب...).
- أعود إلى المعجم للعثور على بعض المفردات لصياغة العبارة بشكل مناسب.

المعلومات:

- الاستعانة بمعجم.
- معرفة قواعد اللغة بشكل جيد.

ب- عملية التفسير:

التعريف: استخلاص معنى من الخبرة المعرفية يفسّر فكرة معينة.

المرادفات: التوضيح، الشرح، البيان، الكشف،...

الخطوات:

- اقرأ الفكرة قراءة صامتة.
- اطرح أسباباً مرتبطة بالفكرة.
- صف العلاقة بين هذه الفكرة وغيرها (تضاد، مقارنة، ترادف، سبب، نتيجة، تشابه...).
- اختر أفضل علاقة توضح الفكرة.

القواعد:

- 1- متى تشعر بالحاجة إلى التفسير؟ عندما أريد الكشف عن فكرة، والبحث في أعماقها لتطويرها.
- 2- كيف تبدأ؟ أستعرض العلاقات المختلفة التي قد ترتبط بالفكرة ثم أختار أكثر العلاقات ارتباطاً بها.

3- ماذا لو كان للفكرة أكثر من تفسير؟ أدقق في التفسيرات المختلفة وأختار أكثرها ارتباطاً بالفكرة بشكل معلّل ومقنع.

المعلومات:

- معلومات متصلة بالفكرة.
- علاقات معنوية بين الفكر (سبب، نتيجة، زمان، مكان...)

- طرح أمثلة عن تفسير ظواهر معينة.

ج- عملية التنبؤ:

التعريف: تصوّر نتائج معينة استناداً إلى ملاحظة الواقع، أو بناءً على فهم دقيق لعلاقات معينة.
المرادفات: حدس، توقُّع، تكهُّن...

الخطوات:

- بيّن الأشياء التي تتوقَّع صحتها.
- راجع المعلومات التي تعرفها عما تتوقَّع صحته.
- راجع التجارب الشخصية المتعلقة بالفكرة التي تتوقَّع صحتها.
- اجمع وتفحص إن أمكن المعلومات المتعلقة بالفكرة التي تتوقَّع صحتها.
- بيّن الأشياء التي تتصور أنّ هناك احتمالاً كبيراً في حدوثها.

القواعد:

1- متى تنتبأ؟

- عند إجراء الافتراضات.
- عند تدقيق الخيارات في أثناء القرارات.
- عند التفتيش عن دليل يسند ادّعاء معيناً.
- عند المرور بخبرة، لها ما يشبهها في الماضي.

2- كيف تبدأ؟

- وضع كافة المعلومات التي توضح الأمور بالتدرّج.
- توجيه السؤال الآتي: ما هو الشيء المحتمل حدوثه مستقبلاً بناءً على المعلومات الموجودة؟
- 3- ماذا تفعل لو كانت أمامك عدّة توقعات؟ ماذا تفعل لو شعرت بالتحيز تجاه توقُّع معيّن.

المعلومات:

- ذكر أشياء تنبأت بها وصارت حقيقة.
- التنبؤ عن مستقبل أغنية جديدة.

3- عملية التطبيق

التعريف: إخضاع المسائل والقضايا لقاعدة علمية أو قانونية أو نحوها.
المرادفات: التنفيذ، الإجراء، العمل، الفعل، ...

الخطوات:

- اقرأ القاعدة أو القانون بتمعن.
- أوجد حالات قابلة للتطبيق على هذه القاعدة.

- نفذ القاعدة على الحالة الجديدة.

القواعد:

- 1- متى تطبق؟ لحل قضية معينة تنطبق عليها قاعدة معينة.
- 2- كيف تبدأ؟
- أراجع القاعدة العامة.
- أختار حالة معينة لها خصائص متشابهة إلى حد ما مع القاعدة العامة.
- أجري التطبيق للحصول على حالة جديدة.
- 3- ماذا تفعل لو لم تجد ما ينطبق على القاعدة؟ أفتش عن خيارات أخرى، وحالات إضافية، وأجري التطبيق.

المعلومات:

تقديم أمثلة عن التطبيق.

4- عملية التحليل

التعريف: تجزئة الموضوع إلى عناصره الأولية؛ لدراستها وكشف خباياها، وإدراك العلاقات الدّاخلية فيما بينها.

المرادفات: التفكيك، التجزيء، بيان الأجزاء، ...

الخطوات:

- اقرأ الموضوع قراءة صامتة.
- لاحظ العناصر الأساسية والجزئية.
- افصل العناصر عن بعضها بعض.
- صف العلاقة بين الجزء والكل.
- حدّد علاقة الأجزاء فيما بينها.

القواعد:

- 1- متى تستخدم التحليل؟ عندما أريد معرفة جوهر الموضوع وتفاصيله.
- 2- كيف تبدأ؟
- أفكر بالنص المعروف وأحاول فصل العناصر الكبرى عن بعضها.
- أفكك العناصر الجزئية المكوّنة للعناصر الكبرى.
- أحدّد سمات العناصر الأساسية والعناصر الجزئية.
- 3- ماذا لو تشعبت علاقات الموضوع؟ ألجأ إلى تفكيك العناصر الكبرى في مجموعات ثم أفكك كل مجموعة على حدة.

المعلومات:

عرض لوحة فنية لذكر خصائصها العامة ثم تفكيكها بذكر الجزئيات فيها.

5- عملية التركيب

التعريف: تأليف الأشياء المنفصلة في كل واحد منسجم ومتناغم.

المرادفات: التجميع، الضم، التراكم، لمّ الأجزاء إلى بعضها...

الخطوات:

- اقرأ الأجزاء المنفصلة المفككة.
- ضم الأجزاء المتشابهة مع بعضها.
- ضع الأجزاء المختلفة وحدها.
- ولفّ الجزئيات مع بعضها وفق نسق معين في ضوء خبرتك وقراءاتك؛ لتبدو جديدة ذات معنى.

القواعد:

- 1- متى تشعر بالحاجة إلى التركيب؟ عندما أريد أن أبداع شيئاً جديداً لم يكن مألوفاً من قبل.
- 2- كيف تبدأ؟
 - أستفيد من عملية التحليل.
 - أبدأ بضم المتشابهات وفق نمط غير مألوف.
- 3- ماذا أفعل لو لم أستطع عمل التركيب بشكل مبدع؟ أراجع العناصر كلّها قبل التجميع وأحاول إيجاد صيغة جديدة لتجميعها.

المعلومات:

- الفرق بين التطبيق والتركيب.
- قراءة نص إبداعي لنزار قباني وبيان مدى مهارته في التركيب الشعري.

6- عملية التقويم

التعريف: إصدار حكم على شيء لتقييمه أو تعديله.

المرادفات: التعديل، إزالة الاعوجاج، إطلاق قيمة، تثمين، إظهار قيمة،...

الخطوات:

- حدّد معياراً تستند إليه في إطلاق الحكم.
- اقرأ الموضوع بشكل جيد.
- دقق في الخصائص العامة والجزئية التي يعبر عنها.
- قارن بين هذا الموضوع وموضوعات أخرى في مشابهة في المجال نفسه.

- دل على الشيء الجديد والتميّز الذي قدّمه.
- أطلق قيمة بناء على المعيار المحدّد مسبقاً.

القواعد:

- 1- متى تشعر بالحاجة إلى التقويم؟ عندما أريد تقدير عمل معين.
- 2- كيف تبدأ؟
- أبحث عن معيار مناسب لإطلاق قيمة على الموضوع المدروس.
- أوجد الشيء الجديد الذي أعطى الفكرة قيمتها.
- أبيّن مدى تحقّق المعيار في الموضوع.
- 3- ماذا تفعل لو لم تستطع إطلاق قيمة؟ أراجع الموضوع من جديد، وأحاول إيجاد معيار آخر.

المعلومات:

الحديث عن تقويم أغنية مشهورة، والمعيار الذي أستند إليه في إطلاق الحكم.

مهارات مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط)

الموقف الأول : مهارة تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية في نص التعبير الأدبي

خطة الموقف التعليمي التعلّمي

نص الموضوع:

" فتح الإسلامٌ للأدباء والشعراء آفاقاً^٧ جديدةً رحبةً يجولون فيها بتصويره المثل العليا التي يتوق^٨ الإنسان إليها، وبحديثه عن البعث وخلود الروح والفضائل الإنسانية، وتصويره جهاد المؤمن في سبيل عقيدته. وقد استغلّ الغزل هذه المعاني الجديدة، ووجد العشاق الذين خابَت آمالهم من لقاء من أحبوا في هذه الدنيا التي جاء بها الإسلام ما يحمل العزاء إلى نفوسهم المعذبة اليائسة.

فإذا تعذّر لقاء الحبيبين في هذه الدنيا رجا العاشق أن يتمّ اللقاء في الدار الآخرة، وإذا بئس من لقاء الأجساد منى نفسه بلقاء الأرواح، والعذاب الذي يلقاه في حبه إنما هو لون من الجهاد. والاستشهاد في الحب كالاستشهاد في سبيل الله، وهذا ما أدى إلى شيوع فكرة القدر من نفس العاشق الخائب وهذا من ثائرتيه، فقد أيقن أن ما أصابه إنما هو قضاء من الله لا سبيل إلى رده، ومن هنا شاعت في هذا الغزل مسحة من الحزن الصوفي^٩ الذي صفاه الشعور الديني ومازجه الإذعان لقضاء الله .

وعلى ذلك، استغلّ الشعراء العذريون المعاني الإسلامية في إثراء الجانب الفكري في أشعارهم، ففي الاحتجاج لتعلقهم بالمحبة رأيناهم يردون على لائمهم بأنّ حبهم قضاء من الله، والمجنون يجعل قبلته ليلي إذا أراد الصلاة، وكذلك استمدوا من القرآن طائفة من الأخيلة والصور، شأن جميل حين جعل فضل بئينة على سائر النساء كفضل ليلة القدر على سائر الليالي". (النص، 1976، 40)

الزمن	الأهداف التعليمية	الأساليب والأنشطة والوسائل	التقويم
7-5 د		الطريقة : عصف ذهني الوسائل : السبورة، أوراق مصورة. تمهيد : أستثير تفكير الطلبة من خلال السؤال الآتي:	

^٧ الأفق: ورد في المعجم الوسيط في الصفحة رقم (22) أن الأفق الناحية، و- خطّ نثري يرى فيه المشاهد السماء كأنها ملتقبة بالأرض. و- مدى الاطلاع، يُقال في المعرفة والرأي: فلان واسع الأفق أو ضيق الأفق.

^٨ توق: تاق الشيء بمعنى اشتاقه ونزع إليه. و- إلى الشيء توقاناً، وتوقاً: همّ بفعله وخفّ.

^٩ الصوفي: من يتبع طريقة التصوف. و- العارف بالتصوف. وأشهر الآراء في تسميته أنه سُمي بذلك لأنه يفضل لبس الصوف نقشاً.

<p>هل نباشر في كتابة الموضوع مباشرة؟ ما الخطوة الأولى التي ينبغي القيام بها؟ سير الدرس: أقسّم الطلبة إلى مجموعات متجانسة. أقرأ النصّ قراءة جهريّة. أطلب إلى الطلبة قراءة النصّ قراءة صامتة. أترح أسئلة حول النص، ثم أدونها على السبورة: حدّد الكلمات الأساسية المرتبطة بموضوع الغزل. هل توقفت الحركة الشعرية بعد ظهور الدين الإسلامي؟ ما التغيرات التي طرأت على الشعر عامة وعلى شعر الغزل خاصّة؟ قدّم دليلاً على تأثر شعر الغزل بالدين الإسلامي. من أبرز الشعراء الذين تعرّضوا لشعر الغزل في العصر الأموي كما ورد في النص؟ ما مفهوم الشهادة لدى العاشق المحب؟ كيف نشأ الشعر الصوفي؟ حدّد الكلمات المفتاحية في النص. ما فكرة النص العامة؟ جزئ النصّ إلى مجموعة من الفقرات ووضّح فكرة كلّ فقرة بعبارة موجزة؟ أعد صياغة الفكر الثانوي مرتبة بإيجاز. أترك الفرصة لكلّ مجموعة للمناقشة ثم أدون فكرها وأراجعها مع الترحيب بكل الفكر. تعرض الإجابات أمام الطلبة. ناقش الإجابات وأدوّن الإجابات التي</p> <p>أسئلة للطلبة حول النص. تصحيح بعض الطلبة إجابات بعضهم الآخر تحت إشراف المدرّس.</p> <p>تقويم مرحلي: عدّ إلى نصوص أخرى في كتابك المقرر لبيان الفكرة الأساسية والفكر الثانوي.</p> <p>تقويم ختامي: حدّد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوي في نص الموضوع الآتي:</p>	<p>أن يوضّح الطالب الغاية من تحديد الكلمات المفتاحية والفكر الأساسية والثانوية بشكل مقنع.</p> <p>أن يذكر الطالب موضوع النص بدقة.</p> <p>أن يعيّن الطالب الكلمات المفتاحية في النص بدقة.</p> <p>أن يستنتج مفهوم الكلمة المفتاحية بدقة.</p> <p>أن يميز الطالب بين الفكرة الأساسية والثانوية بدقة.</p> <p>أن يستنتج الطالب القاعدة بشكل صحيح.</p> <p>أن يكتب الطالب الفكر الثانوي للنص بوضوح.</p> <p>أن يحلّل الطالب نصاً إلى فكره الثانوي بشكل جيد.</p> <p>أن يجزئ الطالب النص إلى مجموعة من الفكر الأساسية بوضوح.</p> <p>أن يسند الطالب كلّ فكرة إلى الفقرة التي تنتمي إليها.</p> <p>أن يرتّب الطالب فكر</p>	<p>30-25 د</p>
--	---	----------------

<p>اتخذ الغزل طابعاً جديداً مختلفاً عن الغزل البدوي في العصر الأموي. اكتب موضوعاً أدبياً تناقش فيه القول السابق، مدعماً رأيك بشواهد مناسبة. نشاط لاصفي: عد إلى إحدى المجلات الثقافية واختر مقالاً لقراءته ثم حدّد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوي فيه.</p>	<p>تمتاز بالدقة والأصالة والصحة والتميز. نستنتج: الكلمة المفتاحية: كلمة ذات معنى عام أساسي مرتبط بالموضوع تتصل بها مجموعة من المفردات. الفكرة الأساسية: فكرة تحمل معنى عاماً. الفكرة الثانويّة: فكرة تحمل معنى جزئياً مرتبطاً بالفكرة الأساسية. تنفيذ التقويم الختامي. تنفيذ مجموعة من الأنشطة لتدريب الطلبة على مهارة تحديد الفكرة الأساسية والكلمات المفتاحية والفكر الثانويّة.</p>	<p>الموضوع بشكل متسلسل منطقي. أن يصحح الأخطاء الواردة في كتابته بدقة. أن يقدر الطالب أهمية استخراج الفكرة الأساسية والفكرة الثانويّة قبل البدء بعملية الكتابة.</p>	<p>10-5 د</p>
---	---	--	---------------

أنشطة تدريبيّة

مهارة تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانويّة في نص التعبير الأدبي

أولاً: في الأبيات الآتية فكرة رئيسة واحدة اختر البيت الذي يعبر عن هذه الفكرة:

قال الشاعر إلياس أبو شبكة¹:

<p>أرى فيك إنساناً جميلَ الهوى مثلي وهذا الذي أهواه شكلك أم شكلي؟ أظنك يجري في ضميري أم ظلي؟ وقبلك جئت الكون أم جنته قبلي؟ ومن في الهوى يملى عليه ومن يملى؟ ولما تلاقينا اهتديت إلى أصلي</p>	<p>جمالك هذا أم جمالي؟ فإنني وهذا الذي أحيا به أنت أم أنا وحين أرى في الحلم للحب صورة خلقتك في دنيا الهدى أو خلقتني؟ وعني قلت الشعر أم عنك قلت كأنك شطر من كياني أضعت</p>
--	---

البيت الذي يعبر عن الفكرة الرئيسية هو.....

ثانياً: قال الشاعر المعلّي الطائي:

<p>رُددن من بعض إلى بعض في الأرض ذات الطول والعرض</p>	<p>لولا بُنيّات كزغب القطا لكان لي مضطرباً واسع</p>
---	---

¹ إلياس أبو شبكة: شاعر لبناني من شعراء العصر الحديث، كثير النظم بالعربية، مترجم عن الفرنسية، اشترك في تحرير بعض الجرائد في بيروت.

وإنّما أولادُنّا بيننّا أكبادُنّا تمشي على الأرضِ
لو هبّت الرّيحُ على بعضِهم لامتنعتْ عيني من الغمضِ
ضع عنواناً يناسب مضمون النص أو معناه العام.

اختر من القطعة بيتاً واحداً أعجبك، ويبيّن سبب إعجابك بعبارة موجزة جداً.

ثالثاً: اختر للأبيات عنواناً مما يأتي مبيناً السبب:

الثورة - العودة - الطمأنينة - الحرية

قال ميخائيل نعيمة¹¹:

سقفُ بيتي حديدٌ	ركنُ بيتي حجرٌ
فاعصفي يا رياحُ	وانتحبُ يا شجرُ
واسبحي يا غيومُ	واهطلي بالمطرُ
واقصفي يا رعدُ	لست أخشى خطرُ
سقفُ بيتي حديدٌ	ركنُ بيتي حجرٌ

العنوان:

السبب:

رابعاً: اقرأ النص الآتي قراءة واعية ثم حدد الفكرة العامة و الفكر الفرعية.

هو أبو بطةدعوه كذلك لتورم مزمّن في بطةٍ ساقه اليمنى جعل حجمها ضعفي حجم شقيقتها اليسرى أو تزيد. وقد تشابكت فيها عروقٌ ثخينَةٌ متعرجَةٌ تبدو لزرقتها كأنّها محقونةٌ بمحلولٍ من النيل. وأشدّ ما تكونُ هذه العروقُ بروزاً وانتفاخاً في أيّامِ الحرِّ، وعندما ينهضُ صاحبُها بحملِ الحملِ الثقيلةِ التي تفرّدَ بحملها.

ولعليّ أسّيءُ الظنَّ إليك وإلى صديقي أبي بطة إنْ أنا أوهمتُك أنْ شهرتهُ الواسعةُ في السوقِ، ومكانتهُ السامقة¹² بين العتالين، يرتكزان أولاً و آخراً على ضخامةِ بطنه، والحقيقةُ هي أن تلك البطة دعامَةٌ واحدةٌ من دعامتين تقومُ عليهما شهرتهُ ومكانتهُ. أمّا الثانيةُ فهي قدرتهُ البدنيةُ العجيبةُ الكامنةُ في عضلاته المفتولةِ وعموده الفقري، تدعمها ثقةٌ بالنفسِ لا حدّ لها، والعتالون أنفسهم يروون لك تلك الروايةَ عن الأنتقالِ العظيمةِ التي قامَ بنقلها "أبو بطة" وكان يعجزُ عنها أكبرُ الجمالِ وأقدرُ البغالِ.

¹¹ ميخائيل نعيمة (1889-1988) مفكر عربي، شاعر وقاص ومسرّحي، ناقد متفهم، وكاتب مقال متبصر، من رواد النهضة الفكرية والثقافية، عاش في أمريكا حيث انضم إلى الرابطة القلمية التي أسسها الأدباء العرب في المهجر. من مؤلفاته: "الغريبال" و"رسائل من وحي المسيح" وقصص "أبو بطة" التي صارت مرجعاً مدرسياً وجامعياً للأدب القصصي اللبناني العربي.

¹² السامقة: العالية

ولو أنت رأيتَ أبا بطة لما رأيتَ عتالاً كسائرِ العتالين، بل قد تستخفُّ به لأوّلِ نظرةٍ تلقّيها عليه، فهو دونَ الربعِ من الرجالِ، والناظرُ إلى وجهه الشاحبِ وعينيه الصغيرتينِ الغائرتينِ، وإلى لحيتيه الكثّةِ التي لا تدنو منها الموسى أكثرَ من مرةٍ في الشهرِ أو مرتينِ. وإلى رجليه النضيرتينِ الحافيتينِ، لا يكادُ يحسُّبه يقوى على رفعِ حقيبةٍ صغيرةٍ، إلا إذا أمعنَ النظرَ في رقبتيه الغليظةِ اللاصقةِ بكتفيه، وإلى يديه السمينتينِ بإصبعهما القصيرةِ الثخينةِ، وإلى صدره الرَّحْبِ ومنكبيه العريضتينِ، فقد تلوحُ له في كلّ هذا أماراتُ القوةِ، ولا عجبَ فلکم خدعتنا الظواهرُ عن البواطنِ . وقد لاحظتُ في السنواتِ الأخيرةِ أن تلكَ الابتسامةَ البلهاءِ التي ما كانت تفرقُ وجهه قد غابتْ خلفَ نقابِ كثيفٍ من القلقِ والعبوسةِ. فأبو بطة على غيرِ عهدي به قليلُ الكلامِ، قليلُ الحركةِ، يصرفُ جلَّ نهاره رابطاً على عتبةِ المخزنِ الذي استقلَّ من زمانٍ بعتالةٍ بضائعِهِ، لا يفارقُ الغليونُ شفتيه، ولا الحبلُ كتفيه، و"الضهارة"^{١٣} " على ظهره قد تهرأتْ، والعصابةُ التي يعصبُ بها رأسه قد تهلّلت فتدلّت خيوطها في كلّ جانبِ.

بلى لقد تغيرَ صديقي أبو بطة، ومنذُ أيامِ حسبتني أدركتُ سرَّ ذلكِ التغيّرِ، فقد خطرَ لصاحبِ المخزنِ أن يدعوَ عتالاً غيرَ أبي بطة لنقلِ صندوقٍ ثقيلٍ ما أظنه يقدرُ على حمله - وهو في الخامسة والثمانين - واتفقَ أن العتالَ الغريبَ ما كان غيرَ ابنِ أبي بطة واسمُهُ حسين، وهو من حيثُ القدرةِ البدنيةِ يكادُ يكونُ وريثَ والده.

ما إن دخلَ ابنه حسينُ المخزنَ وألقى يده على الصندوقِ حتى وثبَ والده من مرضيه على العتبةِ كأنه الذئبُ الضاري أو النمرُ الغضبان. ومن غيرِ أن يوجهَ كلمةً واحدةً إلى ابنه صفعه صفةً مدويةً وزمجر! "اغرب من هنا! ما مات أبوك بعد! وأكبّ على الصندوقِ الثقيلِ. وما زال يعالجه حتى رفعه بيديه إلى حيثُ تمكّن من حمله على ظهره، وخرج به متباطئاً، ولكن بركبتين ثابتتين، فالتفت إلى بطته المتورمةِ وإذا بها تكاد تتشقُّ. وعاد أبو بطة إلى مريضه^{١٤}، ولكن الابتسامةَ البلهاءِ لم تعدْ إلى وجهه فحاولَ صاحبُ المخزنِ أن يقنعه بأنّ الخمسَ والثمانين من العمرِ غيرُ الخمسِ والثلاثينِ، فجديراً به أن يتخلّى عن الأحمالِ الثقيلةِ لابنه حسين، فما كان من أبي بطة إلا أن تتممَ بحنقٍ واشمئزازٍ.

وكان أمس... واتفق لي أن ذهبتُ لأبتاعَ حاجةً من المخزنِ الذي وقف أبو بطة جلَّ عمره على خدمته، فألفيته على عادته رابضاً على العتبةِ. وفي يده رغيفٌ من الخبزِ يقضمه على مهلٍ بما تبقى في فيه من أسنانٍ باليةٍ. حبيته بلطفٍ فما هسَّ ولا بشَّ، بل تظاهر كأنه لم يرني ولم يسمعني وما دخلتُ المخزنَ حتى بادرني صاحبه بقوله: " جنّت في وقتك، أترى ذلك البرميل من زيت

^{١٣} الضهارة: قطعة من القماش المتين يضعها الحمال على ظهره لحمايته.

^{١٤} المريض: مكان الوقوف.

النفط؟ إنَّ صاحبك أبا بطة يجبنُ عن حمليه، ويؤكدُ أن ليس في المدينة كلُّها عتال يقوى عليه. ونأبى أن نأتي بابنه حسين ليحمِّله".

ما كادَ صاحبُ المخزنِ ينهي كلامه حتى وثبَ أبو بطة من مريضه، وصاح، بل زمجرَ واللَّقمة في فمه يحاولُ بلعها فلا تتبلع: "نادوه. نادوه. لا حسين ولا جد حسين يستطيعُ أن يحمِّله ويخطو به خطوةً واحدةً". وجاءوا بحسين فألقى نظرةً على البرميلِ ثم دحرجه قليلاً ثم حاولَ رفعه من جانبٍ ثم جمده مكانه برهةً في ترددٍ ووجلٍ. وأخيراً تتحى جانباً وقال بخجلٍ وانكسارٍ قلب: "ولا أبي في ربيع مجده كان يستطيعُ أن يقومَ به".

عندئذٍ تقدَّم أبو بطة من البرميلِ وبحركةٍ عصبيةٍ من يده اليمنى دفعَ ابنه بضعَ خطواتٍ إلى الوراءِ متمتماً "كلب! اليوم أعرفك قدر نفسك" ثم صاح بصوتٍ عالٍ: ايتوني بمن يرفعه إلى ظهري فجاؤوا بعنالين آخرين علاوة على حسين، والثلاثة رفَعوا البرميلِ وأوتقوه جيداً بالحبلِ إلى ظهرِ أبي بطة. ولاحظتُ أن العنالين وصاحبَ المخزنِ ومستخدميه قد حبسوا أنفاسهم مثلِّي، وسمروا أبصارهم على بطلِ المشهدِ الرائعِ وقد انتفخت أوداجه^{١٥}، وطفرَ الدمُ إلى وجهه، ونفرت العروقُ في بطيته - السليمة والمتورمة - حتى كأنها الجدُلُ المفتولة. وليس من يصدِّقُ أنه سيخطو بالبرميلِ خطوةً واحدةً.

ولكن أبا بطة خطا بالبرميلِ خطوةً ثم أخرى ثم أخرى واجتازَ العتبةَ إلى الرصيفِ، فصاح به صاحبُ المخزنِ: "احذر يا أبا بطة، فما في البرميلِ يساوي ألف ليرة عدداً ونقداً"، أمَّا الآخرون فما تمالكوا من الهتاف: "عاش أبو بطة! عاش بطلُ العنالين وقاهرُ الخمس والثمانين".

وبغثةً رأيتُ أبا بطة يجمدُ مكانه وسمعته يتقلُّ وأبصرتُ أن ما نقله كان أحمرَ ثم أبصرتُه يهوي فينطحُ الأرضَ بجبينه، وأبصرتُ البرميلِ يتدحرجُ عن ظهره فيمسُ طرفَ حذاءِ سيدةٍ كانت واقفةً على الرصيفِ، وأبصرتُ السيدةَ تنقبضُ سحنتها فتتقضُّ على أبي بطة وتركله قائلةً عند كلِّ ركلةٍ "وحش!" ثم أبصرتُ صاحبَ المخزنِ يهرولُ صائحاً في العنالين: "البرميلِ البرميلِ. تداركوا البرميلِ. ألف ليرة". وكان آخرُ ما بصرتُ جثةً هامدةً تجمدُ النجيع^{١٦} على شفثيها وجلِّها، والتفَّ الحبلُ حول عنقها. وكان آخر ما سمعت نداءً المؤذِّنِ "الله أكبر". (نعيمة، 2000)

^{١٥} الأوداج: مفردة ودَّج، الأوصال.

^{١٦} النجيع: دم الجوف، يُقال: طعنة تمجُّ النجيع.

مهارات مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط)

الموقف الثاني: مهارة وضع خريطة معرفية لعناصر الموضوع الأدبي

خطة الموقف التعليمي التعلّمي

الموضوع الأول:

للهِ درّ العمل! إنه ينفي عنا ثلاثة عيوب: السامة والرذيلة والحاجة. ناقش هذا القول مستشهداً بالشواهد المناسبة.

إنّ العمل، كان ولا يزال، شريعة الحياة الكبرى في كلّ زمانٍ ومكانٍ. كثيرون من الناس يقضون أيامهم متناثبين^{١٧}، على الآرائك متكئين لا يريدون أن يملؤوا صفحات حياتهم شيئاً، يمرّون دون أن ينفعوا أو يفيدوا، الكسل يغريهم، والبطالة تأكل أيامهم؛ لأنهم يكرهون أن يعملوا.

إنّ الجراء الأكبر الذي أعدته الحياة لهؤلاء هو السامة التي تتبعهم حيثما نزلوا، وتوحي إليهم الملل من كلّ شيء في الوجود، حتى يروا أنّ هذه السامة التي نزلت بهم هي أشق عليهم من قسوة العمل، فإذا أراد هؤلاء مسة حقيقية مضاعفة فلن يجدوها في الفرار من العمل، ولا في الراحة المتواصلة، ولكن في العمل الذي يخلق بنفسه اللذة والغبطة الحقيقية. وإذا ما عرضت لهم خلال ذلك، ساعة راحة فإنما هي للاستجمام ثم العودة سريعاً إلى ميدان العمل. على أنّ الرجل العامل ليضطرب، إذا لبث بدون عمل؛ لأنه يعتقد أنّ هنالك حدّاً تقف عنده أمانيه ورغباته، وليس أشق عليه من حال يلبث فيها ساكناً كالحجر، معطلاً كالجماد بدون أمل ولا عمل.

ولا ينبغي حبّ العمل لهذه الغاية وحدها، وإنما ينبغي اعتباره واجباً لا مفرّ منه، ولا حقّ لإنسان في أن يعطلّ القوة التي منحه الله إياها ليعمل بها، هذه القوة الموزعة بين الناس، والتي تعود إلى مجتمع هو جزء من أجزائه، فإن ضنّ بما عنده من قوة وقدرة، وعطلها عن العمل كان مختلساً سارقاً لفوائد لا يد له فيها.

والعمل من مقومات الفضيلة، كما أنّ الكسل من مقومات الرذيلة، والإنسان العاطل كالماء الراكد الذي أسنّ وصار خبيثاً، فيركد خياله، وتجف عاطفته ويظلم عقله، وتقتحمه العيون.

ولكن... هل كان العمل نفسه مفصلاً عن التعب والشقاء؟ أليس واجباً مفروضاً علينا؟ بلى... ومن واجبنا الخضوع له لأنّه ضرورة محتومة، فبالعمل وحده ينال العامل ما يحتاج إليه في إسعاد نفسه، ومعونة أهله وتأمين مستقبلهم، وبالعمل وحده يجعل نفسه عضواً نافعاً في مجتمعه.

يقول أحدهم: "إنّ الجوع يستطيع أن يترصد باب الرجل العامل، ولكنه لا يجرو على اقتحامه" بينما الكسول تعضه أنياب الفاقة، وتهره الحاجة، والمجدّ بعمله يضاعف ثروته، ويكفل لها موارد لا تنتضب، وهل ننسى أنّ علاقة الإنسان بالإنسان تتوقف على رابطة العمل؟. (الهنداوي، د.ت)

^{١٧} تتأب: أصابته الثوباء، والثوباء حركة للفم لا إرادية من هجوم كسل أو نوم.

الموضوع الثاني:

رسم الأدباء العرب معاناة الطفل العربي، فأظهروا صورها، وحلّوا أسبابها، ودعوا إلى تربيته وحمايته متطلعين إلى بناء مستقبل مشرق له.
ناقش هذا القول مستعيناً بالشواهد المناسبة.

الطفل حياءً البنفسج وبسمة الحياة وقطرة الندى التي تغازل زهرة الصبح، إنه نبض القلب و رفة الروح، ونور العين في العين، ولولا الطفل لكانت الدنيا جحيماً، من هنا تألم الأدباء والشعراء لما أصابته من شقاء وبؤس وجور وظلم بسبب الجهل والتخلف والاستعمار والاستغلال.
لقد رسم الأدباء صوراً لمعاناة الطفل العربي تتمثل في الطواف والتشرد والجوع والتعب والنوم في الشوارع، ويبدو ذلك في قول أحمد حسن الزيات: " هؤلاء الأطفال المشردون هم الذين تراهم يطوفون طوال النهار وتلثي الليل على القهوات والحانات، كما تطوف الكلاب والهررة على دكاكين الجزارة ومطاعم العامة، وهم أن يصيبوا ما يسدّ الرمق ويمسك الحياة".
أما الشاعر بدر شاكر السياب فقد رسم صورة للطفل المستغل حيث تجار الأسلحة والموت ينشبون أظفارهم في أعناق الأطفال من خلال ما يكسونه من أسلحة بهدف بثّ الرعب ونشر الذعر في قلوب النساء والرجال، فقال:

حديـد لمن كلُّ هذا الحديـد ؟ !
لقيد سـيـلوى على معصم
ونصل على حلمة أو وريد
وقفـل على الباب دون العبيد
ونـاعورة لاغتـراف الـدم

وانبرى الأديب أحمد حسن الزيات يحلّل أسباب المعاناة فإذا هي برأيه متجسدة في القدر لأنه اختار لذلك الطفل أباً فقيراً بائساً، وحمل في الوقت نفسه المجتمع بعض المسؤولية بالإضافة إلى الفقر، فقال: " بالله ما ذنب هذا الطفل الشريد الذي تتحامون مسّه، وتتفادون مرآه إذا كان القدر قد اختار له ذلك الأب البائس؟ هل من طبيعة الحي أن يلقي أفلاذ كبده مختاراً في مدارج الطرق تطوُّها الأقدارُ وتتحققها المكاره؟ هل تستطيعون أن تجدوا لذلك - إذا وقع - علّة غير الفقر؟"، وبناءً على قول الزيات نجده أديباً مثالياً إصلاحياً.

في حين كان السياب أكثر وعياً وأبعد نظراً في تحليل أسباب المعاناة حيث رأى في الاستغلال السبب المباشر لتلك المعاناة لأنّ تجار الأسلحة والموت يحرمون الأطفال الرغيف النظيف وجرعة الماء، فقال:

يريدون ألا تمّ الحياءُ

مداها، وألا يحسس العبيد
بأن الرغيفَ الذي يأكلون
أمراً من العلقم
وأن الشرابَ الذي يشربون
أجاج بطعم الدم
وأن الحياةَ الحياةَ انعتاق

أمامَ هذا الواقعِ المظلمِ الذي يعيشه طفناً دعا الشاعرُ معروفَ الرصافي إلى تربيةِ الطفلِ
تربيةً علميةً وانتشاله من أنيابِ الجهلِ، فقال:

ابنوا المدارسَ واستقصوا بها الأملا حتى نطاولَ في بنيانها زحلا
كما دعا إلى تربيةِ الطفلِ تربيةً قوامها الخلقُ النبيلُ والمثلُ السامية، فقال:
ربوا البنينَ معَ التعليمِ تربيةً يُمسي بها ناقصُ الأخلاقِ مكتملا
وتوجهَ الأدباءُ إلى الدعوةِ لحمايةِ الطفلِ عن طريقِ الجمعياتِ الخيريةِ ودعمها مادياً ومعنوياً،
وفي هذا قال حافظ إبراهيم:

أيّدوا كلَّ مجمعٍ قامَ للبرِّ بجاهٍ يظلمُه أو بمالٍ
وتطلعَ أدباؤنا إلى بناءِ مستقبلٍ بسامٍ يحيا فيه الطفلُ حياةً ملؤها الفرحُ، ونبضها الصحةُ ودماؤها
السلامةُ من الأذى، فقد دعا الزيات إلى التضامنِ الاجتماعي والإحسانِ مظهراً أثره حيث تبدو
الدنيا جميلةً في كلِّ عينٍ والحياةُ بهيجةً في كلِّ قلبٍ: " فاقتموا على الفقرِ مكانه في أكواخِ
الأيامى وأعشاشِ العجزةِ ثم قيّدوه بالإحسانِ المنظمِ في المدارسِ، والصدقةِ الجاريةِ في الملاجئِ
تجدوا بعد ذلك أن الدنيا جميلةً في كلِّ عينٍ والحياةُ بهيجةً في كلِّ قلبٍ".

أمّا السيّاب فقد دعا إلى القضاءِ على الاستغلالِ وبناءِ مجتمعٍ عربيٍ سليمٍ يعيشُ فيه الطفلُ عيشةً
رغيدةً أساسها الفرحُ والسعادة، فقال:

علينا لها أنها الباقيّة
وأنّ الدواليبَ فني كلِّ عيدٍ
سترقى بها الريحُ جذلي تدور
ونرقى بها من ظلامِ العصورِ
إلى عالمٍ كلِّ ما فيه نور

وهكذا نرى أنّ الأدباءَ رسموا صورةً لمعاناةِ الطفلِ، ووضّحوا أسبابها وإن اختلفوا في تلك
الأسبابِ حيث حملَ بعضهم القدرَ مسؤوليّةً ذلك، وحملَ بعضهم الآخرَ الاستغلالَ تلكَ المسؤوليّة،

وتطلّعون جميعاً إلى بناء مجتمع خالٍ من التشرد والاستغلالِ قوامه الفرخُ للطفل والحياةُ السعيدةُ له. (وزارة التربية، 1996)

الخريطة المعرفية المقترحة:

مقدمة مناسبة: (الحديث عن عالم الطفولة أو غير ذلك مما يرتبط بالموضوع)

العرض:

أولاً: معاناة الطفل العربي:

- صورها: الطواف والتشرد، الجوع والتعب، النوم في الشوارع (شاهد)

الطفل المستغل (شاهد)

- أسبابها (شاهد) والفقر والمجتمع (شاهد)

الاستغلال (شاهد)

ثانياً: الدعوة إلى تربية الطفل:

- تربية علمية (شاهد)

- تربية خلقية (شاهد)

ثالثاً: الدعوة إلى حماية الطفل:

حماية الطفل من التشرد (شاهد)

رابعاً: التطلع إلى بناء المستقبل:

- العون المادي للفقراء والأطفال (شاهد)

- القضاء مناسبة ستغلال: (شاهد)

خاتمة مناسبة

التقويم	الأساليب والأنشطة والوسائل	الأهداف التعليمية	الزمن
متابعة عمل المجموعات الاستماع إلى إجابات الطلبة في تحديد عناصر الموضوع. تصحيح إجابات الطلبة في كل مجموعة.	الطريقة: أسئلة سابرة- حوار- مناقشة. الوسائل: السيورة، أوراق مصورة. تمهيد: أ طرح السؤال الآتي لاستثارة الطلبة: ماذا أفعل قبل البدء بأي عمل؟ أتلقي الإجابات سير الدرس: أقسّم الطلبة إلى مجموعات. أقرأ نص الموضوع الأول قراءة	أن يعبر الطالب عن ضرورة وجود تخطيط مسبق للموضوع بشكل جيد.	7-5 د

<p>تقويم مرحلي: صمم خريطة معرفية للموضوع الأول.</p> <p>تقويم ختامي: صمم خريطة معرفية للموضوع الآتي: إنّ المواطنة الحقّة تقتضي التزام منظومة القوانين والقيم التي تحدّد الحقوق والواجبات. ناقش أنت ورفقاؤك أهمية ذلك في</p>	<p>جهرية. أطلب إلى الطلبة قراءة النص الأول قراءة صامتة وتأمل معناه. أطرح مجموعة من الأسئلة على الطلبة: حدّد الفكرة العامة للنص. حدّد الفكر الأساسية التي وردت في الموضوع. حدّد الفكر الجزئية في كلّ مقطع. مِم يتكون الموضوع الأول؟ أين وُضعت المقدمة؟ أين وُضع العرض؟ أين وُضعت الخاتمة؟ ماذا تضمّن العرض؟ حلّل محتوى الموضوع الأول. أطلب إلى الطلبة قراءة الموضوع الثاني قراءة صامتة ثم أطرح السؤال الآتي: كيف عالج الكاتب فكره في العرض؟ ما المنهج الذي اتبعه الكاتب في معالجة الموضوع؟ حاول أن تضع خريطة معرفية للموضوع الثاني مبينا فيها عناصر الموضوع بالتفصيل. أترك الفرصة أمام الطلبة للحوار فيما بينهم ومراجعة خرائطهم التي سيقترحونها ثم أناقشهم في إجاباتهم ليتمّ اختيار أفضل المخططات. نستنتج: الخريطة المعرفية: هي عبارة عن شكل تخطيطي تنظمي يمثل مجموعة من الفكر التي يتضمنها موضوع معين يتمّ ترتيبها بطريقة متسلسلة منطقية بحيث تفضي المقدمات إلى النتائج.</p>	<p>أن يحدّد الطالب مقدمة الموضوع بدقة. أن يجزئ الطالب العرض إلى فكر أساسية. أن يحلّل الفكرة الأساسية إلى فكر ثانوية بدقة. أن يشير الطالب إلى العرض بوضوح. أن يكتب الطالب الفكر التي يتضمنها العرض بدقة. أن يربط الطالب بين فكر العرض والشواهد المناسبة مما قرأ بشكل جيد. أن يشير الطالب إلى خاتمة الموضوع بدقة. أن يستنتج الطالب خطوات بناء الخريطة المعرفية بدقة. أن ينظّم الطالب أجزاء الموضوع في مخطط واضح. أن يعيّن الطالب أفضل</p>	<p>د 30-25</p> <p>د 10-5</p>
--	--	---	------------------------------

مخطط يعرضه الطلبة.	تنفيذ التقويم الختامي. تنفيذ مجموعة من الأنشطة لتدريب الطلبة على وضع خريطة معرفية لعناصر الموضوع الأدبي.	بناء الإنسان والوطن.
--------------------	---	----------------------

أنشطة تدريبية

مهارة وضع خريطة معرفية لعناصر الموضوع الأدبي

صمّم خريطة معرفية للموضوعات الأدبية الآتية:

الموضوع الأول:

رصد الشعر تطور مفهوم الوطن عبر العصور، فمن صورة الوطن المتمثّل في بقايا ديار المحبوبة، إلى صورة الوطن المحمول في القلب، وصولاً إلى صورة المرأة الوطن. ناقش هذا القول مستشهداً بالشواهد المناسبة.

الموضوع الثاني:

شاع في العصر الحديث غزل اتّخذ بعداً وطنياً تمثّل في توظيف استعارة الأرض للتعبير عن اتّحاد الشعراء بقضايا أمّتهم وأوطانهم. اكتب موضوعاً تناقش فيه الفكرة السابقة مستشهداً بأبيات لكلّ من الشعارين محمود درويش ونزار قباني.

الموضوع الثالث:

الوطن تميته الدموع، وتحببته الدماء، وكلّما كثرت القرابين على مذبحه ازداد قداسة واشتدّ قوة. ناقش هذه الفكرة وأيدها بشواهد من الماضي والحاضر.

مهارات مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط)

الموقف الثالث: مهارة تحديد المصادر والمراجع ذات العلاقة بالموضوع المدروس وتوثيقها

خطة الموقف التعليمي التعليمي

تحضير مجموعة من أوراق العمل، أو الدخول إلى المكتبة مع الطلبة، أو توفير عدد من المصادر والمراجع في غرفة الصف إن أمكن.

نص الموضوع:

استطاع الأدب في العصر الحديث أن يكشف قضايا اجتماعية أرقت الأفراد، ناقش هذا القول، واستشهد بما هو مناسب.

الزمن	الأهداف التعليمية	الأساليب والأنشطة والوسائل	أساليب التقويم
7-5 د	أن يفسر الطالب ضرورة العودة إلى المصادر والمراجع باستمرار. أن يشرح الطالب كيفية دعم الفكرة في الموضوع بدقة.	الطريقة: تعلّم تعاوني الوسائل: سبورة، مراجع، أوراق مصوّرة. تمهيد: أستثير أذهان الطلبة بالسؤال التالي: إذا لم يكن لديّ معلومات كافية عن الموضوع فماذا أفعل؟ ثم أعرض مقتبساً من أحد المراجع، وأبين أن الكاتب اعتمد على غيره من الكتاب في دعم فكرته ثم أ طرح أحد السؤالين لإثارة تفكير الطلبة: هل نسب الكاتب رأي الآخرين إليه، ماذا فعل؟ كيف نقل الكاتب رأي غيره من الكتاب؟ سير الدرس: أقسم الطلبة إلى مجموعات متجانسة.	متابعة أعمال الطلبة. تصحيح إجابات الطلبة. الاستماع إلى إجابات الطلبة حول الأسئلة المثارة عن الكتب والمراجع.
30-25 د	أن يعدد الطالب عنوانات بعض المراجع مما مرّ به مناسبة للموضوع. أن يستنتج الطالب الهدف الأساسي من تأليف الكتاب من دون أخطاء. أن يوضّح الطالب ارتباط	أوزع العمل بين المجموعات ما بين قائد للمجموعة وباحثين في الأسئلة المطروحة، وملخص، ومصحّح. أوفر عدداً من المصادر والمراجع ذات العلاقة بالموضوع المدروس وغير ذلك مما ليس له علاقة	

<p>تقويم:</p> <p>اقرأ المعلومات الآتية، ثم استند منها لتوثق مرة في المتن وأخرى في ثبت المراجع.</p> <p>الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث/ دار العلم للملايين/ الطبعة الخامسة/ أنيس المقدسي/بيروت /1973</p> <p>نشاط لا صفى: عد إلى مكتبة مدرستك واعمل قائمة بالدواوين الشعرية الموجودة فيها مع التوثيق.</p>	<p>بالموضوع المدروس، أو أطلب إلى الطلبة العودة إلى المكتبة. أترح مجموعة من الأسئلة على المجموعات:</p> <p>ما عنوان الكتاب؟ من المؤلف؟ ما العلاقة بين عنوان المرجع والموضوع المدروس؟ ما تاريخ النشر؟ ما رقم الطبعة؟ هل وثق الكاتب مصادره؟ أين وضع الكاتب التوثيق؟ وفي أي جزء من الكتاب؟ ما الترتيب الذي اتبعه الكاتب للتوثيق في ثبت المصادر والمراجع؟ كيف وثق الكاتب مراجعه في متن الكتاب؟ أترك فترة زمنية أمام الطلبة لتفحص العنوانات والفهارس، وللبحث في الأسئلة المطروحة. يقدم قائد كل مجموعة الإجابات على شكل تقرير بعد مراجعتها. يتناقش الطلبة في جلسة حوار بموضوعات الكتب ومؤلفيها وطريقة التوثيق في المتن وفي ثبت المراجع، ثم تعرض أعمال المجموعات أمام الطلبة وتدوّن النتيجة النهائية على السبورة.</p> <p>نستنتج: التوثيق ضمن المتن للكلام المقتبس حرفياً: (لقب المؤلف، عام النشر، رقم الصفحة) التوثيق ضمن ثبت المراجع: لقب المؤلف، الاسم(عام النشر)</p>	<p>موضوع الكتاب بالموضوع المدروس بدقة. أن يستنتج الطالب طريقة توثيق المرجع في قائمة المراجع بدقة. أن يميّز الطالب طريقة التوثيق في المتن بوضوح. أن يفرّق الطالب بين توثيق المرجع في المتن وتوثيقه في قائمة المراجع بدقة. أن يعيد ترتيب المراجع في قائمة المراجع بشكل صحيح. أن يوثق الطالب المرجع في المتن بدقة. أن يوثق الطالب المرجع في قائمة المراجع بشكل صحيح. أن يقدر الطالب أهمية</p>
---	--	--

10-5 د	وجود قائمة للمراجع في إغناء الموضوع.	عنوان الكتاب، دور النشر، البلد، الطبعة. تطبيق التقويم. تنفيذ مجموعة من الأنشطة لتدريب الطلبة على توثيق المراجع.
--------	--------------------------------------	---

أنشطة تدريبية

مهارة تحديد المصادر والمراجع ذات العلاقة بالموضوع المدروس وتوثيقها

نظرات في الحب

للحب أشكال وألوان، وقد فسره الفلاسفة كل من وجهة نظر الثقافة التي ينتمي إليها، فالليونانيون عرفوا نمطاً من الحب سمّوه الحب الجسدي، كما عرفوا حباً آخر أطلقوا عليه اسم الصداقة، وهي عاطفة إنسانية متبادلة، تتمثل في الحب الإنساني الذي يربط بين شخصين حريين. وقد أصبح الحب الأفلاطوني تسمية للمثالية التي تجد لذتها في تسامي العلاقة بين الرجل والمرأة، وفي العشق البعيد عن الحسية والجسدية.

أما في التراث العربي، فقد تفنن العرب في حديث الحب، وجعلوه مادة شفافة لمؤلفاتهم على مدى العصور، كما عدّوه ظاهرة هامة حرصوا على دراستها والتعمق فيها، وبرع في ذلك الأطباء والحكماء والشعراء والكتاب، وكل منهم رصد آراء مختلفة حول هذه العاطفة السامية، فألفوا فيها كتباً، تفتح الدروب والبساتين للعاشقين.

كان الجاحظ (776-869 م) أحد هؤلاء الكتاب الذين تناولوا الموضوع في "كتاب النساء" و"رسالة القيان" وقد حلل الجاحظ مفهوم الحب والعشق من وجهة نظر عقلانية، فعارض فكرة العشق واللّهو فيه، ودعا الناس إلى مقاومة هذا النوع من الحب عاداً إياه مرضاً يهدد النفس الإنسانية، ويستعبد عواطف الإنسان ورغباته.

أما ابن حزم الأندلسي، فألف كتاباً فريداً في الحب أسماه "طوق الحمامة"، يقول فيه: "الحب - أعزك الله - أوله هزل، وآخره جد، دقت معانيه عن أن توصف، فلا تُدرك حقيقتها إلا بالمعاناة، وكل أجناس الحب التي تقوم على المنافع الحسية سرعان ما تزول وتنقضي بانقضاء عليها إلا محبة العشق الصحيح المتمكن في النفس، فهي التي لا فناء لها إلا بالموت"، ويذكر بعض علامات الحب، ومنها: إدمان النظر، فترى الناظر لا يطرف، ينتقل بتقل المحبوب، وينزوي بانزوائه، وتبدو على المحب روعة إن رأى من يشبه محبوبه أو عند سماع اسمه. ومن العلامات الظاهرة على العاشق حب الوحدة والأنس بالانفراد، ونحول الجسم دون حد يكون فيه،

ولا وجع مانع من التقلّب والحركة والمشى، وكذلك السهر، فقد أكثر الشعراء من وصفه وحكوا إنهم رعاة الكواكب، وواصفو طول الليل.

وقد عدّ أبو بكر الرازي (251-313 م) العشق بليّة، ونصح بالابتعاد عنه ولتجنّبه، فهو في رأيه حظّ المتخنّين¹⁸ وأشباه الرجال الذين ليس لديهم ما يشغلهم، ويؤثرون الشهوات بأيّ ثمن ولا يهتمهم سواها.

ومن هذا القول يبدو أن الرازي لا يعرض بالحب الحقيقي السامي، وإنما يندّد بحب الجوّاري والقيان الذي أفسد المجتمع العربي قديماً.

ونقّف مع الطيب والفيلسوف العربي ابن سينا (980-1037م) لنستطلع كتابه "القانون"، فنجد أنه يشير إلى جملة من الأمراض التي تصيب المحبّ مثل اختلاط الذهن، والهذيان والرعونّة والحمق وفساد التخيّل، ويضيف إلى تلك الأمراض كلّها فصلاً في العشق يعدّه في جملة تلك الأمراض.

فهو في هذا الفصل يشبّه ويقرن العشق بمرض الكآبة القوية، ويؤكد أنّ من علاماته في الجسد: غور العين وببستها، وحركة متصلة للجنف ضحّاكة، وكأنّه ينظر إلى شيء لذيذ أو يسمع خبراً ساراً أو يمزح، ويتغيّر حاله إلى فرح وضحك، أو إلى غمّ وبكاء عند سماع الغزل، ولاسيما عند ذكر الهجر والنوى.

ونقّف مع شيخ الفلاسفة محيي الدين بن عربي المتوفّى في دمشق (1240م) إذ لم يكن فيلسوفاً فحسب، بل كان شاعراً من كبار الشعراء الصوفيّين، وقد ركّز في معظم مؤلفاته على فكرة جوهرية، هي: وحدة الوجود، فقد اعتقد بهذه الفكرة وحلّلها بالتفصيل، ووضعها في إطار جديد محاولاً الجمع بين القوة العليا التي هي الله وبين العالم.

أمّا حديث ابن عربي عن العشق في كتابه "الفتوحات المكيّة"، فكان مفصّلاً، إذ يصف أعراضه مثل: عدم القدرة على مصالحة النوم، وعلى التقرب من الطعام.

وعند ابن عربي لا يعود المعشوق هدفاً في ذاته، بل يصبح العشق بذاته هو الهدف والغاية. ويقدم لنا مثلاً من الحب العربي، وهو عشق الشاعر قيس بن الملوّح لليلاه، حيث كان يلهج¹⁹ باسمها ولا يفتأ يكرّره حتى تظهر ليلي أمامه مليّة طلبه، ولكنه يرفضها، ويطلب منها الابتعاد عنه؛ لأنّه مشغولٌ عنها بتلبية نداء الحبّ، وليس لديه وقتٌ يخصّصه لها.

وتتعدّد أسماء الحب عند ابن عربي تبعاً للأحوال الشعورية التي تميّزه: وأول هذه الأسماء "الهوى"، وهو ليس شيئاً آخر غير الميل العاطفي، والهوى إذا نشأ عن العيون يكون أكثر تأثيراً مما هو في الأحوال الأخرى.

¹⁸ المتخنن: المتشبه بالأنثى، وخنن كلامه أتى به شبيهاً بكلام النساء لنا ورخامة.

¹⁹ لهج بالأمر: ألع به فتأبر عليه واعتاده.

والدرجة الثانية : هي "الحب" وهو الميلُ الأولُ نفسه الموجودُ في الهوى، ولكنه ميلٌ برضى وإخلاص أي باستبعادٍ وثيق لكلِّ محبوبٍ آخر.

والدرجة الثالثة هي "العشق" وهو إفراطُ المحبةِ الذي يأسرُ النفسَ، ويستولي عليها، ويعمُّ الإنسانَ بجملته ويعميه عن كلِّ شيءٍ سوى محبوبته، ولا يسمعُ أي شيءٍ غيره.

لقد كان للحبِّ بأسمائه وحالاته السَّالفة جميعاً حضورٌ قويٌّ في الشعر العربي قديمه وحديثه، حتى أصبح الشعرُ الغزلي ينسربُ في أحناء^{٢٠} القصائد من غير أن تفرّد له نصوصٌ أو دواوين كاملة، وكأنما الحديثُ في الحبِّ واحةٌ يفيءُ إليها الشاعرُ من تعبِ الموضوعاتِ الأخرى، بل هو عودةٌ إلى جوهرِ الإنسانِ الحقِّ. (وزارة التربية، 2012)

أولاً: سمّ المصادر التي اقتبست منها العبارات الآتية:

- عدم قدرة المحب على مصالحة النوم وعلى التقرب من الطعام.
 - يصاب المحب باختلاط الذهن والهذيان والرعونة والحمق وفساد التخيل.
 - كلُّ أجناس الحبّ التي تقوم على منافع حسية تزول.
- ثانياً: وثق المراجع الآتية في ثبت المصادر والمراجع:
- ديوان العرجي / الشركة الإسلامية للطباعة والنشر/ بغداد/ عبد الله بن عمر/ 1956.
 - الغزل عند العرب/ الجزء الأول/ 1985/ ترجمة: إبراهيم الكيلاني/ سورية/ ج.ك. فاديه/ منشورات وزارة الثقافة/ ط2.
 - طاهر لبيب/ الطبعة الأولى/ سوسيلوجيا الغزل العربي. الشعر العذري نموذجاً/ 1981/ دمشق/ منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي.
 - تطوّر الغزل بين الجاهلية والإسلام من امرئ القيس إلى ابن أبي ربيعة/ شكري فيصل/ 1964 / ط2 / مطبعة جامعة دمشق/ دمشق.
 - أحمد أمين الشنقيطي/ المعلقات العشر/ حلب/ دار الكتاب العربي/ 1983.
 - الغزل في عصر بني أمية/ إحسان النص/ دمشق/ دار الفكر/ 1976.
 - شرح ديوان عمر بن أبي ربيعة/ عمر بن أبي ربيعة المخزومي/ القاهرة/ مطبعة المدني/ 1965 / ط3 .
 - دار مكتبة الحياة/ جرير بن عطية الخطفي/ 1353هـ/ شرح ديوان جرير/ بيروت.

^{٢٠} الحنايا: الأطراف والنواحي، مفردها (جنو)

مهارات مرحلة الكتابة

الموقف الرابع: مهارة كتابة مقدمة لموضوع التعبير الأدبي خطة الموقف التعليمي التعليمي

قال أحمد أمين^{٢١} (1956):

أخطأ الناس فطنوا أنّ الراحة معناها الانغماس في الكسل، و الإضراب عن العمل، والتمدد على سرير مريح أو الاتكاء على كرسي مجنح، أو نحو ذلك. وليس هذا بصحيح دائماً ولو كان كذلك لما ملّ الناس هذه الراحة، ولما فروا منها إلى العمل، واستروحوها بالجدّ والتعب، إنّما الراحة التغيير من حال إلى حال، ومن عمل إلى عمل، ومن لا عمل إلى عمل، ولو كان عدم العمل هو الراحة لكان السجن أرواح مكان، ألا ترى أنّ الراحة تكون في الأشياء وأضدادها باستمرار؟ ما أصعب الحياة الراتبة وأشقها على النفس! إنّها تميت القلب وتبعث على الخمود، ولا بدّ لعلاجها من التجديد، وليس التجديد إلا نوعاً من التغيير، يبعث عليه السأم من القديم.

فإذا ملّ الناس الأدب القديم جدّد زعماء الأدب في الأدب، وأتوا للناس بفتح جديد يستروحون به، وإذا ملّ الناس نوعاً من النظام الاجتماعي أتى المجددون بشيء جديد يذهب بالملل ويجدّد النشاط. وأقدر الناس في هذه الحياة من استطاع أن يتغلب على السأم والملل بالتغيير المناسب في نفسه وفي غيره، فالأديب القدير من استطاع أن ينوع نفسه وينوع كتابه حتى لا يمل، وخير المجالات ما استطاعت أن تجدّد نفسها من حين إلى حين تجديداً يتفق ومنفعة الناس، ويتفق والرقي، فتتغير في أسلوبها، وتتغير في موضوعاتها.

إنّ كثيراً من شروخ هذا العالم سببه الملل، فكسل التلميذ وانصرفه عن الدرس نوع من الملل، وخمول الموظف وقعوده عن الجدّ في العمل نوع من الملل، والخمود الفكري والاجتماعي نوع من الملل، وكثيراً ما يكون الشقاق العائلي وشقاء المنزل نوعاً من الملل. من أجل هذا، أصبح الناس في حاجة إلى التجديد؛ فالمعلم يتجدّد حتى لا يملّ طلبته، ورئيس الحزب يتجدّد حتى لا يملّ أتباعه، لأنّ التغيير يتجدّد الحياة.

الزمن	الأهداف التعليمية	الأساليب والأنشطة والوسائل	أساليب التقويم
		الطريقة: أسئلة سابرة، حوار، مناقشة.	

^{٢١} أحمد أمين: من أهم المتقنين الذين أرسوا قواعد الثقافة العربية الحديثة في النصف الأول من القرن العشرين. درس في الأزهر ثم عمل قاضياً فأستاذاً للنقد الأدبي في كلية الآداب في القاهرة. كان يكتب مقالاً أسبوعياً في مجلة "الرسالة"، كما رأس تحرير مجلة "الثقافة". اختير أحمد أمين عضواً في مجامع اللغة العربية المصري والعراقي والسوري. صدر له عدّة مؤلفات، كان أهمها: "فجر الإسلام" و"ضحى الإسلام" و"ظهر الإسلام" و"هارون الرشيد". أما كتابه "فيض الخاطر" فيتضمن مجموعة من المقالات، عالج فيها بعض القضايا الأدبية والاجتماعية.

<p>يتمّ اختيار بعض المقدمات المكتوبة لتصحيحها أمام الطلبة شكلاً ومضموناً.</p> <p>تقويم: طرح مجموعة من الأسئلة حول مقدمات الكتب التي تمّ الاطلاع عليها في درس سابق.</p>	<p>الوسائل: السبورة، أوراق مصورة. تمهيد: أستثير فكر الطلبة بالأسئلة الآتية: هل نبدأ في معالجة فكر الموضوع مباشرة؟ كيف أمهد لمعالجة فكر موضوع ما؟ سير الدرس: أقسّم الطلبة إلى مجموعات. أوزّع أوراقاً مصورة، كُتِبَ عليها نصٌّ. أطلب من أحد الطلبة قراءة النص قراءة جهرية. أطلب إلى الطلبة قراءة النص قراءة صامتة. أطرح مجموعة من الأسئلة الشفهية ثم أدونها على السبورة: كيف بدأ الكاتب موضوعه؟ ماذا نسمي الفقرة الأولى من الموضوع؟ ماذا تضمّنت المقدمة؟ حدّد الكلمة المفتاحية في المقدمة. حدّد الجملة الافتتاحية في المقدمة. بيّن الحقائق التي اشتملت عليها المقدمة. هل اشتملت المقدمة على شواهد أو مقتبسات؟ هل تضمّنت المقدمة الحديث عن الفكر الثانوية في الموضوع؟ ما أهمية المقدمة في أي موضوع من الموضوعات؟ ما الطول المقترح للمقدمة؟ أترك فرصة للمجموعات للحوار، ثم أتلقى الإجابات. أناقش الإجابات مع الطلبة وصولاً</p>	<p>أن يشرح الطالب كيف بدأ الكاتب موضوعه بدقة. أن يبيّن الطالب مضمون المقدمة في الموضوع المقروء بوضوح. أن يكتب الطالب الكلمات المفتاحية للمقدمة بدقة. أن يحلّل الطالب النص إلى مجموعة من الفكر بشكل متسلسل. أن يعيد الطالب صياغة فكر المقدمة في أسلوب منطقي بشكل جيد. أن يصدر الطالب حكماً على أهمية المقدمة كمدخل أساسي لموضوع التعبير.</p>	<p>7-5 د</p> <p>30-25 د</p>
--	--	---	-----------------------------

<p>تقويم: اكتب مقدمة مناسبة للموضوع الآتي: الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك. بين أهمية الوقت في حياتك وحياة أسرتك ووطنك.</p>	<p>إلى الاستنتاج. نستنتج: المقدمة: هي أول فقرة في موضوع التعبير الكتابي، وتشتمل على الكلمات المفتاحية، وتعطي فكرة عن المضمون العام للموضوع، وتكشف عن اتجاهه، ويخلو عادةً من الاستشهاد. تنفيذ التقويم. تنفيذ أنشطة لتدريب الطلبة على مهارة كتابة المقدمة.</p>	<p>أن يكتب الطالب مقدمة لموضوع التعبير بشكل جيد.</p>	<p>10-5 د</p>
---	--	--	---------------

أنشطة تدريجية

مهارة كتابة مقدمة لموضوع التعبير الأدبي

أجب عن الأسئلة الآتية، ثم استفد منها في كتابة مقدمة لموضوع الغزل:
أخذ الغزل طابعاً جديداً مختلفاً عن الغزل البدوي في العصر الأموي. اكتب موضوعاً أدبياً، تناقش فيه القول السابق، مدعماً رأيك بشواهد مناسبة.

- ما الأغراض الأساسية في الشعر العربي؟
- ما تعريف شعر الغزل؟
- هل للغزل علاقة بالقصيدة العربية؟
- هل خضع غرض الغزل للتطور عبر مراحل مختلفة؟
- هل يعدّ الغزل من الأغراض المهمة لدى الشاعر العربي؟ ولماذا؟
- ما مكانة غرض الغزل في الشعر العربي؟

مهارات عملية الكتابة

الموقف الخامس: مهارة المرونة الفكرية

خطة الموقف التعليمي التعليمي

قال عروة بن حزام^{٢٢} في محبوبته عفراء:

أمامي هوى، لا نومَ دونَ لقائِهِ،
تحنُّ فُتُبدِي ما بها من صبايةٍ^{٢٥}،
وناقتي خلفي، وقدامي الهوى،
هواي عراقِيّ، وتنتي زمامها
فلو تركتني ناقتي من حنينها
متى تجمعي شوقي وشوقك تفدحي^{٢٦}
تحملتُ من عفراء ما ليس به
كأنَّ قطاةً علقَتْ بجناحها
جعلتُ لعرافِ اليمامة حُكمه
فقالا: شفاك اللهُ، والله ما لنا
ألا أيُّها العرافُ، هل أنتَ باني
فيا عمّ، يا ذا الغدر، لا زلتُ مُبْ
غدرتُ، وكانَ الغدرُ منك سجيةً
يكفُنني عمّي ثمانين بكرةً،
فياليات عمي يومَ فرّق بيننا
وقد تركت عفراءَ قلبي، كأنه

وخلفي هوى، قد شفني^{٢٣} وبراني^{٢٤}
وأخفي الذي لولا الأسي لقضاني
وإنني وإياها لمختلفان
لبرق، إذا لاحَ النجوم، يمانِي
وما بيَ وجَدٌ، إذا لكفاني
ومالك بالعبء الثقيلِ يدانِ
ولا للجبالِ الراسياتِ يدانِ
على كبدي من شدّة الخفقانِ
وعرافِ نجدٍ، إن هما شفيانِ
بما ضمّنت منك الضلوعُ يدانِ
مكانك يوماً واحداً بمكاني؟!
تلي حليفاً لهم لازم وهوانِ
فألزمتُ قلبي دائم الهملانِ
ومالي، يا عفراء، غيرُ ثمانِي
سقي السّمّ ممزوجاً بشب يمانِ
جناحُ غرابِ دائم الخفقانِ

^{٢٢} شاعر من العصر الأموي، مات والده وهو ما يزال طفلاً صغيراً، فرباه عمه. كان هذا العم له فتاة اسمها عفراء فأحبها عروة وأحبته، طلبها للزواج فرفض عمه لفقره، وركب عروة راحلته متجهاً إلى أحد أقربائه الأثرياء لتأمين مهر عفراء. وحدث في أثناء رحلة عروة أن مرّ أحد أثرياء بني أمية بحي عفراء فأعجب بها، وسرعان ما تزوجها، وحين عاد عروة إلى دياره فوجئ بخبر زواج محبوبته وسرعان ما برح به الحزن والألم. حاول أهله أن ينسوه هذا الحب، ولكن لم يكن هنالك سبيل إلى ذلك، فطلبوا له الكهنة والعرافين ولكنهم فشلوا. كان عروة يردد دائماً الكلمات التي تنمُّ عن حب عفراء وندر عمه إلى أن مات.

^{٢٣} شف: نحل ودق من هم أو مرض.

^{٢٤} برى: هزل.

^{٢٥} الصباية: الشوق أو رفته. - و- حرارته.

^{٢٦} فدحه: أنقله.

الزمن	الأهداف التعليمية	الأساليب والأنشطة والوسائل	أساليب التقويم
7-5 د	أن يصف الطالب طريقة معالجة فكرة ما بشكل معقول. أن يبيّن الطالب موضوع النص المعروض بوضوح.	الطريقة: عصف ذهني الوسائل: السبّورة، أوراق مصورة، ديوان عروة بن حزام. تمهيد: أ طرح مجموعة من الأسئلة : كيف تعالج الفكرة؟ هل تستخدم أدوات استقهام، مثل: كيف، لماذا، من أجل ماذا، من، متى، أين، كم، هل؟ ما السبيل إلى معالجة الفكرة؟ سير الدرس: أقسّم الطلبة إلى مجموعات. أعرض النص على الطلبة. أقرأ النص قراءة جهرية أمام الطلبة. أطلب إلى الطلبة قراءة النص قراءة صامتة. أ طرح على الطلبة مجموعة من الأسئلة الشفهية المثيرة للتفكير، ثم أدونها على السبورة. حدد الفكرة العامة للنص. أشر إلى الفكر الثانوية في النص. أذكر الصفات التي أسقطها عروة على نافته. لو كنت مكان عروة ماذا ستضيف إلى هذه الصفات؟ ما أوجه الاختلاف بين الشاعر والناقة؟ أذكر كل الصفات التي تتخيلها في شخصية الشاعر. ما النصائح التي تقدمها لشاعر محب أخفق في حبه؟	الاستماع إلى إجابات الطلبة. متابعة عمل المجموعات. تصحيح إجابات الطلبة. الثناء على الإجابات المتميزة.
30-25 د	أن يفسّر الطالب مدى ارتباط الفكر الجزئية بالفكرة الأساسية بدقة. أن يميّز الطالب العلاقات الجزئية في النص بشكل جيد. أن يعبر الطالب بأسلوبه عن الفكر التي تراوده ذات العلاقة بالنص. أن يقارن الطالب بين الفكر المختلفة بدقة. أن يوظّف الطالب	لو لم يحب عروة عفراء فما الأغراض الشعرية التي تتوقع أنه كان سيجيد فيها ؟ ما أسباب مشكلة عروة برأيك؟ أتلّق الإجابات، وأرحّب بكلّ الفكر المقترحة. أناقش إجابات الطلبة. أطلب إلى إلبهم طرح أسئلة أخرى مرتبطة بالنص المدروس والإجابة عنها. أطلب إلى الطلبة كتابة الإجابات على الورق	تقويم: يقول ابن الرومي: ولاوردية تزهو بزرقتها / بين الرياض على حمر اليواقيت كأنها فوق قامات ضعفن بها / أوائل النار في أطراف كبريت استطاع الشاعر أن

<p>يشكل صورة من الكلمات الآتية: كبريت، نار، رياض، ياقوت، أحمر، أزرق، لازورد. اشرح هذه الصورة مبيناً جمالها في رأيك. نشاط لا صفّي: اكتب أكبر عدد من الفكر التي ترتبط بموضع الشهادة.</p>	<p>ومراجعتها. أعرض عليهم أعمال المجموعات. أدون أفضل الإجابات على السبورة. أسأل الطلبة هل استفدتم من طريقة العصف الفكري؟ وماذا ندعو عملية توليد الفكر المرتبطة بموضوع الدرس؟ نستنتج: المرونة الفكرية: هي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الفكر المختلفة التي ترتبط بموقف معين. تنفيذ التقويم. تنفيذ مجموعة من الأنشطة لتدريب الطلبة على مهارة المرونة الفكرية.</p>	<p>المرونة الفكرية في إنتاج فكر مرتبطة بالموقف بوضوح. أن يبرز الطالب أفضل الإجابات المقترحة.</p>	<p>10-5 د</p>
--	--	--	---------------

أنشطة تدريبيه

مهارة المرونة الفكرية

أولاً: مختارات من قصيدة المواكب لجبران خليل جبران^{٢٧}:

والشرُّ في الناسِ لا يفنى، وإن قُبِرُوا
وأكثرُ الناسِ آلاتُ تحرُّكها
فلا تقولن: هذا عالمٌ علمٌ
فأفضلُ الناسِ قطعانٌ، يسيرُ بها
وما الحياةُ سوى نومٍ تُراوِدُهُ
والسرُّ في النفسِ حزنُ النفسِ يسترُهُ،
وفي الزرّازيرِ^{٢٨} جينٌ، وهي طائرةٌ
والحرُّ في الأرضِ بيني من منازلِهِ

والشرُّ في الناسِ لا يفنى، وإن قُبِرُوا
أصابعُ الدهرِ يوماً ثم تنكسرُ
ولا تقولن: ذاك السيّدُ الوقيرُ
صوتُ الرعاةِ، ومن لم يمشِ يندثرُ
أحلامٌ مَنْ بمرادِ النفسِ يَأْتَمِرُ
فإنّ تولّى فبالأفراحِ يستترُ
وفي البزاةِ^{٢٩} شموخٌ، وهي تحضُرُ
سجناً له، وهوَ لا يدري فيؤتسرُ

^{٢٧} جبران خليل جبران: من أبرز رجال النهضة الأدبية الحديثة، مبدع تفكير وتصوير ومصالح اجتماعي. ولد في لبنان ثم رحل إلى فرنسا فالولايات المتحدة الأمريكية حيث أسس الرابطة القلمية سنة 1920. البارز في أدب جبران أنه أجاد في وصف أمراض المجتمع الشرقي الغارق في بحر آسن من التقاليد والعادات الرجعية التي تغتال الحرية وتقضي على حس الإنسان في أن يحيا حياة حرة كريمة. أشهر مؤلفاته العربية: "الأجنحة المتكسرة" و "العواصف". ومن مؤلفاته باللغة الإنكليزية: "النبى" و "يسوع بن الإنسان".

^{٢٨} الزرزور: طائر من رتبة العصفوريات، وهو أكبر قليلاً من العصفور، وله منقار طويل وقاعدة عريضة، (ج) زرّازير.

^{٢٩} البازي: جنس من الصقور الصغيرة أو المتوسطة الحجم، تميل أجنحتها إلى القصر، وتميل أرجلها وأذناها إلى الطول، ومن أنواعه الباشق و البيدق، (ج) بواز وبزاة.

والحبُّ في الناسِ أشكالٌ، وأكثرُها
وقاتلُ الجسمِ مقتولٌ بفعلتِه
وما السَّعادةُ في الدُّنيا سوى شبحٍ
واللطفُ في الناسِ أصدافٌ، وإنْ نَعَمْتَ
وكم علا الأرضَ من نبتٍ بلا أرجٍ
والموتُ في الأرضِ لابنِ الأرضِ
كالعشبِ في الحقلِ، لا زهرٌ ولا ثمرٌ
وقاتلُ الروحِ، لا تدري به البشرُ
يُرجى، فإنْ صارَ جسمًا ملأه البشرُ
أضلاعُها، لم تُكنْ في جوفِها الدُّرُ
وكم علا الأفقَ غيمٌ ما به قطرٌ
خاتمةٌ وللاثيري فهو البدءُ والظفرُ

اقرأ النص السابق قراءة واعية ثم أجب عن الأسئلة الآتية:

- اذكر كل الصفات التي تراها تنطبق على الشاعر من خلال هذه القصيدة.
- اكتب أكبر عدد من الكلمات التي توحي لك بها كلمة "سعادة".
- قارن بين اللطف والأصداف في البيت الثاني عشر في نصِّ جبران خليل جبران.
- اكتب أكبر عدد ممكن من الصفات المشتركة بين البزاة والزرارير.
- اذكر كل جوانب التفاؤل التي تستوحىها من خلال القصيدة.
- أعط أكبر عدد ممكن لكلمة "الآثيري" من خلال فهمك للبيت الأخير.

ثانياً: يقول محمود درويش^{٢٠} في قصيدة "عابرون في كلام عابر":

أيُّها المارون بين الكلمات العابره

احملوا أسماءكم وانصرفوا

واسحبوا ساعاتكم من وقتنا، وانصرفوا

وخذوا ما شئتم من زرقه البحرِ و رملِ الذاكره

وخذوا ما شئتم من صورِ كي تعرفوا

أنكم لن تعرفوا

كيف يبني حجرٌ من أرضنا سقفَ السماء

أيُّها المارون بين الكلمات العابره

منكم السيفُ - ومنا دُمنا

منكم الفولاذُ والنارُ - ومنا لحمنا

منكم دبابهٌ أخرى - ومنا حجر

^{٢٠} محمود درويش: شاعر فلسطيني، عاش ما بين عام (1941-2008م) تنقل في عدد من البلدان العربية بعد أن هجره الاحتلال الإسرائيلي من أرضه. يعتبر من أهم الشعراء الفلسطينيين، وشاعر المقاومة الذي ارتبط اسمه بالثورة والوطن. ساهم محمود درويش في تطوير الشعر العربي الحديث وإدخال الرمزية فيه، كما أنه مزج حب الوطن بالحيبة الأنثى. نذكر من قصائده: "عاشق من فلسطين" و"لماذا تركت الحصان وحيداً؟".

منكم قنبلةُ الغازِ - ومنا المطر
وعلينا ما عليكم من سماءٍ وهواء
فخذُوا حصتكم من دمنا وانصرفوا
وعلينا نحن أن نحرسَ ورودَ الشهداء
وعلينا نحن أن نحيا كما نشاء

أيها المارون بين الكلماتِ العابره
كالغبارِ المرِّ مرّوا أينما شئتُم ولكن
لا تمروا بيننا كالحشراتِ الطائره
فلنا في أرضنا ما نعمل
ولنا قمحٌ نربيه ونسقيه ندى أجسادنا
ولنا ما ليس يرضيكم هنا
حجرٌ... أو خجلٌ فخذوا الماضي، إذا شئتُم إلى سوق التحف
أعيدوا الهيكلَ العظميَ للهدد، إن شئتُم على صحنِ خزف
لنا ما ليس يرضيكم، لنا المستقبلُ ولنا في أرضنا ما نعمل

أيها المارون بين الكلماتِ العابره
كدسوا أو هامكم في حفرٍ مهجورةٍ وانصرفوا
وأعيدوا عقربَ الوقتِ إلى شرعيةِ العملِ المقدس
أو إلى توقيتِ موسيقا مسدس
فلنا ما ليس يرضيكم هنا، فانصرفوا
ولنا ما ليس فيكم: وطنٌ ينزف، وشعبٌ ينزف
وطنٌ يصلح للنسيانِ وللذاكره

أيها المارون بين الكلماتِ العابره
آن أن تنصرفوا
وتقيموا أينما شئتُم، ولكن لا تقيموا بيننا
آن أن تنصرفوا
ولتموتوا أينما شئتُم، ولكن لا تموتوا بيننا
فلنا في أرضنا ما نعمل

ولنا الماضي هنا
ولنا صوتُ الحياةِ الأول
ولنا الحاضرُ، والحاضرُ، والمستقبل
ولنا الدنيا هنا... والآخره
فاخرجُوا من أرضنا
من برّنا... من بحرنا
من قمحنا.. من ملحنا... من جرحنا
من كلِّ شيءٍ، اخرجُوا
من ذكرياتِ الذاكره
أيُّها المارون بينَ الكلماتِ العابره

اقرأ النص السابق قراءة واعية، ثم أجب عن الأسئلة الآتية:

- استخدم الشاعر عبارة "أيُّها المارون بين الكلمات العابرة" اذكر الأسباب التي دعت به إلى ذلك.
- اذكر كل الإيحاءات والتداعيات التي تتبادر إلى ذهنك من عبارة الشاعر "الغبار المرّ".
- ضع أكبر قدر من الكلمات المعبرة مكان كلمة "الغبار".
- قارن بين الحجر والذّبابه.
- اذكر كل الصفات التي تراها مناسبة، والتي قد تخطر في ذهنك، وتري أنّها تنطبق على الشاعر.
- أكثر الشاعر من استخدام فعل الأمر. اذكر كل الدلالات التي يحملها هذا الفعل.
- ما الأشياء التي لم يعبر عنها الشاعر في القصيدة.
- بم يوحى لك عنوان القصيدة؟
- اذكر كل الفكر التي أوحتها لك هذه القصيدة ثم رتبها من حيث أهميتها بالنسبة إليك.
- لو صاغ الشاعر قصيدته على نمط الشعر العمودي، فهل تتوقع بأنّها ستكون أكثر إيحاء؟ ولماذا؟

ثالثاً: يقول جميل بن معمر:

يموتُ الهوى مني، إذا ما لقيتُها ويحيا إذا فارقتهُها، فيعودُ

هل تتوقع أنّ الشاعر كان يريد المطابقة بين (يموت ويحيا، اللقاء والفرق) من الناحية البلاغية؟
اكتب فقرة مظهراً فيها الدلالات الإيحائية لذلك.

رابعاً: يقول قيس بن ذريح:

أقضي نهاري بالحديث وبالمنى ويجمعني بالليل والهَمُّ جامعُ

نهاري نهارُ الناسِ، حتى إذا بدا لي الليلُ هزَّتني إليك المضاجعُ
ما الذي توحى به كلمتا "النهار" و"الليل" في البيتين السابقين؟ هل قصد الشاعر إلى المطابقة بينهما؟
اكتب فقرة تظهر فيها الدلالات الإيحائية لذلك.

خامساً: في الأبيات الآتية يصوّر الشاعر إحساساته عندما عاد إلى دار محبوبته فوجدها مهجورة،
اذكر رأيك في اختيار الشاعر لكلمة "العنكبوت" التي وردت في البيت الثالث معللاً ما تقول.
قال إبراهيم ناجي^{٣١}:

موطنُ الحسنِ ثوى فيه السَّامُ وسرَّتْ أنفاسُهُ في جـوِّه
وأناخَ الليلُ فيه، وجثَّم وجرتْ أشباحُهُ في بهـوِّه
والبلى أبصرته رأيَ العيان ويدها تنسجان العنكبوتَ
صحتُ ويحكُ تبدو في مكان كلَّ شيءٍ فيه حيٌّ لا يموت

السبب في اختيار الشاعر كلمة العنكبوت:
سادساً:

قال حذيفة العدوي: " انطلقت مساءً وقعة اليرموك أطلبُ ابنَ عمِّ لي ومعِي شيءٌ من الماءِ،
وأنا أقولُ: إن كان به رمقٌ سقيتهُ، فإذا أنا به، فقلتُ: أسقيك؟ فأشارَ أن نعم! فإذا برجلٍ يقولُ:
آه! فأشارَ ابن عمي أن انطلقُ بالماءِ إليه، فإذا هو هشامُ بنُ العاصِ، فقلتُ: أسقيك؟ فسمعَ به
آخرُ، فقال: آه! فأشارَ هشامُ أن انطلقُ بالماءِ إليه، فجنَّتهُ، فإذا هو قد مات... فرجعتُ إلى ابنِ
عمي، فإذا هو مات". . تصوّر هذا المشهد، واكتب في الفكرة التي يرمي إليها.

سابعاً: قالت ميسون بنت بحدل مفضلة خيمة أهلها على كلِّ منزلٍ عداها:
لبيبتُ تخفق الأرواحُ فيه أحبُّ إليَّ من قصرٍ منيفٍ
هل تحسب تلك الأعرابية صادقة في عاطفتها نحو خيمة أهلها المتواضعة؟ وهل تعلق الناس بمنزل
أسرهم سواء في كلِّ زمان ومكان؟ ولماذا؟

^{٣١} إبراهيم ناجي: شاعر مصري، ولد عام (1898) كان والده مثقفاً مما أثر في موهبته وصقل ثقافته. تخرج من مدرسة الطب ثم نهل من الثقافة العربية القديمة، فدرس العروض والقوافي، وقرأ دواوين المتنبي وابن الرومي وأبي فراس وغيرهم من فحول الشعر العربي، كما نهل من القصائد الغربية فقرأ الكثير من الأدب الرومانسي. بدأ حياته الشعرية يترجم أشعار "الفريد دو موسيه" و"توماس مور" شعراً ثم انضم إلى جماعة أبوبو عام (1932) التي أفرزت نخبة من الأدباء المصريين والعرب استطاعوا تحرير القصيدة العربية من الأغلال الكلاسيكية والإيقاعات المتوازنة. من أشهر قصائده "الأطلال" التي تغنت بها أم كلثوم.

مهارات مرحلة الكتابة

الموقف السادس: مهارة ترتيب الفكر وتسلسلها

خطة الموقف التعليمي التعلّمي

النص الأول:

اللوحة الخالدة

في الطابق الأعلى من عمارة في أحد الأحياء الفقيرة، كانت تسكنُ فتاتان تشتغلان بالرسم، وفي يومٍ من أيام الشتاء الباردة، أصيبت إحداهما بالتهاب رئوي، تركها ضعيفةً سقيمةً الجسم والنفس معاً.

وجاء الطبيب فأخبر صديقتها:

" أنّ الأمل من شفائها ضئيل، لأنها قد وطّنت نفسها على الموت، ولن يجدي الدواء مريضاً استبدّ به اليأس وفقد إرادة الحياة. على أنّ المريضة لو استطاعت أن تثبت في نفسها شيئاً من العزم والأمل القادم، وتحوّل خواطرها عن التفكير في أمر موتها وجزائتها، إلى التفكير في أزياء الربيع القادم مثلاً، فإنّ شفاءها يكون حينئذٍ محققاً."

وعبتاً حاولت الصديقة أن تخرج المريضة من يأسها، وأن تذود عنها ما كان يطوف بها من أفكار سود، بل إنها سمعتها يوماً تعدّ: إحدى عشرة..عشر..تسع.. فلما سألتها عن سرّ ذلك، أجابتها: إنها تعدّ ما بقي من أوراق الكرمة التي تراها من النافذة علاّياً "لوحتة أسفل الدّار، وإنها تتوقّع أن تموت حين تسقط آخر ورقة، وتطير مع رياح الشتاء العاصفة، وسخرت صديقتها من هذه الفكرة الغريبة، وحاولت أن تسرّي عنها، وتوضّح لها أن لا علاقة بين حياتها، وأوراق الكرمة المتساقطة، ولكنها كانت قد آمنت بذلك إيماناً لا يتزعزع.

ورأت صديقتها أن تلجأ إلى فنان يسكن في الطابق الأسفل من المنزل نفسه... وكان الفنان شيخاً يقضي معظم وقته بلا عمل، ويحدث أصدقاءه مع ذلك، بأنّه سيرسم في يومٍ من الأيام "لوحتة الخالدة".

كنت ترى في حجرته لوحة الرسم والفرجون^{٣٢} والألوان في مكانها الذي وضعت فيه من سنين، دون أن تجود عليهما عبقرية الفنان المغمور باللوحة الموعودة.

حين علم الفنان بأمر المريضة اليائسة، صعد إليها يحاول أن يثبت في نفسها شيئاً من الأمل والتعلق بالحياة، لكنّه لم يكن أكثر توفيقاً من صاحبيتها، فقد ظلت تعتقد أنّها ستموت حين تسقط آخر ورقة من ورقات الكرمة.

^{٣٢} الفرّجون: آلة من حديد، لها أسنان، تنظف بها الدابة. و- أداة ذات شعر تنظف بها الثياب ونحوها (مع).

وفي المساء، أرختُ صديقتهُ ستارةَ النافذة، وطلبتُ منها أن تنامَ حتّى الصباح، وكانت ليلةً ممطرةً عاصفةً، قد ففدتُ فيها الصديقةُ كلَّ أملٍ في بقاء الورقةِ الأخيرةِ في مكانها، وباتت تنتظرُ مطلعَ الفجرِ في قلقٍ وإشفاقٍ.

ولمّا استيقظتُ المريضةُ، سألتُ صديقتها أن ترفعَ ستارةَ النافذة، ففعلتُ كارهةً! يا للمفاجأة! إنَّ الورقةَ الأخيرةَ لا تزالُ هناك في مكانها!

ودبَّ شيءٌ من الأملِ في نفسِ المريضةِ، وفي اليومِ التالي أزاحتِ الستارةَ، فإذا الورقةُ الأخيرةُ لا تزالُ مكانها، وإذ ذاك تخلتُ المريضةُ عن ياسها تماماً، وطلبتُ شيئاً من الطعام، وعادت تحلُمُ بآمالها القديمةِ التي ترجو أن تحقّقها في يومٍ من الأيام.

وعادها الطبيبُ، فسرهَ ما طرأ على صحتها من تحسُّنٍ، وأدركَ أنّها تجاوزتُ مرحلةَ الخطر، فجلسَ يحدثُها بعضَ الوقتِ، وكان مما علمتُ منه أنّ الفنانَ الشيخَ قد أُصيبَ بالتهابِ رئوي هو أيضاً، وأنّه قد نُقلَ إلى المستشفى بعد أن وُجدَ في حجرتهِ صباحَ اليومِ السابق، وقد ابتلتُ ثيابهُ، وبدتُ عليه مظاهرُ الإعياءِ والحمى، ولم يدرِ أحدٌ أين قضى ليلتهُ، ولا كيف أصابه البُللُ؟

وماتَ الفنانُ في اليومِ التالي؛ فكان مما قالتُهُ الفتاةُ لصديقتها المريضة:

"أُتدريين كيف قتلَ البردُ صديقنا الرسامَ؟ انظري إلى هذه الورقةِ الأخيرةِ من أوراقِ الكرمة، ألم يرُعكَ أنّها لم تضرُ مع الريحِ العاصفةِ، والثلجِ المنهمرِ في تلكِ الليلةِ التي كنتِ تتوقعين فيها سقوطها؟ لقد أمضى فناننا ليلتهُ تلكَ يرسمُ مكانها ورقةً على حائطِ الفناء...خلفَ الكرمة.. بعد أن طارتُ مع الرياحِ، لقد رسمَ صديقنا الفنانُ لوحتهُ الخالدةَ". (وزارة التربية، 1979)

النصّ الثاني:

"ذكرَ المعجمُ الفلسفيُّ أنّ (الإبداعَ) لغةً: هو إحداثُ شيءٍ على غيرِ مثالٍ سابق. وفي اصطلاحِ الحكماءِ إيجادُ شيءٍ غيرِ مسبوق. والإبداعُ سيكولوجياً: هو القدرةُ على ابتكارِ حلولٍ جديدةٍ لمشكلةٍ، وتتمثّلُ هذه القدرةُ في ثلاثةِ مواقف ترتبُ ترتيباً تصاعدياً: التفسير، والتنبؤ، والابتكار. والتفسيرُ: هو فهمُ سببِ كشفِ العلةِ، والتنبؤُ: استباقُ حادثٍ لم يقع، والابتكارُ: يعتمدُ على مواهبِ الشخصِ أكثرَ من اعتمادهِ على ما يقدمهُ الموقفُ الخارجي من منبهاتٍ وإحباطاتٍ". (شحاته، 1992)

الزمن	الأهداف التعليمية	الأساليب والأنشطة والوسائل	أساليب التقويم
7-5 د	أن يذكر الطالب فكر الخير بشكل جيد.	الطريقة: أسئلة سابرة، مناقشة وحوار. الوسائل: السبورة، أوراق مصورة. تمهيد: اقرأ أمام الطلبة خبراً من جريدة. أسأل عن مدى فهمهم للخبر. هل ساعد تسلسل الفكر وترتيبها في وضوح الخبر مقروءاً أو مكتوباً؟	طرح أسئلة. تصحيح بعض الطلبة إجابات بعضهم الآخر. تصحيح المدرس في حال إخفاق الطلبة.

<p>تقويم مرحلي: بين كيف تسلسلت الفكر فيما يأتي: عاجها الطبيب فسرّه ما طراً على صحتها من تحسن، وأدرك أنّها قد تجاوزت مرحلة الخطر.</p> <p>تقويم مرحلي: اقرأ ما يأتي، وحاول أن تميّز بين الخاص والعام: كرة القدم، الرياضة، العلم، المدرسة.</p>	<p>سير الدرس: أوزع النصوص على الطلبة. أترك فرصة للطلبة، لقراءة النصوص قراءة صامتة واعية . أطرح مجموعة من الأسئلة السّابرة: ما معنى الكلمات الآتية: سقيمة، الفرجون، الإشفاق، يروعك، فناء؟ ما معنى العبارات الآتية: وطّنت نفسها على الموت، استبدّ به اليأس، تذود عنها ما كان يطوف بها من أفكار سود، حاولت أن تسرّي عنها، عاجها الطبيب؟ حدّد الفكرة الأساسية للنصّ الأول. أشر إلى الفكر الثانوية في النصّ. ما مغزى القصة؟ كيف بدأ الكاتب القصة؟ أين جرت أحداث القصة؟ رتّب في قائمة أحداث القصة من البداية إلى النهاية. حاول أن تقدّم الحدث الثاني، وتجعله في البداية. هل يعقل أن يتمّ تشخيص الطبيب، ثم تمرض الصديقة؟ قدّم الحدث الحادي عشر على الحدث العاشر؟ هل يعقل أن يموت الفنان، ثم يرسم لوحته الخالدة؟ ما المنهج الذي اتبعه الكاتب في عرض فكره؟ كيف تسلسلت فكر النص؟ هل النصّ واضح؟ هل من خلل في ترتيب سياق النصّ؟ ما أفضل ترتيب مقترح للنصّ؟ أناقش الطلبة في كيفية عرض الكاتب لفكره. النص الثاني: أطلب إلى الطلبة قراءة النص قراءة صامتة وأن يتأملوا معناه.</p>	<p>أن يعبر الطالب بأسلوبه الخاص عن الفكرة العامة للنص بوضوح.</p> <p>أن يصوغ الطالب الفكر الرئيسية للنص بدقة.</p> <p>أن يشرح الطالب بوضوح بعض (المفردات، العبارات) من خلال السياق.</p> <p>أن يحلّل الطالب النص إلى فكر جزئية بدقة.</p> <p>أن يرتّب الطالب فكر القصة بشكل متسلسل.</p> <p>أن يوضح الطالب طريقة مؤلف النص في عرض فكره بشكل جيد.</p>	<p>د 30-25</p>
---	--	---	----------------

<p>تقويم مرحلي: اكتب جملتين طويلتين عن كل مما يأتي، بحيث تكون الأولى عامّة والثانية خاصة: أ.مرض ب.مدرسة ج.شجرة د.الصدق.</p> <p>تقويم ختامي: سَطِّرْ فقرة، ترصد فيها أحداث يوم عطلة سابق مرتبة ترتيباً زمنياً ومكانياً.</p> <p>نشاط لا صفي: أعد سرد إحدى القصص التي قرأتها مراعياً تسلسل الفكر وترتيبها.</p>	<p>أطرح مجموعة من الأسئلة السّابرة: ما وظيفة المعجم؟ ما تعريف الإبداع كما ورد في النص؟ ما العلاقة بين الإبداع، وبين التفسير والتنبؤ والابتكار؟ ما العلاقة بين الموقف الخارجي والمنبهات؟ نستنتج: حين نكتب، فإنّه ينبغي أن نراعي أن تجيء الأحداث متسلسلة سبباً ونتيجة، وكذلك ما حدث أولاً يجب أن يذكر أولاً. إن لا بد من مراعاة تسلسل الفكر وترتيبها بطريقة زمنية منطقية سهلة، تجعل الكتابة أكثر وضوحاً وفهماً. وقد نبدأ بالعام وننتهي بالخاص، أو العكس. يجب أن تتميزّ الجمل بالوضوح والدقة والعمق والصحة اللغوية، إضافة إلى بساطة الفكر وكثافتها في الفقرات وحسن توزيعها وتنظيمها. تقويم ختامي. تنفيذ مجموعة من الأنشطة لتدريب الطلبة على مهارة ترتيب الفكر وتسلسلها.</p>	<p>أن يصنّف الطالب طريقة عرض الفكر.</p> <p>أن يعيد الطالب ترتيب فكر النص بأسلوبه.</p> <p>أن يشتق الطالب مما فهم منهجاً واضحاً لعرض فكره في الموضوع.</p> <p>أن يختار الطالب أفضل الإجابات وفق معيار وضوح الفكرة وتسلسلها.</p>	<p>10-5 د</p>
---	--	--	---------------

أنشطة تدريبيّة

مهارة ترتيب الفكر وتسلسلها

أولاً: في الفقرات الآتية لم نتبع نهجاً محدداً في ترتيب الأحداث، أعد كتابة كل منها مراعيّاً أن تذكر العام أولاً ثم تتبعه بالخاص، أو تذكر البعيد ثم القريب، أو تنتقل من البسيط إلى المركب، أو من المحسوس إلى المجرد، وهكذا.

النص الأول:

"مع إرهابات الحرب العالمية الثانية، التحق جراهام جرين بوزارة الخارجية، وأرسل إلى سيراليون حيث كتب أحسن أعماله بعنوان: "أصل الحكاية". وقد قام برحلة سنة 1935 م في أدغال ليبيريا وسجلها في كتابه "رحلة بدون خرائط" ثم عمل ناقدًا أدبيًا حيث زار المكسيك 1938 م

ليغطي أحداثَ الفتنةِ الدينيةِ هناك، وعادَ ليكتبَ "القوة والمجد" حولَ أساليبِ القمعِ الوحشيِ هناك. غنّه عميدُ الأدبِ الإنكليزي؛ وهو آخرُ العمالقةِ بغيرِ نزاعٍ، فقد وُلِدَ سنةَ 1904 م، والتحقَ بجامعةِ "أكسفورد"، وقبلَ أن يتخرجَ، أصدرَ ديوانَ شعرٍ حرٍ. وكانت قصتهُ "قطار اسطنبول" هي التي رسّختُ قدمه في الصّفِ الأولِ من كتابِ الروايةِ ". (شحاته، 1992)

النص الثاني:

"نجحَ المنتخبُ العسكريُّ المغربيُّ في تحقيقِ الفوزِ بأولِ بطولةٍ عربيةٍ للضاحيةِ العسكرية. ومعَ طلبةِ البداية، اندفعَ المتسابقون على خطِّ السيرِ المخصصِ للسباق، وكلُّ يسعى لتحقيقِ الفوز. وكان اللاعبون قد تجمّعوا في نقطةِ البداية في الموعدِ المحدّد، حيثُ تمَّ إجراءُ عملياتِ التفتيشِ على المتسابقين للتأكد من التزامِ كلِّ متسابقٍ بالشروطِ القانونيةِ الخاصةِ بالبطولة. وكانت متراصةً على جانبي طريقِ السباق على مسافاتٍ متقاربةٍ نقاطُ التفتيشِ المكلفةُ من قِبَلِ لجنةِ الحكام لتدوينِ أيةِ مخالفاتٍ يرتكبها أيُّ متسابقٍ خلالَ طولِ سيرِ السباق؛ لتبليغها إلى لجنةِ الحكام بعدَ نهايةِ السباق". (شحاته، 1992)

النص الثالث:

"تلا ذلك السيطرةُ الاستعماريةُ الغربيةُ على أجزاء من الوطنِ العربي، وهذا ما فاقمَ الوضعَ الاجتماعيَّ سوءاً وتردياً وخنوعاً واستسلاماً. أربعمئة عامٍ من الاحتلالِ العثماني، غرقت فيها البلادُ في ويلاتِ الظلمِ والجهلِ والفقرِ والتخلف. تبعَ ذلك المزيدُ من القهرِ والاستغلالِ والدمارِ والخرابِ بسببِ اندلاعِ الحربِ العالميةِ الأولى. فعرضوا مشكلاتِ الشعب، وأبرزوا آثارها السلبيةَ في الفردِ والوطن، وألهبوا النفوسَ النائمةَ بنارِ الوعي بحثاً عن الخلاص. وكان لا بدّ من يقظةٍ يرفعُ لواءها الأديباءُ والشعراءُ لتردّ إلى هذا الواقعِ كرامتهُ وإنسانيتهُ". (وزارة التربية، 2013)

النص الرابع:

"وراحَ يسعى بما توصلَ إليه من نتائجَ وقوانينَ علميةٍ إلى إدراكِ طبائعِ الأشياء، وإثباتِ حقائقِ الكون. في أواخرِ القرنِ الثامنِ عشرَ وفي وقتٍ بدأ فيه العلمُ يتقدّم، ويسترعي الاهتمامَ بكشوفه وفتوحاته في عالمِ الأرض، ويؤسّسُ نفسه على دعائمٍ من التجربةِ والتحرّيِ والتحليلِ والتطبيق. أدّى هذا إلى نشوءِ مذهبٍ واقعي في الأدب، يقومُ على أسسٍ وطيدةٍ من الإيمانِ بالعلم في تجاربه وتطبيقاته بتأثيرِ عواملٍ مختلفةٍ ثقافيةٍ وسياسيةٍ تجلّت واضحةً في النفورِ من إغراقِ الإبداعيين في النزعةِ الذاتية، وفي النزوعِ إلى الواقعِ بكلِّ تفصيلاته وتحليلاته. كان الأدبُ الإبداعي يسرفُ في التعبيرِ عن نزعتِهِ الفردية، ويحلّقُ في سماءِ الخيال، ويتعايشوا مع الواقعِ بتفصيلاته الدقيقة". (وزارة التربية، 2013)

النص الخامس:

" قَدَمَ نموذجُ المرأة التي تتخذُ في عهودِ الفسادِ من الرجالِ العوبةَ تلهو بها. نشأ شوقي وتربى وتعلّم في كنفِ الخديوي إسماعيل، فخبِرَ حياةَ القصورِ وما فيها من مفارقاتٍ، وترجمَ رسالتهُ في الحياةِ أدباً خلاقاً منتقداً سلوكِ الناسِ وعاداتهم. وقد صاغَ هذه المسرحيةَ شعراً تمثيلاً ألغى به القناعةَ السائدةَ آنذاك أنّ الشعرَ العربي مقصورٌ على اللونِ الغنائي، فأكدَ بذلك ريادةَ في التجديدِ. وفي مسرحيته "الست هدى" إحدى فرائده الحسان ". (وزارة التربية، 2013)

ثانياً: بيّن المنهج الذي اتّبعه الكاتب في ترتيب فكر النص وتسلسلها:
ولا يقلُّ التلوث بالأشعة خطورةً عن غيره، إذ ترجعُ خطورةُ تعرّضِ الجسمِ للأشعةِ إلى تأيين محتوياتِ الجسمِ حيثُ تتفاعلُ الأشعةُ المؤيَّنةُ مع مكوناتِ الخليةِ الحيّةِ، الأمرُ الذي يؤدي إلى اضطرابِ نشاطها الطبيعي، وتتراكمُ هذه الأشعةُ في جسمِ الإنسانِ محدثةً خللاً كبيراً تتزايدُ خطورتهُ كلّما قرُبَت المسافةُ بين الجسمِ ومصدرِ الإشعاعِ، وكلّما طالَت مدةُ التعرّضِ له.

أمّا عن آثارها المخربةَ والمدمرةَ على الصّحتين الجسديةِ والنفسيةِ، فإنها تؤثرُ في عملِ الغدّدِ الدرقيّةِ؛ مما يتسبّبُ بالوهنِ وضعفِ الانتباهِ، وعدمِ التركيزِ، وكثرةِ النومِ إذا قلَّ هرمون الثيروكسين، ويتسبّبُ بالعصبيةِ والتهيّجِ واضطراباتِ النومِ وعمليةِ الاستقلابِ الغذائي، إذا زاد إفرازُ هذا الهرمون. أضفُ إلى ذلك تخريبها الجلدَ وجهازَ التنفّسِ وغيره. (سلام، 1990)

ثالثاً: القصيدة الجيدة هي القصيدة التي تكونُ الأبياتُ فيها مرتبةً ترتيباً يؤدي إلى تتابعِ الأحاسيسِ والفكرِ، وفيما يلي مقطوعةٌ للشاعرة أمّ السُّليكَ ترثي ولدها الذي قُتل في هجمةٍ على أعدائه وقد رُتبت هذه المقطوعةُ ترتيبين مختلفين:

تخيّر الترتيب الأجد، ثم اكتبه أمام العبارة التي في آخر الأبيات:

الترتيب الأول:

طاف بيغي نجوة	من هلاكٍ فهلاك
والمنايا رُصدت	للفتى حيثُ سالك
أيُّ شيءٍ حسَن	لفتى، لم يكُ لك
أيُّ شيءٍ قاتل	حين تلقى أجلك

الترتيب الثاني:

طاف بيغي نجوة	من هلاكٍ فهلاك
والمنايا رُصدت	للفتى حيثُ سالك
أيُّ شيءٍ قاتل	حين تلقى أجلك
أيُّ شيءٍ حسَن	لفتى، لم يكُ لك

أجد الترتيبين هو رابعاً:

رابعاً : انثر الأبيات الآتية مراعيًا تسلسل الفكر وترتيبها:

قال أبو العلاء المعري^{٣٣}:

ولو أنني حُببت الخلد فرداً
فلا هطلت عليّ ولا بأرضي
قال الشاعر الجاهلي عدي بن الرعلاء الغساني:

إنما الميتُ ميّتُ الأحياءِ
كاسفاً باله، قليلُ الرجاءِ
قال أبو فراس الحمداني^{٣٤}

سيذكرني قومي إذا جدّ جدُّهم
وفي الليلةِ الظلماءِ يُفتقدُ البدرُ
قال أحمد شوقي^{٣٥}:

وطني لو شغلت بالخلدِ عنه
قال المتنبي^{٣٦}:

وإذا لم يكن من الموتِ بُدٌّ
فمن العجزِ أن تموتَ جباناً

^{٣٣} أبو العلاء المعري (973-1057) أحمد بن عبد الله التتوخي المعري، شاعر وفيلسوف ولد ومات في معرة النعمان. كان شعره ديوان حكمته وفلسفته، جُمعت أعماله الشعرية في ثلاثة أقسام: "لزوم ما لا يلزم" و"سقط الزند" و "ضوء السقط"، وقد تُرجم كثير من شعره إلى غير العربية.

^{٣٤} أبو فراس الحمداني (932-968م) شاعر وفارس وأمير عربي، تربي في بلاط ابن عمه سيف الدولة الحمداني، ونشأ على الفروسية والأدب. وقع في الأسر لمدة أربع سنوات، كتب خلالها أشهر قصائده عرفت بـ"الروميات". سجل في قصائده بطولته وفروسيته، كما تنافس مع المتنبي في مدح سيف الدولة في حلب.

^{٣٥} أحمد شوقي (1870-1932م) شاعر مصري، درس الحقوق، وتردّد إلى بلاط الخديوي إسماعيل. أحب الشعر والبلاغة، وهو صغير السن ثم رحل إلى فرنسا لمتابعة دراسته فاطلع على الأدب الفرنسي. اتجه شوقي إلى الكتابة على لسان الحيوان متخذاً من هذا الجنس الأدبي وسيلة فنية يبت من خلالها نوازعه الاخلاقية والوطنية والاجتماعية، ويوظف إحساس الشعب المصري بمآسي الاستعمار ومكائده. نُفي أحمد شوقي إلى إسبانيا حيث اشتدّ به الحنين إلى الوطن وطال به الاشتياق، فظفر الشعر العربي بقصائد تعدّ من روائع الشعر صدقاً في العاطفة وجمالاً في التصوير. كما اتجه إلى كتابة المسرحية الشعرية نذكر منها: "مصرع كليو باترا" و"مجنون ليلى".

^{٣٦} المتنبي (915-965م) هو أبو الطيب المتنبي ولد في الكوفة، كان والده سقاه. اشتهر المتنبي بقوة الذاكرة وشدة النباهة والذكاء، والجد في النظر إلى الحياة والمقدرة على نظم الشعر، إذ كان حكيماً مملأً بأخبار السابقين. قدم إلى بلاط سيف الدولة فمدحه ونال حظوة كبيرة عنده. ولما كثر حساده ساءت العلاقة بينه وبين سيف الدولة فرحل إلى مصر ليلتقي بكافور الإخشيدى ثم عاد إلى العراق. كان المتنبي متعالياً معتزاً بنفسه مبالغاً في مدحه.

مهارات مرحلة الكتابة

الموقف السابع: مهارة استخدام أدوات الربط العقلية

خطة الموقف التعليمي التعلّمي

النص الأول:

للباحثين المحدثين من عربٍ ومستشرقين كتبٌ مختلفةٌ في تاريخ الأدب العربي، أدت كثيراً من الفائدة والنفع منذ ظهورها. غير أنّ من الحقّ أنّه ليس بين هذه الكتب ما يبسط الحديث في أدبنا وأدبائنا على مرّ التاريخ، من الجاهلية إلى العصر الحديث بسطاً مفصلاً دقيقاً. وأغزُر هذه الكتب وأحفلها مادة كتاب "تاريخ الأدب العربي لبروكلمان"، وهي دائرة معارف جامعة، لا تقتصر على الحديث عن شعرائنا وكتّابنا، بل تُفيض في الكلام عن فلاسفتنا وعلماؤنا من كلِّ صنفٍ وعلى كلِّ لون، مع استقصاء آثارهم المطبوعة والمخطوطة في مشارق الأرض ومغاربها، والإشارة إلى ما كُتِبَ عنها قديماً وحديثاً.

وإذن، فأنا لا أبالغ إذا قلت إنّ تاريخ أدبنا العربي يفتقر إلى طائفةٍ من الأجزاء المبسّطة تُبحث فيها عصوره من الجاهلية إلى عصرنا الحاضر، كما تُبحث شخصياته الأدبية بحثاً مسهباً، بحيث ينكشف كلُّ عصرٍ انكشافاً تاماً بجميع حدوده وبيئاته وآثاره، وما عمل فيها من مؤثرات ثقافية وغير ثقافية.

إنّ كثيراً من الآثار الأدبية القيّمة لا يزال مخطوطاً لما يُنشر، وكثيراً مما نُشر في حاجةٍ إلى أن يُعاد نشره نشرًا علمياً. وهناك بيئاتٌ أدبيةٌ يغمرها غيرٌ قليل من الظلام، إمّا لقلّة ما بين أيدينا من تراثها الأدبي، وإمّا لأنّ الباحثين لم يكشفوا دروبها ومناجمها كشفاً كافياً. يُضاف إلى ذلك أنّ تحليل آثار الأدباء وتقويمها ليس عملاً سهلاً، لكثرة ما يداخلها من عناصر الحياة والفن المتشابكة، ولأنّها تتألف من معانٍ وأساليب جميلة، وهي لا تخضع خضوعاً مطلقاً لقواعد العلم وقوانينه، حقاً تخضع للطريق العلمية، ولكن باستمرارٍ تظلُّ فيها جوانبٌ خاضعة للذوق ونفاد البصيرة والإحساس المرهف. ومعنى ذلك أنّ هذا الجزء من تاريخ أدبنا العربي الخاصّ بالعصر الجاهلي لا يحمل إلى القراء الصورة الأخيرة لهذا العصر، وإنّما أزعّم أنّ هذه الصورة هي التي استطعت رسمها مع ما بذلت من جهد، واصطنعت من نهجٍ وتحريّتٍ من دقة.

ولم تكن خصلةٌ عندهم تفوق خصلة الكرم وقد بعثتها فيهم حياة الصحراء القاسية، وما فيها من إجدابٍ وإحمال، فكان الغني بينهم يفضل على الفقير، وكثيراً ما كان يذبح إبله في سني القحط يطعمها عشيرته، كما يذبحها قرير العين لضيافة الذين ينزلون به أو تدفعهم الصحراء إليه... واشتهر عندهم بالكرم الفياض كثيرون، على سبيل المثال حاتم الذي ضربت الأمثال بكرمه، وهو يصوره في كثيرٍ من شعره، كقوله:

إذا ما بخيل الناس هرت كلابه
وشقّ على الضيف الغريب عقورها

فإنّي جبانُ الكلبِ بيتي موطاً جواداً إذا ما النفسُ شُحَّ ضميرُها
(ضيف، أ 1960)

النص الثاني:

وإذا كانَ القرآنُ الكريمُ على قداسته لم يُجمع في مصحفٍ واحدٍ إلا بعدَ وفاة الرسول، وبعدَ مشاورةِ بين أبي بكرٍ والصحابَةِ رضوانُ الله عليهم، فذلك وحدهُ كافٍ لبيانِ أنّ العربَ لم تنتشأَ عندهم في الجاهليةِ فكرةُ جمعِ شعرهم أو أطرافِ منه في كتاب، إنّما نشأ ذلك في الإسلامِ وبمرورِ الزمنِ. أمّا في الجاهليةِ، فكانوا يعتمدون فيه على الروايةِ وكان الشاعرُ يقفُ فينشُدُ قصيدتهُ، ويتلقاها عنه الناسُ ويروونها. ومعنى ذلك أنّ النهرَ الكبيرَ الذي فاضَ بالشعرِ الجاهليِ إنّما هو الروايةُ الشفويةُ، وقد ظلّت أزماناً متتاليةً في الإسلامِ، ويدلُّ على ذلك أقوى الدلالةِ أنّ الحديثَ النبويَ ظلَّ في أغلبِ أحواله يعتمدُ على الروايةِ والمشاهدةِ إلى نهايةِ القرنِ الأولِ للهجرة. وإذا كانَ الحديثُ بما له من قدسيةٍ لم يعتمدوا إلى تدوينه تدويناً عاماً إلا بعدَ مرورِ نحوِ قرنٍ على الهجرةِ الشريفةِ، فأولى أن يكونوا قد اتبعوا ذلك في الشعرِ الجاهليِ، ولم يكن ركناً في الشريعةِ الإسلاميةِ، ولا كانت تقومُ عليه حاجاتهم الدينيةُ الملحةُ.... والحقّ أنّ الشعرَ الجاهليِ فيه موضوعٌ كثيرٌ، غير أنّ ذلك لم يكن غائباً عن القدماءِ، فقد عرضوه على نقدٍ شديدٍ، تناولوا به روايتهُ من جهةٍ، وصيغتهُ وألفاظه من جهةٍ ثانية، أو بعبارةٍ أخرى عرضوه على نقدٍ داخلي وخارجي دقيقٍ. ومعنى ذلك أنّهم أحاطوه بسياجٍ محكمٍ من التحريِّ والتثبتِ، فكان ينبغي ألا يبالغَ المحدثون من أمثالِ "مرجيليوث" و"طه حسين" في الشكِّ فيه، مبالغةً تنتهي إلى رفضه، إنّما شكُّ حقاً فيما يشكُّ فيه القدماءُ ونرفضه، أمّا ما وثقوه ورواه أثباتهم من مثلِ أبي عمرو بن العلاءِ والمفضلِ الضبيِّ والأصمعي.. فحريٌّ أن نقبله ما داموا قد أجمعوا على صحته. وعلى الرغمِ من ذلك، ينبغي أن نخضعه للامتحانِ، وأن نرفضَ بعضَ ما رُوِه على أسسٍ علميةٍ منهجيةٍ، لا لمجردِ الظنِّ، كأن يروى لشاعرٍ شعرٌ لا يتصلُ بظروفه التاريخيةِ، أو تجري فيه أسماءُ مواضعٍ بعيدةٍ عن موطنِ قبيلتهِ، أو يضافُ إليه شعرٌ إسلاميُّ النزعةِ، ونحو ذلك مما يجعلنا نلمسُ الوضعَ لمساً.

... لقد عدّ القدماءُ مطلعَ معلقةِ امرئ القيسِ من مبتكراته، إذ وقفَ واستوقفَ وبكى وأبكى من معه وذكرَ الحبيبَ والمنزلَ، ثم أخذَ يصوّرُ لنا كيف كان أصحابُه يحاولون أن ينفسوا عنه؟ وهو غارقٌ في ذكرياته وبكائه وإرسالِ دموعه وزفرايته، وانتقلَ انتقالاً سريعاً يقصُّ علينا مغامراته مع النساءِ، ثم يفيضُ في وصفِ "يومِ عنيزة". وفي أثناء ذلك، يتغزلُ ولا يتسترُ... وأكبرُ الظنِّ أنّ امرأ القيسِ هو الذي نهجَ للشعراءِ الجاهليين من بعده الحديثَ في بكاءِ الديارِ والغزلِ القصصي وفي وصفِ الليلِ والخيلِ والصيدِ والمطرِ والسيولِ والشكوى من الدهرِ، ولعلهُ سبقَ بأشعارِ في هذه

الموضوعات، ولكنّه هو الذي أعطاهما النسق النهائي، مظهرًا في ذلك ضروباً من المهارة الفنية جعلت السابقين جميعاً يُجمعون على تقديمه. (ضيف، ب1960)

ملاحظة: يستغرق تطبيق الموقف التعليمي التعلّمي لمهارة استخدام أدوات الربط العقلية ساعتين تعليميتين.

الزمن	الأهداف التعليمية	الأساليب والنشطة والوسائل	أساليب التقويم
15-10 د		<p>الطريقة: حل المشكلات.</p> <p>الوسائل: السبورة، أوراق مصورة، كتب خارجية، مجلات، انترنت، أو أية وسيلة يلجأ إليها الطالب في أثناء بحثه.</p> <p>تحديد أهداف الدرس:</p> <p>أقسّم الطلبة إلى مجموعات.</p> <p>أعرض أو أراجع أهداف الدرس مع الطلبة:</p> <ul style="list-style-type: none"> - استخدام الروابط الزمنية. - استخدام الروابط المعبرة عن النتيجة. - استخدام الروابط المعبرة عن السبب. - استخدام الروابط المعبرة عن الشرط. <p>أصف ما تحتاج إليه الأهداف من نصوص نثرية كتابية ثم أختار مجموعة من النصوص.</p> <p>أوزع النصوص على الطلبة، أو أعرض نصاً على السبورة.</p> <p>أطلب إلى الطلبة قراءة النص وفهمه بشكل جيد.</p> <p>توجيه الطلبة نحو المشكلة:</p> <p>أثير دافعية الطلبة نحو مشكلة الدرس ثم أتدخل في صوغ هذه المشكلة على النحو الآتي: كيف نربط بين الجمل الكبرى في الفقرات في أثناء عملية الكتابة؟</p> <p>مرحلة وضع الفرضيات:</p> <p>إذا كانت العلاقة بين الجملتين الكبرى والصغرى زمنية، فالرابط زمني.</p> <p>إذا كانت العلاقة بين الجملتين الكبرى</p>	<p>تصحيح إجابات الطلبة.</p> <p>الإشراف على عمل الطلبة.</p>
7-5 د	<p>أن يعدّد الطالب الفقرات التي تولف الموضوع بدقة.</p>		

	<p>والصغرى سببية، فالرابط سببي. إذا كانت العلاقة بين الجملتين الكبرى والصغرى نتيجة، فالرابط يدل على النتيجة.</p> <p>إذا كانت العلاقة بين الجملتين الكبرى والصغرى شرطية، فالرابط شرطي.</p> <p>مرحلة الاستقصاء والبحث: أشجع مجموعات الطلبة على جمع المعلومات المناسبة من الكتب والانترنت والمجلات... كل مجموعة تُعنى بنوع معين من الروابط للوصول إلى الروابط، وجمعها ثم تفسير معناها بعد طرح مجموعة من الأسئلة على الطلبة: ما الذي يربط بين الجملة الأساسية والجملة التابعة؟ ما نوع الرابط؟ ما العلاقة بين الجملتين؟ ما المعنى الذي أداه الرابط؟ لو نزعنا الرابط من الجملة فكيف سيكون بناء النص العقلي؟ ما دور الرابط؟ إثارة المناقشة. مرحلة التوصل إلى النتائج وعرضها: كل مجموعة تعد قائمة بالروابط التي توصلت إليها في النصوص والنماذج، ثم تراجعها وتعرضها أمام الطلبة. مرحلة تحليل عملية حل المشكلة والتعميم: يتأمل الطلبة النتائج التي تم التوصل إليها ويستقصونها ويتأكدون منها ثم يدونونها على السبورة. نستنتج : روابط تعبر عن الزمن: تزامن: عندما، منذ أن في الوقت الذي، بالتدرج، بينما، في حين،</p>	<p>أن يصوغ الطالب مشكلة الدرس بشكل واضح.</p> <p>أن يصوغ الطالب فرضيات المشكلة بوضوح.</p> <p>أن يفكك الطالب النص إلى جمل (كبرى، صغرى).</p> <p>أن يعين الطالب الأداة التي تربط بين الجمل الكبرى لأداء المعنى بوضوح.</p> <p>أن يعزل الطالب استخدام الرابط في أداء المعنى بشكل جيد.</p> <p>أن يستنتج الطالب دور الرابط بدقة.</p> <p>أن يحلل الطالب مكان وضع الرابط.</p> <p>أن يستخدم الطالب روابط مختلفة في جمل مفيدة.</p>	<p>10-7 د</p> <p>30-25 د</p> <p>15-10 د</p>
<p>تقويم مرحلي: هات جملتين، واربط بينهما برابط سببي.</p> <p>تقويم مرحلي: هات جملتين، واربط بينهما برابط نتيجة.</p> <p>تقويم مرحلي: هات جملتين، واربط بينهما برابط زمني.</p>			

<p>تقويم مرحلي: هات جملتين، واربط بينهما برابط احتمال.</p> <p>تقويم ختامي: أختار أحد الأنشطة المرافقة للموقف كتقويم ختامي لأدوات الربط في أداء المعنى. نشاط لا صفي: تحضير واجب بيتي من خلال الإتيان ببعض النصوص مما ورد في الكتاب المدرسي أو خارجه، والإشارة إلى أدوات الربط العقلية.</p>	<p>خلال.أسبتأخر:بمجرد أن، بعد أن، ما إن... تأخرُ : قبل أن، بانتظار أن، حتى أن ... روابط تعبر عن السبب: لأن، بناء على، نظراً إلى، بحجة أن... روابط تعبر عن النتيجة والهدف: من أجل أن، لكي، حتى، من خوف أن، من خشية أن، وبالنتيجة، ولذلك، أيضاً... روابط تعبر عن التعارض: بينما، حتى لو، على الرغم من، مع ذلك، لكن... روابط تعبر عن الشرط: إن، من، ما، متى، إذا، كلما... تقويم ختامي. تنفيذ مجموعة من الأنشطة المتعلقة بالتعبير الكتابي لتدريب الطلبة على استخدام الروابط العقلية.</p>	<p>أن يستنتج القاعدة بدقة.</p> <p>أن يوظف الطالب الروابط العقلية في التعبير بشكل جيد.</p> <p>أن يحكم الطالب على جودة التعبير في أداء المعنى بناء على الروابط الواردة فيه.</p>	<p>15-10 د</p> <p>10-7 د</p>
---	--	---	------------------------------

أنشطة تدريجية

مهارة استخدام أدوات الربط العقلية

أولاً: اقرأ النصوص الآتية قراءة واعية، واستخرج الروابط العقلية الواردة فيها مبيناً دلالتها في الربط بين الجمل:
النص الأول:

" كان التكلفُ ظاهرةً عامةً في الشعرِ القديمِ، أو بعبارةٍ أخرى كانتُ "الصنعة" مذهباً عاماً بين الشعراء، ولعلَّ خيرَ شاعرٍ يمثُلُ هذا المذهبَ ويفسِّرهُ في العصرِ الجاهلي هو زهير صاحب الحوليات، فقد كان يأخذُ شعره بالتقافِ والتنقيحِ والصلقِ... ومن يتتبعُ القدماءَ في درسيهم له يجدُهم يلاحظون أنه خرجَ من بيتِ شعرٍ، إذ كانَ زوجُ أمِّه أوس بن حجر شاعراً، وكذلك كانت أخته شاعرةً، وكان ابنه كعب شاعراً مشهوراً... وإذا استمررتنا وجدنا لكعب أبناء وأحفاداً من الشعراء. فزهير شاعرٌ خرجَ من بيتِ شعرٍ... وبالنتيجة، فنحنُ أمامَ مدرسةٍ في الشعرِ أستاذها زهير، وتلامذتها جماعة، تارةً يكونون من أهلِ بيته، وتارةً لا يكونون.

وهي مدرسةٌ تعتمدُ على الأناةِ والرويةِ، وتقادمِ الطبعِ والاندفاعِ في قولِ الشعرِ مع السجية... إذن زهير رأسُ مدرسةِ الصنعةِ أو هو أحدُ أفرادها... وعلى هذا النمطِ، كان زهيرٌ يُعنى بنماذجِه عنايةً

شديدة، وهو يوزع هذه العناية على كل جانب فيها. وحقاً ما لا حظة السالفون من أنه كان يُجهد نفسه في عمله، حتى ليمكث في عمل القصيدة حولاً كاملاً. كان زهير يمضي حولاً كاملاً في تنقيح شعره وصفله قبل أن تظهر على أسماع الناس... وما حول إزاء العمل الفني الجيد؟ إن زهيراً لم يكن يطلب أفقاً وسطاً، بل كان يريد أن يخلق في الأفق الأعلى، ولذلك كان يحقق نماذج وصوره كل ما يمكن من مهارة، وهي لا تقف عند هذه الجوانب التي وصفناها، بل تتعداها إلى جانب آخر مهم، وهو جانب الإغراب في التصوير". (ضيف، 1960، ب)

النص الثاني:

" كان الشعرُ الجاهليُّ يرتبطُ بالغناء، وكان الشاعرُ يغني أشعاره، ويظهرُ أن الغناء القديم لم يقف عند هذه الظاهرة البسيطة، فقد أخذ يتعدى وأخذت تظهر فيه الجوقات، ولعل مما يثبت ذلك من بعض الوجوه ما يرويه الطبريُّ وصاحبُ الأغاني من أن جماعةً من نساء قريش كن يضربن على الدفوف في غزوةٍ أُحدٍ، في حين كانت هند تغني على وقع هذا العزف بمقطوعاتٍ، منها قولها:

إِنْ تَقْبَلُوا نَعَانِقُ وَنَفْرَشُ النَّمَارِقُ
أَوْ تَدْبِرُوا نَفَارِقُ فَرَاقًا غَيْرَ وَامِقُ

وليس من شك في أننا نرى هنا مظهراً للجوقة من بعض الوجوه، فالشاعرة تغني شعرها في أثناء أن الجوقة تضرب على غنائها بالدفوف". (ضيف، 1960، ب)

" بعد أن بدأ التطور يسري إلى الشعر العربي في العصر العباسي، أخذ الشعراء ينسجون في نتاجاتهم بين سدى الماضي ولحمة الواقع ونغمات الغابر وألحان الحاضر، وإن كان هذا التطور يختلف كثرة وقلة".

"هناك جوانب كثيرة في شعر النابغة تفصح عن مهارته في صوغ القصيدة ونظمها، سواء من حيث ألفاظه أو من حيث صورته ومعانيه، أمّا من حيث الألفاظ فإنك لا تقف منها على لفظة نابغة، إنما تقف على الألفاظ المحكمة المستخدمة في دلالاتها الدقيقة، ولعل ذلك ما جعله يلتزم الألفاظ البدوية الغربية حين يصف الديار والصحراء والحيوان الوحشي، أمّا حين يمدح الملوك أو يرثيهم أو يعتذر إليهم فإنه يستخدم الألفاظ الجزلة الناعمة... وهذه العناية البالغة بالمعاني والألفاظ كان يوازيها عنده عناية بالصور وما يطوى فيها من تشبيهات واستعارات، ولا نلاحظ عنده الكثرة من الصور فحسب، بل نلاحظ أيضاً القدرة على الابتكار ومفاجأة السامع بالأخيلة التي تخلق لبنة وخاصة حين يتصل للنعمان بن المنذر من ذنبه، وحين يصور بطشه بمن يغضب عليهم مستعطفاً مسترحماً، وكان له ذوق جيد في اختيار صورته ومعانيه جميعاً، وهو ذوق هذبته الحضارة التي نعيم بها في الحيرة وبلاط الغساسنة، فإذا هو رقيق الحس رقة شديدة، وإذا هو يأتي في مديحه وراثته بمعانٍ حضارية غير مألوفة للجاهليين وليس ذلك فحسب، فإنه يفتح صفحة جديدة هي

صفحة الاعتذاريات والاستعطافات وما يجري فيها من الحس المرهف والشعور الدقيق، وتسربت من ذلك أسراب في جميع موضوعات شعره، حتى الهجاء". (ضيف، 1960، ب)

"الشعر ليس عملاً سهلاً ساذجاً كما يعتقد كثير من الناس، بل هو عملٌ معقدٌ غاية التعقيد، هو صناعةٌ تجتمع لها في كل لغة طائفة من المصطلحات والتقاليد، ما يزال النقاد منذ "أرسطاليس" يحاولون أن يصفوها بما يقيمون عليها من مرادف ومقاييس. وقد يكون من الغريب أن تجعل الشعر صناعةً، ولكنه الواقع، فكلمة شاعر عند اليونان القدماء معناها صانع، لذلك كنا نراهم يقرنون في أبحاثهم الشعر إلى الصناعات والفنون الجميلة من نحت وتصوير وموسيقا". (ضيف، 1960، ب)

"يقول امرؤ القيس:

وقد أغتدي والطير في وكناتها بمنجرد قيد الأوابد هيكل

"قيد الأوابد" كان القدماء يعجبون بهذه الكلمة إذ عبرت في إيجاز بالغ عن سرعة الفرس وحدته في الجري والنشاط، فهو قيد الأوابد كلما أرادها قيدها، ولم تستطع إفلاتاً منه ولا فراراً، وهذا الإيجاز البالغ يدل على مجهودٍ عنيفٍ كان يقوم به امرؤ القيس حتى يلقي عن شعره كل إطناب فيه... كان كل شيء في العصر الجاهلي يعدّ لظهور هذا التكلف في الشعر أو ظهور الصنعة، فقد كان الشعراء أنفسهم يلتزمون لوازم كثيرة في صناعة شعرهم، وكان الناس من حولهم يراقبونهم ويشجعونهم على التفوق والإجادة، وكأنما كان هناك ذوق عام يدعو الشعراء إلى التجويد والتحبير... ولعل مما يفسر ذلك أيضاً أنهم كانوا يسمون الشعراء بأسماء تصور مهاراتهم وإجاداتهم، فربيعة بن عدي كان يسمّى المهلهل؛ لأنه أول من هلل الشعر وأرقه". (ضيف، 1960، ب)

ثانياً: أشر إلى الروابط العقلية، وبين ماذا أفادت؟

يمكننا القول عن المسرحية بأنها فنٌ أدبيٌ مستحدثٌ بالنسبة لما توارثته الأجيال العربية من فنون أخرى... ولا يخفى أن هذا الفن قد بلغ مجده عند اليونان في العصر القديم، ولكن العرب المسلمين لم يألفوه وعزفوا عن ترجمة آثاره؛ لنفورهم بعقيدتهم الموحدة من وثنيات اليونان وتعدد آلهتهم الذين كانوا أبطالاً بارزين في مسرحياتهم الهزلية والجادة (الكوميديا والتراجيديا).

ونحن هنا لا يعنينا في شيء تاريخ المسرحية ولا أولياتها في العالم القديم والحديث، إلا أنها جنس مهم بين أجناس أدبنا العربي اليوم وقد تطوّر عنها التأليف الدرامي المعاصر، ونعني به الحوار التمثيلي الذي يدور في المسلسلات التي تعرض على شاشة الرائي... وكما يبقى حديثنا ملتزماً بالنص الأدبي والدراسة الأدبية للنتاج الأدبي الفصيح، وليس العامي، سنورد تعريفاً يناسب

هذا الغرضَ للمسرحية، وهو لا ريبَ يحملُ في طيِّه خصوصيةَ المسرحيةِ كجنسٍ أدبي حديثٍ ومعاصرٍ.

وفيما عدا المسرحيات التمثيلية الشعرية التي كتبها أحمد شوقي في المرحلة الأخيرة من عمره (1927-1932م)، تشمَّرَ آخرون لكتابة المسرحية العربية الفصيحة بلغة سهلة وعلى رأس هؤلاء كان توفيق الحكيم الكاتب المصري المتوفى (1987م) الذي انطلقَ من مسرحيته "أهل الكهف" وأعقبها بمسرحياتٍ عديدة. وخصوصيةُ المسرحية الأدبية تقعُ في أنها قصةٌ تمثيليةٌ، أداتها الحوارُ، وأعدتْ لتمثُلَ على مسرحِ أمامِ جمهورٍ من النظارة، ولهذا كان عليها أن تتقيَّدَ بطولٍ محدودٍ ولغةٍ سهلةٍ، يفهمُها الجميعُ، بالإضافةِ إلى توفرِ عناصرِ القصةِ وبيئةٍ زمانيةٍ ومكانيةٍ أو أشخاصٍ وعقدةٍ وأسلوبٍ قائمٍ على الحوارِ، وحركةٍ من الأحداثِ المتسلسلةِ نحو نهايةٍ مقنعةٍ ذات مغزىٍ خلقي أو اجتماعي أو ديني ... (مايو، 1997)

مهارات مرحلة الكتابة

الموقف الثامن: مهارة توظيف الشاهد

خطة الموقف التعليمي التعلّمي

يقول صفي الدين الحلّي^{٣٧}:

خَلَعَ الرَّبِيعُ عَلَى غُصُونِ الْبَانِ
وَنَمَتْ فِرْوَعُ الدَّوْحِ، حَتَّى صَافَحَتْ
وَتَوَجَّتْ هَامُ الْغُصُونِ، وَضَرَجَتْ
وَتَوَوَّعَتْ بُسْطُ الرِّيَاضِ، فَزَهْرُهَا
وَالظِّلُّ يَسْرِقُ فِي الْخُمَائِلِ خَطْوَهُ
وَكَأَنَّهَا الْأَغْصَانُ سَوَّقُ رَوَاقِصٍ
وَالشَّمْسُ تَنْتَظِرُ مِنْ خَلَالِهَا فِرْوَعَهَا
فَاصْرَفَ هُمُومَكَ بِالرَّبِيعِ وَفَصَلِّهِ
حَلَالاً، فَوَاضَلُهَا عَلَى الْكُتْبَانِ
كَفَلَ الْكَثِيبِ ذَوَائِبُ الْأَغْصَانِ
خَدَّ الرِّيَاضِ شَقَائِقُ النَّعْمَانِ
مَتَبَايِنُ الْأَشْكَالِ وَالْأَلْوَانِ
وَالْغُصْنُ يَخْطِرُ خَطْرَةَ النَّشْوَانِ
قَدْ قَيَّدَتْ بِسَلْسَلِ الرِّيحَانِ
نَحْوَ الْحَدَائِقِ نِظْرَةَ الْغَيْرَانِ
إِنَّ الرَّبِيعَ هُوَ الشَّابَابُ الثَّانِي

الزمن	الأهداف التعليمية	الأساليب والأنشطة والوسائل	أساليب التقويم
7-5 د	أن يذكر الطالب موضوع النص بدقة.	الطريقة: عصف ذهني. الوسائل: السبورة، سبورة ضوئية. تمهيد: الحديث عن دورة الطبيعة والسؤال عن أجمل الفصول في نظر كل الطلبة وصولاً إلى فصل الربيع ثم عرض بعض المشاهد التي تصوّر فصل الربيع. سير الدرس:	تصحيح أعمال المجموعات.
20-25 د	أن يعرف الطالب مناسبة النص بوضوح. أن يفكك الطالب النص إلى فكر جزئية. أن يعبر الطالب بأسلوبه الخاص عن	تقسيم الطلبة إلى مجموعات . تدوين النص على السبورة أو عرضه من خلال السبورة الضوئية. إثارة بعض الأسئلة التفكيرية السابرة: مَنْ كَتَبَ النَّصَّ؟ إلى أي عصر ينتمي النص؟ ما مناسبة النص؟ ما الفكرة الرئيسية؟	متابعة قراءة الطلبة للنص. تصحيح أخطاء الطلبة عند الإجابة. تصحيح إجابات الطلبة. تقويم: يقول إيليا أبو ماضي: قال: الليالي جرعتني

^{٣٧} صفي الدين الحلّي (1276-1349م) ولد في العراق، شبّ على حب العلم والأدب وحفظ القرآن. رحل إلى عدد من البلدان العربية. له ديوان شعر، ورسالة في الزجل، ومعجم للأغلاط اللغوية، ودرر النور وهي قصائده المعروفة بالرتقيات.

<p>علقما / قلت: ابتسم ولئن جرّعت العلقما فلفعل غيرك إن رآك مرنّما/ طرح الكأبة جانبا وترنّما أترك تغنم بالتبرم درهما/ أم أنت تخسر بالباشاشة مغنما فاضحك فإنّ الشهب تضحك والدّجى/ متلاطمٌ ولذا تحبُّ الأجما على الإنسان أن يقبل على المحبة والتفاؤل والتصدي للعبوس والتشاؤم من خلال الابتسامة الدائمة. هات شاهداً من النصّ يدعم هذه الفكرة.</p>	<p>اشرح معنى كلّ من الكلمات الآتية: خلع، الحُلل، الكثبان، الدّوح، الذّوائب، هام العصون، ضرّجت، متباين، يسرق خطوه، النشوان. ما الفكر الجزئية؟ ما رأيك في موضوع النصّ؟ هل كانت المفردات والجمل مناسبة للموضوع؟ أعط شاهداً على ذلك. صف التغيّرات التي تطرأ على الأشجار في فصل الربيع مستشهداً على ذلك من النصّ. علّق بأسلوبك على مضمون النصّ مع الدليل. هل تتفق مع الشاعر في أنّ فصل الربيع يسرّي عن النفس ويبعد الهموم؟ استشهد على ذلك من النصّ. أترك فرصة أمام الطلبة للتفكير مع الترحيب بكلّ الإجابات، ثم أدوّن الإجابات على السبورة؛ ليتمكّن الجميع من رؤيتها. أناقش الطلبة في إجاباتهم ثم يتمّ اختيار الإجابات التي تتسم بالمنطقية والأصالة والجدة. نسنتج: يكون تأييد الفكرة بإقامة دليل أو برهان لإقناع القارئ، ويكون ذلك بالإتيان بشاهد يصور الموقف أو الفكرة التي أعبر عنها. تنفيذ التقويم. تنفيذ مجموعة من الأنشطة لتدريب الطلبة على مهارة توظيف الشاهد.</p>	<p>الفكر الجزئية التي تناولها النصّ بدقة. أن يشرح الطالب ملاءمة (الجمل، المفردات، التراكيب) لموضوع النصّ بوضوح. أن يربط الطالب كلامه بدليل مناسب من النصّ. أن يعلّل الطالب اختيار الشاهد بدقة. أن يستنتج الطالب القاعدة بدقة. أن يوظّف الطالب الشاهد المناسب في دعم الفكرة. أن يختار الطالب أفضل الإجابات وفق معيار ارتباط الشاهد بالفكرة.</p>	<p>7-5 د 10-7 د</p>
---	--	--	-------------------------

أنشطة تدريبية

مهارة توظيف الشاهد

أولاً: علق بأسلوبك على رسالة ابن زيدون داعماً رأيك بالشواهد المناسبة من النص.
من الرسالة الهزلية لابن زيدون التي كتبها على لسان ولادة إلى الوزير ابن عبدوس منافسه في حبها يهجوّه و يتهكّم به:

" أمّا بعدُ، أيُّها المصابُ بعقله، المورطُ بجهله، البيّنُ سقطه، الفاحشُ غلطه، العائرُ في ذيلِ اغتراره، الأعمى عن شمسِ نهاره، السّاقطُ سقوطَ الذبابِ على الشرابِ، المتهافتُ تهافتَ الفراشِ على الشّهابِ، فإنّ العجبَ أكذبُ، ومعرفة المرء نفسهُ أصوبُ..."

الأ ترى إلى أنّك ظاهرُ الوسواسِ، منتنُ الأنفاسِ، كثيرُ المعايبِ، مشهورُ المثالبِ، كلامك متممةٌ، وحديثك غمغمةٌ...حتى إنّ باقلاً موصوفٌ بالبلاغةِ إذا قرن بك...فوجودك عدمٌ، والاعتباطُ بك ندمٌ، والخبيةُ منك ظفرٌ، والجنةُ معك سقرٌ.

فإنّ بادرتَ بالندامةِ، ورجعتَ على نفسك بالملامةِ، اشتريتَ العافيةَ لك بالعافيةِ منك، وإنّ عدتَ لما نُهيتَ عنه لتذوقَ وبالَ أمرِك وتري ميزانَ قدرِك، ومنّ جهلتَ نفسهُ قدره رأى غيره منه ما لا يرى".

ثانياً: اختر الشاهد الذي يدعم فكرة الفقرة فيما يأتي:

الفقرة الأولى:

بخروج العرب من حدود شبه الجزيرة العربية في بداية الفتوحات العربية والإسلامية، والاحتكاك بأمم وشعوب أخرى، ارتسمت معالم أكثر تعقيداً للمجتمع العربي في العصر الأموي ثم العصر العباسي، وظهرت مواقف إنسانية للشعراء، كشفوا فيها عن عواطفهم نحو الشقاء الإنساني، فشكا شعراء القبائل من ظلم عمال الصدقات وعنفهم، ورفعوا القصائد الطوال إلى الولاة والخلفاء على نحو ما فعل:

- أبو الحسين الجزار، فقال:

أه، واحسرتي، لقد ذهب العم
كَلِّمًا قَلْتُ: في غدٍ أدركُ السُّوءَ
رُ وحظّي تأسُّفٌ وعناءُ
ل، أتاني غدٌ بما لا أشاءُ

- والراعي النميري، فقال:

إنّ السُّعاةَ عَصَوْكَ حين بعثتهم
إنّ الذين أمرتهم أن يعدلوا
وأثوا دواهي، لو علمت، وغولا
لم يفعلوا مما أمرت فتبلا

- وأبو الشمقمق، فقال:

ولقد قلتُ حينَ أحجرتني البر
في بيتٍ من الغضارةِ قفراً
دُ كما تُحجِرُ الكلابُ ثعاله
ليس فيه إلا النوى والنخاله

الفقرة الثانية:

في أوائل القرن العشرين بدأ الأديبُ يتوجّه للشعبِ بجميع فئاته، يلتقطُ منه مادةً حيّةً لأدبه، شعراً ونثراً، ويرى في ملامسةِ واقع الحياة من فقرٍ وجهلٍ وتخلفٍ ما يتطلّبُ من الأدبِ اقتحامَ هذا المحرابِ، فصورَ العاملَ الذي يُعدُّ رمزاً للطبقةِ الكادحةِ، يغالبُ قسوةَ الحياةِ وشظفَ العيشِ فيشقى بينما ينعمُ الآخرون، ومما يشيرُ إلى هذه الصورِ الواقعيةِ قولُ:

- جورج صيدح^{٣٩} في وصف البناء:

بينني القصورَ وكوخهُ خرباً
بالروحِ في تموزٍ وقفتهُ
ساعاتُ حياةٍ كلُّها تعبُ
يكويه من أنفاسِهِ اللهبُ
- وقول عروة بن الورد:

ذريني للغنى أسعى، فإنني

- وقول حافظ إبراهيم^{٤٠} يدعو إلى الإصلاح:

أيُّها المصلحون رفقا بقوم
وأغيثوا من الغلاء نفوساً
قيّد العجزُ شيخهم والغلما
قد تمنّت مع الغلاء الحماما

ثالثاً: قال ذو الرمة في الأطلال:

عشيةً مالي حيلةٌ غيرَ أنني بلقُطِ
أخطُّ وأمحو الخطَّ، ثم أعيدُهُ
الحصى والخطُّ في التُربِ موعُ
بكفّي والغربانُ في الدارِ وقعُ

اقرأ البيتين السابقين، ثمّ تخيّر من العبارات الآتية أقربها دلالة على الحالة النفسية التي يعبرُ عنها الشاعر:

- الخوف والتشاؤم.....
- القلق والتقلب.....
- الأسى وشروود الذهن.....

^{٣٨} تُعاله: عنب الثعلب.

^{٣٩} جورج صيدح (1893-1978م) ولد في دمشق وتوفي في باريس. تنقل في العديد من البلدان العربية والأوربية، أنشأ الرابطة الأدبية في الأرجنتين عام 1947م. كان واسع النشاط في لقاء الجاليات اللبنانية والسورية في أنحاء العالم. له رسائل كثيرة هي مراسلات بينه وبين أباء عصره نشرتها مجلة "الأديب". اهتم بالموضوعات الوطنية، إضافة إلى موضوعات أخرى كالحب والتأمل والوصف والذكريات.

^{٤٠} حافظ إبراهيم (1872-1932م) شاعر مصري ذائع الصيت، اطلع على كتب الأدب وعمل في الحمامة. عاصر أحمد شوقي ولُقّب بشاعر النيل وشاعر الشعب. يعتبر شعره سجل الأحداث إذ كان يترقب كل حدث فيخلق منه موضوعاً لشعره. امتاز شعره بجزالة الألفاظ وحسن الصياغة.

- البكاء على الماضي.....

رابعاً: فيما يلي مقطوعتان في التعبير عن شدة الصبابة، تخير أصدق المقطوعتين إحساساً في التعبير عن شدة الصبابة، واكتب ترتيبها في المكان المخصّص لذلك.

- المقطوعة الأولى:

قال الصفي الحلي:

سألْتُها عن فؤادي: أين
موضوعُ
قالت: لدينا قلوبٌ جمّةٌ جمعتُ
فإنّه ضلّ مني عند مسراها
فأيُّها أنتَ تعني؟ قلتُ أشقاها

- المقطوعة الثانية:

قال أبو فراس الحمداني:

تُساألُنني: مَنْ أنتَ؟ وهي عليمّةٌ
فقلتُ: كما شاءتُ وشاءَ لي الهوى
وهل بفتىً مثلي على حاله نُكرُ
قتيلُك، قالتُ: أيُّهم فهمُ كثرُ!

أصدق المقطوعتين إحساساً في التعبير عن الصبابة هي المقطوعة.....

مهارات مرحلة الكتابة

الموقف التاسع: مهارة توظيف البلاغة بقصد إبراز المعاني خطة الموقف التعليمي التعلمي

النص الأول:

في بيان قيمة الوقت:

نفسيةً هذه الدَّورُ والقصورُ، وهذه الكرومُ والأنعامُ السَّائمة^{٤١}، لكنَّ حياتنا أنفسُ^{٤٢} الجميع، فقد نضحِّي بكلِّ ما نملكُ لافتدائِ حياتنا، إذ هي أعلى من المالِ والعيالِ، ولأنَّها تنبؤاً^{٤٣} هذه المكانةَ الرفيعةَ، يجبُ علينا أنْ نحافظَ عليها محافظتنا على درَّةٍ لا تقدَّرُ بثمنٍ، هذه الجوهرةُ التي أنعمَ اللهُ علينا بها، حياتنا سيفٌ مرهفٌ، إنْ لم نحسنَ التعاملَ معه، ارتدَّ علينا ندماً لا تنفعُ معه حيلةٌ، ولا يجدي معه دواءٌ، فحياتنا تبقى قصيرةً وإن امتدَّت، وهيئات هيهات أن تطولَ كما تهوى أنفسنا.

النص الثاني:

في بيان دور المدرسة:

إنَّ المدرسةَ معيْنُ^{٤٤} العلمِ الذي لا ينضبُ^{٤٥}، ومنارُ إشعاعِ الثقافةِ الذي لا ينطفئُ ولا يخبو، يغدو إليها التلاميذُ صغاراً بسطاءً أغراراً قليلي خبرةٍ وعلمٍ، ثمَّ يتخرجون منها بعد حينٍ وقد تزوّدوا من كلِّ علمٍ بنصيبٍ، فإذا ما شبُّوا تراهم رجالاً أكفاءً^{٤٦}، فتحوُّ قلوبهم وأسكنوا فيها أوطانهم، واحتضنت عيونهم أمّتهم، فرعوها حقَّ رعايتهما، وسعوا بهما إلى قممِ الرِّفعةِ، وطاروا بهما إلى الشُّموسِ العوالي، وتراهنَّ نساءً عالماتٍ منتجاتٍ لا يقصرن عن أشقائهنَّ الرجال، لا في إنتاجٍ ولا في مسؤوليةٍ، حقاً إنَّ مدارسنا مصانعُ الأبطالِ.

النص الثاني:

يقول جبران خليل جبران في أنشودة الزهرة:

" أنا كلمةٌ تقولها الطبيعةُ ثمَّ تستردُّها وتخفيها في قلبها ثم تقولها. أنا نجمٌ هبطَ من الخيمةِ الزرقاءِ على بساطٍ أخضرٍ.

أنا ابنةُ العناصرِ التي حبلَ بها الشتاءُ وتمخضَ بها الربيعُ ورباها الصَّيفُ ونومها الخريفُ. أنا هديةُ المحبين، أنا إكليلُ العرسِ، أنا آخرُ عطيةٍ من حيِّ إلى ميِّتٍ. عندَ الصِّباحِ أتعاونُ والنسيمَ على إعلانِ مجيءِ النورِ، وفي المساءِ أشاركُ معَ الطيورِ بوداعه.

^{٤١} السائمة: الإبل والغنم والبقر التي ترعى في مراعيها.

^{٤٢} النفس: الغالي والتمين.

^{٤٣} تنبؤاً مكانة: تحنُّها وتملُّكها.

^{٤٤} المعين: نبع الماء.

^{٤٥} لا ينضب: لا يجف، لا ينفد ماؤه.

^{٤٦} الكفاء: القوي القادر على تصريف العمل(ج) أكفاء.

أتمايلُ في السَّهولِ فأزِينُها، وأتَنفَسُ في الهواءِ فأعفِرُهُ. أضَمَّ الكرى فترمقني عيونُ الليلِ العديدة، وأطلبُ اليقظةَ لأحدِّقَ بعينِ النَّهارِ الوحيدة.

أنا أشربُ خمرَةَ النَّدى، وأسمعُ أغاني الشَّحاريرِ، وأرقصُ على تصفيقِ الأعشابِ. أنا أنظرُ إلى العلوِّ دائماً كي أرى النورَ ولا أرى خيالي، وهذه كلمةٌ لم يعلِّمها الإنسانُ بعد".

الزمن	الأهداف التعليمية	الأساليب والأنشطة والوسائل	أساليب التقويم
10-7 د	أن يذكر الطالب بعض الصور البلاغية المستخدمة في التعبير الشفهي.	الطريقة: عصف ذهني الوسائل: السبورة، أوراق مصورة، إسقاط ضوئي. تمهيد: أستحضر بعض الأمثال الشعبية المستخدمة في حياتنا في التعبير الشفهي من مثل: عنزة ولو طارت، باب النجار مخلوع، وعليك بالطريق ولو دارت، اعمل الخير وارميه في البحر، المنية ولا الذنية. هذه الأمثال مستخدمة في التعبير الشفهي اليومي ومتداولة في بيئة الطلبة، وهذا دليل على أن البلاغة جزء من التعبير، ولا بد أن تنعكس في التعبير الكتابي بقدر يفضي إلى جمال التعبير بعيداً عن التكلف والجفاف، وصولاً إلى ضرورة توظيف دروس البلاغة في التعبير الكتابي. سير الدرس: أقسّم الطلبة إلى مجموعات. أطرح بعض الأسئلة لأتأكد من خلفية الطلبة المعرفية عن التشبيه وأنواعه والاستعارة والكناية والخبر والإنشاء وغير ذلك من موضوعات البلاغة التي تمّ تعلّمها. أعرض مجموعة من الأمثلة والنصوص المصورة على الطلبة، أو أدون النصوص على السبورة،	متابعة أعمال الطلبة. مناقشة إجابات الطلبة. تصحيح بعض الطلبة إجابات بعضهم الآخر تحت إشراف المدرّس. تقويم مرحلي: أذكر بعض الأمثال الشعبية التي تستخدمها في حياتك اليومية، وتنطوي على أوجه بلاغية.
30-25 د	أن يشرح الطالب أهمية البلاغة في أداء المعنى بوضوح.	سير الدرس: أقسّم الطلبة إلى مجموعات. أطرح بعض الأسئلة لأتأكد من خلفية الطلبة المعرفية عن التشبيه وأنواعه والاستعارة والكناية والخبر والإنشاء وغير ذلك من موضوعات البلاغة التي تمّ تعلّمها. أعرض مجموعة من الأمثلة والنصوص المصورة على الطلبة، أو أدون النصوص على السبورة،	

<p>تقويم مرحلي: هات تشبيهاً آخر للوقت.</p>	<p>أو أقوم بعرض النصوص من خلال الإسقاط الضوئي على السبورة. أطلب إلى الطلبة قراءة النصوص قراءة صامتة. أ طرح مجموعة من الأسئلة السابرة على الطلبة، وأطلب إليهم الإجابة عنها والإفصاح عن فكرهم بحرية وعفوية من دون تردد على النحو الآتي: النص الأول: ما الفكرة العامة؟ ما أسباب ضياع الوقت في رأيك؟ ما قيمة الوقت في حياة الإنسان، ولاسيما الشباب؟ كيف ننتفع بالوقت؟ أذكر شاهداً مما تحفظ بيبين قيمة الوقت. ما معنى كل من الكلمات الآتية: (السائمة، النفيس، تتبواً مكانة)؟ كيف وظّف الكاتب البلاغة في النص الأول للتعبير عن المعاني التي أرادها؟ ما أدوات الكاتب في توظيف البلاغة في أثناء التعبير الكتابي؟ أذكر الصور البلاغية التي استخدمها الكاتب لإظهار المعنى. بين دلالة الصورتين الآتيتين في أداء المعنى: (هذه الجوهرة التي أنعم الله بها علينا) (حياتنا سيف مرهف). أدون جميع الفكر ثم أعرضها أمام الطلبة. أناقش الطلبة في الإجابات أقوم الإجابات ثم أنتقي القليل من الفكر المتميزة والمبدعة على أن تكون</p>	<p>أن يكون الطالب مثلاً يتضمن وجهاً بلاغياً بشكل صحيح. أن يحلل الطالب النص إلى فكر جزئية واضحة. أن يشير الطالب إلى موضع البلاغة في النص بشكل صحيح. أن يسمي الطالب الظاهرة البلاغية من دون أخطاء. أن يستنتج الطالب أهمية استخدام البلاغة في التعبير عن المعنى. أن يوظف الطالب البلاغية في التعبير عن المعنى بشكل جميل. أن يحكم الطالب على جودة التعبير وفق معيار توظيف</p>
--	---	---

<p>تقويم مرحلي: اكتب فقرة تتحدث فيها عن قيمة الوقت موظفاً بعض الصور البلاغية التي تعينك على أداء المعنى.</p>	<p>أصيلة منطقية وأدونها على السيورة. النص الثاني: أقرأ النص قراءة جهرية أمام الطالبة . أطلب إلى الطالبة قراءة النص قراءة صامتة. أطلب تأمل معنى النص، ثم أطرح مجموعة من الأسئلة السابرة على النحو الآتي: ما فكرة النص العامة؟ كيف تنهض الأمة؟ أين تقوم دروس العلم؟ ما دور المدرسة في نشر العلم والأخلاق؟ ما دور المدرسة في زرع بذور الأمل والتعاون في نفوس طلبتها ؟ كيف يكون دور المدرسة الفعال ؟ ما واجبنا تجاه دور العلم والمعلمين ؟ ما معنى الكلمات الآتية: (معين، لا ينضب، لا يخبو، أعرار، أكفاء). بم استعان الكاتب لبيان دور المدرسة في العلم؟ أذكر الصور التي استخدمها الكاتب في بيان دور المدرسة وهات تشبيهات أخرى في وصف دور المدرسة في نشر العلم. ما وجه الشبه بين المدرسة والمنازة ؟ ما نوع الجمل التي اعتمد عليها الكاتب؟ كيف نوع الكاتب في أسلوبه؟ هل وفق الكاتب في استخدام كلمتي(تتبوأ، لا يجدي)، وكيف؟</p>	<p>البلاغة. أن يعبر الطالب عن المعنى العام للنص بدقة. أن يفكك الطالب الصور الفنية بشكل جيد. أن يعيد الطالب إنشاء بعض المعاني باستخدام بعض الأوجه البلاغية بشكل جيد. أن يقيم الطالب الجمال في فقرة إنشائية وفق معيار توظيف البلاغة.</p>
--	---	--

<p>تقويم مرحلي: اكتب فقرة من إنشائك موظفاً فيها بعض الصور الفنية في بيان دور المدرسة في حياة الفرد.</p>	<p>أيهما أجمل (السائمة) أم (الراعية)؟ ولماذا؟ كيف تتخيل حياتك من دون علم وأنت في القرن الحادي والعشرين؟ هل فقدت المدرسة قيمتها بعد توفر وسائل التعليم الحديثة وتعدد وسائط التعلّم؟ أدونّ جميع الفكر و أعرضها أمام الطلبة. أناقش الطلبة في الإجابات. أقوم الإجابات ثم أنتقي القليل من الفكر المتميّزة والمبدعة، على أن تكون أصيلة منطقية، وأدونها على السبورة. النصّ الثالث: أقرأ النص قراءة جهرية أمام الطلبة. أطلب إلى الطلبة قراءة النص قراءة جهرية، ثم تأمل معناه. أطرح مجموعة من الأسئلة السابرة على الطلبة على النحو الآتي: من قصد جبران في نصه؟ ما قيمة حب المجد؟ ماذا تفعل لتصل إلى مرادك؟ كيف وصف جبران الزهرة في السّطر الأول من النص؟ بماذا كنى جبران عن السّماء والأرض في السّطر الأول؟ كيف وصف جبران دورة الطبيعة: الشتاء، الربيع، الصيف، الخريف؟ هل وصفها وصفاً مباشراً؟ ماذا فعل لتوصيل المعنى؟ كيف وظّف جبران البلاغة للحديث عن وظائف الزهرة في الحياة؟ هل كان أسلوبه جميلاً؟</p>	<p>أن يعبر الطالب عن الفكرة الأساسية للنص بدقة. أن يفكك الطالب الفكر الجزئية في النص. أن يشير الطالب بدقة إلى مواطن البلاغة في النص. أن يحلّل الطالب الصور البلاغية بدقة. أن يقيم الطالب جمال التعبير الكتابي وفق معيار توظيف البلاغة. أن يوظف الطالب البلاغة في التعبير الكتابي بشكل مناسب.</p>
---	--	--

<p>تقويم ختامي: اكتب فقرة في وصف الربيع موظفاً بعض الصور البيانية لأداء المعنى.</p>	<p>حدّد العناصر البلاغية في الأمثلة. ماذا أفاد استخدام البلاغة؟ إلى أي قسم من أقسام البلاغة تنتمي هذه الأمثلة. هل أسهمت البلاغة في إبراز المعنى بجمال ووضوح؟ نستنتج: إنّ التعبير عن الفكر بالكلمات والتراكيب والعبارات الفنية لا يقلّ أهمية عن الفكر نفسها في التأثير في وجدان القارئ وعواطفه. تقويم ختامي. تنفيذ مجموعة من الأنشطة لتدريب الطالبة على مهارة توظيف البلاغة في التعبير الكتابي.</p>	<p>10-7 د</p>
---	--	---------------

أنشطة تدريبيّة

مهارة توظيف البلاغة بقصد إبراز المعاني

أولاً: اقرأ المقطعات النثرية الآتية، ثمّ استخراج الصورة البيانية التي استخدمها الكاتب محدداً وظيفتها في أداء المعنى المطلوب.

"وتختلف صلة النموذج الجديد للشعر بالنموذج القديم سعةً وضيقاً، فهو في المديح والشعر الرسمي أقرب إلى القديم منه في شعر الغزل والخمر والمجون، وبذلك يستمر فيه أو بعبارة أدق في مدائجه الحديث عن الأطلال ووصف الصحراء وما يتصل بها من رحلةٍ وصيدٍ، وحتى هو في الموضوعات ذات الصبغة الجديدة كالخمريات يستمدّ مما قاله القدماء. ومعنى ذلك أنّ الشعراء كانوا يجدّدون ولكن مع ضربٍ من التوازن، فهم لا ينسون القديم، بل هم يعكفون عليه محاولين أن يستنفذوا دنانته، وكأنه يشبه عندهم الخمر المعتقة التي كانوا يشغفون بها، وتفيض كتب الأدب والنقد بالمعاني الرائعة المتلونة بثقافة الشاعر وقدرته على الغوص في الأفكار والأحاسيس...".

"تحوّلوا بالهجاء من نقائضه الطويلة المعروفة عند جرير والفرزدق، والتي تزخر بالأنساب والأيام إلى ضرب قصير يشبه الأمثال الفارسية التي تُنسب إلى "بزر جمهر" وأضرابه، فأصبح كلمات قليلة حادة، تشبه سهام السريعة النافذة، وكلّ شاعر يبحث عن سهم مُصم يرسله إلى خصمه يريد أن لا يُبقي عليه ولا يذر...مثل بشار وحماد عجرد، وقد استطار الهجاء بينهما، وفي بشار يقول حماد:

نهاره أخبثُ من ليله ويومُهُ أخبثُ من أمسه

وليس بالمقلع عن غيِّه حتى يُوارى في ثرى رمسه
وما زال هذا الضربُ القصيرُ من الهجاء اللاذع ينمو، حتى تحوّل عند ابن الرومي إلى ما
يشبه الصورَ السّاخرةَ الكاريكاتوريةَ.

"ومسلم في شعره، يعتمدُ اعتماداً شديداً على الإطارِ التقليدي وما يرتبطُ به من جزالةِ الأسلوبِ
ومتانتهِ ورسانيتهِ ونصاعتهِ وقوتهِ، حتى في غزلهِ وخمريّاته، فإنّه لا يهبطُ أبداً على نحوٍ ما يهبطُ
أبو نواس وأبو العتاهية إلى الأساليبِ اليومية... فقد كان الشعرُ العربيُّ عندَ أبي نواس وأبي
العتاهية على وشك أن يزائلَ هذا الأسلوبَ إلى الأسلوبِ الشعبيِ اليومي، فأمسك به مسلم دونَ هذه
الغايةِ فردّه في قوّة إلى جزالتهِ القديمةِ وجعلها مقوماً أساسياً من مقوماته، بل جعلها المقومَ
الأساسي الأولَ بين هذه المقومات. وهذا الأسلوبُ الجزلُ القويُّ كان يكلفُ مسلماً عناءً شديداً حتى
يتمّ له ما يريدُ من ضخامةِ البناءِ وروعته. ثانياً: يُقامُ على أعمدة، هي الأبياتُ، وكلُّ بيتٍ لسابقه
في الضبطِ والإحكام، وكلُّ قصيدةٍ، بل كلُّ مقطوعةٍ كمثلتها في هذا النمطِ الذي لا يتفاوتُ نسيجهُ،
ومن أجل ذلك يختلفُ اختلافاً بيناً من أبي نواس وأبي العتاهية، فشعرُهُما فيه القويُّ والضعيفُ،
وفيه المتينُ والمهللُ، لسببِ بسيطٍ وهو أنّهما من ذوقِ أصحابِ الصنعةِ، لا يبعدان حينَ النظمِ في
التكلفِ، بل كثيراً ما يولون الشعرَ بديهيةً وارتجالاً في غيرِ تروٍّ، أمّا مسلم فصاحبُ رويّةٍ، لا
يرتجلُ ولا يقولُ الشعرَ عفواً، فالشعرُ عنده صناعةٌ مجهدّةٌ، لا بدّ فيها من التريثِ والتمهلِ، ولا بدّ
فيها من الصقلِ والتجويدِ، ولعلّ ذلك ما جعلَ ديوانه صغيراً بالقياسِ إلى دواوين معاصريه من
أمثال بشار وأبي نواس". (ضيف، 1960ب)

ثانياً : بين صيغ الإنشاء وأنواعه وطرائقه فيما يأتي:

- قال أبو الطيّب المتنبّي يمدح نفسه:

ما أبعدَ العيبَ والنقصانَ عن شرفي! أنا الثريا و ذانِ الشيبِ والهَرْمُ

- وقال:

لعلّ عتبك محمودٌ عواقبُهُ وربّما صحّت الأجسامُ بالعللِ

- وقال:

فيا ليت ما بيني وبين أحبّتي من البعدِ ما بيني وبين المصائبِ

- وقال في مدح سيف الدولة:

ولعمري لقد شغلت المنايا بالأعادي فكيف يطلبن شُغلا؟

- وقال فيه أيضاً:

تالله، ما علمَ امرؤٌ، لولاكم كيف السّخاءُ؟ وكيف ضربُ الهام؟

- وقال أيضاً:

ومكايذُ السّفهاءِ واقعةٌ بهم وعداوةُ الشعراءِ بئسَ المُقتنى

- وقال أيضاً:

لمّ الليلي التي أضنت على جدتي برقة الحال، واعذني ولا تلم

- وقال أيضاً:

بئسَ الليلي سَهَدتُ من طربٍ شوقاً إلى من يبيتُ يرقُدُها

ثالثاً: كَوْنُ ثماني جملٍ إنشائية، منها أربعٌ للإنشاءِ الطلبي، وأربعٌ لغيرِ الطلبي.

رابعاً: بيّن أنواعَ الجملِ في الفقرة الآتية:

قالَ عبدُ الحميدِ الكاتبِ يوصي أهلَ صناعتهِ بمحاسنِ الآدابِ:

" تتافسوا يا معاشرَ الكتابِ في صنوفِ الآدابِ، وتفهموا في الدينِ، وابدؤوا بعلمِ كتابِ الله عزّ وجلّ ثم العربية، فإنها نفاقُ ألسنتكم ثم أجيدوا الخطَّ فإنه حليةُ كتبكم، وارووا الأشعارَ واعرفوا غريبها ومعانيها وأيامَ العربِ والعجمِ وأحاديثها وسيرها، فإن ذلك مُعينٌ لكم على ما تسمو إليه هممكم".

خامساً: ميّزَ الجملَ الخبرية من الجملِ الإنشائية فيما يأتي:

مما يُنسبُ لعلي بن أبي طالب -رضي الله عنه- في رسالةٍ إلى الحارثِ الهمداني:

"تمسكُ بحبلِ القرآنِ واستنصحه، وأحلّ حلاله وحرم حرامه، واعتبر بما مضى من الدنيا ما بقي منها فإن بعضها يشبه بعضاً، وآخرها لاحقٌ بأولها، وكلُّها حائلٌ مفارقٌ، وعظمُ اسمِ الله أن تذكره إلا على حق".

ومما يُنسبُ إليه أيضاً:

" توقوا البردَ في أوله، وتلقّوه في آخره، فإنه يفعلُ بالأبدانِ كفعله في الأشجارِ، أوله يُحرقُ، وآخره يُورقُ".

وكتب بعضُ البلغاءِ في الاستعطافِ:

" لذتُ بعفوك، واستجرتُ بصفحك، فأذقني حلاوةَ الرضا، وأنسني مرارةَ السُّخطِ فيما مضى".

سادساً: حدّدَ الجملَ الخبرية مبيناً الغرض منها:

قال الجاحظ: " المشورةُ لقاخُ العقولِ، ورائدُ الصوابِ، والمستشيرُ على طرفِ النجاحِ، واستتارةُ

المرءِ برأي أخيه من عزمِ الأمورِ وحزمِ التدبيرِ". (الجارم وأمين، 1997)

سابعاً: بيّن كيف انفرد امرؤ القيس في معلقته في التعبير عن حبه بأسلوبه الخاص، موظفاً أسلوبه

الخبر والإنشاء؟

يقول امرؤ القيس^{٤٧} في معلقته:

بسْفَطِ اللّوى^{٤٨} بين الدّخول^{٤٩} فحوْمَلِ
لِمَا نَسَجْتَهَا من جنوبٍ وشمالٍ
وقيعانها كأنّهُ حَبٌّ فُلْفُلِ
يقولون لا تهلك أسىً وتجمّلِ
وجارتها أمّ الربّابِ بمأسَلِ
نسيم الصّبا جاءت بريّاً القرنفلِ
وإن كنت قد أزمعت صرّمي فأجملي
ترائبها^{٥٥} مصقولة كالسّجّج^{٥٦}
إذا هي نصّته ولا بمعطلِ
أثيث^{٥٨} كقنو النخلة المتعكّلِ

قفانبك من ذكرى حبيبٍ ومنزلٍ
فتوضّح فالمقراة لم يعف رسمها
تري بعرا الأرام^{٥٠} في عرصات^{٥١}
وقوفاً بها صحتي عليّ مطيهم
كدأبك من أمّ الحويرث قبلها
إذا قامت تضيوع المسك منهما
أفاطم مهلاً^{٥٢} بعض هذا التّدلّ
مُهفّفة^{٥٣} بيضاء غير مفاضة
وجيد كجيد الرّئم ليس بفاحش
وفرع^{٥٧} يزين المتن أسود فاحم

^{٤٧} امرؤ القيس: شاعر جاهلي من قبيلة كندة، قال الشعر وهو غلام، أمضى حياته يشرب ويطرب ويغزو ويلهو إلى أن ثار بنو أسد على أبيه فقتلوه عام 550 م. تعد معلقة امرؤ القيس أرفع مستوى شعري في العصر الجاهلي وصل إلينا، كما أنها النموذج الذي احتذاه شعراء المعلقات فيما بعد.

^{٤٨} سقط اللوى: منقطع الرمل حين يستدق من طرفه.

^{٤٩} الدخول، حومل توضح، المقراة: أسماء مواضع.

^{٥٠} الأرام: الظباء.

^{٥١} عرصة: الساحة.

^{٥٢} مهلاً: رفقاً.

^{٥٣} لطيفة الخصر، ضامرة البطن.

^{٥٤} عظيمة البطن، مسترخية اللحم.

^{٥٥} تربية: موضع القلادة من الصدر، (ج) ترائب

^{٥٦} السجّج: المرأة.

^{٥٧} الفرع: الشعر التام.

^{٥٨} أثيث: كثير.

مهارات مرحلة الكتابة

الموقف العاشر: مهارة استخدام نظام الفقرات في الكتابة

خطة الموقف التعليمي التعلّمي

النص:

كَانَ الشاعِرُ الجاهليُّ يعيشُ للفروسيةِ والمرأةِ، وهما أمران يتلازمان عندَ أكثرِ الأممِ، ولذلك كَثُرَ الغزلُ في العصرِ الجاهليِّ وإن لم يدركْ حظاً كبيراً من الارتقاءِ الفنيِّ، وفي هذا الغزلِ تبرزُ ذاتيةُ الشاعِرِ وشخصيتهُ الفرديةُ حين تبرزُ الشخصيةُ القبليةُ في أغراضٍ أخرى ولا سيما الهجاءِ والفخرِ.

والغزلُ من الفنونِ التي عرفها الشعرُ لدى جميعِ الأممِ لأنه صدى عاطفةِ الميلِ إلى الجنسِ الآخرِ، وتعلّقُ الذكرِ بالأنثى، إنها عاطفةٌ طبيعيةٌ يستوي فيها البشرُ جميعاً، وإن اختلفتْ الأممُ في نظرتهاِ إلى المرأةِ ومنزلتهاِ لديها، بل إنَّ هذا الاختلافَ يتجلّى لدى الأمةِ الواحدةِ في مختلفِ عصورها.

ولم يكن للمرأةِ في المجتمعِ الجاهليِّ منزلةٌ رفيعةٌ تأذنُ للغزلِ أن يبلغَ شأواً بعيداً من الرقيِّ في الشعرِ الجاهليِّ، فقد كانت قوةُ القبيلةِ ومنزلتهاُ منوطتين بعددِ ما تضمُّهُ من الذكورِ، إضافةً إلى العنصرِ القتاليِّ الذي يرتبطُ به وجودُ القبيلةِ ويحدّدُ مكانتها. أمّا النساءُ فهنَّ يمثّلنَ العنصرَ المتممَ في المجتمعِ الجاهليِّ، ولم ينظرُ الجاهليُّ إلى المرأةِ قطّ على أنّها تساويه في المنزلةِ أو أنّ لها ما له من الحقوقِ والامتيازاتِ، وقد تجلّتْ هذه النظرةُ المستقبليةُ عند البداةِ خاصّةً.

ومن هنا كانت نظرةُ الشاعِرِ إليها على أنّها تحقّقُ له متعاً حسيةً لا غنى عنها، بل هي إحدى مقوماتِ الحياةِ الأساسيةِ في نظرِ أولئك الشعراءِ القائلين بأنّ الحياةَ إنّما تقومُ على استنفادِ المتعِ، وهذا ما نجدُهُ عندَ طرفةِ الذي جعلَ معاشرَةَ النساءِ أحدَ أمورِ ثلاثةٍ بها قوامُ حياته، ولولاها لما حفلَ بالمنيةِ، ولكن قلّما كانت المرأةُ توحى إلى الشاعِرِ بالعواطفِ الساميةِ النبيلةِ التي نجدُها فيما بعد عند شعراءِ الغزلِ العذريين.

وكان أولُ مظاهرِ تعلّقِ الشاعِرِ الجاهليِّ بالمرأةِ وقوفه على ديارها بعد ارتحالها عنها وبكاءه أطلالها، وكانت حياةُ الجاهليين القائمةُ على الارتحالِ المتّصلِ تجعلُ علاقةَ الشاعِرِ بمن يحبُّ عرضةً دائماً للتصدّعِ المفاجئِ، فإذا ألمَّ الشاعِرُ بعد ارتحالِ القومِ بديارِ محبوبتهِ استعادَ ذكرياتِ الأُمسِ، ففاضتْ دموعهُ وثارتْ أشجانُه. (النص، 1976)

الزمن	الأهداف التعليمية	الأساليب والأنشطة والوسائل	أساليب التقويم
		الطريقة: مناقشة بطريقة الأسئلة السابرة.	تصحيح إجابات الطلبة.
		الوسائل: السيّورة، مجموعة من	متابعة أعمال الطلبة

<p>اختبار قدرة الطلبة في المجموعات على كتابة فقرات.</p> <p>تصحيح الأعمال الكتابية للطلبة.</p>	<p>الأوراق المصوّرة. تمهيد: يتضمن الحديث عن أشكال الكتابة شعراً ونثراً وصولاً إلى كتابة موضوع التعبير. سير الدرس: أقسم الطلبة إلى مجموعات. أعرض النص أمام الطلبة. أطلب إلى الطلبة قراءة النص قراءة صامتة من الأوراق المصوّرة ثم تأمل فكر النص. أ طرح مجموعة من الأسئلة السابرة على النحو الآتي: حدد فكر النص الأساسية. مم يتكوّن النص؟ كم فقرة يتضمن الموضوع؟ مم تتكون الفقرة؟ ما طول الفقرة؟ أين بدأت الفقرة الأولى؟ ما شكل بداية الفقرة؟ حدّد الجمل المفتاحية في كل فقرة. حدّد الجمل النهائية في كل فقرة. كيف وضع الكاتب هوامش الفقرة؟ ناقش إجابات الطلبة وصولاً إلى الاستنتاج.</p>	<p>أن يعدّد الطالب بعضاً من أشكال التعبير الكتابي بوضوح.</p>	<p>د 7-5</p>
<p>تقويم مرحلي: عدّ إلى كتابك المقرر وجزّئ أحد دروس القراءة إلى فقرات.</p>	<p>أقسم الطلبة إلى مجموعات. أعرض النص أمام الطلبة. أطلب إلى الطلبة قراءة النص قراءة صامتة من الأوراق المصوّرة ثم تأمل فكر النص. أ طرح مجموعة من الأسئلة السابرة على النحو الآتي: حدد فكر النص الأساسية. مم يتكوّن النص؟ كم فقرة يتضمن الموضوع؟ مم تتكون الفقرة؟ ما طول الفقرة؟ أين بدأت الفقرة الأولى؟ ما شكل بداية الفقرة؟ حدّد الجمل المفتاحية في كل فقرة. حدّد الجمل النهائية في كل فقرة. كيف وضع الكاتب هوامش الفقرة؟ ناقش إجابات الطلبة وصولاً إلى الاستنتاج.</p>	<p>أن يحلّل الطالب النص إلى فكر جزئية بشكل جيد.</p> <p>أن يكتب الطالب عنواناً مناسباً للنص.</p> <p>أن يشير الطالب إلى بداية الفقرة التي تحوي الفكرة بدقة.</p>	<p>د 25-20</p>
<p>تقويم مرحلي: بيّن الفكرة العامة للفقرات المجزأة في النصّ السابق.</p> <p>تقويم مرحلي: اكتب خبراً سمعته</p>	<p>أقسم الطلبة إلى مجموعات. أعرض النص أمام الطلبة. أطلب إلى الطلبة قراءة النص قراءة صامتة من الأوراق المصوّرة ثم تأمل فكر النص. أ طرح مجموعة من الأسئلة السابرة على النحو الآتي: حدد فكر النص الأساسية. مم يتكوّن النص؟ كم فقرة يتضمن الموضوع؟ مم تتكون الفقرة؟ ما طول الفقرة؟ أين بدأت الفقرة الأولى؟ ما شكل بداية الفقرة؟ حدّد الجمل المفتاحية في كل فقرة. حدّد الجمل النهائية في كل فقرة. كيف وضع الكاتب هوامش الفقرة؟ ناقش إجابات الطلبة وصولاً إلى الاستنتاج.</p>	<p>أن يوضح الطالب (أبعاد، خصائص) الفقرة بدقة.</p> <p>أن يستنبط الطالب قاعدة كتابة الفقرة بشكل صحيح.</p> <p>أن يقدم الطالب مثلاً واضحاً عن الفقرة.</p> <p>أن يحلّل الطالب نصاً إلى فقرات يكمل بعضها بعضاً.</p> <p>أن ينشئ الطالب فقرة مراعيّاً قواعد كتابة قواعد كتابة</p>	<p>د 10-7</p>

<p>مؤخراً محاولاً مراعاة شروط كتابة الفقرة.</p> <p>تقويم نهائي: حوّل البيت الآتي إلى فقرة تعبر عن معناه: وطني لو شغلت بالخلد عنه / نازعتني إليه في الخلد نفسي</p> <p>نشاط لاصفي: يقول أحد الشعراء: إذا أنا أكبرتُ شأنَ الشباب / فإنَّ الشباب أبو المعجزات اكتب فقرة مترابطة تبين فيها ما يمتاز به الشباب عن غيره من أطوار العمر.</p>	<p>خبرية أو سؤالاً أو إثارة لقضية، أو... تتنوع نهاية الفقرة كما تتنوع بداياتها، فقد تنتهي الفقرة بذكر الهدف من طرح الفكرة، أو بتلخيص للفقرة في جملة أو جملتين، وقد تنتهي بجملة تمهّد للفقرة التي تليها، وقد تكون النهاية مفتوحة لتثير تفكير القارئ... وذلك بذكر جملة خبرية أو إنشائية. الفقرة لها بداية ونهاية: تكون البداية بعد ترك مسافة كلمتين من بداية السطر، والنهاية ليست لها نقطة محددة، فهي تنتهي بانتهاء الجملة الأخيرة من الفقرة. أما الهوامش فتكون بوضع الحرف الأخير من السطر الثاني أسفل الحرف الأخير من السطر الأول، وهكذا حتى تكون الأحرف الأخيرة في سطور الفقرة على خط رأسي واحد. تنفيذ التقويم الختامي. إعطاء المزيد من الأنشطة ليتمكن الطلبة من مهارة كتابة الفقرة .</p>	<p>أن يصحح الطالب التعبير الكتابي وفق معيار قواعد كتابة الفقرة.</p>	<p>10-7 د</p>
--	---	---	---------------

أنشطة تدريبيه

مهارة استخدام نظام الفقرات في الكتابة

أولاً: اقرأ النصّ الآتي، ثمّ قسّمه إلى فقرات موضحاً بداية الفقرة والفكر الأساسية والفرعية الواردة في كل فقرة حسب الجدول أدناه:

يشغلُ الغزلُ الجزءَ الأكبرَ من إرثنا الشعري عبرَ عصوره المختلفة، ففي قصائد ما قبل الإسلام التي انتهت إلينا، نجدُ وصفَ الأطلالِ والنسيبِ يتصدّران مطلعَ القصيدة، ولم يكن هذا التصدُّرُ إلا صدى العاطفةِ الصادقةِ والحاجةِ النفسيةِ التي يحسُّها الشاعرُ إلى التعبيرِ عن الموجدِ والعواطف، وهذا النسيبُ الذي تصدّرتُ به القصائدُ التزاماً ببنيةِ القصيدةِ العربيةِ لا يمثّلُ كلَّ ما قاله شعراءُ ما

قبل الإسلام من الغزل؛ فقد كان منهم من جعل التغزل بالنساء غايةً في ذاته، ويأتي في طليعة هؤلاء امرؤ القيس وطرفة، والمنخل الشكري. وليس هذا فحسب، بل إن مقدمة الأغراض الشعرية الأخرى التي عرض لها شعراء ما قبل الإسلام كانت روح الحب والعواطف هي التي تبعثها، وهي التي تكمن وراءها، واستمر الحال كذلك في صدر الإسلام. أما في العصر الأموي، فلم يبق الغزل موضوعاً تابعاً لغيره من الأغراض الشعرية، بل صار فناً مستقلاً بنفسه، مختلفاً عن غزل ما قبل الإسلام في صورته الموسيقية والأسلوبية والمعنوية، إذ لم يعد تشبيهاً بالديار، وبكأ على الأطلال، بل أصبح غالباً تصويراً لأحاسيس الحب التي سكبها المجتمع الجديد في نفوس الشعراء، وهو مجتمع ظهرت فيه المرأة العربية بغير قليل من الحرية، فغدت تلقى الرجال وتحادثهم، وتعجب بمن يصف جمالها. على أن هذا الفن بقي محصوراً في الجزيرة العربية، وانقسم إلى نوعين: بدوي، وحضري. فالبدوي غلبت عليه العفة والرصانة لقربه من الفطرة الإنسانية الثرية وبُعده عن ملاهي الحضارة وإغراءاتها، وقد نُسب هذا اللون الشعري إلى قبيلة عذرة، وشعراؤها في غزلهم لا يشببون إلا بامرأة واحدة يحبونها حباً صادقاً عفيفاً، وأكثر ما يطيب لهم وصف ما يلاقون من ألم البعد ومرارة الهجران والصدود. وأما الغزل الحضري، فقد غلب عليه الرخاء والترف، فصور شعراؤه حياتهم الناعمة أدق تصوير، وتفننوا في أساليبهم فأبدعوا، ولا سيما أسلوب الغزل القصصي، ولم يقتصرُوا في تشبيهِهم على امرأة واحدة، بل كانوا موكلين بالجمال يتبعونه أينما رأوه، وكان للأمويين دورٌ في ازدهار فن الغزل في مكة والمدينة والحجاز أكثر من غيرها مما شملته أمصار الدولة الأموية، ومن أشهر شعراء هذا النوع من الغزل عمر بن أبي ربيعة.

رقم الفقرة	الفكرة الأساسية	الفكرة الفرعية المساعدة
الفقرة الأولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		
الفقرة الرابعة		

ثانياً: انثر الأبيات الآتية، مع مراعاة شروط الفقرة وضبط الهوامش.
قال محمد مهدي الجواهري^{٥٩} في وصف المجتمع وقد أطبق الجهل عليه:

^{٥٩} محمد مهدي الجواهري (1899-1997م) شاعر عراقي، نظم الشعر في سن مبكرة، وأظهر ميلاً إلى الأدب فقراً "البيان والتبيين" و"مقدمة" ابن خلدون ودواوين الشعر. عمل في الصحافة وتقل في العديد من البلدان العربية مواكباً الحركة الوطنية العربية. امتاز شعر الجواهري بأنه استمرار لتراث الشعر العربي من ناحية الموسيقى وجمال الأداء. من نتاجه الشعري: ديوان "بين الشعور والعاطفة" و"خاطر الشعر في الحب والوطن والمديح".

لقد طبقَ الجهلُ البلادَ، وأطبقتُ
وإنك لا تدري أنشأاً مهذباً
على الصّمتِ شبّانُ البلادِ جماعاً
تسوقُ الرّزاياءَ، أم تسوقُ رُعاها
و رُبَّ رؤوسٍ بزرةٍ عشتتُ بها
خلافاتُ جهلٍ، فاشتكينُ صداعاً

ثالثاً: سطرٌ خطاباً لوالدك، تتحدّث فيه عن آمالك ومستقبل أيامك، وحاول أن تطبق فيه شروط كتابة الفقرة.

رابعاً: اقرأ الفقرات الآتية، ثم أعد صياغة كلّ منها بأسلوب آخر، بحيث لا تخرج كثيراً عن المضمون الأصلي، مراعيّاً شروط كتابة الفقرة:
الفقرة الأولى:

ومهما كان الأدبُ وجدانياً أو شخصياً فإنّه لا ينعصرُ في ذات صاحبه، ويبقى بمعزلٍ عن كلِّ الحركات الفكرية والاجتماعية التي تنشأ في بيئته وتمسُّ حياته، وليس الأدبُ دودة الحرير التي تنسجُ حول نفسها قبراً ترقدُ فيه، بل هو لوحةٌ حسّاسةٌ يرتسمُ عليها ما يحيطُ به من مؤثراتٍ فتمتزجُ بنفسه ثم تظهرُ للناسِ رسوماً ذات روعةٍ وتأثيرٍ. (المقدسي، 1973)
الفقرة الثانية:

منذُ أواخر القرنِ الماضي أخذتُ الثقافةُ الجديدةُ تنتشرُ في البلدانِ العربيةِ التي أُتيحَ لها الاحتكاكُ بالعالمِ الغربي، فنهضتُ شعوبُها بعدَ ثباتٍ عميقٍ، وكانتُ نهضتُها ترتكزُ على أربعِ قوى رئيسيةٍ، هي المدارسُ الحديثةُ والمطابعُ والصحفُ والجمعياتُ، هذه القوى الأربعُ جعلتُ الشعبَ اليومَ غيرَ ما كان عليه أباًؤه وجدودُه، فالمدارسُ تقدّمُ له وسائلَ التهذيبِ العلمي، والمطابعُ والصحفُ تنتشرُ بين طبقاته ثمارَ الأفكارِ والاختبارات، والجمعياتُ تعملُ على تدريبه وتنظيمه، وجميعها لم تشتركُ في تحريرِ الأدبِ من رقّةِ البلاطِ والسيطرةِ الإقطاعيةِ، وتوجيهه نحوَ المسائلِ العموميةِ والمشاكلِ الشعبيةِ. (المقدسي، 1973)
الفقرة الثالثة:

يقولُ بطرس البستاني^{٦٠} الكبير في فقرةٍ من كلامه واصفاً موقفَ معاصريه من علومِ الفرنجة:
وهكذا نرى العلومَ والفنونَ الإفرنجيةَ المبنيةَ على مبادئٍ حقيقيةٍ قادمةٍ إلينا من كلِّ فجٍ عميقٍ، وما مكثُ فيه الإفرنجُ السنينَ العديدةَ يمكنُ للعربِ أن يكتسبوهُ في أقربِ زمانٍ مع غايةِ الإقتانِ والإحكامِ، فالعلومُ إذن قد أكملتُ دورتها بوصولها إلى العربِ عن طريقِ الإسكندريةِ واستانبولِ والهندِ وبيروتِ، وكما أنّ الإفرنجَ لم يستخفوا بآدابِ العربِ في أيّامِ جهلهم لأجلِ مجردِ كونها

^{٦٠} بطرس البستاني (1876-1933 م) أديب لبناني تلقى دروسه في الكلية اليسوعية ثم عمل مدرساً. يدور شعره حول تأملاته وتجاربه الذاتية التي تعكس رؤيته في الحياة والناس، تتسم لغته بالسهولة مع ميلها أحياناً إلى المباشرة. نذكر من نتاجه الأدبي: "داود الملك" و"الفتاة الفرنسية".

منسوبةً إلى العرب، كذلك لا يلقى بالعرب أن يستخفوا بعلوم الإفرنج لأجل كونها
إفرنجيةً. (المقدسي، 1973)

الفقرة الرابعة:

كانت المرأة عند أكثر الأمم القديمة مقيدةً بقيودٍ شديدةٍ من العادات والشرائع، ولم تتحسن حالها
في أوربا إلا في عهدٍ متأخرٍ وبطريقةٍ تدريجيةٍ، على أن أوربا قد سبقت الشرق العربي في
الأخذ بأسباب الإصلاح الاجتماعي، فلم تبرز شمسُ النهضة النسائية عندنا إلا في أواخر القرن
الماضي، في ذلك الحين أدركت المرأة المتعلمة، كما أدرك الرجل، أن لها حقوقاً ضائعةً، وأنه من
الواجب أن تفتح لها أبواب التقدم، وقد أنشأ هذا الشعور مع الزمن حركةً أدبيةً ترمي إلى رفع
شأنها وتحريرها من قيود التقاليد الجائرة. (المقدسي، 1973)

مهارات مرحلة الكتابة

الموقف الحادي عشر: مهارة استخدام علامات الترقيم

خطة الموقف التعليمي التعليمي

عبد الله ضياء عبد^{٦١}

الضحك في آخر الليل

النص:

ولج^{٦٢} باب البيت واجتاز العتبة، فانحرفت الزوجة التي كانت تمسك مقبض الباب لتفسح له الطريق، كان المدخل مظلماً يتسلل إليه نور الغرفة الداخلية، استطاع أن يلاحظ هيئة زوجته التي رفعت يدها إلى جبينها في تلك اللحظة، كانت بتياب المنزل العادية فقدّر أنها لم تأو إلى فراشها تنتظر عودته، فقال لها :

- ألم تنامي بعد ؟
 - كنت قلقة فجفاني الرقاد.
 - ليس ثمة ما يوجب القلق.
 - خشيت عليك من القر^{٦٣}، فلم أستطع النوم.
 - في النهار كان الجو دافئاً، لم أشعر بالصقيع إلا عندما هبط الليل.
- ولم تنتظر المرأة لتسمع المزيد واندفعت قائلة:

- وهل ستعود لمثل هذا العمل؟ أما من موظفين غيرك؟
- بل ثمة كثيرون، لكن واحداً منا كان ينبغي أن يراقب تفرغ حمولة السكر، فوقع الاختيار عليّ، وفكر - وقع الاختيار عليك لتشهد مني من السكر، وتخوض معركة مع العمال تدعوهم فيها إلى المحافظة على الأكياس، حتى لا تتمزق ولا تتعرض للسرقة ثم لتصاب بهذا البرد والجوع والصداع والعطش - ولهذا تأخرت؟! وصل إلى الغرفة المضاعة كان وجهه نحيلاً متعباً غير حليق، ورأسه خفيف الشعر أشعث، وجسمه صغيراً هزياً.

وقعت عيناه على المدفأة الاسطوانية الباردة، ولعلّه كان يبحث عنها دون أن يدري، كان يعلم أن مخزنهم من الوقود قد نفذ منذ يومين، لكنه توقع أن يراها مشتعلة بقدره قادر، ولعلّ السبب في ذلك أنه كان يحس بالبرودة تآكل أطرافه، أو لأنه تعود أن يراها مشتعلة؛ أو لأنّ المدافئ وجدت لتكون

^{٦١} عبد الله ضياء عبد: قاص سوري من مواليد مدينة اللاذقية عام 1928م، تخرج من قسم الفلسفة في كلية الآداب جامعة دمشق. أمضى حياته وهو يطالع الكتب والدروس الفلسفية. توفي وهو في ريعان الشباب. له (38) قصة قصيرة جمعت في ثلاث مجموعات: "مات البنفسج، والسيران ولعبة أبناء يعقوب، والنجوم" وغيرها، استقى هذه القصص من الواقع الاجتماعي القروي والمدني، مع إعادة الطرح بأسلوب بسيط وسهل، مليء بالحكم والأمثال التي ترقى بذهن المتلقي ونفسه.

^{٦٢} ولج: دخل.

^{٦٣} القر: شدة البرد.

مشتعلةً في فصل الشتاء. وفي لحظةٍ تبدد ذلك الحلم الجميل، وانطفأت تلك الشعلة التي تخيلها وتوقع أن يراها. قدّمت زوجته المنامة، وقالت:

- ألا تخلي ثيابك؟

- لا، ليس قبل أن أذفاً وأتناول طعامي.

قالت المرأة في سرّها " يجب أن أعدّ له الطعام " فمضت إلى المطبخ، وبعد قليل دخلت تحمل بين يديها طبقاً عليه صحاف^{٦٤} طعام.

وضعت المرأة الطبق على الأرض، ولم يلبث الرجل أن هبط عن المقعد، وجلس متربعا على بساط رقيق، فشعر بالبرودة تسري في جسده. ألقى نظرة سريعة فوق الطبق فلم يجد وجبته المفضلة التي كان يحلم بتناولها، فلم تكن البطاطا مقليّة بالزيت بل كانت مسلوقة.

جلست المرأة قبالتها. استمر في التهام طعامه، وقال:

- ألم تطبخي البطاطا بالزيت؟

طلبت من السمان بعض الزيت ديناً فرفض، وقال لي: طلبت مرة من زوجك أربع صفائح من الزيت النباتي فلم يعطني". لماذا لم تعطه الذي طلب؟

- لو أعطيته ما طلب لباعه في السوق السوداء، ولم يكن الزيت للباعه كانت التعليمات تقتضي بيعه للمستهلك مباشرة.

قالت المرأة مترددة: لن أتعامل معه بعد هذا اليوم... لقد قال لي: "زوجك سيموت جوعاً فهو لم يتعلم من الحياة شيئاً". تابع تناول طعامه بصمت، وعاد خياله إلى تلك الأيام التي كان يوزع فيها الزيت النباتي على المستهلكين، وزع كميات كبيرة، يومها سعت الثروة إليه، ساقها إليه أكثر من تاجر من تجار السوق السوداء، ولو شاء لصار من الأغنياء، ولودع حياة الفقر والعوز^{٦٥}.

عادت زوجته تحمل طبقاً عليه أدوات الشاي. أسر في نفسه " ليس ثمّة أطيب من كأس من الشاي بعد يوم شاق أمضيته بين العمال أرشدهم بعبارات ما زالت ترن في مسمعي: "حافظ على الأكياس"، " هذا سكر وليس تراباً ".

حملت زوجته إبريق الشاي، ووضعت فوق "البور" النفطي فتغير صوت هديره وصار الطف. أخذت الزوجة قدراً من الشاي وضعت في الإبريق، ثم أعادت الغطاء فوقه، فانتشرت رائحة الشاي وعبقت بأنف الرجل، فراح يفكر: " ليس ثمّة أطيب من كأس الشاي الساخن" استوى جالساً وقال: لعلي غفوت.

^{٦٤} الصحفة: إناء من أنية الطعام،(ج) صحاف.

^{٦٥} العوز: الحاجة واختلال الحال.

صَبَّتْ الرَّجُلُ: الشايَ في القَدَحِ الأولِ، فتصاعدَ البخارُ وانتشرتْ الرائحةُ الزكيةُ، ملأتْ القَدَحَ الثاني، أخذتْ الزوجةُ إحدى العلبتين المعدنيتين واستعانت بالمعلقةِ على فتحِ غطائها، فتسمرَ بصرُها في قاعها.

فقال الرجلُ : ألا نشربُ الشاي؟

ابتسمتْ زوجتهُ ابتسامةً شاحبةً ومدّتْ لهُ العلبَةَ، فاستقرَّ بصرُه في قاعها. وابتسمَ أيضاً، وقال: هذا غيرُ معقولٍ.

واتسعتْ ابتسامتُهُ. مرَّ في خياله السَّكرُ المهودورُ في البحرِ وعلى ظهرِ الباخرةِ، عدا ما فرطَ به الآخرون. أمرٌ غيرُ معقولٍ!

ضحك. ضحك في البداية من حلقومه، موجةً إثرَ موجةٍ، ضحكاً غريباً جافاً، لا روحَ فيه ولا نداوةً، ثم استنقَمَ ضحكُه. واستمرَّ الموقدُ المشتعلُ يهدرُ، وبخارُ الشاي يتصاعدُ زكياً معطراً، من كأسين لم يُمسّا، استمرَّ في الضحكِ ودمعتْ عيناهُ. (وزارة التربية، 1993)

الزمن	الأهداف التعليمية	الأساليب والأنشطة والوسائل	أساليب التقويم
10-7 د	أن يبيّن الطالب بوضوح كيف تمّ تعويض النبرة الصوتية في الكتابة.	الطريقة: تعلم تعاوني الوسائل: مراجع، مجلات، أوراق عمل مصوّرة. تمهيد: أروي أحداث القصة مع الانتباه إلى نبرة الكلام بما يتوافق مع الأحداث والشخصيات. أعرض الشكل المكتوب للقصة، ثمّ أتوجّه إلى الطلبة بالإلى بعضهما كيف عوض الكاتب نبرة الكلام في التعبير الشفهي عندما كتب القصة؟ أتلقى الإجابات.	متابعة أعمال الطلبة. تصحيح بعض الطلبة إجابات بعضهم الآخر. تدريب الطلبة على وضع علامات الترقيم من خلال مجموعة من الأنشطة الكتابية.
25-20 د		سير الدرس: أقسّم الطلبة إلى مجموعات، ومن الممكن ضمّ كل مقعدين إلى بعضهما بعضاً. أوزّع الأدوار في المجموعات ما بين: باحثين، وقائد، وملخص. أقسّم علامات الترقيم إلى وحدات، بحيث تشمل كل وحدة على ثلاث علامات ترقيم.	متابعة تطبيق الطلبة لعلامات الترقيم.

<p>أوزع أوراق عمل على المجموعات، تناول كل ورقة عمل وحدة دراسية من علامات الترقيم: ورقة عمل (1): حدّد علامة الترقيم التي فصلت بين الفكرة والفكرة في النص؟ ماذا نسمّي هذه العلامة؟ أعطي مثلاً عن الفاصلة في جملة مفيدة. ماذا وضعنا بعد انتهاء كلّ فقرة في القصة، وبعد انتهاء القصة كاملة؟ متى توضع النقطة؟ أشر إلى الفاصلة المنقوطة في القصة؟ حدّد الكلمة التي جاءت بعد الفاصلة المنقوطة. بيّن سبب وضع الفاصلة المنقوطة. ورقة عمل (2) : بيّن ماذا أفاد وضع علامة (...) في القصة؟ ماذا نسمّي هذه العلامة؟ أين وضع الكاتب علامة (:)? ماذا نسمّي هذه العلامة؟ أذكر حالات أخرى يمكن فيها استخدام النقطتين الرأسيتين. ماذا أفادت علامة (" ") في النص؟ أعط اسماً لهذه العلامة. ورقة عمل (3): ماذا وضع الكاتب بعد أسئلة الزوج والزوجة؟ ماذا نسمّي هذه العلامة؟ ما العلامة التي دلّت على تعجّب الزوج؟ ماذا نسمّي هذه العلامة؟ كيف فكر بطل القصة عندما برّر</p> <p>تقويم مرحلي: أعط مثلاً عن الفاصلة في جملة مفيدة. تقويم مرحلي: هات جملتين يصحّ فيهما استخدام الفاصلة المنقوطة. تقويم مرحلي: تحدّث عن أحلامك الكثيرة في سطرين موظفاً علامة الترقيم (...).</p> <p>تقويم مرحلي: كوّن جملة تستخدم فيها النقطتين الرأسيتين. اكتب آية قرآنية تحفظها.</p>	<p>أوزع أوراق عمل على المجموعات، تناول كل ورقة عمل وحدة دراسية من علامات الترقيم: ورقة عمل (1): حدّد علامة الترقيم التي فصلت بين الفكرة والفكرة في النص؟ ماذا نسمّي هذه العلامة؟ أعطي مثلاً عن الفاصلة في جملة مفيدة. ماذا وضعنا بعد انتهاء كلّ فقرة في القصة، وبعد انتهاء القصة كاملة؟ متى توضع النقطة؟ أشر إلى الفاصلة المنقوطة في القصة؟ حدّد الكلمة التي جاءت بعد الفاصلة المنقوطة. بيّن سبب وضع الفاصلة المنقوطة. ورقة عمل (2) : بيّن ماذا أفاد وضع علامة (...) في القصة؟ ماذا نسمّي هذه العلامة؟ أين وضع الكاتب علامة (:)? ماذا نسمّي هذه العلامة؟ أذكر حالات أخرى يمكن فيها استخدام النقطتين الرأسيتين. ماذا أفادت علامة (" ") في النص؟ أعط اسماً لهذه العلامة. ورقة عمل (3): ماذا وضع الكاتب بعد أسئلة الزوج والزوجة؟ ماذا نسمّي هذه العلامة؟ ما العلامة التي دلّت على تعجّب الزوج؟ ماذا نسمّي هذه العلامة؟ كيف فكر بطل القصة عندما برّر</p>	<p>أن يسمّي الطالب علامات الترقيم بدقة. أن يعلّل الطالب وضع كل علامة ترقيم في مكانها المناسب. أن يستنتج قاعدة استخدام علامات الترقيم بدقة. أن يستخدم الطالب علامات الترقيم في جمل بشكل صحيح. أن يحلّل الطالب أماكن وضع علامات الترقيم بدقة. أن يستخرج الطالب علامة الترقيم من النص بشكل صحيح.</p>	
---	--	---	--

<p>تقويم مرحلي: صُغ حواراً قصيراً موظفاً فيه علامتي الاستفهام والتعجب.</p> <p>تقويم مرحلي: أذكر حديثاً قصيراً لِلرَسُولِ -ص- يتخلله جملة معترضة.</p> <p>تقويم مرحلي: أذكر مثلاً واحداً على استخدام الشرطة.</p> <p>تقويم مرحلي: وظّف استخدام الهالين في جملة من إنشائك.</p>	<p>سبب تأخّره؟ وكيف فصل الكاتب هذا التبرير عن أحداث القصة ؟ متى تضع علامة الاعتراض ؟ ورقة عمل (4): متى وضع الكاتب علامة (-)؟ ماذا نسمي هذه العلامة ؟ ابحث عن احتمالات أخرى يمكن أن نضع فيها علامة الشرطة. لماذا استخدم الكاتب الهالين؟ أترك الفرصة للمجموعات للبحث والمراجعة، وتنظيم تقرير بنتائجها. تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه في المهمة الموكلة إليها، وتقوم المجموعات بمناقشة ما تعرضه كل مجموعة. كتابة التقرير/الاستنتاج بعد الموافقة عليه على السبورة تحت إشراف المدرّس. نستنتج: يعدّ الترقيم من المهارات الأساسية، لما له من أثر على الاستماع والقراءة، والتعبير وتنظيم الكتابة. الفاصلة(،): وتستعمل بين الجمل القصيرة، وبين أنواع الشيء وأقسامه وبين القسم وجوابه، وبعد المنادى، وبين الجملة المعطوفة التعددية. النقطة(.): وتستعمل في نهاية الجملة التامة، وبعد انتهاء الكلام. الفاصلة المنقوطة(;): وتستعمل بين الجمل المترابطة سببياً. علامة الحذف(...): وتوضع مكان الكلام المحذوف. النقطتان الرأسيتان(:): وتوضعان بين القول والمقول، وقبل التمثيل،</p>	<p>أن ينشئ الطالب نصاً مستخدماً علامة الترقيم في مكانها المناسب.</p> <p>أن يوظّف الطالب علامات الترقيم في التعبير الكتابي بإتقان.</p>
--	---	---

<p>تقويم ختامي: أختار من نصوص النشاط فقرة وأطلب من الطلبة وضع علامات الترقيم المناسبة لها.</p>	<p>وبين الكلمة وإعرابها، وبين الساعات والدقائق. التنصيص(" ") : ويوضع للكلام المقتبس أو المنقول. علامة الاستفهام(؟): وتوضع بعد جمل الاستفهام. علامة التعجب (!): وتوضع بعد عبارات تدل على التعجب، والاستغاثة، والترجي، والتحذير، والدعاء، والتمني، والندم. المعترضة(- -): في أول الجملة المعترضة وآخرها . الشرطة(-): وتوضع بعد العد الترتيبي، لتكوين بعض المصطلحات المحدثّة، وحصر الأرقام. الهالان(): ويوضعان لحصر الكلمات المفسرة، وحصر ألفاظ الدعاء، وتوضع بينهما الأرقام والمعلومات التي ترجع القارئ إلى متن النص. أقوم عمل كل مجموعة وأعطي تقدير مشترك بالدرجات. تقويم ختامي. تنفيذ مجموعة من الأنشطة لتدريب الطلبة على مهارة توظيف علامات الترقيم.</p>	<p>أن يصحح الطالب نصاً مكتوباً لأحد زملائه وفق معيار استخدام علامات الترقيم.</p>	<p>د 7-5</p>
--	---	--	--------------

أنشطة تدريبية

مهارة استخدام علامات الترقيم

أولاً: اختر علامة الترقيم المناسبة للمكان المشار إليه بنجمة:

- 1- من شعراء الغزل: 1* جميل بثينة 2* عمر بن أبي ربيعة 3* كثير عزة
أ. نقطة ب. شرطة ج. فاصلة

2 - قال ابن قتيبة في كتابه "الشعر والشعراء" معللاً استهلال الشاعر الجاهلي مقدمة قصيدته بالغزل*

* ليميل نحوه القلوب، ويصرف إليه الوجوه، وليستدعي به إصغاء الأسماع إليه * لأن التشبيب قريب من النفوس، لائط بالقلوب، لما قد جعل الله في تركيب العباد من محبة الغزل وإلف النساء**

- a- أ. نقطة ب. فاصلة منقوطة ج. نقطتين عموديتين
b- أ. فاصلة منقوطة ب. نقطة ج. فاصلة
c- أ. نقطة ب. تنصيص ج. شرطة
d- أ. علامة الخ ب. نقطة ج. تنصيص

3- أيها الشاعر * أنشد لنا شيئاً من شعرك

- أ. فاصلة ب. نقطة ج. نقطتين عموديتين

4- والحق أن استهلال القصيدة العربية القديمة* ولاسيما قصيدة المديح* بالنسيب اكتسى مع الزمن صورة العرف الشعري المدرسي الثابت الذي يلتزمه الشعراء.

- أ. فاصلة ب. معترضة ج. تنصيص

5- لم يكن الإسلام تحولاً خطيراً في حياة العرب الدينية فحسب، وإنما امتد أثره إلى جوانب أخرى، فما أبرز هذه الآثار في شعر الغزل*

- أ. علامة تعجب ب. نقطة ج. علامة استفهام

6- رحم الله شعراء بني عذرة*

- أ. علامة تعجب ب. نقطة ج. علامة استفهام

7- من أنواع شعر الغزل* الغزل التقليدي، والغزل العفيف، والغزل الصريح.

- أ. نقطة ب. نقطتين عموديتين ج. فاصلة

ثانياً: ضع علامة الترقيم المناسبة في المكان المشار إليه، بعد فهم المعنى والموقف:
النص الأول:

قال سحبانُ وائل في إحدى خطبه ○ ○ إنَّ الدنيا دارٌ بلاغٍ ○ والآخرة دارٌ قرارٍ ○ أيُّها الناسُ
○ فخذُوا من دارٍ ممرِّكم إلى دارٍ مقرِّكم ○ ولا تهتكُوا أَسْئَرَكُم عندَ مَنْ لا تخفى عليه أسرارُكم ○
وأخرجوا من الدنيا قلوبكم ○ قبل أن تخرجَ منها أبدانُكم فيها حبيبتهم ○ ولغيرها خلقتهم ○
إنَّ الرجلَ إذا هَلَكَ ○ قالَ الناسُ ○ ما تركَ ○ وقالت الملائكةُ ○ ما قدَّم ○ فقدموا بعضاً يكون
لكم ○ ولا تخفوا كيلاً يكون عليكم ○ ○

النص الثاني:

عُرِفَ الجاحظُ^{٦٦} بخفةِ الروحِ والفكاهةِ ○ وانعكسَ ذلك في كتابه البخلاءِ ○ وله من الكتبِ
المشهورةِ ○ البيان والتبيين ○ الحيوان ○ المحاسن والأضداد ○ مجموعة من رسائله ○
قال فيه ابنُ العميد ○ ○ كتبَ الجاحظُ تعلِّمَ العقلَ أولاً والأدبَ ثانياً ○ ○ وفضلَ الجاحظَ الكبيرُ
يعودُ إلى أنه طوَّعَ الأسلوبَ العربيَ للكتابةِ في شتى الموضوعاتِ ○
ومما جاءَ في كتابه البخلاءِ ○ كان رجلٌ يأكلُ في بعضِ المواضعِ فمرَّ به رجلٌ فسلمَ عليه ○ فردَّ
السلامَ ثمَّ قالَ ○ هلمَّ ○ عافاك اللهُ ○ فلما انثنى راجعاً قال له ○ مكانك ○ فإنَّ العجلةَ من
الشيطانِ ○ قال الرجلُ ○ أوليسَ قد دعوتني ○ قال ○ ويلك ○ لو ظننتُ أنَّك هكذا أحق ما
رددتُ عليك السلامَ ○

الأصولُ فيما نحنُ فيه أن أقولَ لك هلمَّ أولاً فتجيب أنت وتقولُ ○ هنيئاً فيكون كلامٌ بكلامٍ ○

أما أن يكون كلامٌ بفعالٍ ○ وقولٌ بأكلٍ ○ فهذا ليس من الإنصافِ ○ ○ ○

النص الثالث:

والحقُّ أنَّ شعرَ زهيرٍ يصوِّرُ مثلاً جيداً من أمثلةِ الشعرِ الجاهليِّ ○ فقد انتهى عندهُ هذا الشعرُ
إلى صورةٍ رفيعةٍ للخيرِ والحقِّ والجمالِ ○ وكان ما يزالُ يُجهدُ نفسه في رسمِ خطوطِ هذه الصورةِ
إجهداً عبَّرَ عنه القدماءُ بأنه حوليٌّ صاحبِ حولياتٍ ○ وهل يمكنُ أن نتصوِّرهُ محققاً لهذه البراعةِ
التي وصفناها بدونِ جهدٍ عنيفٍ كان يستنفدُ منه أماداً طويلةً من الزمنِ ○ إنَّ كلَّ جانبٍ في شعره

^{٦٦} الجاحظ: عمرو بن بحر الكناني، من أشهر أدباء القرن الثاني والثالث الهجريين وأوسعهم ثقافة، لقب بالجاحظ لجموح عينيه. جمع الجاحظ بين العلم والأدب، فكان ملماً بثقافة عصره من لغة وشعر وأخبار وعلم كلام وتفسير وطبيعة. عُرف أسلوبه بإيقاعه وقصر عباراته واستطراده مع روح ساخرة. نذكر من مؤلفاته: "الحيوان" و "البيان والتبيين" و "البخلاء".

يدفعنا دفعاً إلى الإيمان بأنه كان يعاني طويلاً في صنيع قصائده وما يتخذها لها من هذا الإطار
الفني الدقيق O

ثالثاً: اقرأ النص، ثم ضع علامات الترقيم المناسبة له:

هل أثر الإسلام في شعر الغزل

لم يكن الإسلام تحولاً خطيراً في حياة العرب الدينية فحسب وإنما امتد أثره إلى جوانب
الحياة الأخرى جميعها فقد أحدث تغييراً بعيد المدى في الحياة الاجتماعية ومن جوانب هذا
التغيير رفعة من شأن المرأة بالقياس إلى ما كانت عليه في العصر الجاهلي ودعوته الرجل إلى
أن يترفق في معاملتها ويحسن السيرة معها يقول الله تعالى وعاشروهن بالمعروف وهذا الأمر
كان له أثره البعيد في ارتقاء الغزل

وحين رد القرآن كل ما يحل بالمرء إلى قضاء الله وقدره رأى هؤلاء الشعراء العذريون أن
حبهم إنما هو قدر من عند الله ليس لهم أن يقفوا في وجهه أو يدفعوه عن أنفسهم
ولذلك نرى أن الإسلام كان له أثره من هذا الجانب في رfid الاتجاه العفيف في الغزل الإسلامي
وفي إخصاب معانيه وتلوينه بألوان متألفة لم يعرفها الغزل الجاهلي

وفي العصر الأموي شاع فن الغزل في البيئتين الحجازية والنجدية ولم يكن هذا الفن بدافع
العشق والتعلق بالنساء إنما كان كثيراً منه بدافع المحاكاة والتقليد ومصدقاً ما ذهبنا إليه أن أبا
الفرج نقل عن ابن سلام قوله كان كثيراً مدعياً ولم يكن عاشقاً

وقد روى أبو الفرج عن الأصمعي أنه سأل أعرابياً من بني عامر عن مجنون فأجابه عن أيهم
تسأل فقال عن الذي كان يشبب بليلي فقال كلهم كان يشبب بليلي من أمثال مزاحم ابن الحارث
ومعاذ بن كليب والمهدي بن الملوّح

مرحلة الكتابة

الموقف الثاني عشر: مهارة التلخيص (كتابة الخاتمة)

خطة الموقف التعليمي التعلّمي

ألكسي تولستوي^{٦٧}

الجمال الإنساني

إنّه إنسانٌ بسيطٌ هادئٌ عاديٌّ فلاحٌ في إحدى قرى "الفلوجا" بمقاطعة "ساراتوف"، ولكنك تستطيع أن تميّزه بين الآخرين بجسده القوي المتناسق، وبجماله عندما كان يخرج من برج الدبابة، ثم يقفز منها إلى الأرض، وينزغ الخوذة عن خصلات شعره المبلّلة، ويمسح بالخرقة وجهه المتسخ، ثم يبتسم من صفاء نفسه، عندئذ لا يسعك إلا أن تملّي منه ناظريك.

وفي الحرب إذ يدورُ الناسُ دوماً حول الموت، يصبحون أفضل، وتسقط عنهم كل الأدران كما ينسلخ الجلد الميت إذ تحرقه الشمس، ولا يبقى في الإنسان سوى النواة.

أدهشَ الملازم "يجور" الجميعَ ببطولاته الحربية حتى وقعت المأساة، ففي معركة "كورسك" حين أشعلت قذيفة دبابته، وقفز السائق "تشوفيليف" متسلقاً الدبابة وأخرج منها الملازم، كان فاقد الوعي فسحبته بعيداً، وأخذ يهيلُ حفن التراب الرخو على وجه الملازم ورأسه وملابسه حتى يُخمد النار، ثم سحبه من حفرة إلى حفرة حتى نقطة الإسعاف؛ لأن قلبه مازال ينبض.

نجا "يجور" من الموت، لكن قلبه احترق بشدة، وبعمليات التجميل أعادوا له أنفه وشفتيه وجفنيه وأذنيه، وعندما رفعوا عنه الأربطة بعد أشهر، تطلّع إلى وجهه الذي لم يعد الآن وجهه، أمّا الممرضة التي أعطته مرآة صغيرة، فقد استدارت وأجهشت بالبكاء، أعاد لها المرآة على الفور قائلاً: أحياناً يقع ما هو أسوأ، بهذا الوجه يمكنني أن أعيش.

حصل "يجور" على إجازة لمدة عشرين يوماً، فسافر ليزور أمه وأباه. هبط القرية مع الغسق، وصل إلى المنزل، مال نحو النافذة فرأى أمه في ضوء المصباح الخافت وهي تعد المائدة للعشاء، كانت ترتدي المنديل الغامق نفسه، هادئة متأنية طيبة. لقد هرمت وبرزت كتفاها النحيلتان. "آه لو كنت أدري لكتبت لها كل يوم عن أحوالي ولو كلمتين". ارتقى الدرج ودق الباب، فصاحت الأم من الداخل: مَنْ بالباب؟ فأجاب الملازم "دريوموف". ودق قلبه بعنف حتى مال معتمداً بكتفه على جانب الباب، لم تعرف أمه صوته، بل خيل إليه أنه يسمعه هو نفسه لأول مرة، فقد تغير بعد كل تلك العمليات، وأصبح أبح مكنوماً غير واضح.

^{٦٧} ألكسي تولستوي: روائي وقاص ومسرحي من أصل روسي، من رواد النصف الأول من القرن العشرين، كان والده كونناً من النبلاء وملاك الأراضي، أما أمه فكانت ابنة أخت "تورغنيف" أديبة كتبت قصصاً للأطفال. تجلّت إنجازاته الإبداعية في أعماله الملحمية والتاريخية التي استطاع أن يحل فيها مسائل فنية معقدة كمسألة تصوير شخصيات نموذجية اجتماعية كاملة، وفي الوقت نفسه أفراد ذوو طباع أصيلة وسمات خاصة لا تتكرر. تأثر تولستوي في إبداعه الأدبي ببوشكين وغوغول وتورغنيف ودوستويفسكي وجول فيرن وغيرهم، كما أثر فيمن عاصره. ترجمت أعماله إلى الكثير من اللغات، ومنها العربية، نذكر منها: "درب الآلام" و "قصص إيفان سوداريف".

وسألت الأم: وماذا تريدُ يا ولدي؟

جئتُ حاملاً "لماريا بوليكا" التحية من ابنها. عندها فتحتُ الباب، وارتمتُ عليه، وأمسكتُ بيديه. ولدي "يجور" حيٌّ بصحةٍ طيبةٍ؟ ادخل يا بني، ادخل. وجلسَ يجور على الأريكةِ بجوارِ المائدة، المكان الذي كان يجلسُ فيه عندما كانتُ ساقاه لا تصلان بعدُ إلى الأرض، وكانت أمهُ تمسحُ على خصلاته المجددةِ قائلةً: "كُل، يا عصفوري"، وراح يحكي لها عن ابنها أي عن نفسه بالتفصيلِ بأنه يأكلُ ويشربُ، سليمٌ ومرحٌ دائماً، وباختصارٍ عن المعارك التي خاضها بدبابته.

جاء الأب "يجوروفيتش" الذي هَرَمَ أيضاً، اقتربَ من المائدة وصافحَ الضيف... أه، اليد الأبوية العريضة العادلة المعروفةُ نفسها. وطال الحديثُ ولاحظَ الملازمُ الأولُ أن أمهُ تتابعُ باهتمامٍ حركةَ يدهِ بالملعقة، فابتسمَ بمرارةٍ، وارتعشَ وجهُ الأمِ بالأم، وسألتُ:

ولكنك لم نقلُ لنا متى سيمنحونه إجازةً ليأتيَ لزيارتنا، لم نره منذُ ثلاثِ سنواتٍ. تراه الآنَ كبيرٌ وأطلقَ شاربه، كلَّ يومٍ يمشي والموتُ حوله، لأبْدُ أن صوتَهُ اخشوشن؟ فقال الملازمُ: حسناً سيأتي، وربما لا تتعرفون عليه عندئذٍ.

وأعدوا له فراشاً فوق الفرن، وانبعثتُ من المكانِ رائحةُ الجو المنزلي الأليف، ومن خلفِ الستائرِ تردَّدَ شخيرُ الأب، أما الأمُ فأخذتُ تتقلبُ وتتهدُّ وقد جافاها النومُ. ورقدَ الملازمُ على بطنه دافناً وجهه في راحتيه، وفكرَ بينه وبين نفسه: "أمن المعقولِ أنها لم تعرفني؟ أمي، يا أمي..." واستيقظَ في الصباحِ على طقطقةِ الحطبِ، وكانت أمهُ تعدُّ شيئاً ما بحذرٍ عندَ الفرن، وسألَ عن "كاتيا" وأجابته أمهُ بأنها الآنَ مدرّسةٌ. ولكن هل تريدُ أن تراها؟ طلب منك ابنك أن أبلغها تحياتي، وألح عليّ.

أرسلتُ الأمُ ابنةَ الجيرانِ في طلبها، فأنت مهرولةٌ تلعو خديها حمرةً الفرح، عيناها الرماديتان تلمعان، وحاجباها مرتفعان. وبدتُ له يانعةً رقيقةً طيبةً، وجميلةً إلى درجةٍ أن المنزلَ توهجَ كالذهبِ إذ هلَّت.

واقتربتُ منه، وتطلعتُ إليه، فارتدتُ مذعورةً، وعندئذٍ عقدَ أمره على الرحيلِ... اليوم. وعادَ إلى فوجه، واستقبله رفاقه في السلاحِ بفرحةٍ صادقةٍ. وقال لنفسه: فلتجهلُ أمي ما أصابني أطولَ فترةٍ ممكنةً، أمّا فيما يخصُّ "كاتيا" فسينزغُ من قلبه هذه الشوكة.

وبعد حوالى أسبوعين، تلقى رسالةً من أمه: "مرحباً يا ولدي العزيز. إنني أخافُ حتى أن أكتبَ لك، ولا أدري كيف أفكرُ. لقد جاءنا رسولٌ منك. شخصٌ طيبٌ جداً لكن وجهه قبيحٌ، وأرادَ أن يمكثَ عندنا ولكنه رحلَ فجأةً، ومن يومها يا ولدي لا أنامُ الليل، ويُخيلُ إليّ أنك أنتَ الذي زرتنا. وأبوك يوبخني على هذه الفكرة، ويقولُ: لقد مسك الجنونُ أيُّتها العجوزُ لو كان هذا ولدنا لكشفَ عن نفسه، وما الذي يدعوهُ إلى التخلي لو كان هو؟ الشخصُ الذي له وجهٌ كهذا يحقُّ له أن يفخرَ به.

وأصدقُ كلامه، ولكنَّ قلبَ الأمِّ يصرُّ على رأيه! لقد كان هو... هو الذي زارنا! لقد قضى ذلك الشخصُ ليلةً عندنا.

فكتبَ لهما في اليومِ نفسه رسالةً:

"والديّ العزيزين اغفرا لي سوءَ تصرُّفي. نعم إنَّ مَنْ كان في زيارتكم هو أنا ابنُكما... إلخ... إلخ...". وملاً أربعَ صفحاتٍ بحروفٍ دقيقةٍ، ولو كان ممكناً لكتبَ عشرين صفحةً.

وبعد فترةٍ كنتُ أفُفُّ معهُ في الميدانِ عندما أُقبلُ نحوهُ أحدُ الجنودِ راكضاً، ثم قال: "هنالك مَنْ يسألُ عنك أيُّها النقيبُ". فتوجَّهنا إلى القرية، ودخلَ المنزلَ قبلي، فسمعتُهُ يقولُ: مرحباً يا أمي هأنذا"، ورأيتُ عجوزاً صغيرةً الحجمِ ترتمي في أحضانهِ وتضمُّهُ، وتطلَّعتُ، فرأيتُ امرأةً أخرى تقولُ: "لقد قررتُ أن أعيشَ معك إلى الأبدِ يا "يجور". سأظلُّ أحبكُ جدًّا، لا تصدني عنك...".

نعم هذه هي الفطرةُ البشريَّةُ الحقيقيَّةُ... يبدو لك الإنسانُ بسيطاً، ولكنَّ عندما تحلُّ محنةً عصيبيَّةً تتصاعدُ من أعماقه قوَّةٌ عظيمةٌ... هي الجمالُ الإنسانيُّ. (وزارة التربية، 2012-2013)

الزمن	الأهداف التعليمية	الأساليب والأنشطة والوسائل	أساليب التقويم
7-5 د	أن يسمي الطالب المهارة اللغوية في كتابة الخاتمة بشكل صحيح.	الطريقة: تعليم تعاوني الوسائل: السبورة، أوراق مصورة، كتب خارجية كرواية الجمال الإنساني للكاتب تولستوي مترجمة. تمهيد: أستثير تفكير الطلبة بمجموعة من الأسئلة: أي موضوع لا بد له من نهاية، ماذا نسمي هذه النهاية؟ علام تشتمل الخاتمة؟ كيف ألخص الفكر التي أعالجها في موضوع التعبير الكتابي؟ سير الدرس: أقسّم الطلبة إلى مجموعات، وأوزع الأدوار فيما بينهم ما بين قائد وكاتب ومصحح وباحثين.	الاستماع إلى آراء الطلبة. استعراض اختيارات الطلبة وآرائهم. تصحيح إجابات الطلبة. مناقشة الإجابات.
20-25 د		أعرض النص على الطلبة من خلال السبورة أو من خلال الأوراق المصورة. أطلب إلى الطلبة قراءة النص قراءة صامتة. أوزع على المجموعات أوراق عمل،	

<p>تتضمن وحدات دراسية مرتبطة بمهارة التلخيص.</p> <p>ورقة عمل (1):</p> <p>ما موضوع النص؟ حدّد الشخصيات الأساسية في النص. من بطل القصة؟ حدّد صفاته الخلقية والخلقية.</p> <p>كيف تصرف "يجور" عندما وصل إلى بيته؟ ولم لم يعرفه والده؟ ما الذي جعل يجور يعقد العزم على العودة إلى الفوج سريعاً؟ وماذا قرّر عند وصوله؟</p> <p>حدّد الحدث الرئيسي في الإلهام. عن البيئة الزمانية والمكانية في النص؟ تحدّث بإيجاز عن موقفين في القصة يبرزان الجمال الإنساني .</p> <p>ما خطوات التلخيص ؟</p> <p>ورقة عمل رقم (2):</p> <p>نص "الجمال الأب: للكاتب تولستوي. ضع عنواناً آخر للنص .</p> <p>وضّح معنى قول الأب: " الشخص الذي له وجه كهذا يحق له أن يفخر به " .</p> <p>ما صفات الأم الجسدية والنفقة. ما بدت لك في القصة ؟</p> <p>ارتقى جمال كاتيا الجسدي في القصة إلى الجمال الروحي. ما العبارة الدالة على ذلك؟ لخصّ موقفها بعبارة موجزة.</p> <p>جزّئ النص إلى فقرات.</p> <p>حدّد الفكرة الأساسية لكلّ فقرة.</p> <p>حدد الفكر الثانوية في كل فقرة.</p> <p>ما الكلمات المفتاحية في النص.</p> <p>اجمع الفكر الأساسية محاولاً الربط فيما بينها.</p> <p>لخصّ القصة في حدود خمسين كلمة مبيّناً رأيك في القصة.</p>	<p>أن يصوغ الطالب الفكر الأساسية للموضوع بشكل جيد.</p> <p>أن يميز الطالب الفكر الثانوية التابعة لكل فكرة أساسية بدقة.</p> <p>أن يحلل الطالب تسلسل الأحداث في النص.</p> <p>أن يكتب الطالب العبارات الزائدة بوضوح.</p> <p>أن يستنبط الطالب مراحل التلخيص.</p> <p>أن يصوغ الفكرة الأساسية بأسلوبه الخاص.</p> <p>أن يميز ارتباط الفكر الجزئية بالموضوع العام للنص.</p> <p>أن يستنتج الطالب خصائص التلخيص بشكل جيد.</p> <p>أن يوجز الطالب موقفاً بأسلوبه بشكل مفهوم.</p>	<p>تقويم مرحلي:</p> <p>لخصّ شفويّاً مضمون رسالة الأم إلى ابنها في قصة "الجمال الإنساني" للكاتب تولستوي.</p> <p>تقويم مرحلي:</p> <p>لخصّ قصة "الجمال الإنساني" للكاتب تولستوي في حدود خمسين كلمة.</p>
---	---	--

<p>تقويم مرحلي: لخص في حدود ثلاثة أسطر موقفاً مؤثراً مررت به موضحاً شعورك.</p>	<p>ما خطوات التلخيص ؟ نستنتج: تعتبر مهارة التلخيص مهارة لغوية مهمة نوظفها في مجالات مختلفة منها: كتابة خاتمة موضوع التعبير الأدبي. التلخيص هو إعادة إنتاج النص بعبارات موجزة واضحة تستوفي مضمون النص وفكره الرئيسية. يقتضي التلخيص معرفة الكلمات المفتاحية والفكر الأساسية والثانوية ونظام ترتيبها والتمييز بين الحقائق والآراء في النص. ورقة عمل (3): قال تعالى: "ألا له الخلق والأمر". قال تعالى: "وجاء ربك والملك صفاً صفاً". فسر معنى كلمتي "الخلق" و"الأمر". ما الكلمات التي استوعبتها كلمتا "الخلق" و"الأمر"؟ ماذا نسمي هذا الأسلوب من الكلام؟ صغ تعريفاً لإيجاز القصر. حدد الكلمة التي حذفت من الآية الثانية ؟ ما الدليل الذي أشارت فيه الآية إلى المحذوف ؟ قدر الكلام في الآية من دون حذف. ماذا نسمي الإيجاز الذي حذفت منه كلمة أو جملة..؟ أعط تعريفاً لإيجاز الحذف. نستنتج: الإيجاز جمع المعاني المتكاثرة تحت اللفظ القليل مع الإبانة والإفصاح، وهو نوعان: إيجاز قصر: ويكون بتضمين العبارات القصيرة معاني كثيرة من غير حذف. إيجاز حذف، ويكون بحذف كلمة أو جملة أو أكثر مع قرينة تعين المحذوف.</p>	<p>أن يحلل الطالب نصاً مشيراً إلى موضع الإيجاز فيه. أن يعيد الطالب بناء النص ملخصاً من دون أخطاء. أن يعين الطالب الاختصار الموجود في الآية بدقة. أن يشرح الطالب الكلمات المكتفة للمعنى بدقة. أن يستخلص الطالب قاعدة الإيجاز بدقة. أن يكون الطالب جملة موجزة بشكل صحيح. أن يحلل الطالب نصاً مشيراً إلى موضع الإيجاز</p>	
--	--	--	--

<p>تقويم مرحلي: كوّن جملتين تشتملان على الإيجاز، ثم بين وجه الإيجاز في كلّ منهما. تقويم ختامي: لخص قصة قرأتها سابقاً موضعاً رأيك في موضوعها.</p>	<p>أترك الفرصة أمام المجموعات لإيجاز مهامها، ثم تقدّم كلّ مجموعة تقريراً عن عملها. أعرض عمل المجموعات أمام الطلبة للمناقشة، ثم أدوّن أفضلها على السبورة. أقوم عمل كلّ مجموعة وأعطي تقديراً مشتركاً بالدرجات. تقويم ختامي. تنفيذ مجموعة من الأنشطة؛ لتدريب الطلبة على مهارة التلخيص.</p>	<p>فيه. أن يوظّف الطالب الإيجاز في التعبير الكتابي بشكل جيد. أن يقيم الطالب أفضل نص وفق معيار التلخيص.</p>	<p>10-7 د</p>
---	---	--	---------------

أنشطة تدريبية

مهارة التلخيص (كتابة خاتمة)

أولاً: في الأبيات الآتية كلمات أو عبارات يمكن أن تعتبر حشواً لا يخلّ حذفها بالفكرة التي أراد الشاعر أن يعبر عنها، ضع خطأً تحت هذه الكلمات والعبارات:

المقطوعة الأولى:

قال إبراهيم ناجي:

فرايتُ، فيما أبصرتُ عيني
يجلون به قرائح الحسن
ملهيّ أعدّ ليهج الناسا
ويباع فيه اللهو أجناسا

المقطوعة الثانية:

إن أنس لا أنسى جلوسك ساعة
وعليهما من رغبة عذريّة
قربي تداعب مهجتي شفتاك
قبل خصّصت بها، ففتن سواك

ثانياً: بين موضع الحذف والإيجاز فيما يأتي:

- قال الله تعالى في حكاية موسى - عليه السلام - مع ابنتي شعيب: " فسقى لهما ثم تولى إلى الظلّ، فقال: ربّ، إنّي لما أنزلت إليّ من خير فقير، فجاءته إحداهما تمشي على استحياء قالت: إنّ أبي يدعوك ليجزيك أجر ما سقيت لنا ". (القصص، 24-25)

- قال تعالى: " أخرج منها ماءها ومرعاها ". (النازعات، 31)

ثالثاً: بين نوع الإيجاز فيما يأتي، وعلّل السبب:

- قال تعالى: " وما كان معه من إله، إذا ذهب كلُّ إله بما خلق، ولعلّا بعضهم على بعض ". (المؤمنون، 91)

- قال تعالى: " خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين ". (الأعراف، 199)

- وقال عليه السلام: " إن من البيان لسحرا "

رابعاً: حدّد نوع الإيجاز فيما يأتي، بيّن جماله:

- كتب طاهر بن الحسين إلى المأمون وكان واليه على عمّاله بعد هزّمه عسكر علي ابن عيسى بن ماهان وقتله إيّاه:

"كتابي إلى أمير المؤمنين، ورأس علي بن عيسى بن ماهان بين يديّ، وخاتمه في يديّ، وعسكره مصرّف تحت أمري والسلام".

- وخطب زياد، فقال:

" أيّها الناس لا يمنعنكم سوء ما تعلمون عنّا أن تنتفعوا بأحسن ما تسمعون منا".

خامساً: اقرأ الحكاية الآتية، وبيّن وجه الإيجاز ونوعه فيما يعرض فيها من أمثال:

كان لرجل من الأعراب اسمه ضبّة، ابنان. يُقال لأحدهما سعد، وللآخر سعيد، فنفرت إبل لضبّة فتفرّق ابناه في طلبها، فوجدها سعد فردّها، ومضى سعيد في طلبها، فلقية الحارث بن كعب، وكان على الغلام بردان، فسألته الحارث إيّاها فأبى عليه فقتلته وأخذ برديه، فكان ضبّة إذا أمسى ورأى تحت الليل سواداً، قال:

"أسعد أم سعيد؟ فذهب قوله مثلاً يضرب في النجاح والخيبة، ثم مكث ضبّة بعد ذلك ما شاء الله أن يمكث ثم إنّه حجّ فوافى عكاظ فلقى بها الحارث بن كعب، ورأى عليه بردي ابنه سعيد، فعرّفهما، فقال له: هل أنت مخبري ما هذان البردان اللذان عليك؟ قال: لقيت غلاماً وهما عليه، فسألته إيّهما، فأبى عليّ فقتلته وأخذتهما، فقال ضبّة: بسيفك؟ قال: نعم، قال: أرنيه فإنّي أظنّه صارماً، فأعطاه الحارث سيفه، فلما أخذه هزّه، وقال: الحديث ذو شجون ثمّ ضربته به فقتلته، فقال له: يا ضبّة. أفي الشهر الحرام؟ فقال: سبق السيف العذل. فهو أول من سارت عنه هذه الأمثال الثلاثة. (الجارم وأمين، 1997)

سادساً: اقرأ الأبيات الآتية، ثمّ تخيّر الكلمة التي تلخص ما فيها من إحساسات وفكر:

قال الشاعر صلاح بن نعوم اللبكي^{٦٨}:

وحدي فما الإنسان لي	بأخ ولا هو لي بجد
أنا لست من هذا الترا	ب، ولست من حسدٍ وحقد
فالقد تركت وعشت في	ملاً من الأحلام فرد
وقطعت ما بيني وبي	ن الأرض من أحلام وود

ود.....الأحلام.....

^{٦٨} صلاح بن نعوم اللبكي: أديب لبناني ولد في البرازيل حيث كان أبوه، وجيء به إلى بعبدات في لبنان وكان عمره سنتين، درس في معهد الحقوق الفرنسي عام 1930 م، عمل في الصحافة والمحاماة وتوفي في بيروت. له نظم ونثر في رسائل، طبع منها "أرجوحة القمر" و"مواعيد" و"من أعماق الجبل" و"سام" و"لبنان الشاعر" و"حنين" و"غرباء".

حقد.....وحدي.....

سابعاً: اقرأ النصين الآتيين ثم أجب عن الأسئلة بعدهما:

النص الأول:

كان للبيئة العربية الجاهلية أثرها في أغراض الشعر وفنونه، فقد أوجدت الحياة القبلية القائمة على الحروب والتنازع على مواطن الماء والكأ، بالإضافة إلى شطف العيش، والبعد المكاني والحضاري والخصومات، وحياة الرحلة والتنقل والأسفار وفراق الأحبة مجموعة من الموضوعات، منها:

الوصف: وهو من أقدم الأغراض الشعرية في العصر الجاهلي، ولم يكن غرضاً مستقلاً بل كان يرد عرضاً في قصائدهم، وغالباً ما اقتصر وصفهم على البيئة الصحراوية وطبيعتها الصامتة كالسماء والكواكب والنجوم والصحراء والمطر والليل... وأما طبيعتها المتحركة فمن مثل حيواناتها الأليفة من ناقة و فرس...

أما الغزل والنسيب، وهذا اللون كثير في أشعار الجاهليين لأنه يترجم عاطفة إنسانية سامية لدى الشاعر، يبوخ فيها بمشاعره للمرأة التي يحب واصفاً محاسنها ومفاتيح جسمها وأخلاقها، حتى إن بعض الشعراء اشتهروا بالنسيب من دون أن يكون لهم مقام في الغزل؛ لأن النسيب غدا من مستلزمات القصيدة الجاهلية، فالشاعر عنتره وامرؤ القيس كانا غزليين، أما زهير وعمرو بن كلثوم وغيرهما، فكان النسيب يتصدر معلقاتهم.

ولما كانت حياة البدوي قائمة على التنقل والارتحال وعدم الاستقرار، فقد كثر في النسيب ذكر أطلال الديار والرسوم العافية لشدة صلة المرأة وارتباطها بها، فلم تخل قصيدة لشاعر جاهلي من وقفة على الأطلال يستنطقها ويحييها؛ لأنه يشتم منها رائحة الحبيبة التي غادرتها.

الحماسة والفخر، ويراد بالحماسة شعر الحرب بكل ما يستتبعه من التحريض على القتال، والدعوة إلى الأخذ بالثأر والافتخار بشجاعة أبناء القبيلة وقوتها، ونظراً لكون الشعر العربي في العصر الجاهلي قائماً على القوة والقتال في سبيل الحياة في هذه الطبيعة المقفرة، فلا عجب أن ينطبع معظم الشعر العربي بطابع الحماسة، ولهذا وجدنا الشاعر العباسي الكبير أبا تمام الطائي قد صنّف كتاباً في أشعار الحرب والفخر سماه "الحماسة". أما الفخر فهو جزء من الحماسة، وفيه يفخر الشاعر بقوته وشجاعته وإعجابه بنفسه وانتصاره على الأبطال. وكان لأيام العرب وحروبهم الطاحنة كحرب البسوس وحرب داحس والغبراء دوراً في شحذ قرائح الشعراء على القتال والثأر. والفخر نوعان: فخر فردي، وفخر الشاعر بقبيلته.

المدح، كان الشاعر في العصر الجاهلي لسان قبيلته المدافع عنها، والمباهي بمحامدها كالكرم والشجاعة والوفاء بالعهد، وحماية الجار وإغاثة الملهوف، وقد ورد ذلك في معلقة عمرو بن كلثوم ولبيد والحارث بن حلزة.

وهناك شعراء انصرفوا إلى مديح الملوك والأمراء والكرماء رغبةً في نيلِ جوائزهم وعطاياهم كالنابغة الذبياني الذي انصرف إلى مدح ملك الحيرة النعمان، يفضله على سائر الناس، مولياً ظهره للمعارك الطاحنة بين قبيلته وقبيلة عبس في حرب داحس والغبراء، وهو على ذلك استحدث لوناً جديداً في هذا الباب، هو فنُ الاعتذار في قصائده التي خاطبَ بها النعمان.

وكان الهجاءُ في أغلب الأحيان ملازماً للفخر، فعندما يفخرُ الشاعرُ بنفسه وبقومه فإنه يميلُ إلى هجاء أعدائه، وإصاق بهم جميع الصفات السيئة التي تحطُّ من قدر الشريف بهم كالجن والبخل والغدر...

الرياء: لقد كثرت مرثي الشعراء في العصر الجاهلي بسبب كثرة حروبهم، فهم يرثون قتلاهم الذين يُصرعون في ساحات المعارك، أو يرثون أشرافهم وزعماءهم، فيعدّون مناقبهم، ويشيدون بمآثرهم وفضائلهم، ويظهرون التوجع والبكاء، وكثيراً ما كان الرثاءُ يمتزج بالحكمة والحديث عن مصائب الدهر ونوائبه، وقد اشتهر بالرياء من شعراء الجاهلية الخنساء.

الحكمة: مال بعض الشعراء الجاهليين إلى أمور اضطرتهم إلى التأمل والتفكير، فعكفوا على تلخيص نظرتهم إلى الحياة والموت في أشعارهم، ومع توالي الدهور شاعت أمثال وحكم، وأخذت تتناولها الأجيال، وأشهر من فاه بالحكمة زهير بن أبي سلمى فنزل في قومه منزلة الحكيم العاقل، والمشير الناصح.

ومن أهم ما وصل إلينا من الشعر الجاهلي المعلقات، وهي مجموعة من القصائد التي أعجب بها العرب وفضلوها على غيرها من الشعر. ويقول الرواة إن كلمة (معلقة) جاءت من اختيار الراوي حماد الراوية، وقد سماها كذلك؛ لأنها لجمالها وروعيتها جديرة بأن تعلق في الرقاب يتزيّن بها الإنسان، وأمّا ما ذكره ابن عبد ربّه في كتابه "العقد الفريد" وتابعه فيه جمهرة من مؤرّخي الأدب كابن رشيّق، من أنّ سبب هذه التسمية تعليقها على أستار الكعبة، فلا صحة له. وكما اختلف الرواة في تسمية هذه القصائد بالمعلقات، اختلفوا في عددها وأصحابها، فمنهم من يجعلها سبعة ومنهم من يجعلها عشراً. (الزوزني والتبريزي، 2008)

1- ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة:

أ. الجملة الملخصة للفقرة الأولى:

- حياة العرب في الجاهلية .
- أثر البيئة الجاهلية في تعدّد موضوعات الشعر.
- أهمية موضوعات الشعر الجاهلي.

ب. الجملة الملخصة للفقرة الثانية:

- غرض الوصف وأنواعه.
- قدم غرض الوصف.

- وصف البيئة الصحراوية.
 - ج. الجملة الملخصة للفقرة الثالثة:
 - كثرة شعر الغزل في العصر الجاهلي.
 - ارتباط الغزل بالمرأة.
 - الغزل والنسيب جزء من مستلزمات القصيدة الجاهلية.
 - د. الجملة الملخصة للفقرة الرابعة:
 - أهمية كتاب الحماسة لأبي تمام الطائي.
 - طبيعة الحياة القبلية ساعدت على نشوء غرض الحماسة والفخر.
 - أهمية غرض الحماسة في القصيدة الجاهلية.
 - هـ. الجملة الملخصة للفقرة الخامسة:
 - موالاة النابغة الذبياني للنعمان.
 - مديح الشاعر الجاهلي والتباهي بمحامد قبيلته.
 - أنواع شعر المديح ونشوء فن الاعتذاريات.
 - و. الجملة الملخصة للفقرة السادسة:
 - تلازم موضوعي الهجاء والفخر.
 - أهمية فخر الشاعر بنفسه.
 - الميل إلى هجاء الأعداء.
 - ز. الجملة الملخصة للفقرة السابعة:
 - من شعراء الرثاء الخنساء.
 - طبيعة الحياة الجاهلية القائمة على الحروب والثأر أدت إلى نشوء غرض الرثاء.
 - كثرة حروب العصر الجاهلي.
 - ح. الجملة الملخصة للفقرة الثامنة:
 - شعر الحكم ثمرة خبرة الشعراء وتأملاتهم في الحياة.
 - شعراء الحكم.
 - حكمة زهير.
 - ط. الجملة الملخصة للفقرة الأخيرة:
 - تعريف المعلقات.
 - البحث في أصل كلمة معلّقة.
 - المعلقات والخلاف في تسميتها وعددها.
- 2- لخصّ النصّ السابق بما لا يزيد عن عشرة أسطر موظفًا لغتك الخاصة.

النص الثاني:

كان جميل بن معمر أول عهده في الحياة واحداً من قبيلة عذرة، وعذرة قبيلة تنزل وادي القرى بين الشام والمدينة.

في هذه البيئة تقلب جميل، وأمضى طفولته وشبابه، وهي بيئة لا تغرق في الجفاف كما صورها لنا ياقوت الحموي في معجمه، لكننا ينتشر فيها النخيل وتجري في شعابها الحياة، وتكسب الزرع والنباتات أهلها رقةً ودمائةً لا تتوافران لسكان المناطق الجافة من الجزيرة.

وليس لنا أن نفسر حياة الشاعر بهذه البيئة المكانية فحسب، بل لا بد أن نتجاوزها إلى الحياة الأدبية، وتشير كتب الأدب إلى أن جميلاً كان شاعراً مقدماً وراويَةً لعددٍ من الشعراء، فله في الأدب والرواية نسبٌ متلاصق الحلقات.

ومن هذه البيئة الأدبية ومن تلك البيئة المكانية توفر لجميل بعض العناصر التي وهبته القدرة على أن يقول الشعر فيحسن القول، وأن ينصرف إلى هواه فيعبر عنه بأصدق ما يعبر الشعراء عن أهوائهم وذوات نفوسهم.

وتتركز حياة جميل في هواه لبثينة، ومعاناته التشرّد والحرمان لأجلها، إذ أفنى دهره يركض وراء سراب، على أمل اللقاء بها، فلا ينال الوصل منها، ولا تسعفه الأيام في أن ينسى حبها الذي ملك عليه نفسه. لقد كان الهوى العذري أبرز الجوانب التي حفظها التاريخ الأدبي عن هذا الإنسان الشاعر، والوجه الأصيل الذي ارتسمت عليه ملامحه، وانطبعت عليه خفقاته وأناته.

لقي جميل بثينة، وهي فتاة فأحبها، واستحكم الحب في نفسه، غير أنه لم يوفق إلى الزواج بها، وإنما ظفر بها رجل آخر تزوجها، وكان زواج هذا الرجل منها هو الضربة التي فجرت في نفس جميل أعمق مشاعره وصاغت ألوهاً من القصيد المبدع. وكان قبل زواجها ينشد وصالها في كثير من الأمل وقليل من اليأس، أما بعد أن تزوجت فقد أصبحت حياته يأساً لا أمل فيه، ولذلك كان يتطلع إليها مستغرقاً فيها كما يتطلع المتصوّف الذي تعمق ذاته ونفسه.

وقد جاوزت أشعار جميل في بثينة أسرتيهما إلى السلطان إذ شكاه أهلها إليه، فأهدر السلطان دمه، وعرضه ذلك الموقف إلى قلق خارجي بعد أن كان يعاني من قلق داخلي، فلم يعد في وسعه أن يطمئن لحياته بين قومه، ولذلك أثر أن يضرب في طول البلاد وعرضها، فتتقل بين الشام واليمن، وأخيراً كانت مصر البلد الذي نزله وثوى فيه ثواء غير ذي ققول. (فيصل، 1964)

1- ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

أ.وردت الفكرة العامة للنص في:

- الفقرة الأولى

- الفقرة الثالثة

- الفقرة الخامسة

- الفقرة الأخيرة

ب. العبارة الملخصة للفقرة السادسة من النص، هي:

- حبّ جميل لبثينة

- قصة جميل وبثينة

- جميل وبثينة أحد شعراء الغزل العذري

- فراق جميل عن بثينة

ج. العبارة الملخصة للفقرة السابعة من النص، هي:

- قلق جميل وهروبه خوفاً من بطش السلطان

- هجرة جميل للاستقرار في مصر

- قلق جميل الداخلي

- خوف جميل من أهل بثينة

د. الكلمة الأساسية في الفقرة الثانية، هي:

- الطفولة

- الحياة

- البيئة

- المناطق

هـ. اختر العنوان المناسب للنص من الآتي:

- الموقف من الحبّ العذري

- الحب العذري جميل وبثينة أنموذجاً

- سمات الحب العذري

- نهاية جميل وبثينة

2- استخراج عبارة زائدة في كلّ من الفقرة الثانية والثالثة والسابعة.

..... العبارة الزائدة في الفقرة الثانية

..... العبارة الزائدة في الفقرة الثالثة

..... العبارة الزائدة في الفقرة السابعة

3- لخصّ النص السابق بما لا يزيد عن خمسين كلمة.

نشاط لا صفّي:

اختر أحد الأنشطة الآتية:

- اقرأ قصة إنسانية تاريخية أعجبك موضوعها، وتصور أبطالها التأثيرين من أجل الحرية والكرامة ثم قم بتلخيصها في دفتر التعبير الكتابي مراعيًا أصول التلخيص.
- اقرأ مسرحية عالمية اجتماعية حديثة، ولخصها.
- اقرأ مسرحية من مسرحيات شكسبير، ولخص مضمونها.
- اقرأ قصة عالمية أثارتك بمأساتها الإنسانية، حيث لا يزال التمييز العنصري يستبد بالملونين، ثم لخصها في دفتر التعبير الكتابي

مهارات مرحلة الكتابة

الموقف الثالث عشر: مهارة توازن الخط (خط الرقعة أمودجاً)

خطة الموقف التعليمي التعلُّمي

يقول إيليا أبو ماضي^{٦٩} في تصوّره لسبيل العزّ:

سبيلُ العزِّ أن تبنِّي وتعلي فلا تقنع بأن سواك يبني
ولا تكُ عالَةً في عنق جدِّ رميمِ العظم، أو عبئاً على ابنِ
فمن يغرسُ لكي يجني سواه يعيش، ويموتُ من يحيا ليجني

الزمن	الأهداف التعليمية	الأساليب والأنشطة والوسائل	أساليب التقويم
7-5 د	أن يذكر الطالب قيمة الخط في حفظ العلوم.	الطريقة: أسئلة سابرة، مناقشة، حوار. الوسائل: السبورة، لوحات كرتونية، بطاقات، انترنت. تمهيد: أطلب إلى الطلبة الاستعداد وتحضير دفاترهم وأقلامهم مع الالتزام بالهدوء والنظافة ثم أتحدث عن أهمية الخط والكتابة في حفظ العلوم والتراث من خلال طرح الأسئلة الآتية: كيف عرفنا أخبار القدماء؟ ما النقلة النوعية التي حصلت للإنسانية في القرن السادس عشر؟ ما السبيل إلى حفظ أفكارك ومعلوماتك من النسيان؟ سير الدرس: أعرض مجموعة من النماذج المكتوبة بخطوط مختلفة.	طرح أسئلة. تصحيح الطلبة إجابات بعضهم الآخر. تقويم مرحلي: أذكر نمرحلي: أنواع الخط العربي أعجباك.

^{٦٩} إيليا أبو ماضي: ولد في جبل لبنان عام (1889 م)، هاجر إلى مصر عام (1900م) هرباً من قمع الأتراك، أولع بالأدب والشعر حفظاً ومطالعة ونظماً. وهناك تعرّف إلى الأديب أمين تقي الدين الذي تبنى أعمال إيليا ونشرها في مجلة "الزهور". هاجر بعد ذلك إلى أمريكا واستقرّ في نيويورك حيث عمل نائباً لتحرير جريدة "مرآة الغرب". تعرّف إلى عظماء القلم في المهجر، فأسس مع جبران خليل جبران وميخائيل نعيمة الرابطة القلمية التي كانت من أبرز مقومات الأدب العربي الحديث، ومن أهم العوامل التي ساعدت أبو ماضي على نشر فلسفته الشعرية. تفرغ أبو ماضي للعمل في الأدب والصحافة، نذكر من أعماله: "الخمائل" و "الغاية المفقودة" و"تذكار الماضي". يعتبر أبو ماضي أحد أهم معالم الشعر العربي الحديث بفلسفته ونظرياته، إذ كسر جمود الشعر القديم وكيفه مع الحداثة، في مزيج حضاري بين الغرب والشرق، وقلّده في ذلك الكثير من الشعراء.

<p>أحثُ الطلبة على الإتيان بنماذج مختلفة من الخط العربي من الانترنت أو من مصادر أخرى.</p> <p>أطلب إلى الطلبة تسمية ثلاثة أنواع من هذه الخطوط.</p> <p>أركّز على خط الرقعة من خلال النموذج الآتي الذي سيكون مكتوباً على لوحة خارجية بقلم خطّاط:</p> <p>يقول إيليا أبو ماضي في تصوّره لسبيل العزّ:</p> <p>سبيلُ العزّ أن تبني وتعلي فلا تقنع بأن سواك بيني ولا تكُ عالّةً في عنق جدّ رميم العظم، أو عبناً على ابن فمن يغرسُ لكي يجني سواه يعشّ، ويموتُ من يحيا ليحيا أطرح مجموعة من الأسئلة السابرة: كيف نصل إلى المجد والعزّ؟ ما مفهوم العمل الخالد؟ هل العمل العظيم يكون بالاتكاء على الأهل والأجداد؟ ما واجبنا تجاه الأهل والأجداد؟ ما مفهوم الحياة والموت لدى الشاعر في البيت الثالث؟ كيف يكون للحياة معنى من وجهة نظر الشاعر؟ هل اقتنعت بوجهة نظر الشاعر لنيل المجد والعزّ؟ فما موقفك في الحياة الآن؟ هل الحياة سببٌ في تعاسة البشر أم البشرُ سببٌ في ذلك؟ هات من عندك مرادفات الألفاظ الآتية: العزّ، تقنع، عالّة، رميم، يجني أطلب إلى الطلبة ملاحظة خط الرقعة</p> <p>تقويم مرحلي: اكتب الكلمات الآتية بخط الرقعة منتبهاً إلى الأحرف التي تنزل عن السطر</p>	<p>25-20 د</p> <p>أن يسمي الطالب بعضاً من أنواع الخط العربي بدقة.</p> <p>أن يسمي الطالب أكثر الخطوط انتشاراً في المدارس بدقة.</p>	
---	---	--

<p>العز - تقنع - رميم - يجني</p> <p>تقويم مرحلي: اكتب بخط الرقعة البيت الآتي مبرزاً اتجاه الكلمات الرأسية والأفقية:</p> <p>إذا المرء أعبته المروءة ناشناً /فمطلبها كهلاً عليه عسيرُ</p> <p>تقويم مرحلي: اكتب الكلمات الآتية بخط الرقعة مبرزاً الحرف الأوسط منها: بيت - بين - تنبع</p> <p>تقويم مرحلي: هات أربع كلمات؛ اثنيتين منها تشتملان على أحرف ذات نقطتين، ومثلهما على أحرف ذات ثلاث نقاط ثم اكتبها جميعاً بخط الرقعة.</p>	<p>من خلال النموذج المكتوب: ما ميزة خط الرقعة ؟ علام يرتكز آخر الكلمة في خط الرقعة؟ ما وضع الحروف التي تأتي قبل الحرف الأخير؟ أي جزء من الكلمات ينزل عن السطر؟ إلى أية جهة تميل الخطوط الرأسية ؟ إلى أية جهة تميل الخطوط الأفقية؟ ما وضع المسافات بين الأسطر؟ هل ثمة توازن بين ارتفاعات الحروف الصاعدة؟ ما وضع المسافات بين الأحرف؟ هل تظهر علامات الضبط على الحروف في خط الرقعة ؟ لنلاحظ كلمة (تبنى) عندما تتابعت ثلاثة حروف، كيف كتب الحرف الأوسط؟ كيف تكتب النقطتان في خط الرقعة ؟ كيف تكتب النقاط الثلاثة في خط الرقعة؟ عدد سمات خط الرقعة. هل لجمال الخط دور في التعبير عن صاحبه؟ أطلب إلى الطلبة محاكاة النموذج ومراجعته. نستنتج : يعد خط الرقعة خطأ قاعدياً، والسطر ركن أساسي لإتقانه وتجويده. يرتكز على السطر آخر حرف من الكلمة، بينما ترتفع الحروف السابقة للحرف الأخير عن السطر. جميع الحروف في خط الرقعة ترتكز على السطر، ولا ينزل عنه إلا أجزاء الحروف الآتية:</p>	<p>أن يفسر الطالب قيمة الكتابة على السطر في خط الرقعة. أن يحلل الطالب الكلمة مبيّناً اتجاهات الحروف الأفقية. أن يميز الطالب اتجاهات الحروف الرأسية في الكلمة. أن يستنتج الطالب أهمية المسافات بين (الحروف داخل الكلمة، بين الكلمات فيما بينها) بدقة. أن يكتب الطالب كلمة مكونة من ثلاثة حروف بخط الرقعة بشكل صحيح. أن يكتب الطالب كلمة مشملة على (نقطتين او ثلاث نقاط) بخط الرقعة بشكل صحيح. أن يكتب الطالب كلمة بخط الرقعة بشكل صحيح. أن يعيد الطالب كتابة (بيت شعر أو مثل) بخط الرقعة.</p>
---	--	--

<p>تقويم ختامي: حاك النموذج الآتي مع مراعاة قواعد خط الرقعة ومن تكن العلياء همة نفسه / فكل الذي يلقاه فيها محبب</p> <p>نشاط لا صفي: تعاون مع زملائك في كتابة حكمة بخط الرقعة على لوحة كرتونية، ثم علقها على جدار صفك.</p>	<p>ج / ح / خ / ع / غ / م / هـ الخطوط الرأسية تميل قليلاً نحو اليمين من أسفلها. الخطوط الأفقية تميل قليلاً من اليمين إلى اليسار باتجاه السطر، وتشكل مع الخطوط الرأسية زاوية قائمة. كل الخطوط الرأسية متوازية. امتدادات الحروف متساوية، كما أن المسافات بين الكلمات في خط الرقعة متساوية أيضاً. ارتفاعات الحروف الصاعدة تكون غالباً في مستوى واحد . لا تشكيلات في خط الرقعة. إذا تتابعت في خط الرقعة ثلاث أسنان في كلمة واحدة أو أكثر وجب رفع أحدها منعاً للالتباس وغالباً ما تكون السن الثانية. تكتب النقطتان في خط الرقعة بشكل شرطة صغيرة (-) والثلاث نقط بشكل (٨). تقويم ختامي. تنفيذ مجموعة من الأنشطة؛ لتدريب الطالبة على مهارة خط الرقعة.</p>	<p>أن يوظف الطالب خط الرقعة في التعبير الكتابي بإتقان. أن يقيم الطالب الخطوط وفق معياري خط الرقعة.</p>	<p>10-7 د</p>
---	---	--	---------------

أنشطة تدريبية

مهارة توازن الخط (خط الرقعة أنموذجاً)

أولاً: اكتب البيتين الآتيين بخط الرقعة:

قال أحمد شوقي:

وما نيل المطالب بالتمني
وما استعصى على قوم منال

ولكن تؤخذ الدنيا غلابا
إذا الإقدام كان لهم ركابا

ثانياً: اختر بيتاً شعرياً تنصده حكمة، ثم اكتبه بخط الرقعة.

ثالثاً: اقرأ البيت الآتي ثم اشرحه في سطرين ملتزماً قواعد خط الرقعة.

قال المتنبي:

وما يمنعُ الأسدَ الحياءَ من الطّوى ولا تتقي حتى تكون ضواريا
رابعاً: اكتب رسالة شكر إلى صديق لك وافاك بإحسان جميل ملتزماً بخطّ الرقعة.
خامساً: اكتب شواهد أحد موضوعات التعبير الأدبي التي كنت قد عالجتها مسبقاً ملتزماً بخطّ
الرقعة.
سادساً: يطمح الإنسان في حياته دائماً إلى السعادة، اكتب فقرة توضّح فيها رؤيتك الخاصة للطريق
المؤدية للسعادة، ملتزماً بخطّ الرقعة.

الجدول رقم (11.1)

تحليل محتوى مهارات التعبير الأدبي في المواقف التعليمية التعليمية

الموضوع			النقاط التعليمية			العمليات المعرفية			
			جمع المعلومات	معالجة المعلومات	تطبيق المعلومات	مستويات التفكير العليا			
			التذكر	الاستيعاب والفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوي				x					
			x						
					x				
					x				
						x			
					x				
					x				
						x			
							x		
								x	
									x
وضع خريطة معرفية لعناصر الموضوع الأدبي				x					
					x				
					x				
						x			
							x		
								x	
									x
تقديم				x					
				x					

					x	أن يعدد عنوانات بعض المراجع مما مر به مناسبة للموضوع	
				x		أن يستنتج الهدف الأساسي من تأليف الكتاب من دون أخطاء	
				x		أن يوضح ارتباط موضوع الكتاب بالموضوع المدروس بدقة	
				x		أن يستنتج طريقة توثيق المرجع في قائمة المراجع بدقة	
		x				أن يميز طريقة التوثيق في المتن بوضوح	
		x				أن يفرق بين توثيق المرجع في المتن وتوثيقه في قائمة المراجع بدقة	
			x			أن يعيد ترتيب المراجع في قائمة المراجع بشكل صحيح	
	x					أن يوثق المرجع في المتن بدقة	
	x					أن يوثق المرجع في قائمة المراجع بشكل صحيح	
x						أن يقدر أهمية وجود قائمة للمراجع في إغناء الموضوع	
				x		أن يشرح كيف بدأ الكاتب موضوعه بدقة	كتابة مقدمة لموضوع التعبير الأدبي
				x		أن يبين مضمون المقدمة في الموضوع المقروء بوضوح	
			x			أن يكتب الكلمات المفتاحية للمقدمة بدقة	
		x				أن يحلل النص إلى مجموعة من الفكر بشكل متسلسل	
	x					أن يعيد صياغة فكر المقدمة بأسلوب منطقي بشكل جيد	
x						أن يصدر حكماً على أهمية المقدمة كمدخل أساسي لموضوع التعبير	
	x					أن يكتب مقدمة لموضوع التعبير بشكل جيد	
				x		أن يصف طريقة معالجة فكرة ما بشكل معقول	
				x		أن يبين موضوع النص بوضوح	
				x		أن يصوغ الفكرة العامة في النص بإيجاز	
		x				أن يفكك النص إلى فكر جزئية بشكل جيد	المرونة الفكرية
				x		أن يفسر ارتباط الفكر الجزئية بالفكرة الأساسية بدقة	
		x				أن يميز العلاقات الجزئية في النص بشكل جيد	
				x		أن يعبر بأسلوبه عن الفكر التي تراوده ذات العلاقة بالنص	
		x				أن يقارن بين الفكر المختلفة بدقة	
	x					أن يوظف المرونة الفكرية في إنتاج فكر مرتبطة بالموقف بوضوح	
x						أن يبرز أفضل الإجابات المقترحة	

					x	أن يذكر فكر الخبر بشكل جيد	ترتيب الفكر وتسلسلها
				x		أن يعبر بأسلوبه الخاص عن الفكرة العامة للنص بوضوح	
				x		أن يصوغ الفكر الرئيسة للنص بدقة	
				x		أن يشرح بعض (المفردات، العبارات) من خلال السياق بشكل صحيح	
		x				أن يحلل النص إلى فكر جزئية بدقة	
			x			أن يرتب فكر القصة بشكل متسلسل	
				x		أن يوضح طريقة مؤلف النص في عرض فكره بشكل جيد	
		x				أن يصنف طريقة عرض الفكر	
	x					أن يعيد طريقة ترتيب فكر النص بأسلوبه	
				x		أن يشتق منهجاً واضحاً لعرض فكره في الموضوع	
x						أن يختار أفضل الإجابات وفق معيار وضوح الفكرة وتسلسلها	استخدام أدوات الربط العقلية
					x	أن يعدد الفقرات التي تؤلف الموضوع بدقة	
				x		أن يصوغ مشكلة الدرس بوضوح	
				x		أن يصوغ فرضيات المشكلة بوضوح	
		x				أن يفكك النص إلى جمل (كبرى، صغرى)	
			x			أن يعين الأداة التي تربط بين الجمل الكبرى لأداء المعنى بوضوح	
				x		أن يعلل استخدام الرابط في أداء المعنى بشكل جيد	
				x		أن يستنتج دور الرابط بدقة	
		x				أن يحلل مكان وضع الرابط بدقة	
			x			أن يستخدم روابط مختلفة في جمل مفيدة	
				x		أن يستنتج القاعدة بدقة	توظيف الشاهد
	x					أن يوظف الروابط العقلية في التعبير بشكل جيد	
x						أن يحكم على جودة التعبير في أداء المعنى بناء على الروابط الواردة فيه	
					x	أن يذكر موضوع النص بدقة	
					x	أن يعرف مناسبة النص بوضوح	
		x				أن يفكك النص إلى فكر جزئية بدقة	
				x		أن يعبر بأسلوبه الخاص عن الفكر الجزئية التي تناولها النص	
				x		أن يشرح ملامحة (المفردات، الجمل، التراكيب) لموضوع النص بوضوح	
			x			أن يربط كلامه بدليل مناسب من النص.	
				x		أن يعلل الطالب اختيار الشاهد بدقة	
				x		أن يستنتج القاعدة بدقة	

	x				أن يوظف الشاهد المناسب في دعم الفكرة	توظيف البلاغة بقصد إبراز المعاني
x					أن يختار أفضل الإجابات وفق معيار ارتباط الشاهد بالفكرة	
				x	أن يذكر بعض الصور البلاغية المستخدمة في التعبير الشفهي	
			x		أن يشرح أهمية البلاغة في إبراز المعنى بوضوح	
		x			أن يكون مثلاً يتضمن وجهاً بلاغياً بشكل صحيح	
		x			أن يحلل النص إلى فكر جزئية واضحة	
			x		أن يشير إلى موضوع البلاغة في النص بشكل صحيح	
				x	أن يسمي الظاهرة البلاغية من دون أخطاء	
			x		أن يستنتج أهمية توظيف البلاغة في التعبير عن المعنى	
	x				أن يوظف البلاغة في التعبير عن المعنى بشكل جميل	
x					أن يحكم على جودة التعبير وفق معيار توظيف البلاغة	
			x		أن يعبر عن المعنى العام للنص بدقة	
		x			أن يفكك الصور الفنية بشكل جيد	
	x				أن يعيد إنشاء بعض المعاني باستخدام أوجه بلاغية بشكل مناسب	
x					أن يقيم الجمال في فقرة إنشائية وفق معيار توظيف البلاغة	
			x		أن يعبر عن الفكرة الأساسية للنص بدقة	
		x			أن يفكك الفكر الجزئية في النص	
			x		أن يشير إلى مواطن البلاغة في النص من دون أخطاء	
		x			أن يحلل الصور البلاغية بدقة	
	x				أن يوظف البلاغة في التعبير الكتابي بشكل مناسب	
x					أن يقيم جمال التعبير الكتابي وفق معيار توظيف البلاغة	
				x	أن يعدد بعضاً من أشكال التعبير الكتابي بوضوح	استخدام نظام الفقرات في الكتابة
		x			أن يحلل النص إلى فكر جزئية بشكل جيد	
			x		أن يكتب عنواناً مناسباً للنص	
			x		أن يوضح أبعاد الفقرة بدقة	
			x		أن يستنبط قاعدة كتابة الفقرة بشكل صحيح	
			x		أن يقدم مثلاً واضحاً عن الفقرة	
		x			أن يحلل نصاً إلى فقرات بدقة	
	x				أن ينشئ فقرة مراعيًا قواعد كتابة الفقرة بدقة	
x					أن يصحح التعبير الكتابي وفق معيار قواعد كتابة	

					الفقرة	
				x	أن يبيّن كيف تم تعويض النبرة الصوتية في الكتابة	استخدام علامات الترقيم
				x	أن يسمي علامات الترقيم بدقة	
				x	أن يعلل وضع كل علامة ترقيم في مكانها	
				x	أن يستنتج قاعدة استخدام علامات الترقيم بدقة	
			x		أن يستخدم علامة ترقيم في جمل بشكل صحيح	
		x			أن يحلل أماكن وضع علامات الترقيم بدقة	
	x				أن ينشئ نصاً مستخدماً علامة الترقيم في مكانها المناسب	
			x		أن يستخرج علامة الترقيم من النص بشكل صحيح	
	x				أن يوظف علامة الترقيم في التعبير الكتابي بإتقان	
x					أن يصحّح نصاً مكتوباً وفق معيار استخدام علامات الترقيم	
				x	أن يسمي المهارة اللغوية في كتابة الخاتمة بشكل صحيح	التلخيص (كتابة خاتمة)
				x	أن يصوغ الفكرة الأساسية للموضوع بشكل جيد	
		x			أن يميز الفكر الثانوية التابعة لكل فكرة أساسية بدقة	
		x			أن يحلّل تسلسل الأحداث في النص	
			x		أن يكتب العبارات الزائدة بوضوح	
				x	أن يستنبط مراحل التلخيص	
		x			أن يميز ارتباط الفكرة الجزئية بالموضوع العام للنص	
			x		أن يوجز موقفاً بأسلوبه	
		x			أن يحلّل نصاً مشيراً إلى موضوع الإيجاز فيه	
	x				أن يعيد بناء النص ملخصاً من دون أخطاء	
			x		أن يعين الاختصار الموجود في الآية بدقة	
				x	أن يشرح الكلمة المكتفة للمعنى بشكل صحيح	
				x	أن يستخلص قاعدة الإيجاز بدقة	
			x		أن يكون جملة موجزة بشكل صحيح	
		x			أن يحلّل نصاً مشيراً إلى موضوع الإيجاز فيه	
	x				أن يوظف الإيجاز في التعبير بشكل جيد	
x					أن يقيم نصاً وفق معيار التلخيص	
				x	أن يذكر قيمة الخط في حفظ العلوم	
				x	أن يسمي بعضاً من أنواع الخط العربي بدقة	
				x	أن يسمي أكثر الخطوط انتشاراً في المدارس	
				x	أن يفسر قيمة الكتابة على السطر في خط الرقعة	
		x			أن يحلّل الكلمة مبيّناً اتجاهات الحروف الأفقية	

		x			أن يميز اتجاهات الحروف الرأسية في الكلمة
				x	أن يستنتج أهمية المسافات بين (الحروف داخل الكلمة، الكلمات فيما بينها)
			x		أن يكتب كلمة من ثلاثة حروف متصلة بخط الرقعة بشكل صحيح
			x		أن يكتب كلمة مشتملة على (نقطتين، ثلاث نقاط) بخط الرقعة بشكل صحيح
			x		أن يكتب كلمة بخط الرقعة بشكل صحيح
	x				أن يعيد كتابة (بيت من الشعر، مثل) بخط الرقعة
	x				أن يوظف خط الرقعة في التعبير الكتابي بإتقان
x					أن يقيم الخطوط وفق معيار خط الرقعة

الملحق رقم (10) اختبار قبلي /بعدي لمهارات التعبير الأدبي

عزيزي الطالب؛

يؤدّي التعبير الأدبي دوراً مهماً في منهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية العامة، فهو وسيلتك للتعبير ومعالجة نص معين بلغة رصينة وأسلوب جميل منظم، ومن هذا المنطلق تسعى الباحثة إلى معرفة درجة امتلاكك لمهارات التعبير الأدبي من خلال الاختبار للإفادة منها في مجال البحث العلمي.

والباحثة إذ تقدّم لك الشكر لتعاونك، فإنها ترحو قراءة تعليمات الاختبار بدقة قبل الشروع في الكتابة.

تعليمات الاختبار:

- زمن الاختبار محدّد ب (120) دقيقة.
- عددّ المهارات (24) مهارة.
- عدد الأسئلة (19) سؤال.
- المطلوب الإجابة عن جميع الأسئلة.
- قراءة كلّ سؤال بتمعن قبل الإجابة.
- تنفيذ بطاقة تقدير مهارات المراجعة.

مع تمنياتي لكم بالتوفيق

الباحثة

اختبار مهارات التعبير الأدبي

مهارة تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية

قال الشاعر المهجري إيليا أبو ماضي يصفُ بوًسَ أحدِ الفقراء:

لهفي على المحتاج بين ربوعكم يُمسي ويُصبح وهو قيدُ شقاء
أمسى سواءً ليلُه وصباحُه شتآنَ بين الصبح والإمساء
قطعَ القنوطُ عليه خيطَ رجائه والمرءُ لا يحيا بغيرِ رجاء
لهفي ولو أجدى التعيسَ تلهُفي لسفكتُ دمعِي عندهُ ودمائي

حدّد الكلمة المفتاحية والفكرة الرئيسية والفكر الفرعية في الأبيات السابقة.

- 1- الكلمة المفتاحية
- 2- الفكرة الرئيسية.....
- 3- فكرة البيت الأول.....
- 4- فكرة البيت الثاني
- 5- فكرة البيت الثالث
- 6- فكرة البيت الرابع

مهارة تصميم خريطة معرفية لموضوع التعبير الأدبي

صمّم خريطة معرفية للموضوع الآتي:

فضح الأديباء العربُ جرائمَ الاستعمارِ، وفنّدوا أكاذيبه وألغيبه، وفي الوقتِ نفسه ندّدوا بجرائمِ الصهيونية، متفانلين باستعادةِ الحقوقِ المغتصبةِ وتحريمِ كلِّ شبرٍ من الأرضِ. ناقش هذا القول مؤيداً بالشواهدِ المناسبةِ.

مهارة تحديد المصادر والمراجع المرتبطة بالموضوع، وتوثيقها.

اقرأ نص الموضوع الآتي:

كان الأدبُ العربيُّ خلالَ عصوره صورةً جليةً لما في الحياةِ العربيةِ من غنىٍ وتنوّعٍ، فسورَ مظاهرَ الحياةِ الاجتماعيةِ والثقافيةِ والفكريةِ في كلِّ عصرٍ، وقدّمَ صورةً زاهيةً للغنىِ الفكريِ والعقليِ في العصرِ العباسيِ.

أكتب موضوعاً أدبياً، تتناولُ فيه دراسةَ الغنىِ الفكريِ والعقليِ في العصرِ العباسيِ.

1- حدّد المصادر والمراجع المرتبطة بالموضوع من القائمة الآتية:

أ- الفن ومذاهبه في الشعر العربي، شوقي ضيف.

ب- ديوان عمرو بن كلثوم.

ج- ديوان الشعراء الصعاليك.

د- كليلة ودمنة، عبد الله بن المقفع.

ه- تاريخ الأدب العربي "العصر العباسي"، شوقي ضيف.

و- تاريخ الشعر العربي الحديث، أحمد قبّش.

ز- الإطار الأدبي في مطلع العصر العباسي، عزيزة فوال بابتي.

ح- الكلاسيكية والأصول الفنية للدراما، محمد مندور.

2- وثق المراجع الآتية في قائمة المصادر والمراجع:

- الفن ومذاهبه في الشعر العربي/ شوقي ضيف/ 1976 م / مصر / دار المعارف.

- 1973 م/ دار العلم للملايين/ الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث/ بيروت/ أنيس المقدسي.

- عز الدين إسماعيل/ 1966 م/ دار المعارف/ مصر/ الشعر العربي المعاصر.

3- وثق في المتن المرجع الآتي:

الأدب المقارن/ محمد غنيمي هلال/ ص 60 / دار العودة ودار الثقافة/ بيروت/ 1961 م

مهارة كتابة مقدمة لموضوع التعبير الأدبي

اقرأ نص الموضوع الآتي، ثم حاول الإجابة عن الأسئلة بعده:

لم يكتفِ الأدبُ في القرنِ العشرين بإلقاء الضوء على المشكلات والآفات والأمراض الاجتماعية بغية إثارة المشاعر الإنسانية لدى الشعب وكشف الطريق إلى حلّها، وإنما طالبَ بإعمال التفكير في هذه المشكلات وطرح الحلول المناسبة لها برؤية فكرية ثورية تفاعلية. ناقش هذا القول مؤيداً بالشواهد المناسبة.

الأسئلة:

- كيف كان واقع المجتمع العربي في القرن العشرين؟

- أين تنشأ المشكلات الاجتماعية؟

- هل الأدب بعيد عن الواقع الاجتماعي؟ ماذا نسّمى الأدب الذي يرصد قضايا المجتمع؟

- عدد أهم المشكلات الاجتماعية التي عانى منها المجتمع العربي في القرن العشرين.

- ما سبب وجود هذه المشكلات آنذاك، برأيك؟

- ما دور الأديب تجاه مجتمعه؟

- حلّ النصّ إلى فكرٍ أساسية.

اكتب مقدمة مناسبة للموضوع مستفيداً من الأسئلة التي أجبت عنها.

مهارة المرونة الفكرية:

رد أفلاطون على مَنْ لاموه لنقده أستاذة: " إنَّ أستاذي عزيزٌ عليّ، ولكنَّ الحقيقةَ أعزُّ عندي... "

ما رأيك في قول أفلاطون معللاً إجابتك؟

مهارة ترتيب الفكر وتسلسلها

انثر البيتين الآتين مراعيًا ترتيب الفكر وتسلسلها:

قال حافظ إبراهيم يحثُ الشباب على بلوغ المجد:

وتجشَّمُوا للمجدِ كلَّ عَظيمةٍ
مَنْ رامَ وصلَ الشَّمسِ حاكَّ خيوطَها
إني رأيتُ المجدَ صعبَ المُرْتقى
سبباً إلى آماليهِ، وتعلَّقاً

مهارة استخدام أدوات الربط العقلية

1- انثر البيت الثاني مستخدماً أداة ربط شرطية:

قال عنتره بن شداد^{٧٠}:

يا طائرَ البانِ^{٧١} قد هيَّجتَ أحزاني
إن كنتَ تتدبُّ إلفاً^{٧٢} قد فُجعتَ بهِ
وزدنتي طرباً يا طائرَ البانِ
فقد شجاك^{٧٣} الذي بالبين^{٧٤} أشجاني

2- انثر البيت الآتي مستخدماً أداة ربط تدلُّ على التعارض:

قال محمد مهدي الجواهري مخاطباً دمشق :

وسرتُ قصدك لا كالمشتهي بلداً
لكن كمن يتشهى وجهَ مَنْ عشقا

3- حدّد أداة الربط العقلية في المقطع الآتي، مبيّناً إفادتها:

قال بابلو نيرودا^{٧٥} في قصيدة أغنية للأرض:

أيتها الأرضُ

مَنْ ذا الذي حدّدك

^{٧٠} هو عنتره بن شداد العبيسي، أمه زبيبة حيشية سوداء، سبأها أبوه في إحدى غزواته. كان عنتره أسود اللون لم يعترف به والده إلا بعد أن ظهرت شجاعته وفروسيته. أحب ابنة عمه عبلة وكان عمه قد وعده بالزواج منها لكنه لم يف بوعده. ويبدو أن حب عبلة كان له تأثير عظيم في نفس عنتره وشعره.

^{٧١} البان: اسم شجر يشبه الصفصاف

^{٧٢} الإلف: الصديق.

^{٧٣} شجا: أحزن.

^{٧٤} البين: الفراق.

^{٧٥} بابلو نيرودا: شاعر تشيلي عاش ما بين (1904-1973) حصل على جائزة نوبل في الأدب لعام 1971، ومن أشهر مجاميعه الشعرية "عشرون قصيدة حب وأغنية يائسة".

وأحاطك بالأسلاك والأسوار والحواجز؟
تُرى هل وُلدتِ مجزأةً
عندما كانت النيازكُ تمرُّ بكِ؟
وكان أديمكُ ينتفخُ مكوَّناً بحاراً وذُراً؟
مَنْ ذا الذي وزَّعَ خيراتكُ بين حفنةٍ من الأفراد؟

4- ما العلاقة بين "التلوُّث البيئي" و"التقدُّم الصناعي"؟ وضِّح هذه العلاقة في جملة كبرى مستخدماً أداة ربطٍ مناسبة.

مهارة توظيف الشاهد

اقرأ النص الآتي ثم أجب:

قال ابن الدُّمينة يحنُّ إلى نجد:

ألا يا صبا^{٧٦} نجدٍ متى هجت من نجد؟
أأن هتفت ورقاءً في رونق الضُّحى
بكيته كما يبكي الوليدُ صبابةً^{٧٨}
لقد زعموا أن المحبَّ إذا دنا
بكلِّ تداوينا، فلم يشف ما بنا
على أن قرب الدار ليس بنافع
بين نوع العاطفة في الأبيات، وتحدَّث عن صدقها وحرارتها وعمقها بكلام موجز، مع الاستشهاد.

مهارة توظيف البلاغة لإبراز المعاني

1- في المقطوعات الآتية صورٌ بيانيةٌ وزخارفٌ بدعيةٌ، اختر منها: تشبيهاً، استعارة، نوعاً بدعياً ثم سمِّهاً مبيناً جمالها في إظهار المعنى الذي قصد إليه الشاعر.
المقطوعة (أ):

قال أبو العلاء المعري:

خبَّريني ماذا كرهت من الشي
أضياءَ النهارِ أم وضحَ اللؤلؤ
ب؟ فلا علمَ لي بذنبِ المشيبِ
لؤلؤ، أم كونهُ كتغرِ الحبيبِ؟

^{٧٦} الصبا: الرياح الآتية من جهة الشرق.

^{٧٧} الرند: نبات طيب الرائحة.

^{٧٨} الصبابة: الشوق أو رفته. و- حرارته.

المقطوعة (ب) :

قال ابن المعتز:

اصبرِ على مضضِ الحسو كالنارِ تأكلُ بعضَها
د، فإنَّ صبرك قاتلُة إن لم تجدْ ما تأكلُة

المقطوعة (ج):

قال البحتري^{٧٩}:

دنوتَ تواضعاً، وعلوتَ مجداً كذاكَ الشَّمسُ تبعدُ أن تُسامى
فشأنك: انخفاضٌ، وارتفاغٌ ويدنو الضوءُ منها والشعاعُ

2- انثر الأبيات الثلاثة الأولى نثراً فصيحاً موظفاً أسلوبياً الخبر والإشياء.

قال أحمد شوقي نافحاً أبناء الجيل روح الرجاء:

عصرُكم حرٌّ، ومسـتقبلكم في يمينِ الله خيرُ الأمناءِ
هو إلا من خيالِ الشعراءِ هل علمتم أمّةً في جهلها
ظهرت في المجدِ حسناءَ الرداءِ فخذوا العلمَ على أعلامه
و اطلبوا الدنيا بساطانٍ، فما واطلبوا المجدَ على الأرضِ، فإنْ

مهارّة استخدام نظام الفقرات في الكتابة

اقرأ الأبيات الآتية، ثم اكتب فقرة في المعاني التي عالجتها مراعيًا خصائص كتابة الفقرة:

قال إيليا أبو ماضي:

أيُّ هذا الشّاكي، وما بك داءٌ كيف تغدو إذا غدوتَ عليلاً؟
إنّ شرَّ الجناةِ في الأرضِ نفسٌ تتوقّى، قبلَ الرّحيلِ، الرّحيلاً
وترى الشّوكَ في الورودِ، وتعمى أن ترى فوقها النّدى إكليلاً

^{٧٩} البحتري: الوليد بن عبيد الله الطائي، أبو عبادة البحتري. من أعلام الشعر في القرن الثالث الهجري، ولد بمنبج واتصل بأبي تمام فأثنى على شاعريته ثم رحل إلى العراق حيث مدح بعض الولاة والقادة. شهد مقتل الخليفة المتوكل العباسي فحزن عليه وعاد إلى الشام. ولعل براعته في الوصف هي التي دفعته لوصف إيوان كسرى بقصيدة رائعة.

مهارة استخدام علامات الترقيم

اقرأ النص الآتي قراءة واعية ثم ضع علامة الترقيم المناسبة مكان الدائرة المرقمة:

يقول كاتبُ العبراتِ والأحزانِ مصطفى لطفِي المنفلوطي^{٨٠} في الشعرِ البيضاء 10 20 رأيتُ
الشعرَةَ البيضاءَ في مفرقي فارتعدتُ لمرآها 30 وخيل إليّ أنّها سيفٌ جرّده القضاءُ على رأسي
40 أو علمٌ أبيضٌ يحملهُ رسولٌ جاء من عالم الغيبِ يذرني باقترابِ الأجلِ 50
أيتها الشعرَةُ البيضاءُ 60 ما أشدّ بياضك 70 ما رأيتُ بياضاً أشبه بالسوادِ من بياضِك 80
ولا نوراً أقرب إلى الظلمةِ من نورِك 90 لقد أبغضتُ من أجلك كلَّ بياضٍ حتى بياض القمرِ
100

مهارة التلخيص

قضية خاسرة ألفة الإدلبي^{٨١}

سيدي القاضي! أنا امرأةٌ فقيرةٌ مسكينةٌ، ليس لي من سندٍ إلا الله وأنت. الله يديمُ عزك يا سيدي.

واختنقُ صوتها بالبكاء، فتبلعُ ريقها بجهدٍ، وهي تكفكف دموعها.
ويتفرسُ القاضي بالشبح المائلِ أمامه، فيرى عجوزاً طويلةً عفاءً، تبدو صلبة العودِ على الرِّغم من شيخوختها، ملتفةً بملاءةٍ سوداءٍ، وقد أسفرتُ عن وجهٍ لا لونَ له، حفرَ فيه البؤسُ أخاديدَ عميقةً. أما عيناها فقد غارتا في محجريهما حتى لتبدو لمن يراها من بعيدٍ وكأنها عمياءُ.
ويقولُ القاضي بلهجةٍ فيها رفقٌ وودٌّ: لا عليكِ يا خالة... ما قضيتُكِ؟
وتروانفعالٍ: حرقيةٌ وانفعالٍ: سرقوا مالي يا سيدي القاضي! الله يقتصُّ منهم، أتدري من أين سرقوه؟ سرقوه من جوفِ ابني، من أحشائه! لا تستغربِ قولي يا سيدي، إنني والله لا أكذبُ عليك. ويصرخُ القاضي دهشاً: من أحشائه؟!!

^{٨٠} مصطفى لطفِي المنفلوطي: ولد في مصر عام (1877م) حفظ القرآن والتحق بالأزهر الشريف حيث تلقى ثقافة علمية واسعة. ويفضل حبه للأدب انصرف إلى القراءة والمطالعة، فاستطاع أن ينمي ذوقه الأدبي وأن يجمع ثقافة أتاحت له الشهرة التي بلغها في مجال الأدب. راح المنفلوطي يكتب أسبوعياً في جريدته "المؤيد" رسائله الأدبية التي وفرت له شهرة واسعة بفضل أسلوبها وبلاغتها إنشائها. نذكر من مؤلفاته: "العبرات" و"تحت ظلال الزيزفون (ماجدولين)" و"بول وفيرجيني".

^{٨١} ألفة الإدلبي (1912-2007م): كاتبة سورية، قرأت الأدب القديم والحديث والمترجم وحفظت الشعر. وكانت تحصل على الكتب من مكتبة خالها كاظم الداغستاني الذي كان مفكراً وأديباً وناقداً، وله كثير من المقالات الأدبية والنقدية. وقد نالت ألفة الإدلبي شهرة عربية وعالمية واسعة حيث ترجمت قصصها إلى أكثر من لغة. نذكر من مؤلفاتها: "قصص شامية" و"نغمات دمشقية" و"دمشق يابسة الحزن". امتازت قصصها بأنها ذات طراز خاص وشخصية مستقلة، فيها تصوير للحياة الشرقية، فهي شرقية الجو والروح والنزعات، كما أنها تمتعت ببراعة السبك ودقة المعالجة، وترك المعايير الطبيعية لا تكلف فيها.

ويستغربُ الناسُ ويضحكُ بعضهم فتضحُ القاعةُ، حتى القاضي نفسه يُخفي ابتساماً مراعاةً لهيبة المنصبِ . . ويُحلقُ بالعجوزِ ويتفحصُ وجهها، فقد خُيلَ إليه أنها مجنونةٌ.

أما هي فراحتُ تنظرُ في وجوه الناسِ مبهوتةً متعجبةً تتساءلُ في سرّها: ما يضحكُهم يا ترى؟ لم يخطرُ في بالها أبداً أن مصيبتها الفادحة قد تنيرُ الضحك .

ويقولُ القاضي بلهجةٍ جديةٍ: احكي قضيتك يا امرأة، ولا تخفي عني شيئاً.
يا سيدي القاضي، لن أخفي عنك كلمةً واحدة: نحنُ أناسٌ فقراء، نشغلُ لنعيش، أنا كنتُ أعملُ غسالةً، وقد انقطعَ رزقي منذُ أن اقتنى الناسُ الغسالاتِ الكهربائية - الله يقطعُ رزقَ من أدخلها هذا البلد - وكان ابني - أه يا حرقه قلبي عليه - يشتغلُ حملاً، أما زوجته فامرأةٌ بليدةٌ ما تستطيعُ أن تجني شيئاً لتساعدَ زوجها، وكيف تستطيعُ أن تشتغلَ وهي من يومٍ دخلتُ بيتنا إما حامل، وإما نساء! إن الله ياسيدي يقولُ للغني كلَّ عامٍ خذُ هذا الكيسَ. وقد يكونُ الكيسُ مملوءاً ذهباً أو فضةً. ويقولُ للفقيرِ خذُ هذا الإبلِيسَ. وقد يكونُ لهذا الإبلِيسِ فمٌ لا يشبعُ كان أبوهم - يا نارِ قلبي عليه - يعملُ من أجلهم، وأجلِ أمهم من الصباحِ إلى المساءِ، يحملُ على ظهره ما يعجزُ البغلُ عن حملِه. وذات مرةٍ التوى ظهره تحتَ ثقلِ صندوق من الحديد، فذهبَ إلى الطبيبِ ليصفَ له دواءً. قالَ له الطبيبُ: لم تعدُ تصلحُ حملاً فتشُ عن عملٍ آخر.

ويعودُ ابني يائساً ما يعرفُ كيف يدبرُ أمره. نحنُ يا سيدي تسعةُ أشخاصٍ في رقبته، ما لنا كاسبٌ غيره، وهذا ليس بقليل! رأيتُه يبكي من ضيقه! بكاءُ الرجالِ صعبٌ يفتتُ الكبد! عندئذٍ اضطررتُ أن أعترفَ لابني أنني أملكُ قطعةَ أرضٍ صغيرةً في قريتي البعيدة في الشمال، كنتُ قد ورثتها عن أبي. وكتمتُ خبرها عن ابني. خفتُ أن أبيعها فيذهبُ ثمنها هدرًا. كنتُ قد وضعتُ ورقةَ الملكية في حجاب، وعلقتها في عنقي وتركتها ليومٍ شدةٍ، وقد جاء يومُ الشدة. فرحَ ابني كثيراً عندما حدثته عنها، فقد ظنَّ أنه وجدَ لضيقةٍ مخرجاً. لم ينم - والله - ليلتها أبداً. كان يسألني عن الأرضِ في كلِّ لحظةٍ. عن قيمتها ومساحتها، وعمّا ينبتُ فيها. وما إن أصبحَ الصباحُ حتى سافرنا - أنا وهو - لبيعِ قطعةِ الأرضِ.

ضيعتي بعيدةٌ يا سيدي، ظللنا في السيارة من الصباحِ حتى نصف الليلِ. لا أريدُ أن أطيلَ عليك، بعنا الأرضَ بأبخص ثمن، بعشرين ليرة ذهبية. وهي والله تساوي خمسين! أختي باعتُ حصتها بخمسين، ولكنَّ الشاري استغلَّ حاجتنا إلى البيع - الله لا يبارك له - وضعتُ الذهبات في كيس، وأخفيتُه في صدري. كان ابني يحدثني طوال الطريقَ عمّا يريدُ أن يفعلَ بالمال: خمسُ ليراتٍ ديون، ليرةٌ لكسوةِ المرأةِ والأولادِ، أربعُ ليراتٍ أجره الدكان، عشرُ ليراتٍ ثمنُ البضاعة. فاكهةٌ وخضرٌ، وما يلزمُ الدكان من عدّةٍ ثم يقولُ لي: ستقعدين أنت في الدكان حينَ أذهبُ إلى السوقِ كلَّ صباحٍ لأتبعَّ، وسنريحُ يا أمي كثيراً، جارنا الخصري عمراً بنايةً من وراء دكانه الصغيرة، وسيشبعُ الأولادُ، سأتيمكم كلَّ مساءٍ بما يتلفُ في الدكان من فاكهةٍ وخضرٍ.

ويطولُ الطريقُ علينا تعطلتُ السيّارةُ ثلاثَ مراتٍ، وكان المطرُ يندلقُ من السماءِ كالنهارِ، كدنا نموتُ من البردِ، وإذا أنا أسمعُ أحدَ الرُّكابِ يقولُ لزميلٍ له: وصلنا الآن إلى مكانِ الخطرِ. سألتُه: مَنْ هم يا أخي؟ قال: اللصوصُ وقطاعُ الطرقِ، كثيراً ما يخرجون من بطنِ هذا الوادي الذي نمرُ به الآن ويوقفون السيّاراتِ و يسلبون الرُّكابَ كلَّ ما يملكون. هلع - والله - قلبي من كلامه، كان كالبومٍ بشرنا بالشؤمِ، وما كان يتمُّ كلامه حتى سمعنا صوتَ الرصاصِ يلعلعُ في الفضاءِ، وتتوقفُ السيّارةُ فجأةً ويصعدُ إليها رجلان، ثم يسحبان سائقها، وينزلانه إلى الأرضِ. فلم نشك أبداً أنهما من اللصوصِ. ويقتربُ ابني مني هامساً: أخرجي الذهباتِ من دون أن يشعرَ بكِ أحدٌ، وتعالِي نبلعُها. هذه خبيرٌ وسيلةٌ لإنقاذها وإلا فقدناها... المالُ عزيزٌ يا سيدي كالرّوحِ تماماً. وكان معي إبريقٌ مليءٌ بالماءِ ناولتُ ابني ليرةً، وحاولتُ أن أبلعَ ليرةً، لكنني لم أستطعُ، شرفتُ، وكدتُ أختنقُ. قال لي ابني: لا عليكِ يا أمي، سأبلعُها أنا وحدي. ورحتُ أناولهُ ليرةً... ليرةً، وهو يبلعُ، حتى بلغَ عددها العشرة. وإذا الكيسُ يفرغُ، فكدتُ أجنُّ، وما لبثتُ أن عرفتُ أنني قد غلظتُ! كنتُ أحملُ كيساً آخرَ فيه عشرُ فرنكاتٍ فقط، وهي كلُّ ما كان معي من النقودِ عدا الذهباتِ. ويضحكُ الناسُ، ويقولُ أحدهمُ بصوتٍ مسموعٍ: الله لا يعطيكِ العافيةَ على هذه الغلظةِ الكبيرة. وتردُّ العجوزُ وهي تنتهذُ: ما ذنبي يا بني؟ كنتُ والله أرتجفُ من الخوفِ، وكان الظلامُ حالكاً، وكنتُ لا أعِي ما أفعلُ! ولا يمكنُ أن أفرقَ بين الليرةِ والفرنكِ إلا باللمسِ، قلتُ لابني إنني غلظتُ، وقد ناولتُهُ الفرنكاتِ عوضاً عن الليراتِ، كظمَ غيظُهُ وقال لي: هيا أسرعِي ناوليني الذهباتِ الآن. ورحتُ أناولهُ ليرةً بعد ليرةً، وهو يبلعُها بسرعةٍ عجيبةٍ حتى بلغَ عددها العشرين. أحلفُ لك يا سيدي القاضي أن ابني قد بلغَ عدداً عشرَ الفرنكاتِ، عشرين ليرةً ذهبيةً أم حصانٍ لم تنقصَ ليرةً واحدةً. حين انتهى ابني من بلعها كلّها، عادَ السائقُ ومعهُ رجلانِ يحملانِ آخرَ جريحاً. فهما فيما بعدُ أن الرجلينِ ما كانا من اللصوصِ أو قطاعِ الطرقِ. إنّما خشياً ألا ينتظرهما السائقُ ريثما يصلُ رفيقهما الجريحُ، فاضطرا أن يُنزلا من السيّارةِ كي لا يغيرَ بهما.

قال ابني: لا تهتمي يا أمي، هذه قسمتنا، غداً لا بدّ أن تخرجَ الليراتُ من جوفي. والفرنكاتُ أيضاً وسأعيدها كاملةً، الفرنكاتِ طبعاً، وضحك. ووصلنا إلى البلدِ ومضى يومٌ ويومان وثلاثةٌ ولم تخرجَ الليراتُ، ولا الفرنكاتُ من جوفِ ابني! وبدأ يشعرُ بالآلامِ كأنّها تمزقُ أحشاءه. كان إذا ربّت على خاصرتهِ اليمنى نسمعُ خشخشةَ النقودِ، ويصبحُ المسكينُ تسليّةً أو لاديه، واحدٌ رائحٌ وآخرُ قادمٌ، يربتون على خاصرةِ أبيهم ليسمعوا الخشخشةَ، ثم يفرّون ضاحكين... صغار لا يدركون شيئاً. وتضحُ القاعةُ بالضحكِ مرةً أخرى، وتتحوّلُ العجوزُ ثم تستأنفُ كلامها: صار ابني يا سيدي يخشى الخروجَ من البيتِ، لا سيما في الليلِ لأنّ الخبرَ قد شاعَ في حارتنا، وربما تعقبه أحدُ أولادِ الحرامِ، فإذا سنحتُ له فرصةٌ بقرَ بطنه ليسرقَ منه الذهباتِ... أولادُ الحرامِ كثرُ يا سيدي، والفقيرُ

كافر! ويضطرُّ ابني أخيراً أن يذهبَ إلى المستشفى، ويعرضُ نفسه على الأطباء، قالوا له: لا بُدَّ من إجراء عمليةٍ جراحيةٍ وإلا فحياتك في خطر!

أذعنَ لأقوالهم ودخلَ - يا نار قلبي عليه- إلى غرفةِ العملياتِ على رجله مثل الحصان، طويلاً وعرضاً وصحةً. وبعد ساعتين أخرجوه لي ميتاً. طارَ عقلي من رأسي! أنا والدّة يا سيدي وقد رأيتُ وحيدي جثةً هامدة! نسيتُ أن أسألَ عن الذهبات! بعد ثلاثة أيّامٍ رأيتُ أولادَ ابني حولي يبكون من الجوع، فهرعتُ إلى المستشفى، وهناك طالبتُ بمالي، وإذا هم يدفعون لي عشرين فرنكاً وعشرَ ذهبات فقط، قالوا لي: هذا ما وجدناه في جوفِ ابنك... أقسمُ لك يا سيدي القاضي كانت عشرة ذهبات كانت عشرين إنكليزية أمّ حصان كما قلتُ لك قد فحصَ ابني كلَّ واحدةٍ منها على الوجهين قبلَ أن يقبضَها، ودفعها إليّ واحدةً إثر واحدة، وأنا وضعتها كلّها في الكيس، وعلّفته في عنقي ثم أخفيتُها في صدري إلى جانبِ كيسِ الفرنكات ثم بلعها ابني كلّها ونحنُ في السيارة، فكيف انقلبتُ الفرنكاتُ في جوفه إلى ذهباتٍ، والذهباتُ إلى فرنكاتٍ؟!

أنا يا سيدي القاضي امرأةٌ مغلوبَةٌ على أمرِي، فقيرةٌ ومسكينَةٌ، وعندِي أيتامٌ، وليس لي من سندٍ سوى الله وأنت - الله يديمُ عزك - سيدي نسيتُ أن أقولَ لك: إنّ امرأةَ ابني وضعتُ بعد موته بأسبوعٍ واحدٍ توعمين بنات، لقد أصبحنا عشرة... عشرة أفواه لا تعرفُ الشيع وأنى لها أن تعرفه؟
اقرأ النص قراءة واعية ثم لخصه بحدود عشرين سطراً في عبارات مترابطة واضحة.

مهارة الخط.

اكتب البيت الآتي مراعيًا قواعد خطّ الرقعة.

قال أحمد شوقي:

وطني لو شُغلت بالخلدِ عنه نازعتني إليه في الخلدِ نفسي

.....

الدرجة الكلية للاختبار (100) درجة

مهارة تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية

الدرجة	الإجابة	الرقم
درجة	المحتاج	1
درجة	بؤس الفقير	2
درجة	ملازمة الشقاء للفقير	3
درجة	حال الفقير واحدة صباح مساء	4
درجة	فقدان الأمل في تلقى أية مساعدة	5
درجة	الحزن لا ينفع الفقير، ولا تجديه الدماء والدموع	6
المجموع: ست درجات	تقبل أية إجابة قريبة من الإجابات السابقة شريطة السلامة اللغوية	

مهارة تصميم خريطة معرفية لموضوع التعبير الأدبي

الدرجة	الإجابة	الرقم
درجة	مقدمة	1
درجة	جرائم الاستعمار	2
درجة	كذب الاستعمار	3
درجة	جرائم الصهيونية	4
درجة	التفاؤل باستعادة الحقوق وتحرير الأرض	5
درجة	خاتمة	6
المجموع: ست درجات	يقبل أي تصميم شريطة استيفاء عناصر الموضوع	

مهارة تحديد المصادر والمراجع المرتبطة بالموضوع وتوثيقها

الدرجة	الإجابة	الرقم
درجة	أ	1
درجة	د	
درجة	هـ	
درجة	ز	
درجة	إسماعيل، عز الدين (1966) الشعر العربي المعاصر، دار المعارف، مصر.	2
درجة	ضيف، شوقي (1976) الفن ومذاهبه في الشعر العربي،	

	دار المعارف، مصر.	
درجة	المقدسي، أنيس(1973) الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث، دار العلم للملايين، بيروت.	
درجة	(هلال،1961،60)	3
المجموع: ثماني درجات	أي خطأ في التوثيق تحذف درجته كاملة	

مهارة كتابة مقدمة لموضوع التعبير الأدبي

الدرجة	الإجابة	الرقم
درجة	وصف واقع الوطن العربي	1
درجة	سبب نشوء المشكلات الاجتماعية	2
درجة	تعداد بعض المشكلات الاجتماعية: جهل، أمية، فساد إداري، فقر، استغلال...	3
درجة	إعطاء تفسير لماهية الأدب الاجتماعي	4
درجة	دور الأديب تجاه مجتمعه	5
درجتان	مراعاة قواعد كتابة الفقرة	6
درجة	السلامة اللغوية	7
المجموع: ثماني درجات	تتضمن المقدمة الفكر السابقة بمعدل ثلاث جمل لكل فكرة، يخسر الطالب درجة الفكرة إذا اشتملت على أخطاء إملائية.	

مهارة المرونة الفكرية

الدرجة	الإجابة	الرقم
درجتان	الرأي: إن أفلاطون محق في كلامه، وأنا أوافقه الرأي .	
درجتان	التعليل: المدرس مقدر بعلمه، نكن له الإجلال والإكبار، ولكن هذا لا يعني أن كل حكم يصدره غير قابل للخطأ أو النقاش، فالمدرس مجل ولكن الحقيقة فوق الجميع .	
درجة	مراعاة قواعد كتابة الفقرة .	
المجموع: خمس درجات	تقبل أية إجابة بموافقة رأي أفلاطون أو مخالفته شريطة التعليل المناسب المقنع بأكثر من جملة	

مهارة ترتيب الفكر وتسلسلها

الدرجة	الإجابة	الرقم
ثلاث درجات	عليكم أن تواجهوا كل الأهوال التي تعترض طريقكم نحو العلا، فطريق العلا صعب محفوف بالمخاطر.	
ثلاث درجات	من يرد الوصول إلى المجد والمنزلة العالية فلا بد أن يتخذ من خيوط الشمس مركبا له يتعلّق به حتى يصل إلى مكانها.	
المجموع: ست درجات	توزّع الدرجات: دقة المعنى(درجة)، والمحافظة على ترتيب الفكر كما أوردها الشاعر(درجة)، والسلامة اللغوية (درجة)	

مهارة استخدام أدوات الربط العقلية

الدرجة	الإجابة	الرقم
ثلاث درجات	إِنْ كُنْتُ تبكي حبيباً قد قطعتَ وصاله فإِنِّي كذلك أبكي فراق حبيب لي.	1
ثلاث درجات	يا دمشقُ الحبيبةُ، لقد توجّهتُ نحو أرضك، ليس كمن يريدُ أن يزور بلدًا، وإنما كالمشتاق لرؤية وجه حبيبه.	2
درجة	الأداة: عندما	3
درجة	المعأفادته:فادته : الزمن (الترمن)	
درجة	(الولادة المجزأة في أثناء مرور النيازك)	
درجة	العلاقة: سببية	4
درجة	اضطرت الدول المتقدمة إلى بناء المصانع خارج المدن؛ لأنها تولّدت طبقة الغلاف الجوي، مما يؤدي إلى انتشار الأمراض التنفسية لدى سكانها.	
المجموع: إحدى عشرة درجة	تحذف درجة السؤال إذا لم يُوظف الرابط بشكل صحيح	

مهارة توظيف الشاهد

الدرجة	الإجابة	الرقم
درجة	نوع العاطفة :إنسانية	
درجة	وهي عاطفة صادقة؛ لأنها تعبّر عن حب الإنسان لوطنه الذي أبعد عنه.	
درجة	عاطفة الشاعر مشحونة بالألم والشوق، وهي	

	عاطفة عميقة .	
درجتان	إنّ الشاعر يبكي فراق وطنه، ويتجلّى ذلك في قوله: بكيتَ كما يبكي الوليدُ صباةً وذبتَ من الشوق المبرح والصدّ	
المجموع : خمس درجات	تقبل الإجابة إذا كان التوظيف صحيحاً	

مهارة توظيف البلاغة لإبراز المعاني.

الدرجة	الإجابة	الرقم
درجة	(ضياء النهار: تشبيه بليغ) أو (وضح اللؤلؤ: تشبيه بليغ) أو (كثغر الحبيب: تشبيه مجمل)	1/أ
درجة	يتعجب الشاعر من كره المحبوبة لشيب الشعر، فكيف تكرهه وهو كضياء النهار الذي يخرج من سواد الليل أو هو يشرق كاللؤلؤ بياضاً، أو لأنه مثل ثغر المحبوب إذا تبسم فتبدو البيضاء. ببيضاء .	
درجة	(صيرك قاتله: استعارة مكنية) (النار تأكل بعضها: استعارة مكنية).	1/ب
درجة	يدعو الشاعر إلى الصبر على الحسود مشبهاً الصبر بالإنسان الذي يقتل، وفي هذه الصورة أنسنة الصبر وهو شيء معنوي. إن الحسود المعتاظ كالنار التي تلتهم نفسها وهي أنسنة للنار وهي شيء مادي .	
درجة	(دنوت، علوت: طباق) (تواضعا، مجدا: طباق) (انخفاض، ارتفاع: طباق) (تبع، تدنو: طباق)	1/ج
درجة	يبين الشاعر من خلال استخدام الطباق حال المخاطب، فهو عظيم يصعب الوصول إليه كالشمس، وفي نفس الوقت تراه متواضعا يتقرب إلى الناس.	
درجتان	إنّ عصركم عصرٌ حريّة لا اضطهاد، فهبوا إلى غاياتكم، إنّ مستقبلكم يصونه لكم الله، وهو خير الأماناء.	2/د
درجتان	لا تتركوا اليأس يتسلل إلى نفوسكم بدعوى أنّ الدّهر هو الذي جردكم من أمجادكم، فما ذلك إلا من توهم الشعراء البائسين.	2/هـ
درجتان	اطلبوا العلم، فبالعلم وحده تستردون أمجادكم، وهل علمتم	2/و

	أمة جاهلة علا شأنها في سماء الأمجاد؟
المجموع: اثنتا عشرة	توزع الدرجات في السؤال الثاني: درجة لصحة المعنى ودرجة لتوظيف. وتحذف الدرجة كاملة في حال عدم توظيف أسلوب الخبر والإشياء.

مهارة استخدام نظام الفقرات في الكتابة.

الدرجة	الإجابة	الرقم
	تختلف نظرة الإنسان إلى الحياة ، فهناك من يُكثر من الشكوى وهو خالٍ من الأمراض والعلل، وكأنه يريد الموت قبل أوانه، وهذه النظرة السوداوية تجعل الإنسان يرى في الأزهار أشواكها فقط، ويغفل عن رؤية جمالها .	
درجة ثلاث درجات ثلاث درجات	تضمن الفقرة فكرة أساسية . تضمن الفقرة فكرة ثانوية مرتبطة بالفكرة الأساسية. مراعاة الهوامش.	
المجموع: سبع درجات	يكتفى بذكر ثلاث فكر ثانوية، لكل واحدة منها درجة.	

مهارة استخدام علامات الترقيم

الدرجة	الإجابة	الرقم
درجة	:	1
درجة	" "	2
درجة	،	3
درجة	،	4
درجة	.	5
درجة	،	6
درجة	!	7
درجة	،	8
درجة	،	9
درجة	.	10
المجموع: اثنتا عشرة		

مهارة التلخيص

الدرجة	الإجابات	الرقم
درجة	مثول العجوز بين يدي القاضي لرواية قصتها	1
درجة	سبب فقر العجوز وانقطاع رزقها ورزق ولدها	2
درجة	السفر لبيع قطعة الأرض	3
درجة	تناول الفرنكات والليرات الذهبية والخطأ الذي حصل في ذلك	4
درجة	دخول ولد العجوز إلى المستشفى لإجراء عملية جراحية وخروجه ميتاً	5
درجة	مطالبة العجوز بمالها	6
درجة	زيادة يؤس العجوز بعدم استرداد المبلغ صحيحاً، وزيادة عدد أفراد أسرتها	7
ثلاث درجات	مراعاة ترابط الفكر و وضع علامات الترقيم	8
المجموع: عشر درجات	لا بُدَّ أن يحتوي الملخص على الفكر الأساسية السابقة مع ظهور شخصية الطالب في اختيار العبارات المناسبة والتفديد بالطول المطلوب، وسنقترح تلخيصاً في أسفل الجدول كنموذج.	

تلخيص مقترح:

مثلت عجوزٌ بين يدي القاضي وهي تبكي، فخاطبها قائلاً: اروي لنا قصتك؟ فأجابت: سرُّوا مالي يا سيدي القاضي من بطن ابني! بدأ الجمهور يضحك في القاعة، وراحت العجوز تنتظر إليه بدهشةٍ وحرقةٍ. تابعتُ العجوزُ قصتها: أنا امرأةٌ فقيرةٌ كنتُ أعملُ غسّالةً، وقد انقطع رزقي منذُ أن دخلت الغسّالة الكهربائية بيوتَ الناسِ، وولدي يعملُ حمّالاً. وذات يومٍ التوى ظهره تحت ثقل صندوق الحديد فنصحهُ الطبيب بأن يترك عمله ويفتس عن عملٍ آخر. ابني لديه تسعة أولاد وزوجته حاملٌ؛ ولذلك قررت أن أبيع قطعة أرضٍ لي لم أخبر عنها أحداً، وفي اليوم التالي سافرت مع ابني لبيع قطعة الأرض.

بعنا الأرض بثمان زهيد، هو عشرون ليرة ذهبية فقط، وفي الطريق كان ولدي يفكر كيف سيتصرف بالمال، وقرر أن يشتري دكاناً لبيع فيها فاكهة وخضراً. وأخذ المطر يهطل في ذلك اليوم والبرد يحوطنا من كلِّ جانب، وفجأة توقفت السيارة في وادٍ يسكنه قطاعُ طرق، ونزل السائق فظننا أنهم لصوصٌ، فافترح ولدي أن نبتلع الذهبات، وناولته الليرات وإذ بعددها عشرة فخفت كثيراً، وبعدها أدركت أنني لم أعطه الذهبات وإنما الفرنكات، فكظم ولدي غيظه وطلب مني أن أأأوله الذهبات حتى ابتلعها كاملة. وبعد قليل عاد السائقُ ومعه جريحٌ، عندئذٍ أدركنا أنهم لم يكونوا

لصوصاً. وعلى الفور طمأنني ابني بأنّ الذهبات سوف تخرج من بطنه وستكون الأمور على ما يرام.

مضت ثلاثة أيام ولم تخرج الليرات، وبدأ ولدي يتألم بشدة حتى اضطررنا أخيراً إلى نقله إلى المستشفى لإجراء عملية جراحية له. لقد خرج ابني ميتاً من غرفة العمليات فكدت أجنُّ، ونسيتُ أمر الذهبات، وبعد أيام رأيت أولاد ابني يبكون من الجوع، فأسرعت إلى المستشفى لأطالب بمالي، فأعطوني عشرين فرنكاً وعشر ذهبات فقط، مع أنّ المبلغ كان عشر فرنكات وعشرين ذهبية.

يا سيدي القاضي، لقد زادت مصيبتني؛ لأنّ زوجةً ولدي وضعت في نفس الأسبوع توعمين بناتٍ، فأصبحنا عشرة جياعٍ.

مهارة الخط

الرقم	الإجابة	الدرجة
1	ارتكاز آخر حرف من الكلمة على السطر وارتفاع الحروف السابقة	درجة
2	ميل الخطوط الرأسية نحو اليمين	درجة
3	ميل الخطوط الأفقية من اليمين إلى اليسار باتجاه السطر، مع تشكيل زاوية قائمة	درجة
4	تساوي امتدادات الحروف في الكلمة	درجة
5	تساوي ارتفاعات الحروف الصاعدة	درجة
6	كتابة النقطتين على شكل (-)	درجة
وزعت الدرجات وفق أصول خط الرقعة		المجموع: ست درجات

الملحق رقم (12) قائمة تقدير مهارات مرحلة ما بعد الكتابة (المراجعة)

بُنيت هذه القائمة على عدة مؤشرات ترتبط بمهارات المراجعة، للتحقق من مدى توافر هذه المؤشرات ثم تحديد مواطن الضعف بشكل دقيق، وتحديد نقاط القوة، فنعالج الأولى وندعم الثانية، ويتمُّ تقدير كلِّ مؤشر وفق ميزان تقدير (متوافرة، متوافرة أحياناً، غير متوافرة) تقابلها الدرجات الآتية على التوالي (0-1-2):

الرقم	مؤشرات الأداء	مستويات الأداء		
		متوافرة	متوافرة أحياناً	غير متوافرة
1	أقرأ مجدداً المعنى العام للنص			
2	أتعرف على الفكر الأساسية والثانوية من حيث (الوضوح والتسلسل، والترابط، والصلة بالموضوع)			
3	أحدد الأخطاء النحوية والصرفية وأصوبها			
4	أكتشف الأخطاء الإملائية، وأصححها			
	أتأكد من وضع علامات الترقيم في المكان المناسب			
6	أحذف مواطن الحشو والتطويل			
7	أعدّل الصياغات غير المناسبة			
8	أعيد النظر في المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها			
9	أعرض الجملة من حيث (مناسبتها للفكرة، ومدى صحتها النحوية والبلاغية)			
10	أنظّم شكل الموضوع من حيث (الفقرات، والهوامش والمسافات بين الأسطر)			
11	أعدّل الخط			

الملحق رقم (13)

المدارس الثانوية العامة في حلب للعام الدراسي 2013-2014 م

المنطقة	نوع الثانوية	اسم الثانوية	الرقم
الموكامبو	ذكور	الكندي	1
حلب الجديدة	ذكور	موسى بن نصير	2
الشهباء الجديدة	ذكور	جرير	3
جمعية الزهراء	ذكور	الطبري	4
حمدانية	ذكور	ابن البيطار	5
حمدانية	ذكور	حماة الديار	6
الحميدية	ذكور	المعري	7
السريان الجديدة	ذكور	مازن دباغ	8
الحمدانية	ذكور	الحكمة	9
الإسماعيلية	ذكور	المأمون	10
الكرة الأرضية	ذكور	الكواكبي	11
في مبنى ثانوية المأمون	ذكور	بسام العمر	12
أمام الحديقة العامة	مختلطة	المتفوقين	13
الموكامبو	إناث	نابلس	14
شارع النيل	إناث	النيل	15
جمعية المهندسين	إناث	أسعد عقيل	16
الشهباء الجديدة	إناث	نازك الملايكة	17
جمعية الزهراء	إناث	مصطفى العقاد	18
الحمدانية	إناث	أحمد الفطيمي	19
حلب الجديدة	إناث	يونس الراشد	20
الحمدانية	إناث	سليمان العيسى	21
الحمدانية	إناث	أدهم مصطفى	22
الحمدانية	إناث	الحمدانية محدثة	23
الجابرية	إناث	زكي الأرسوزي	24
العزيرية	إناث	القدس	25
السريان الجديدة	إناث	هدى شعراوي	26
الميريديان	إناث	رجب قرمو	27
الفيض	إناث	خديجة الكبرى	28
الأشرفية	إناث	بشارة الخوري	29

شارع فيصل	إناث	السيدة مريم	30
العزيزية	إناث	المحبة	31
حي السبيل	مختلطة/خاصة	الوطنية	32
الكرة الأرضية	مختلطة/خاصة	معهد حلب العلمي	33
الشهباء	مختلطة/خاصة	طريق النجاح	34
الجميلية	مختلطة/خاصة	حلب	35
الجميلية	مختلطة/خاصة	العودة	36
الجميلية	مختلطة/خاصة	الشهباء	37
المحافظة	مختلطة	الأخوة	38
التل	مختلطة/خاصة	الإيمان	39
الشهباء الجديدة	مختلطة/خاصة	المميزون	40
حلب الجديدة	مختلطة/خاصة	ابن حيان	41
الميدان	مختلطة/خاصة	السورية	42
العزيزية	مختلطة/خاصة	المركزية	43
التلفون الهوائي	مختلطة/خاصة	الحياة	44
السريان القديمة	مختلطة/خاصة	بني تغلب	45

نتائج الاختبار القبلي

الملحق رقم (14)

نتائج طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي:

الجدول رقم (17.1)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة الضابطة-الفرع العلمي-ذكور)

الرقم	المجموعة الضابطة الفرع العلمي/ ذكور (الاختبار القبلي)	مهارات التعبير الأدبي											
		مهارات الكتابة						مهارات التخطيط					
		الخط	التلخيص (كتابة خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفية
1	محمد قوجة	1	3	4	3	3	2	2	1	1	1	1	0
2	أمير خوجة	2	4	4	2	2	2	2	1	1	1	1	0
3	صالح الهاشمي	3	4	3	2	3	2	2	1	1	1	0	1
4	محمد شبارق	4	5	5	4	4	4	5	3	3	3	2	1
5	ناصر الشامي	5	5	4	4	4	3	3	1	2	3	2	2
6	أحمد الخطيب	6	5	4	3	3	3	3	3	2	2	2	1
7	زيد خياط نقو	7	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	2
8	براء خياط	8	2	3	4	3	2	3	1	1	3	3	2
9	نصر كرزون	9	3	3	3	2	2	3	1	1	2	2	2
10	مصطفى جاطي	10	5	5	4	4	2	5	4	3	1	2	4
11	أمين كحيلي	11	4	4	3	3	2	3	2	2	1	1	3
12	وائل عيسى	12	3	2	3	2	1	2	2	2	0	0	1
13	صلاح يمانى	13	3	2	2	2	1	2	2	2	1	0	0
14	رضوان السيد	14	3	3	3	2	1	1	1	1	1	0	1
15	عمر البيك	15	2	3	3	3	1	2	1	2	0	0	1
16	يوسف العلي	16	6	6	4	4	3	5	1	2	3	2	1
17	أيهم الطه	17	6	4	4	4	3	4	4	3	3	2	0
18	محمود محفوظ	18	6	4	4	4	2	3	1	3	3	2	2
19	باسل الصغير	19	3	3	2	3	2	3	1	2	1	0	1
20	أمين الشيخ	20	4	4	4	3	2	4	2	2	2	2	3
21	عمر جراب	21	3	2	3	2	2	3	1	1	2	2	3
22	ساند أيوبي	22	3	4	4	3	3	2	3	1	2	2	3
23	عيسى سرميني	23	3	2	3	2	1	3	2	2	0	0	1
24	يمان السيد	24	3	4	3	3	1	2	2	2	1	0	0
25	عبد الرحمن السيد	25	3	3	3	2	1	1	1	1	0	1	0
26	يمان صقال	26	3	2	3	2	1	1	1	2	1	1	0
27	جميل يوسف	27	3	4	2	3	1	3	2	2	1	0	1
28	إبراهيم بديوي	28	4	4	4	4	2	4	2	2	3	3	3
29	أحمد شريف	29	3	4	3	3	1	3	2	2	2	2	1

0	4	6	4	4	2	2	2	3	3	3	3	3	بلال خياطة	30
1	4	4	4	3	1	2	2	1	1	2	4	3	محسن محمد	31
0	4	3	2	4	2	3	2	1	2	2	1	1	طارق الراجح	32
0	5	4	2	4	3	5	3	1	2	2	2	1	مههاب قطنجي	33
0	3	3	2	3	1	2	1	2	1	0	2	0	أسامة شعاع	34
0	2	3	2	3	1	2	1	0	1	1	2	0	ناصر صباغ	35
1	5	4	4	4	2	3	1	3	2	1	2	1	محمد قهواتي	36
0	3	3	3	3	1	2	1	1	2	1	2	1	سامي الراغب	37
0	3	3	2	3	1	2	1	1	1	0	1	1	محمود جلب	38
1	4	4	3	5	2	3	3	2	2	1	1	2	عبد الله النعيمي	39
0	3	3	2	3	1	2	1	2	1	1	0	2	يزن ملقي	40
0	3	3	2	2	2	3	2	2	1	1	0	2	محمد أبو دان	41

الجدول رقم (17.2)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة
(المجموعة الضابطة-الفرع العلمي-ذكور)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم	
مهارات المراجعة												
مراجعة للنص المعنى العام والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترباط	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترباط	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	وضوح الخط وتوازنه	الفرع العلمي / ذكور (الاختبار القبلي)	
												0
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	محمد قوجة	1
2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	أمير خوجة	2
3	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	صالح الهاشمي	3
4	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	محمد شبارق	4
5	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	ناصر الشامي	5
6	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	أحمد الخطيب	6
7	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	زيد خياط نقو	7
8	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	براء خياط	8
9	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	نصر كرزون	9
10	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	مصطفى جاطي	10
11	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	أمين كحيلي	11
12	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	وائل عيسى	12
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	صلاح يمانى	13
14	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	رضوان السيد	14
15	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	عمر البيك	15
16	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	يوسف العلي	16
17	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	أيهم الطه	17
18	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	محمود محفوظ	18
19	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	باسل الصغير	19
20	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	أمين الشيخ	20
21	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	عمر جراب	21
22	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	ساند أيوبي	22
23	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	عيسى سرميني	23
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	يمان السيد	24
25	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	عبد الرحمن السيد	25
26	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	يمان صقال	26
27	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	جميل يوسف	27
28	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	إبراهيم بديوي	28
29	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	أحمد شريف	29
30	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	بلال خياطة	30

0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	محسن محمد	31
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	طارق الراجح	32
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	مهاب قطنجي	33
0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	أسامة شعار	34
0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	ناصر صباغ	35
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	محمد قهواتي	36
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	سامي الراغب	37
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	محمود جلب	38
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	عبد الله النعيمي	39
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	2	يزن ملقي	40
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	محمد أبو دان	41

الجدول رقم (17.3)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة الضابطة-الفرع العلمي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي													المجموعة الضابطة الفرع العلمي/إناث (الاختبار القبلي)	الرقم
مهارات الكتابة						مهارات التخطيط								
الخط	التلخيص كتابة (خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفية	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية		
2	6	8	3	6	4	4	4	3	5	3	4	4	لانا نحاس	1
2	5	6	2	4	2	3	3	2	4	2	3	4	نور حميان	2
1	4	5	2	3	2	3	2	2	4	2	3	3	نرمين مصيني	3
0	3	4	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	جيهان شيخ شوك	4
1	3	4	1	2	0	0	2	1	2	2	2	2	غنى مكتبي	5
1	3	4	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	شهد المصري	6
2	5	6	2	4	2	3	3	3	4	3	2	4	مروة غازي	7
1	3	5	1	3	1	2	2	1	2	2	2	3	ريما البيك	8
1	4	4	1	2	1	3	1	3	2	2	2	4	زينب كردية	9
0	3	4	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	رهف الصغير	10
1	3	4	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	مسرة صبيح	11
2	5	6	2	4	2	3	3	3	3	3	3	4	غالية أرنب	12
1	4	4	1	2	0	0	1	1	2	2	2	2	فاطمة المصري	13
2	3	5	1	3	1	3	2	2	3	2	3	2	روان سلو	14
2	4	4	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	شهد المنصور	15
0	3	4	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2	بيان محوك	16
1	4	4	2	3	1	3	2	2	2	3	3	3	ثرثيا قوجه	17
3	6	8	4	6	4	4	4	4	3	5	3	4	نورا حزوري	18
2	4	6	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	آية أبو بكر	19
0	3	4	1	2	0	0	2	1	2	2	2	2	سنا مكتبي	20
3	5	7	4	5	4	4	4	3	5	3	4	3	ميس شاذلي	21
0	3	4	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	آية المصري	22
0	2	4	1	2	1	0	1	1	2	2	2	2	نور جزماتي	23
2	5	6	2	4	2	3	3	3	3	2	3	3	رند نعسو	24
1	3	5	1	3	1	2	2	1	2	2	2	3	قمر البين	25
2	3	5	2	3	2	3	2	1	3	2	2	3	آلاء الزلط	26
1	3	4	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	ريان عبه جي	27
2	5	6	3	4	2	4	3	3	3	3	4	2	حلا قوجه	28
4	6	7	3	5	4	4	4	4	3	5	3	4	هناء موسى آغا	29
1	3	4	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	روان	30
3	6	7	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	سيما خراط	31
1	3	4	2	3	2	3	2	2	2	3	3	3	لين حلو	32

1	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	هانيا الهاشمي	33
1	4	2	1	2	1	0	1	1	2	2	2	1	آية شبارق	34
1	4	4	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	جودي بيطار	35
1	3	4	1	2	0	0	1	1	2	2	1	2	ملك مصاصاتي	36
1	4	4	1	2	0	0	1	1	2	2	2	1	جوانا السيد	37
1	3	5	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	ميس حلواني	38
1	4	4	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	داليا كيخيا	39
2	5	5	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	لواظ السيد	40
3	6	8	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	سهى ننه	41
1	6	6	3	3	3	4	3	3	3	2	3	2	حنين الفارس	42
2	4	5	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	جودي كوراني	43

الجدول رقم (17.4)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة

(المجموعة الضابطة-الفرع العلمي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم	
مهارات المراجعة												المجموعة الضابطة الفرع العلمي/إناث (الاختبار القبلي)
مراجعة المعنى العام للنص	مراجعة الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترابط	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	وضوح الخط وتوازنه		
2	1	0	2	1	0	0	0	0	0	1	لاتا نحاس	1
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	نور حميدان	2
0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	نرمين مصيني	3
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	جيهان شيخ شوك	4
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	غنى مكتبي	5
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	شهد المصري	6
2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	مروة غازي	7
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	ريما البيك	8
1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	زينب كردية	9
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	رهف الصغير	10
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	مسرة صبيح	11
1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	غالية أرنب	12
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	فاطمة المصري	13
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	روان سلو	14
1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	شهد المنصور	15
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	بيان محوك	16
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	ثرثيا قوجه	17
2	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	نورا حزوري	18
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	آية أبو بكر	19
0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	سنا مكتبي	20
2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	ميس شاذلي	21
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	آية المصري	22
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	نور جزماتي	23
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	رند نعسو	24
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	قمر البين	25
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	آلاء الزلط	26
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	ريان عبه جي	27
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	حلا قوجه	28
2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	هناء موسى آغا	29
1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	روان	30

0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	سيما خراط	31
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	لين حلو	32
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	هانبا الهاشمي	33
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	آبة شبارق	34
0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	جودي بيطار	35
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	ملك مصاصاتي	36
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	جوانا السيد	37
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	ميس حلواني	38
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	داليا كيخيا	39
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	لواظ السيد	40
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	سهى ننه	41
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	حنين الفارس	42
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	جودي كوراني	43

الجدول رقم (17.5)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة الضابطة-الفرع الأدبي-ذكور)

مهارات التعبير الأدبي													المجموعة الضابطة الفرع الأدبي/ذكور (الاختبار القبلي)	الرقم
مهارات الكتابة						مهارات التخطيط								
الخط	التلخيص كتابة (خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفية	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية		
3	4	6	3	5	2	3	3	2	2	3	3	3	محمد معمو	1
2	5	5	2	3	1	2	2	1	2	2	2	2	أحمد قصاب	2
2	5	7	3	6	4	5	4	3	3	4	4	4	عبد الله الصالح	3
2	4	5	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	بشار كنيفاتي	4
1	3	4	1	2	0	2	1	1	2	2	2	1	سامر حمادة	5
1	3	4	1	2	2	2	1	1	3	2	2	2	ديمثري كباية	6
2	4	5	2	3	2	3	2	2	3	3	3	4	ريزان رشو	7
0	3	4	2	3	0	2	1	1	2	2	2	1	أكرم بدليسي	8
1	2	3	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	راكان شهابي	9
3	6	6	3	6	4	5	4	2	4	4	4	4	بشير حنان	10
0	3	3	1	3	1	0	0	1	2	2	2	1	أحمد مستو	11
1	3	5	2	3	2	2	1	1	2	2	2	2	جميل حبال	12
2	6	7	2	3	2	4	3	2	3	3	4	4	حسن صليبي	13
1	4	5	3	3	2	4	3	3	3	2	3	2	شارك كباية	14
0	2	2	1	2	0	2	1	1	2	2	2	1	مجد زاكري	15
1	5	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	همام صغير	16
0	3	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	3	بشر دويدري	17
1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	خليل حمو	18
1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	دلشاد رشيد	19
1	2	2	1	3	1	2	1	1	3	3	3	2	محمد ديري	20
2	3	3	1	2	1	2	1	1	2	2	2	3	رشيد رشيد	21
1	4	6	3	4	2	4	2	2	3	2	2	3	يزن قهواتي	22
2	6	6	3	4	4	4	3	2	4	3	3	4	جورج عقاد	23
1	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	2	صلاح محمد	224

الجدول رقم (17.6)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة
(المجموعة الضابطة-الفرع الأدبي-ذكور)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم
مهارات المراجعة											
مراجعة المعنى العام للنص	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترابط	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	وضوح الخط وتوازنه	الفرع الأدبي/ذكور (الاختبار القبلي)
1	محمد معمو	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
2	أحمد قصاب	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	عبد الصالح	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
4	بشار كنيفاتي	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
5	سامر حمادة	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	ديمثري كباية	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	ريزان رشو	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0
8	أكرم بدليسي	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	راكان شهابي	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	بشير حنان	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0
11	أحمد مستو	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
12	جميل حبال	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	حسن صليبي	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0
14	شارل كباية	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0
15	مجد زاكري	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	همام صغير	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	بشر دويدري	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
18	خليل حمو	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	دلشاد رشيد	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	محمد ديري	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
21	رشيد رشيد	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	بزن قهواتي	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
23	جورج عقاد	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
24	صلاح محمد	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

الجدول رقم (17.7)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة الضابطة-الفرع الأدبي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي													المجموعة الضابطة الفرع الأدبي/إناث (الاختبار القبلي)	الرقم
مهارات الكتابة						مهارات التخطيط								
الخط	التلخيص كتابة (خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفية	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية		
1	3	3	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	براءة شنو	1
3	5	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	سنا نشاوي	2
1	4	4	3	4	3	3	2	2	3	2	2	2	رهف محمد	3
1	4	4	3	3	2	3	2	2	2	2	2	1	ماجدة الباش	4
1	3	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	لمى خاتكان	5
1	4	4	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	لينا إبراهيم	6
0	3	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	يسرى عقاد	7
1	3	3	2	3	2	3	2	2	2	1	3	3	زهوة السيد	8
1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	ريم فتى	9
3	4	4	3	5	3	4	3	2	3	3	4	4	لمى حزوري	10
0	3	3	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	لين كيالي	11
2	3	3	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	لانا معتوق	12
0	2	2	1	2	1	2	0	0	2	1	0	2	مرام الحسن	13
1	4	4	2	2	2	3	2	2	3	3	1	2	سوزان قدسي	14
1	3	3	2	2	1	2	1	1	2	1	2	3	سدره بحري	15
1	3	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	غنى مكتبي	16
3	4	5	3	4	3	4	3	3	4	2	4	4	جودي محوك	17
1	4	4	2	4	2	3	2	2	2	2	2	3	شهد هاشمي	18
1	3	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	أيلا أبوي	19
2	3	3	2	3	2	3	1	2	3	2	2	2	روى زينو	20
3	4	4	2	4	2	2	2	2	3	2	2	4	سالي كوراني	21
0	3	3	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1	حلا حلواني	22
1	4	4	2	3	2	3	2	1	3	2	2	1	رزان بديوي	23
0	2	2	1	2	2	0	1	1	2	1	3	1	لين أرمنازي	24
1	3	4	2	3	2	2	1	2	2	2	2	3	حلا الخالد	25
1	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	ناهدة عقاد	26
0	2	2	1	2	0	0	1	1	2	1	1	3	جود مصيني	27
1	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	هيا مستت	28
1	3	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	3	رولا عبد المحسن	29
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	داليا كيالي	30

الجدول رقم (17.8)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة

(المجموعة الضابطة-الفرع الأدبي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم	
مهارات المراجعة												
مراجعة المعنى العام للنص	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترابط	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	وضوح الخط وتوازنه	الفرع العلمي/إناث (الاختبار القبلي)	
												1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	براءة شنو	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	سنا نشاوي	2
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	رهف محمد	3
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	ماجدة الباش	4
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	لمى خانكان	5
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	لينا إبراهيم	6
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	يسرى عقاد	7
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	زهوة السيد	8
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	ريم فتى	9
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	لمى حزوري	10
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	لين كيالي	11
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	لانا معتوق	12
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	مرام الحسن	13
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	سوزان قدسي	14
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	سدره بحري	15
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	غنى مكتبي	16
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	جودي محوك	17
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	شهد هاشمي	18
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	أيلا أيوبي	19
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	رؤى زينو	20
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	سالي كوراني	21
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	حلا حلواني	22
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	رزان بديوي	23
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	لين أرمنازي	24
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	حلا الخالد	25
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	ناهدة عقاد	26
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	جود مصيني	27
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	هيا مستت	28
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	رولا عبد المحسن	29
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	داليا كيالي	30

نتائج طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي:

الجدول رقم (18.1)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة التجريبية-الفرع العلمي-ذكور)

الرقم	المجموعة التجريبية الفرع العلمي/ ذكور (الاختبار القبلي)	مهارات التعبير الأدبي												
		مهارات الكتابة						مهارات التخطيط						
		الخط	التلخيص (كتابة خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفة	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية
1	عبد الكريم خليف	0	3	4	3	3	1	3	1	1	1	2	2	
2	محمد نور عساني	0	5	3	2	4	2	5	3	3	2	1	3	2
3	مجد آغا	0	4	3	3	3	1	4	2	2	2	1	2	2
4	وائل طاووش	0	4	4	2	3	1	3	1	1	1	2	2	2
5	حسن توتونجي	0	4	4	2	4	2	3	2	1	3	2	2	2
6	مرهف جراب	0	4	3	3	4	1	4	2	2	3	1	2	2
7	أحمد الهر	0	3	2	3	3	1	3	2	2	2	1	2	2
8	باسم العبد الله	2	6	6	4	6	3	5	4	3	3	3	3	2
9	مصطفى مرقيبي	0	3	2	2	2	1	3	1	2	2	2	2	2
10	محمد حفار	2	6	5	4	5	2	5	3	3	4	2	3	2
11	محمد طرابيشي	0	3	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2
12	صالح حاج محمد	0	4	4	3	3	2	3	2	1	2	1	3	2
13	عبد الغني هباش	0	4	3	2	3	2	3	1	1	1	1	2	2
14	صالح حاج يوسف	1	4	3	3	2	1	3	1	1	1	1	2	2
15	أيمن الزين	1	4	5	3	4	1	6	1	1	2	2	2	2
16	محمد مكانسي	1	4	4	3	3	2	2	2	1	2	1	2	2
17	أحمد قدور	1	6	2	2	3	2	2	2	1	1	1	2	2
18	ليث فتال	0	6	2	3	4	1	1	2	2	2	1	3	3
19	عماد ناصف	0	3	4	3	3	1	3	2	2	2	1	2	2
20	سمير دباغ	2	6	4	4	4	3	3	3	3	3	2	2	3
21	حاتم حزاني	2	6	4	4	4	3	7	2	4	4	3	4	3
22	فارس غنوم	0	3	3	3	4	1	2	2	1	2	1	2	2
23	مأمون كريدي	2	6	6	4	6	4	6	4	4	4	3	4	3
24	محمد وهبي جلب	1	3	3	2	3	2	3	1	2	2	1	2	2
25	أحمد اسكيف	2	3	3	3	4	1	1	2	1	1	1	2	3
26	محمد ناجي بري	1	3	3	2	3	2	3	1	2	2	1	2	2
27	أيمن اسكيف	0	4	3	3	4	1	2	2	3	1	1	2	2
28	علي واعظ	0	4	3	2	3	2	2	2	1	2	1	3	3
29	عبد الرحمن دالاتي	0	4	4	4	3	1	2	3	1	3	3	2	2
30	محمد نور باقية	0	3	4	2	4	1	2	1	1	2	1	2	2

1	5	2	4	4	2	5	2	2	3	1	3	3	محمد نور منجد	31
0	4	4	3	3	2	3	2	2	2	1	2	2	أحمد نور كيلائي	32
0	3	5	4	4	1	3	1	2	2	1	2	2	محمد رياض هندي	33
0	3	3	3	1	1	2	1	2	1	1	2	3	سامي أبو دان	34
1	5	5	4	4	2	5	3	3	2	2	2	2	محمد أمين كريدي	35
0	4	4	3	3	2	3	2	2	2	1	2	2	أحمد ملا محمد	36
0	4	3	2	3	2	2	1	1	3	3	2	2	خليل مراد	37
0	3	4	3	2	2	3	1	2	2	1	2	2	محمد وجد كتلو	38
0	4	4	3	1	3	2	1	2	1	1	2	2	أحمد رهوان	39
0	4	3	2	3	1	2	1	1	2	1	2	2	عبد دالاتي	40
0	3	4	3	3	1	3	2	2	2	1	2	2	أحمد فارس نيربي	41
1	5	5	4	5	3	5	3	4	3	2	3	2	عمار كيالي	42
0	4	4	3	1	2	3	1	2	1	1	2	2	محمود حميدة	43

الجدول رقم (18.2)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة
(المجموعة التجريبية-الفرع العلمي-ذكور)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم	
مهارات المراجعة												
مراجعة للنص المعنى العام والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترباط	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترباط	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	وضوح الخط وتوازنه	المجموعة التجريبية الفرع العلمي/ ذكور (الاختبار القبلي)	
												0
1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	عبد الكريم خليف	1
2	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	محمد نور عساتي	2
3	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	مجد آغا	3
4	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	وائل طاووش	4
5	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	حسن توتونجي	5
6	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	مرهف جراب	6
7	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	أحمد الهر	7
8	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	باسم العبد الله	8
9	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	مصطفى مرقيبي	9
10	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	محمد حفار	10
11	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	محمد طرابيشي	11
12	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	صالح حاج محمد	12
13	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	عبد الغني هباش	13
014	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	صالح حاج يوسف	014
15	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	أيمن الزن	15
16	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	محمد مكاتسي	16
17	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	أحمد قدور	17
18	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	ليث فتال	18
19	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	عماد ناصف	19
20	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	سمير دباغ	20
21	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	حاتم حزاني	21
22	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	فارس غنوم	22
23	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	مأمون كريدي	23
24	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	محمود وهبي جلب	24
25	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	أحمد اسكيف	25
26	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	محمد ناجي بري	26
27	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	أيمن اسكيف	27
28	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	علي واعظ	28
29	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	عبد الرحمن دالاتي	29
30	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	محمد نور باقية	30

0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	محمد نور منجد	31
0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	أحمد نور كيلاني	32
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	محمد رياض هندي	33
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	سامي أبو دان	34
0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	محمد أمين كريدي	35
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	أحمد ملا محمد	36
0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	خليل مراد	37
0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	محمد وجد كتلو	38
0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	أحمد رهوان	39
0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	عبد دالاتي	40
0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	أحمد فارس نيربي	41
0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	عمار كيالي	42
0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	محمود حميدة	43

الجدول رقم (18.3)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة التجريبية-الفرع العلمي-إناث)

الرقم	المجموعة الضابطة	مهارات التعبير الأدبي												
		مهارات الكتابة						مهارات التخطيط					الفرع العلمي/إناث (الاختبار القبلي)	
		الخط	التلخيص كتابة (خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق		تصميم خريطة معرفية
0	4	3	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	فاديا إسحق	1
0	4	4	2	3	1	2	2	2	2	3	3	3	ليلى عيسو	2
0	5	5	2	2	1	3	3	3	2	2	2	2	هبة عبد الفتاح	3
3	6	8	3	6	4	4	4	3	5	3	3	4	مروة نعساني	4
1	4	6	3	3	1	3	2	3	3	2	2	2	راما قاضي	5
2	5	4	2	2	1	3	2	2	3	2	2	2	رغد خلف	6
3	5	5	2	2	1	3	2	2	3	2	3	2	فاطمة دوبا	7
3	5	6	2	2	1	2	2	2	3	2	3	2	بديعة معرستاي	8
1	6	5	3	3	1	2	2	2	3	2	3	2	تمارى محمد	9
1	4	4	3	4	2	2	3	3	5	3	3	4	شيرين إبراهيم	10
3	3	7	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	فانزة حيلاني	11
3	3	4	3	5	2	4	3	3	5	3	3	4	ميس النجار	12
0	4	6	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3	عبير معمو	13
1	4	5	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	سلافا سليمان	14
3	3	6	4	4	2	4	3	3	4	2	4	3	ميرنا حشيشو	15
1	3	5	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	نور غزال	16
1	3	7	3	2	2	3	2	2	4	2	4	3	كارول كلور	17
1	3	5	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	فرح عزيز	18
0	4	6	3	4	1	3	2	2	3	2	2	2	روان حصري	19
3	4	4	2	3	1	2	2	2	3	2	2	2	لا وندا عرب	20
0	3	6	1	3	1	0	2	1	3	2	2	3	آية قوجة	21
3	4	5	2	3	1	2	2	1	3	2	2	3	آلاء صباغ	22
1	5	5	2	3	1	1	2	1	3	2	2	3	آية فرواتي	23
3	4	4	1	3	0	0	1	1	3	2	2	2	فرح استانبولي	24
3	4	3	1	4	0	0	1	1	3	2	2	2	إسراء سالم	25
1	4	7	3	5	2	4	4	3	4	3	4	3	ديالا العثمان	26
1	3	4	1	4	0	0	1	2	2	2	3	3	رزان عيد الرحمن	27
1	4	4	2	2	1	1	1	3	2	3	3	3	ميري فالاجي	28
1	3	4	1	4	0	0	1	2	2	2	3	3	روز توكمه جي	29
1	6	8	4	6	4	4	1	3	4	3	3	3	لوسيل مارود	30
0	5	4	1	4	1	1	1	1	2	2	3	3	رنيم خواتمي	31
0	4	4	1	3	1	1	1	1	2	2	3	2	تسنيم جرادة	32

1	4	4	2	3	2	1	1	2	2	3	3	2	ليلاف مصطفى	33
3	6	6	3	4	4	4	3	3	4	3	3	2	ديانا سيد	34
1	4	3	2	3	2	1	1	2	2	3	3	2	رزان عربي	35
3	5	5	3	3	4	4	3	2	3	2	3	2	غفران مصطفى	36
2	4	2	2	2	2	1	3	2	3	2	2	2	ناجية علي	37
3	4	1	3	3	2	1	3	2	3	2	2	2	رولاف كورو	38
2	3	5	3	5	2	4	1	2	4	2	3	4	دالين حسو	39
2	3	3	2	2	2	1	1	2	3	2	2	2	راما حبال	40
1	3	4	2	3	2	0	2	2	3	2	2	2	ديانا شيخو	41
2	4	6	1	3	2	0	1	1	2	2	2	2	هدى عك	42
2	6	8	2	4	3	4	3	3	4	3	4	2	صائمة نور العارف	43
1	5	5	2	3	2	0	2	2	2	2	2	2	راما جليلاتي	44
1	5	5	2	3	2	0	2	2	3	2	2	2	آمنة عبود	45
1	5	8	4	5	4	4	2	2	4	3	3	2	جود	46
1	5	6	2	4	0	1	2	2	3	3	3	2	ناتالي	47
1	4	5	2	4	0	1	1	2	3	2	2	2	ميري شامو	48
1	4	5	2	3	0	1	3	3	4	2	4	4	رشا عبد المسيح	49
0	4	4	1	3	0	1	1	2	3	2	2	3	سدره السيد	50

الجدول رقم (18.4)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة

(المجموعة التجريبية-الفرع العلمي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم	
مهارات المراجعة												
مراجعة النص المعنى العام للمعنى العام	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترابط	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	وضوح الخط وتوازنه	المجموعة التجريبية الفرع العلمي/ إناث (الاختبار القبلي)	
												1
0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	فاديا إسحق	1
0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	ليلى عيسو	2
0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	هبة عبد الفتاح	3
0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	2	مرودة نعساني	4
0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	راما قاضي	5
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	رغد خلف	6
0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	فاطمة دوبا	7
0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	بديعة معرستاوي	8
0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	تماري محمد	9
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	شبيرين إبراهيم	10
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	فائزة حيلاني	11
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	ميس النجار	12
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	عبير معمو	13
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	سلافا سليمان	14
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	ميرنا حشيشو	15
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	نور غزال	16
0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	كارول كلور	17
0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	فرح عزيز	18
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	روان حصري	19
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	لاوندا عرب	20
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	آية قوجة	21
0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	آلاء صباغ	22
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	آية فرواتي	23
0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	فرح استانبولي	24
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	إسراء سالم	25
0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	ديالا العثمان	26
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	رزان عبد الرحمن	27
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	ميري قالايجي	28
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	روز توكمه جي	29
0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	لوسيل مارو	30

0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	رنيم خواتمي	31
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	تسنيم جرادة	32
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	ليلاف مصطفى	33
0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	ديانا سيد	34
0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	رزان عرابي	35
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	غفران مصطفى	36
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	ناجية علي	37
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	رولاف كورو	38
0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	دالين حسو	39
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	راما حبال	40
0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	ديانا شيخو	41
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	هدى عك	42
0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	صائمة نور العارف	43
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	راما جليلاتي	44
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	آمنة عيود	45
0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	جود	46
0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	ناتالي	47
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	ميري شامو	48
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	رشا عبد المسيح	49
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	سدرة السيد	50

الجدول رقم (18.5)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة التجريبية-الفرع الأدبي-ذكور)

مهارات التعبير الأدبي													المجموعة الضابطة الفرع الأدبي/ذكور (الاختبار القبلي)	الرقم
مهارات الكتابة						مهارات التخطيط								
الخط	التلخيص كتابة (خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفية	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية		
3	5	6	2	6	4	5	3	2	4	3	3	4	محمد شبيب	1
1	5	3	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	إحسان الناصر	2
1	4	3	1	2	2	3	2	1	2	2	2	2	ممدوح قوجة	3
0	3	2	1	1	0	2	1	1	2	1	3	2	عمران كريدي	4
0	3	3	2	1	0	2	1	1	2	2	3	2	وانل جلب	5
2	3	4	1	3	1	2	1	1	3	1	2	2	صلاح الدين محمد	6
2	5	7	3	6	4	5	4	2	5	4	4	4	أحمد إبريق	7
2	4	6	1	3	2	2	2	1	3	1	2	3	محمد نور النايف	8
1	2	4	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	حسن الأحمد	9
1	3	3	2	3	1	2	1	1	2	1	2	2	نور العموري	10
3	4	6	3	6	3	5	4	2	4	4	3	4	أحمد العمر	11
0	2	2	1	2	0	2	2	1	2	1	2	2	أيهم قهواتية	12
2	6	7	3	6	4	5	4	2	5	4	4	4	حسين شنشول	13
0	3	2	1	1	0	2	1	1	2	2	2	1	محمد فجلة	14
3	4	5	2	5	2	3	2	1	4	3	3	3	محمد خير أشقر	15
2	4	6	1	3	2	2	2	1	2	2	2	3	محمد الراعي	16
0	3	2	1	2	0	1	1	1	2	2	2	1	محمد حلو	17
1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	3	علي	18
3	4	5	3	3	3	3	2	1	2	1	3	3	مصطفى الراعي	19
2	4	5	3	2	3	4	3	1	2	3	3	3	محمد حازم الغوري	20
2	4	4	2	2	2	2	1	1	2	2	0	2	محمد غنتابي	21
1	3	4	2	3	1	2	2	1	3	1	3	2	عبد السميع دباغ	22
3	5	5	3	2	2	2	2	1	3	2	0	3	سيف الدين كيالي	23
2	6	6	3	4	1	4	3	2	3	3	3	3	محمد نور ملقي	24
1	4	4	2	3	1	2	1	1	2	1	2	2	أحمد محوك	25
2	6	7	3	6	3	4	3	3	5	3	4	4	ساهر إدلبي	26
0	3	3	1	3	1	2	1	1	2	1	2	1	لؤي دباس	27
0	3	2	1	3	1	0	0	1	2	1	2	1	علي شيخ شوك	28

الجدول رقم (18.6)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة
(المجموعة التجريبية-الفرع الأدبي-ذكور)

مهارات التعبير الأدبي											المجموعة الضابطة	الرقم
مهارات المراجعة												
وضوح الخط وتوازنه	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	تعديل الصياغات غير المناسبة	حذف مواطن والتطويل	مراجعة علامات الترقيم	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترابط	مراجعة المعنى العام للنص		
0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	محمد شبيب	1
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	إحسان الناصر	2
0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	ممدوح قوجه	3
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	عمران كريدي	4
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	وائل جلب	5
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	صلاح الدين محمد	6
0	1	0	0	1	0	1	2	0	1	2	أحمد إبريق	7
0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	محمد نور النايف	8
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	حسن الأحمد	9
0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	نور العموري	10
0	2	0	0	1	0	1	2	0	1	2	أحمد العمر	11
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	أيهم قهواتية	12
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	2	حسين شنشول	13
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	محمد فجلة	14
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	محمد خير أشقر	15
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	محمد الراعي	16
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	محمد حلو	17
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	علي	18
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	مصطفى الراعي	19
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	محمد حازم الغوري	20
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	محمد عنتابي	21
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	عبد السميع دباغ	22
0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	سيف الدين كيالي	23
0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	محمد نور ملقي	24
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	أحمد محوك	25
0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	ساهر إدلبي	26
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	لؤي دباس	27
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	علي شيخ شوك	28

الجدول رقم (18.7)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة التجريبية-الفرع الأدبي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي													الرقم	المجموعة الضابطة الفرع الأدبي/إناث (الاختبار القبلي)
مهارات الكتابة						مهارات التخطيط								
الخط	التلخيص كتابة (خاتمة)	توظيف علامات التقييم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفية	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية		
3	5	5	3	5	3	4	2	2	3	3	4	3	ماري روز عيواز	1
1	4	4	3	4	2	2	3	1	2	2	1	2	آية محمد	2
1	4	4	2	3	3	3	2	1	2	1	2	2	إيناس حسن	3
0	4	4	2	3	2	4	3	2	3	3	2	2	راتيا عبدو	4
3	3	3	2	2	2	3	2	1	3	2	4	3	هيفين حيدر	5
0	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	وفاء مؤذن	6
0	2	3	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	لؤى استانبولي	7
1	4	4	2	4	2	3	1	2	4	3	4	3	آية شلفون	8
1	3	2	2	2	2	2	1	1	4	1	2	3	جود قصاب	9
0	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	حميدة رسولو	10
1	3	3	1	2	0	2	2	1	3	1	2	3	سدره شاشو	11
0	3	4	1	2	1	2	2	1	3	2	3	3	آية هنانو	12
0	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	1	زينة الصحن	13
1	3	2	1	2	2	2	3	1	2	1	1	1	دعاء حليو	14
1	2	3	1	2	0	2	2	1	2	1	1	1	أميرة المنصور	15
1	2	4	2	3	2	3	2	1	2	1	2	1	هبة أمري	16
1	3	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	تيماء شريف	17
1	3	3	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	روان حطبي	18
1	3	2	2	2	0	2	2	2	3	2	2	3	مسرة سمور	19
1	3	2	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	رنيم حافظ	20
1	4	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	غزوة حماض	21
3	5	4	2	3	3	4	3	3	4	2	3	4	إيمان الأصيل	22
1	4	3	3	2	2	2	3	3	4	2	4	3	أناعيم كلش	23
0	4	3	2	3	2	2	2	2	3	1	1	3	سالي أوطه باشي	24
0	3	3	2	2	2	2	2	2	3	1	3	4	آلاء اسطنبلي	25
0	3	3	2	2	0	2	1	2	2	2	1	3	حلا حمصي	26
0	4	4	2	2	2	2	1	2	3	1	1	3	لينا عجان	27
0	3	4	2	2	1	2	1	1	2	2	1	3	آية طباح	28
1	4	2	3	3	2	3	2	2	3	2	1	2	ماريا طه	29
0	4	4	3	2	1	2	1	2	3	2	1	3	عبير أرناؤوط	30
1	3	3	2	4	2	2	2	1	3	3	3	4	رنيم سمان	31
1	3	3	2	2	0	2	2	1	2	2	2	2	أسماء جزار	32

2	5	4	2	4	1	3	3	2	3	1	3	3	شهد حاج بكور	33
0	3	3	1	4	2	2	2	2	2	1	0	2	آية الحاجي	34
1	3	4	1	2	0	2	2	2	1	1	0	2	عابدة واعظ	35
1	3	4	2	3	0	0	2	0	3	2	1	2	آية مسلب	36
0	3	3	1	3	0	0	2	0	0	1	3	3	غنوة دادا	37

الجدول رقم (18.8)

نتائج الاختبار القبلي لمهارات المراجعة

(المجموعة التجريبية-الفرع الأدبي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم	
مهارات المراجعة												
مراجعة المعنى العام للنص	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترابط	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	وضوح الخط وتوازنه	الفرع الأدبي/إناث (الاختبار القبلي)	
												1
1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	ماري روز عيواز	1
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	آية محمد	2
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	إيناس حسن	3
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	رانيا عبود	4
0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	هيفين حيدر	5
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	وفاء مؤذن	6
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	لؤى استانبولي	7
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	آية شلفون	8
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	جود قصاب	9
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	حميدة رسولو	10
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	سدرة شاشو	11
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	آية هنانو	12
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	زينة الصحن	13
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	دعاء حليو	14
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	أميرة المنصور	15
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	هبة أمري	16
0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	تيماء شريف	17
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	روان خطبي	18
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	مسرة سمور	19
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	رنيم حافظ	20
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	غزوة حماض	21
1	0	0	0	1	0	1	1	0	2	2	إيمان الأصيل	22
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	اناغيم كلش	23
0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	سالي أوطه باشي	24
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	آلاء اسطنبولي	25
0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	حلا حمصي	26
0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	لينا عجان	27
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	آية طباح	28
0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	ماريا طه	29
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	عبير أرناؤوط	30

0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	رنيم سمان	31
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	أسماء جزار	32
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	شهد حاج بكور	33
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	آية الحاجي	34
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	عايد واعظ	35
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	آية مسلب	36
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	غنوة دادا	37

الملحق رقم (19) نتائج الاختبار البعدي

نتائج طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي:

الجدول رقم (19.1)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة الضابطة-الفرع العلمي-ذكور)

الرقم	المجموعة الضابطة الفرع العلمي/ ذكور (الاختبار البعدي)	مهارات التعبير الأدبي												
		مهارات الكتابة						مهارات التخطيط						
		الخط	التلخيص (كتابة خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفية	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية
1	محمد قوجة	1	6	5	7	6	2	6	2	2	3	4	2	1
2	أمير خوجة	2	6	6	7	4	3	5	2	2	3	4	2	1
3	صالح الهاشمي	3	6	5	7	6	3	4	2	2	3	4	2	1
4	محمد شبارق	4	6	5	4	6	5	6	2	2	3	4	2	1
5	ناصر الشامي	5	6	5	4	6	5	6	2	2	3	4	2	1
6	أحمد الخطيب	6	9	5	3	6	5	6	3	2	4	5	2	2
7	زيد خياط نقو	7	5	7	4	6	2	5	3	3	4	5	1	3
8	براء خياط	8	5	10	4	12	2	5	3	3	3	4	1	3
9	نصر كرزون	9	5	10	4	12	2	5	2	3	3	4	2	3
10	مصطفى جاطي	10	4	10	2	5	3	4	2	3	4	5	2	4
11	أمين كحيلي	11	6	5	3	5	2	4	2	2	4	5	3	5
12	وائل عيسى	12	6	6	3	6	2	4	3	2	4	5	6	5
13	صلاح يمانى	13	6	10	3	6	2	4	3	2	4	5	6	5
14	رضوان السيد	14	4	10	3	5	3	4	2	3	5	4	2	2
15	عمر البيك	15	5	6	3	6	5	4	3	2	5	4	2	2
16	يوسف العلي	16	9	5	4	6	5	5	3	2	4	5	3	1
17	أيهم الطه	17	4	5	4	6	5	4	3	2	4	5	3	1
18	محمود محفوظ	18	4	5	4	6	5	6	3	2	4	5	3	2
19	باسل الصغير	19	9	5	3	5	3	6	4	3	5	6	2	2
20	أمين الشيخ	20	5	5	3	5	2	5	4	3	5	6	1	2
21	عمر جراب	21	5	10	2	12	2	4	2	3	3	4	2	2
22	ساند أيوبي	22	4	10	2	4	3	4	2	3	3	4	2	2
23	عيسى سرميني	23	6	5	3	6	2	4	3	2	4	5	6	5
24	يمان السيد	24	6	6	3	6	2	5	3	2	4	5	2	1
25	عبد الرحمن السيد	25	4	5	2	5	3	4	2	3	5	4	2	1
26	يمان صقال	26	6	6	2	5	2	5	2	2	4	4	2	1
27	جميل يوسف	27	9	5	3	5	2	5	4	3	5	6	2	2
28	إبراهيم بديوي	28	5	6	3	4	2	5	4	3	5	6	1	3
29	أحمد شريف	29	9	5	3	5	3	6	4	3	4	5	2	2

2	5	6	3	4	2	5	3	3	4	6	1	3	بلال خياطة	30
0	4	10	2	4	3	4	2	3	3	5	2	3	محسن محمد	31
0	5	5	3	12	5	4	2	2	3	4	2	2	طارق الراجح	32
1	5	10	2	5	5	4	3	2	3	4	3	2	مهاب قطنجي	33
1	5	6	2	5	2	4	3	2	3	5	3	1	أسامة شعاع	34
1	5	6	3	6	2	5	2	3	3	5	3	1	ناصر صباغ	35
1	6	5	3	6	3	5	2	3	3	5	3	2	محمد قهواتي	36
0	6	10	3	5	3	5	2	2	4	4	2	2	سامي الراغب	37
0	6	6	2	5	2	4	3	3	4	4	2	2	محمود جلب	38
1	6	6	2	6	2	4	3	2	5	4	3	2	عبد الله النعيمي	39
1	6	10	3	6	5	4	2	3	5	4	3	3	يزن ملقي	40
1	6	5	2	6	5	5	3	2	5	4	3	3	محمد أبو دان	41

الجدول رقم (19.2)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة
(المجموعة الضابطة-الفرع العلمي-ذكور)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم	
مهارات المراجعة												المجموعة الضابطة الفرع العلمي/ ذكور (الاختبار البعدي)
مراجعة المعنى العام للنص	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترباط	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	وضوح الخط وتوازنه		
2	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	محمد قوجة	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	أمير خوجة	2
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	صالح الهاشمي	3
2	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	محمد شبارق	4
2	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	ناصر الشامي	5
2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	أحمد الخطيب	6
1	1	1	0	0	1	1	2	0	1	1	زيد خياط نقو	7
1	1	1	0	0	1	1	2	0	1	1	براء خياط	8
1	1	1	0	1	1	1	2	0	0	1	نصر كرزون	9
1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	مصطفى جاطي	10
1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	أمين كحيلي	11
2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	وائل عيسى	12
2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	صلاح يمانى	13
1	1	1	0	0	0	0	2	0	1	1	رضوان السيد	14
1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	عمر البيك	15
2	2	2	2	2	2	2	0	0	1	1	يوسف العلي	16
1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	أيهم الطه	17
2	2	2	2	2	2	2	0	0	1	1	محمود محفوظ	18
2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	باسل الصغير	19
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	أمين الشيخ	20
1	1	1	0	1	1	1	2	0	0	1	عمر جراب	21
1	1	1	0	1	1	1	2	0	0	1	ساند أيوبي	22
2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	عيسى سرميني	23
2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	يمان السيد	24
2	2	2	2	2	2	2	1	0	1	1	عبد الرحمن السيد	25
2	2	2	2	2	2	2	1	0	1	1	يمان صقال	26
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	جميل يوسف	27
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	إبراهيم بديوي	28
2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	أحمد شريف	29
1	1	1	0	0	1	1	2	0	1	1	بلال خياطة	30

0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	محسن محمد	31
0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	طارق الراجح	32
1	1	0	0	0	0	2	1	1	2	1	مهاب قطنجي	33
1	1	0	0	0	0	0	1	1	2	1	أسامة شعاع	34
1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	ناصر صباغ	35
1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	2	محمد قهواتي	36
0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	سامي الراغب	37
0	1	0	0	0	0	1	1	1	2	2	محمود جلب	38
1	1	0	0	1	1	1	1	1	2	2	عبد الله النعيمي	39
1	1	1	1	1	1	2	1	0	1	2	يزن ملقي	40
1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	2	محمد أبو دان	41

الجدول رقم (19.3)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة الضابطة-الفرع العلمي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي													المجموعة الضابطة الفرع العلمي/إناث (الاختبار البعدي)	الرقم
مهارات الكتابة						مهارات التخطيط								
الخط	التلخيص كتابة (خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفية	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية		
3	8	10	5	8	5	10	6	2	7	8	6	6	لانا نحاس	1
2	8	10	2	9	2	6	5	3	5	4	3	3	نور حميدان	2
2	6	5	2	4	2	6	4	2	4	5	3	3	نرمين مصيني	3
3	6	6	3	6	3	4	4	2	4	4	3	4	جيهان شيخ شوك	4
2	6	5	3	6	3	4	3	2	4	4	3	3	غنى مكتبي	5
3	5	5	2	4	2	3	2	5	4	4	4	3	شهد المصري	6
2	5	8	2	4	2	3	5	5	5	5	4	5	مروة غازي	7
1	5	6	3	6	3	3	2	3	5	4	4	4	ريما البيك	8
3	4	6	3	4	3	9	2	3	7	4	6	5	زينب كردية	9
2	4	6	3	4	3	4	2	5	5	5	5	4	رهف الصغير	10
2	6	4	2	4	3	4	3	5	5	5	3	2	مسرة صبيح	11
1	7	9	4	8	3	4	5	3	5	5	3	5	غالية أرنب	12
1	6	6	2	6	2	4	3	3	4	5	3	2	فاطمة المصري	13
2	5	6	3	6	3	4	2	2	5	4	4	4	روان سلو	14
2	5	7	3	4	2	4	2	2	5	5	3	2	شهد المنصور	15
2	6	7	3	4	2	4	3	3	5	5	3	5	بيان محوك	16
3	7	6	2	4	2	4	3	3	5	5	3	3	ثرثيا قوجة	17
4	8	10	4	9	4	10	6	3	7	8	6	6	نورا حزوري	18
2	6	4	3	6	3	4	3	2	4	5	3	2	آية أبو بكر	19
3	6	6	3	4	3	4	3	2	4	5	4	4	سنا مكتبي	20
4	8	10	5	10	5	4	6	5	8	8	6	6	ميس شاذلي	21
2	5	5	2	4	2	3	2	5	4	5	4	3	آية المصري	22
2	5	5	2	4	2	3	3	5	4	4	4	3	نور جزماتي	23
2	5	6	3	6	2	4	3	5	5	4	4	5	رند نعسو	24
1	5	6	3	6	3	4	2	3	5	4	4	4	قمر البين	25
1	4	6	3	4	3	3	2	3	5	4	4	4	آلاء الزلط	26
1	5	7	3	6	3	4	2	2	4	5	3	2	ريان عبه جي	27
3	7	6	2	6	2	3	2	3	4	5	3	5	حلا قوجة	28
4	5	8	2	5	5	10	5	2	5	8	3	4	هناء موسى آغا	29
1	6	6	2	6	2	4	2	3	4	5	3	2	روان	30
3	5	10	5	6	2	3	2	2	7	5	6	6	سيما خراط	31
3	5	6	3	6	2	3	2	3	4	5	4	5	لين حلو	32

1	5	6	3	5	2	7	4	3	4	4	4	3	هانيا الهاشمي	33
1	4	6	2	5	2	6	4	2	4	4	3	3	آية شبارق	34
2	4	6	2	5	2	6	4	2	5	4	3	3	جود بيطار	35
3	4	6	2	4	2	6	3	3	5	4	3	3	ملك مصاصاتي	36
3	4	6	2	4	2	6	2	3	5	4	3	3	جوانا السيد	37
3	5	6	2	6	3	6	6	2	5	4	3	2	ميس حلواني	38
2	6	7	3	6	3	6	2	4	4	5	3	2	داليا كيخيا	39
4	8	10	5	11	5	10	6	4	4	5	3	6	لواظ السيد	40
4	8	10	5	11	5	10	2	4	8	8	6	6	سهى ننه	41
2	6	6	3	6	4	4	3	3	5	5	3	2	حنين الفارس	42
2	6	6	5	6	2	4	2	3	5	5	3	5	جودي كوراني	43

الجدول رقم (19.4)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة

(المجموعة الضابطة-الفرع العلمي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم	
مهارات المراجعة												
مراجعة	مراجعة الفكر	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر وتوازنه	وضوح الخط	المجموعة الضابطة الفرع العلمي/ إناث (الاختبار البعدي)	
1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	لاتا نحاس	1
1	0	1	1	1	1	2	2	1	1	2	نور حميدان	2
1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	نرمين مصيني	3
1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	جيهان شيخ شوك	4
1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	غنى مكتبي	5
0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	شهد المصري	6
1	1	1	1	1	1	1	2	0	1	2	مروة غازي	7
1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	ريما البيك	8
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	زينب كردية	9
0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	رهف الصغير	10
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	مسرة صبيح	11
1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	غالية أرنب	12
0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	فاطمة المصري	13
0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	روان سلو	14
1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	شهد المنصور	15
1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	بيان محوك	16
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ثرثيا قوجة	17
2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	نورا حزوري	18
1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	آية أبو بكر	19
1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	سنا مكتبي	20
2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	ميس شاذلي	21
0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	آية المصري	22
0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	نور جزماتي	23
0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	رند نعسو	24
1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	قمر البين	25
1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	2	آلاء الزلظ	26
1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	ريان عبه جي	27
1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	حلا قوجة	28
2	1	2	2	0	0	1	2	1	2	2	هناء موسى آغا	29
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	روان	30

1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	سيما خراط	31
0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	لين حلو	32
0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	هانبا الهاشمي	33
0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	آبة شبارق	34
0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	جودي بيطار	35
0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	ملك مصاصاتي	36
0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	جوانا السيد	37
0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	ميس حلواني	38
0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	داليا كيخيا	39
2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	لواظ السيد	40
2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	سهى ننه	41
2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	حنين الفارس	42
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	جودي كوراني	43

الجدول رقم (19.5)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة الضابطة-الفرع الأدبي-ذكور)

مهارات التعبير الأدبي													المجموعة الضابطة الفرع الأدبي/ذكور (الاختبار البعدي)	الرقم
مهارات الكتابة						مهارات التخطيط								
الخط	التلخيص كتابة (خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفية	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية		
2	7	6	3	6	3	5	3	2	3	4	2	2	محمد قصاب	1
3	8	8	6	6	3	5	3	2	4	4	2	2	أحمد قصاب	2
3	7	7	5	7	4	7	5	4	3	4	4	2	عبد الله الصالح	3
1	4	5	2	6	3	4	2	4	2	3	2	3	بشار كنيفاتي	4
1	4	5	2	6	2	4	4	4	2	3	2	3	سامر حمادة	5
1	4	6	3	7	3	7	3	1	3	5	5	5	ديمثري كباية	6
4	5	5	3	4	2	4	3	3	2	3	3	3	ريزان رشو	7
3	6	5	4	4	2	3	2	3	2	2	3	2	أكرم بدليسي	8
2	4	5	4	4	2	4	3	2	3	2	3	2	راكان شهابي	9
2	5	5	4	5	4	8	5	4	4	3	2	2	بشبر حنان	10
3	8	7	4	6	3	7	2	2	2	3	3	2	أحمد مستو	11
3	5	4	4	5	2	4	2	2	2	3	3	2	جميل حبال	12
2	5	4	4	4	2	4	2	1	2	2	3	2	حسن صليبي	13
2	7	8	6	8	4	8	6	5	6	5	4	5	شارل كباية	14
1	4	4	5	5	3	4	2	2	2	4	3	3	مجد زاكري	15
1	4	5	5	6	3	5	3	3	4	4	4	4	همام صغير	16
1	5	6	4	5	2	4	3	3	2	4	3	4	بشر دويدري	17
4	5	5	3	4	2	4	2	3	2	3	3	2	خليل حمو	18
2	4	5	3	4	2	4	2	2	4	3	2	2	دلشاد رشيد	19
3	4	5	2	5	3	4	3	2	2	2	2	2	محمد ديري	20
3	6	5	2	5	3	3	4	3	4	5	2	5	رشيد رشيد	21
1	4	6	2	6	3	4	2	1	3	3	2	3	يزن قهواتي	22
2	4	6	4	6	4	8	6	5	6	5	4	3	جورج عقاد	23
3	5	5	4	4	2	4	3	2	3	3	2	2	صلاح محمد	24

الجدول رقم (19.6)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة

(المجموعة الضابطة-الفرع الأدبي-ذكور)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم		
مهارات المراجعة												المجموعة الضابطة الفرع الأدبي/ ذكور (الاختبار البعدي)	
مراجعة المعنى العام للنص	مراجعة الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والتربط	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة الانتظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	وضوح الخط وتوازنه			
1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	محمد معمو	1
2	1	1	0	1	2	2	2	1	0	1	1	أحمد قصاب	2
3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	عبد الله الصالح	3
4	2	0	1	1	0	0	0	1	0	0	2	بشار كنيقاتي	4
5	2	0	1	1	0	0	0	1	0	0	2	سامر حمادة	5
6	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	ديمثري كباية	6
7	2	2	1	1	1	1	0	0	1	2	2	ريزان رشو	7
8	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	أكرم بدليسي	8
9	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	راكان شهابي	9
10	2	1	2	2	1	1	2	2	0	1	2	بشير حنان	10
11	1	1	0	0	2	2	1	1	0	1	1	أحمد مستو	11
12	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	جميل جبال	12
13	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	حسن صليبي	13
14	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	شارل كباية	14
15	2	0	0	0	0	0	1	2	1	0	2	مجد زاكري	15
16	2	1	1	1	0	0	1	2	1	2	2	همام صغير	16
17	2	1	1	1	1	1	1	2	0	1	2	بشر دويدري	17
18	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	خليل حمو	18
19	2	0	1	1	0	0	1	2	0	0	2	دلشاد رشيد	19
20	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	محمد ديري	20
21	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	رشيد رشيد	21
22	2	1	1	1	0	0	0	0	0	1	2	بزن قهواتي	22
23	2	2	2	2	0	0	2	2	1	2	2	جورج عقاد	23
24	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	صلاح محمد	24

الجدول رقم (19.7)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة الضابطة-الفرع الأدبي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي													المجموعة الضابطة الفرع الأدبي/إناث (الاختبار البعدي)	الرقم
مهارات الكتابة						مهارات التخطيط								
الخط	التلخيص (كتابة خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفية	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية		
2	4	8	4	6	3	6	4	3	3	4	3	3	براءة شنو	1
4	9	8	7	8	4	10	6	4	5	4	3	3	سنا نشاوي	2
1	4	10	7	8	4	10	6	4	5	4	3	3	رهف محمد	3
1	5	6	3	6	3	5	3	3	5	4	2	3	ماجدة الباش	4
2	9	8	3	5	3	5	3	3	5	4	2	3	لمى خاتكان	5
2	4	6	4	6	4	6	4	3	5	4	3	3	لينا إبراهيم	6
2	5	5	4	6	2	5	3	3	5	4	2	3	يسرى عقاد	7
2	4	6	2	5	2	4	3	3	5	4	2	3	زهوة السيد	8
2	4	6	4	6	3	5	2	3	4	4	3	3	ريم فتى	9
1	5	5	3	5	2	6	4	3	4	4	4	5	لمى حزوري	10
1	3	6	3	5	3	6	2	3	4	4	4	5	لين كيالي	11
1	5	5	3	5	2	5	4	3	4	5	3	3	لانا معتوق	12
2	4	5	3	5	2	6	2	2	3	3	3	3	مرام الحسن	13
2	4	6	3	5	2	5	2	2	3	3	3	3	سوزان قدسي	14
2	4	5	3	5	2	6	2	3	3	5	3	5	سدرة بحري	15
2	9	10	7	5	3	6	2	2	3	4	3	3	غنى مكتبي	16
2	4	6	3	6	2	6	2	2	3	3	3	4	جودي محوك	17
2	4	10	7	8	4	10	6	4	5	5	5	4	شهد هاشمي	18
4	8	7	4	8	4	10	6	4	5	5	5	4	أيلا أيوبي	19
4	8	10	7	8	4	10	6	4	5	5	5	4	روى زينو	20
4	8	6	3	3	2	10	3	2	5	4	4	4	سالي كوراني	21
4	8	6	3	2	2	6	3	2	4	4	4	3	حلا حلواني	22
1	6	5	4	8	4	5	2	3	3	5	5	4	رزان بديوي	23
3	6	5	3	4	4	5	4	3	4	5	4	3	لين أرمنازي	24
2	4	5	3	3	3	6	4	2	4	4	4	4	حلا الخالد	25
3	5	4	3	5	3	4	2	3	3	4	3	3	ناهدة عقاد	26
1	5	4	3	2	3	6	2	2	3	4	3	3	جود مصيني	27
1	5	4	3	4	3	2	2	2	3	3	3	4	هيا مستت	28
1	5	5	2	3	3	4	2	3	3	3	3	4	رولا عبد المحسن	29
2	5	4	3	6	3	4	2	3	3	3	3	3	داليا كيالي	30

الجدول رقم (19.8)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة

(المجموعة الضابطة-الفرع الأدبي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم																		
مهارات المراجعة																													
مراجعة المعنى العام للنص	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترابط	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	وضوح الخط وتوازنه	الفرع الأدبي/إناث (الاختبار البعدي)																		
												1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	براءة شنو																		
2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	سنا نشاوي																		
3	2	2	2	0	0	2	0	0	0	1	رهف محمد																		
4	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	ماجدة الباش																		
5	0	1	1	2	2	1	1	0	0	1	لمى خانكان																		
6	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	لينا إبراهيم																		
7	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	يسرى عقاد																		
8	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	زهوة السيد																		
9	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	ريم فتى																		
10	0	0	0	0	0	1	2	2	2	2	لمى حزوري																		
11	0	0	0	0	0	1	2	1	2	2	لين كيالي																		
12	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	لاتا معنوق																		
13	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	مرام الحسن																		
14	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	سوزان قدسي																		
15	0	0	0	0	0	1	2	0	0	2	سدره بحري																		
16	0	2	1	1	2	2	0	0	0	1	غنى مكتبي																		
17	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	جودي محوك																		
18	0	2	2	2	1	1	2	1	1	2	شهد هاشمي																		
19	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	أيلا أيوبي																		
20	1	2	2	2	1	1	2	0	1	2	روى زينو																		
21	1	0	1	1	1	1	2	1	1	2	سالي كوراني																		
22	1	0	1	1	1	1	2	0	0	1	حلا حلواني																		
23	0	1	0	0	0	1	1	0	1	2	رزان بديوي																		
24	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	لين أرمنازي																		
25	0	0	1	1	0	0	1	2	0	2	حلا الخالد																		
26	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	ناهدة عقاد																		
27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	جود مصيني																		
28	0	0	0	0	0	0	2	1	1	2	هيا مستت																		
29	0	0	1	1	1	1	1	2	1	2	رولا عبد المحسن																		
30	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	داليا كيالي																		

نتائج طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي:

الجدول رقم (20.1)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة التجريبية-الفرع العلمي-ذكور)

مهارات التعبير الأدبي													المجموعة التجريبية الفرع العلمي/ ذكور (الاختبار البعدي)	الرقم
مهارات الكتابة						مهارات التخطيط								
الخط	التلخيص (كتابة خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفة	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية		
3	7	12	7	10	5	11	6	5	8	8	6	6	عبد الكريم خليف	1
3	7	12	8	10	5	11	6	5	8	8	6	6	محمد نور عساني	2
5	9	12	7	9	5	11	6	5	8	8	6	6	مجد آغا	3
3	7	12	8	10	5	11	6	5	8	8	6	6	وائل طاووش	4
3	7	12	8	10	5	11	6	5	8	8	6	6	حسن توتونجي	5
5	9	12	7	10	5	11	6	5	8	8	6	6	محمد مرهف جراب	6
5	9	12	7	9	5	11	6	5	8	8	6	6	أحمد الهرز	7
4	9	12	8	11	5	11	6	5	8	8	6	6	باسم العبد الله	8
4	9	10	8	6	4	9	6	5	8	8	6	6	مصطفى مرقيبي	9
3	8	12	8	8	5	10	6	5	8	8	6	6	محمد حفار	10
3	8	12	8	6	4	10	6	5	8	8	6	6	محمد طرابيشي	11
3	8	12	5	12	4	10	6	5	8	8	6	6	صالح حاج محمد	12
3	6	12	4	11	5	11	6	5	8	8	6	6	عبد الغني هياش	13
4	9	10	5	7	5	11	6	5	8	8	6	6	صالح حاج يوسف	14
4	9	12	5	7	5	11	6	5	8	8	6	6	أيمن الزين	15
4	9	12	5	11	4	10	6	5	8	8	6	6	محمد مكانسي	16
2	4	12	7	10	5	11	6	5	7	8	6	6	أحمد قدور	17
2	4	11	8	10	3	10	6	5	8	8	6	6	ليث فتال	18
4	9	10	4	10	3	10	6	5	8	8	6	6	عماد ناصف	19
6	10	12	5	11	5	11	6	5	8	8	6	6	سمير دباغ	20
6	10	12	8	11	5	11	6	5	8	8	6	6	حاتم حزاني	21
6	10	12	8	11	5	11	6	5	8	8	6	6	فارس غنوم	22
6	10	12	8	12	5	11	6	5	8	8	6	6	مأمون كريدي	23
6	10	3	8	10	5	10	6	5	8	8	6	6	محمد وهبي جلب	24
6	9	12	5	9	3	10	4	4	8	8	6	6	أحمد إسكيف	25
6	10	9	6	10	5	10	6	5	8	8	6	6	محمد ناجي بري	26
6	9	12	5	9	3	10	4	4	8	8	6	6	أيمن إسكيف	27
4	9	10	7	9	3	10	6	5	8	8	6	6	علي واعظ	28
4	9	3	7	10	5	11	3	5	8	8	6	6	عبد الرحمن دالاتي	29
4	9	10	7	9	5	10	3	5	8	8	6	6	محمد نور باقية	30

2	4	12	7	11	5	11	6	5	7	8	6	6	محمد نور منجد	31
4	9	10	8	9	5	11	3	5	8	8	6	6	أحمد نور كيلائي	32
6	10	10	5	10	4	9	6	5	7	8	6	6	محمد رياض هندي	33
6	10	12	5	6	5	10	6	5	7	8	6	6	سامي أبو دان	34
6	10	12	8	12	5	11	6	5	7	8	6	6	محمد أمين كريدي	35
2	4	12	5	8	5	11	3	5	8	8	6	6	أحمد ملا محمد	36
6	10	10	3	10	4	9	6	5	7	8	6	6	خليل مراد	37
3	9	12	5	6	5	11	5	3	7	8	6	6	محمد وجد كتلو	38
3	9	12	6	7	5	11	6	4	8	8	6	6	أحمد رهوان	39
6	10	3	7	10	3	9	6	5	7	8	6	6	عبد دالاتي	40
3	9	12	5	8	5	10	4	4	6	8	6	6	أحمد فارس نيربي	41
3	9	12	4	11	3	9	6	5	7	8	6	6	عمار كيالي	42
3	9	12	5	11	3	9	6	4	8	8	6	6	محمود حميدة	43

الجدول رقم (20.2)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة
(المجموعة التجريبية-الفرع العلمي-ذكور)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم		
مهارات المراجعة													
مراجعة النص المعنى العام للمعنى	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترباط	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل للوردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	وضوح الخط وتوازنه	الفرع العلمي/ ذكور (الاختبار البعدي)		
												1	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	عبد الكريم خليف	1
1	1	1	1	1	0	2	2	1	1	1	2	محمد نور عساتي	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	مجد آغا	3
1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	وائل طاووش	4
1	1	1	1	1	0	2	2	1	1	1	2	حسن توتونجي	5
2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	محمد مرهف جراب	6
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	أحمد الهرّ	7
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	باسم العبد الله	8
1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	مصطفى مرقبي	9
1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	محمد حفار	10
1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	محمد طرابيشي	11
1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	صالح حاج محمد	12
1	1	1	1	1	0	2	2	2	2	2	2	عبد الغني هباش	13
1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	صالح حاج يوسف	14
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	أيمن الزين	15
1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	محمد مكاتسي	16
1	1	1	1	1	0	2	2	2	2	1	1	أحمد قدور	17
2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	ليث فتال	18
2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	عماد ناصف	19
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	سمير دباغ	20
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	حاتم حزاني	21
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	فارس غنوم	22
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	مأمون كريدي	23
1	2	2	2	1	2	0	2	2	2	1	1	محمد وهبي جلب	24
1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	أحمد إسكيف	25
1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	محمد ناجي بري	26
1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	أيمن إسكيف	27
1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	علي واعظ	28
1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	عبد الرحمن دالاتي	29
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	محمد نور باقية	30

1	1	1	1	1	0	2	2	2	1	1	محمد نور منجد	31
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	أحمد نور كيلاني	32
2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	محمد رياض هندي	33
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	سامي أبو دان	34
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	محمد أمين كريدي	35
1	1	1	1	1	0	2	1	1	2	2	أحمد ملا محمد	36
2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	خليل مراد	37
1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	محمد وجد كتلو	38
1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	أحمد رهوان	39
1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	عبد دالاتي	40
1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	أحمد فارس نيربي	41
1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	عمار كيالي	42
1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	محمود حميدة	43

الجدول رقم (20.3)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة التجريبية-الفرع العلمي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي													المجموعة التجريبية الفرع العلمي/إناث (الاختبار البعدي)	الرقم
مهارات الكتابة						مهارات التخطيط								
الخط	التلخيص كتابة (خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفية	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية		
3	8	8	5	6	2	9	6	4	8	8	6	6	فاديا إسحق	1
3	8	12	7	11	5	10	6	5	8	8	6	6	ليلى عيسو	2
3	7	8	5	6	2	11	5	2	8	8	6	6	هبة عبد الفتاح	3
6	10	12	6	10	4	11	6	5	8	8	6	6	مروة نعساني	4
3	6	10	6	11	4	11	6	4	8	8	6	6	راما قاضي	5
4	10	12	7	12	5	9	5	4	8	8	6	6	رغد خلف	6
6	10	12	5	6	5	11	6	4	6	8	6	6	فاطمة دوبا	7
6	8	12	5	11	3	10	6	5	6	8	6	6	بديعة معرستاوي	8
3	8	12	5	6	5	11	6	4	6	8	6	6	تماري محمد	9
6	7	12	5	8	4	11	6	5	6	8	6	6	شيرين إبراهيم	10
4	4	11	6	8	3	7	6	5	8	8	6	6	فانزة حيلاني	11
6	6	12	5	8	4	11	6	5	6	8	6	6	ميس النجار	12
5	10	11	6	8	5	9	5	3	8	8	6	6	عبير معمو	13
3	10	12	5	6	5	11	6	4	6	8	6	6	سلافا سليمان	14
6	5	8	5	6	3	7	6	5	8	8	6	6	ميرنا حشيشو	15
6	6	12	5	11	5	9	6	5	8	8	6	6	نور غزال	16
3	7	12	5	11	3	10	6	5	8	8	6	6	كارول كلور	17
3	8	12	7	10	3	10	5	4	8	8	6	6	فرح عزيز	18
3	8	10	6	11	4	11	6	4	8	8	6	6	روان حصري	19
6	9	10	6	11	4	11	6	4	8	8	6	6	لاوندا عرب	20
4	9	12	7	11	5	10	6	4	8	8	6	6	آية قوجة	21
6	9	11	4	6	5	11	6	5	8	8	6	6	آلاء صباغ	22
4	9	11	4	6	5	10	6	4	8	8	6	6	آية فرواتي	23
6	9	11	4	6	2	9	6	4	8	8	6	6	فرح استانبولي	24
6	10	8	5	6	3	7	5	3	8	8	6	6	إسراء سالم	25
6	10	12	6	10	5	10	5	3	8	8	6	6	ديالا العثمان	26
4	10	8	5	6	5	11	5	3	8	8	6	6	رزان عبد الرحمن	27
3	9	11	6	10	4	9	6	5	8	8	6	6	ميري قالاجي	28
3	9	11	6	10	4	9	6	5	8	8	6	6	روز توكمه جي	29
3	9	11	6	10	3	6	6	5	8	8	6	6	لوسيل مارود	30
5	9	11	6	8	5	8	6	5	8	8	6	6	رنيم خواتمي	31
5	9	11	6	8	4	9	6	4	8	8	6	6	تسنيم جرادة	32

4	9	11	5	10	5	11	6	5	8	8	6	6	ليلاف مصطفى	33
6	10	11	5	10	4	10	6	5	8	8	6	6	ديانا سيد	34
4	10	11	4	6	5	10	5	3	8	8	6	6	رزان عربي	35
6	10	12	6	9	4	10	6	5	8	8	6	6	غفران مصطفى	36
6	9	11	6	8	2	9	5	3	8	8	6	6	ناجية علي	37
6	10	12	6	9	5	8	6	4	8	8	6	6	رولاف كورو	38
3	9	12	7	12	2	9	6	4	6	5	6	6	دالين حسو	39
3	8	11	6	8	2	9	6	5	6	5	6	6	راما حبال	40
3	10	12	7	12	4	11	5	3	6	5	6	6	ديانا شيخو	41
4	10	12	7	12	4	11	6	4	6	5	6	6	هدى عك	42
4	10	12	7	10	2	9	6	5	6	5	5	6	صائمة نور العارف	43
4	10	12	6	9	4	11	6	5	7	5	6	6	راما جليلاتي	44
3	10	12	6	9	4	9	6	5	6	5	6	6	آمنة عبود	45
5	9	11	6	8	2	9	6	5	4	4	5	6	جود	46
4	9	11	6	8	4	9	6	5	4	4	5	6	ناتالي	47
3	9	12	7	12	4	9	5	5	4	4	5	5	ميري شامو	48
3	10	12	7	10	4	10	5	5	4	4	5	5	رشا عبد المسيح	49
3	10	12	7	12	4	10	5	2	4	4	5	5	سدره السيد	50

الجدول رقم (20.4)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة
(المجموعة التجريبية-الفرع العلمي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم	
مهارات المراجعة												
مراجعة المعنى العام للنص	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترابط	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	وضوح الخط وتوازنه	المجموعة التجريبية الفرع العلمي/ إناث (الاختبار البعدي)	
												1
1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	فاديا إسحق	1
1	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	ليلى عيسو	2
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	هبة عبد الفتاح	3
2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	مروة نعساني	4
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	راما قاضي	5
1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	رغد خلف	6
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	فاطمة دوبا	7
2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	بديعة معرستاوي	8
1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	تماري محمد	9
2	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	شيرين إبراهيم	10
1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	فائزة حيلاني	11
2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	ميس النجار	12
2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	عبير معمو	13
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	سلافا سليمان	14
2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	ميرنا حشيشو	15
2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	نور غزال	16
1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	كارول كلور	17
1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	فرح عزيز	18
1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2	روان حصري	19
2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	لاوندا عرب	20
1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	آية قوجة	21
2	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	آلاء طه صباغ	22
1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	آية فرواتي	23
2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	فرح استانبولي	24
2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	إسراء سالم	25
2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	ديالا العثمان	26
1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	رزان عبد الرحمن	27
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	ميري قالايجي	28
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	روز توكمه جي	29
1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	لوسيل مارو	30

2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	رنيم خواتمي	31
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	تسنيم جرادة	32
1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	ليلاف مصطفى	33
2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	ديانا سيد	34
1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	رزان عرابي	35
2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	غفران مصطفى	36
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ناجية علي	37
2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	رولاف كورو	38
1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	دالين حسو	39
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	راما حبال	40
1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	ديانا شيخو	41
1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	هدى عك	42
1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	صائمة نور العارف	43
1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	راما جليلاتي	44
1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	آمنة عيود	45
2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	جود	46
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	ناتالي	47
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ميري شامو	48
1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	رشا عبد المسيح	49
1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	سدرة السيد	50

الجدول رقم (20.5)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة
(المجموعة التجريبية-الفرع الأدبي-ذكور)

مهارات التعبير الأدبي													المجموعة التجريبية الفرع الأدبي/ذكور (الاختبار البعدي)	الرقم
مهارات الكتابة						مهارات التخطيط								
الخط	التلخيص كتابة (خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفية	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية		
3	10	12	7	12	5	11	6	5	7	8	6	6	محمد شبيب	1
3	8	12	6	8	4	7	6	4	8	8	6	6	إحسان الناصر	2
4	6	11	6	8	4	7	6	4	7	7	4	5	ممدوح قوجة	3
4	6	11	5	8	4	7	5	4	4	7	4	5	عمران كريدي	4
3	8	11	5	9	4	8	6	5	4	7	6	6	وانل جلب	5
3	8	12	6	8	4	8	5	5	6	8	6	6	صلاح الدين محمد	6
2	10	12	7	12	5	11	6	4	8	8	6	6	أحمد إبريق	7
3	8	12	6	9	5	8	6	5	7	8	6	6	محمد نور النايف	8
2	8	10	5	8	4	8	4	5	6	8	6	6	حسن الأحمد	9
2	8	12	6	10	5	8	6	5	7	8	5	6	نور العموري	10
5	10	12	7	12	5	11	6	5	8	8	6	6	أحمد العمر	11
1	6	8	5	8	4	7	4	4	4	8	4	4	أيهم قهواتية	12
2	10	12	7	12	5	11	6	5	8	8	6	6	حسين شنشول	13
3	6	10	5	7	3	6	5	3	3	7	4	4	محمد فجلة	14
3	6	12	6	10	4	8	6	5	8	8	6	6	محمد خير أشقر	15
4	6	10	5	10	3	8	6	5	7	7	6	6	محمد الراعي	16
3	6	8	4	6	3	6	5	3	4	7	4	4	محمد حلو	17
2	6	8	4	6	3	6	6	4	5	7	4	4	علي	18
3	6	12	6	10	5	8	5	5	8	8	6	6	مصطفى الراعي	19
3	6	12	5	10	4	8	5	5	8	8	6	6	محمد حازم الغوري	20
4	8	12	5	8	4	6	6	4	8	8	6	6	محمد غنتابي	21
4	6	10	4	6	3	6	5	3	5	7	4	4	عبد السميع دباغ	22
5	6	10	5	6	4	8	6	4	8	7	4	4	سيف الدين كيالي	23
5	10	12	7	10	5	10	6	5	8	8	5	6	محمد نور ملقي	24
3	6	11	5	10	4	6	5	5	5	7	5	6	أحمد محوك	25
5	10	12	7	12	5	11	6	5	8	8	6	6	ساهر إدلبي	26
3	6	11	5	10	4	8	5	4	5	7	4	4	لؤي دباس	27
3	8	11	4	8	3	6	5	4	5	7	5	6	علي شيخ شوك	28

الجدول رقم (20.6)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة
(المجموعة التجريبية-الفرع الأدبي-ذكور)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم	
مهارات المراجعة												المجموعة التجريبية الفرع الأدبي/ ذكور (الاختبار البعدي)
وضوح الخط وتوازنه	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	تعديل الصياغات غير المناسبة	حذف مواطن الحشو والتطويل	مراجعة علامات الترقيم	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترباط	مراجعة المعنى العام للنص		
1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	محمد شبيط	1
1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	إحسان الناصر	2
1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	ممدوح قوجة	3
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	عمران كريدي	4
1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	وائل جلب	5
1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	صلاح الدين محمد	6
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	أحمد إبريق	7
1	2	1	1	0	0	2	1	1	2	2	محمد نور النايف	8
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	حسن الأحمد	9
1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	نور العموري	10
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	أحمد العمر	11
1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	أيهم قهواتية	12
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	حسين شنشول	13
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	محمد فجلة	14
2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	محمد خير أشقر	15
1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	محمد الراعي	16
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	محمد حلو	17
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	علي	18
2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	مصطفى الراعي	19
1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	محمد حازم الغوري	20
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	محمد عنتابي	21
1	1	1	1	1	1	2	1	0	1	1	عبد السميع دباغ	22
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	سيف الدين كيالي	23
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	محمد نور ملقي	24
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	أحمد محوك	25
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ساهر إدلبي	26
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	لؤي دباس	27
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	علي شيخ شوك	28

الجدول رقم (20.7)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات التخطيط والكتابة

(المجموعة التجريبية-الفرع الأدبي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي													الرقم	المجموعة التجريبية الفرع الأدبي/إناث (الاختبار البعدي)
مهارات الكتابة						مهارات التخطيط								
الخط	التلخيص كتابة (خاتمة)	توظيف علامات الترقيم	كتابة فقرة	توظيف البلاغة	توظيف الشاهد	أدوات الربط العقلية	ترتيب الفكر وتسلسلها	المرونة الفكرية	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	تحديد المصادر والمراجع والتوثيق	تصميم خريطة معرفية	تحديد الكلمة المفتاحية والفكرة الأساسية والفكر الثانوية		
4	7	12	6	12	4	10	5	4	7	8	6	6	ماري روز عيواز	1
4	7	12	6	12	4	10	5	4	7	8	6	6	آية محمد	2
4	6	12	6	9	3	5	6	4	6	8	6	6	إيناس حسن	3
4	9	12	6	9	4	5	6	5	7	8	6	6	راتيا عبود	4
4	9	12	6	9	3	5	6	4	7	8	5	5	هيفين حيدر	5
4	10	11	6	9	5	10	5	4	7	8	5	5	وفاء مؤذن	6
4	10	11	6	9	4	3	5	5	7	8	6	6	لؤى استانبولي	7
4	7	12	7	12	5	10	6	5	8	8	5	6	آية شلفون	8
4	6	11	7	8	3	11	5	4	7	8	5	5	جود قصاب	9
4	7	11	6	6	4	3	5	5	7	8	6	6	حميدة رسولو	10
4	6	11	7	8	3	11	6	4	7	8	5	5	سدره شاشو	11
4	6	12	6	9	4	5	6	4	8	8	6	5	آية هنانو	12
4	10	12	7	12	5	10	6	5	8	8	6	6	زينة الصحن	13
4	10	12	7	9	5	10	6	5	8	8	6	6	دعاء حليو	14
4	10	10	7	12	5	8	6	5	8	8	6	6	أميرة المنصور	15
4	5	12	7	12	5	10	6	4	7	8	5	5	هبة أمري	16
4	7	10	7	12	5	8	6	4	7	8	5	5	تيماء شريف	17
4	5	12	7	12	5	10	6	4	7	8	5	5	روان حطبي	18
6	10	12	6	9	3	10	6	5	7	8	6	6	مسرة سمور	19
5	6	10	7	9	5	8	6	4	7	8	5	5	رنيم حافظ	20
4	7	12	6	9	3	10	6	4	7	8	5	5	غزوة حماض	21
4	10	12	7	9	5	8	6	4	8	8	5	5	إيمان الأصيل	22
4	7	12	6	12	3	10	6	4	7	8	5	5	أناعيم كلش	23
5	10	11	7	8	4	10	5	5	8	8	6	6	سالي أوطه باشي	24
4	10	12	7	9	4	6	6	5	8	8	6	6	آلاء اسطنبولي	25
5	6	10	6	9	4	10	6	5	8	8	5	6	حلا حمصي	26
4	10	10	6	9	4	10	6	5	8	8	5	6	لينا عجان	27
4	6	10	6	9	4	10	6	5	8	8	5	6	آية طباح	28
5	8	12	6	6	4	6	6	5	7	8	4	6	ماريا طه	29
4	6	11	6	8	4	8	6	5	7	8	4	6	عبير أرناؤوط	30
5	8	12	6	6	4	6	5	4	7	8	4	6	رنيم سمان	31
5	6	10	7	9	5	8	4	4	7	8	4	4	أسماء جزار	32

4	6	12	6	12	4	8	4	3	7	8	4	5	شهد حاج بكور	33
4	6	11	7	9	5	10	4	5	7	8	4	4	آية الحاجي	34
4	6	11	7	6	5	10	6	5	7	8	4	4	عابدة واعظ	35
4	10	10	7	12	5	8	6	5	7	8	4	6	آية مسلب	36
4	10	12	7	12	5	8	6	5	7	8	4	6	غنوة دادا	37

الجدول رقم (20.8)

نتائج الاختبار البعدي لمهارات المراجعة

(المجموعة التجريبية-الفرع العلمي-إناث)

مهارات التعبير الأدبي											الرقم	المجموعة التجريبية الفرع الأدبي/إناث (الاختبار البعدي)
مهارات المراجعة												
مراجعة المعنى العام للنص	مراجعة الفكر الأساسية والثانوية من حيث الوضوح والتسلسل والترباط	تحديد الأخطاء النحوية والصرفية وتصويبها	اكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها	مراجعة علامات الترقيم	حذف مواطن الحشو والتطويل	تعديل الصياغات غير المناسبة	مراجعة المفردات من حيث مناسبتها للجمل الواردة فيها	مراجعة الجملة من حيث مناسبتها للفكرة وصحتها	مراجعة التنظيم والشكل من حيث الفقرات والهوامش والمسافات بين الأسطر	وضوح الخط وتوازنه		
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	ماري روز عيواز
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	آية محمد
1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	3	إيناس حسن
1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	رانيا عبود
1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	5	هيفين حيدر
1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	6	وفاء مؤذن
1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	7	لؤى استانبولي
1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	8	آية شلفون
2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	جود قصاب
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	حميدة رسولو
1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	سدرة شاشو
1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	12	آية هنانو
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	13	زينة الصحن
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	دعاء حليو
1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	15	أميرة المنصور
2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	16	هبة أمري
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	تيماء شريف
1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	18	روان حطبي
1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	19	مسرة سمور
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	رنيم حافظ
1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	21	غزوة حماض
1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	22	إيمان الأصيل
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23	أناغيم كلش
2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	24	سالي أوطه باشي
2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	25	آلاء اسطنبولي
2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	26	حلا حمصي
1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	2	27	لينا عجان
1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	28	آية طباح
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	29	ماريا طه
1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	30	عبير أرناؤوط

2	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	رنيم سمان	31
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	أسماء جزار	32
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	شهد حاج بكور	33
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	آية الحاجي	34
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	عايدة واعظ	35
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	آية مسلب	36
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	غنوة دادا	37

Université de Damas
Faculté de Pédagogie
Département des Programmes
et Didactiques d'Enseignement

**Éfficacité d'un programme pour développer les compétences
d'expression littéraire en utilisant des processus de pensée
cognitifs au cycle secondaire général**

Une étude sur le terrain dans les lycées de d'Alep

**Thèse pour l'obtention du grade de Doctorat en Programmes et
Didactiques de l'Enseignement**

**présentée par l'étudiante:
Darine Semou**

**Sous la direction du
Prof.Dr. Mouhamad Keir ALFAWAL
Professeur au Département des Programmes et Didactiques
d'Enseignement**

Damas: $\frac{1436}{2015}$

Résumé de la recherche:

La recherche traite la réalité d'enseignement de l'expression littéraire au cycle secondaire général et propose un programme d'enseignement pour développer les compétences d'expression littéraire chez les lycéen. Elle est composée de deux parties dont chaune comporte trios chpitres.

Chapitre1: il comporte la motivation du problème de l'étude en commençant par l'importance de l'expression orale et écrite, qui est le but le plus important pour maîtriser les compétences de la langue. Malgré le soins que les établissements d'enseignement et de pédagogie donnent à la langue arabe à tous les niveaux de l'enseignement, on trouve que certains élèves sont faibles en compétences d'expression littéraire. Le sondage que la chercheuse avait fait dans les lycée d'Alep, a montré que les comportements des enseignants ne s'adaptent pas aux buts d'enseignement d'expression au cycle secondaire . La plupart des élèves manque de réflexion synthétique car il ne sait pas composer le sujet, en même temps il n'a pas eu la réflexion analytique ...Quand il compose le sujet, il ne le fait pas bien et quand il essaie d'expliquer l'idée, il ne la bien exprimer , pour arriver à la partie essentielle et distinguer entre les points partiels et les points totals. Son écriture semble sans méthode et sans enchaînement entre les parties. Cela dévoile la négligence des enseignants du côté mental qui doit se réfléchir à l'écriture. Tous cela empêche de développer le niveau mental de l'élève et son pouvoir à s'exprimer. Ainsi, la problématique du sujet se détermine dans la question principale suivante: "Quelle est l' efficacité d'un programme pour développer les compétences d'expression littéraire en utilisant des processus de pensée cognitifs au cycle secondaire général?".

Vu ce qui a été dit plus haut, l'étude a posé les questions suivantes:

- Quelle est la réalité de l'enseignement de l'expression littéraire au cycle secondaire général?
- Quelle est la réalité de l'utilisation des élèves des processus cognitifs en expression littéraire?
- Quelle est la réalité de l'exploitation de la lecture en expression littéraire?
- Quelle est la réalité du méthode de l'enseignant d'arabe à l'expression littéraire?
- Quelle sont les plus importantes compétences de l'expression littéraire pour les élèves du cycle secondaire général?

- Quelles sont les principaux processus de la pensée cognitifs nécessaires au cycle secondaire général?
- Quelle est la forme du programme d'enseignement proposé pour développer l'expression littéraire au cycle secondaire général?
- Quelles sont les difficultés consécutives de l'application du programme d'enseignement proposé?

Vu ce qui a été posé dans les questions précédentes, on a mis plusieurs hypothèses dont on cite quelques-unes:

- Il n'y a pas de différences à indice statistique entre les performances des enseignants titulaires du degré de licence et les titulaires du Diplôme d'Habilitation Pédagogique à l'expression littéraire au niveau de l'indice 0.05
- Il n'y a pas de différences à indice statistique entre la moyenne des notes des élèves du groupe de contrôle et celle des notes du groupe expérimental dans le post-test attribuables au programme proposé au niveau de l'indice 0.05
- Il n'y a pas de différences à indice statistique des résultats des élèves du groupe expérimental dans le post-test en raison de la variable de sexe (homme, femme) au niveau de l'indice 0.05
- Il n'y a pas de différences à indice statistique des résultats des élèves du groupe expérimental dans le post-test en raison de la variable de branche (scientifique, littéraire) au niveau de l'indice 0.05

Chapitre 2: Il montre les études antérieures arabes, françaises et celles traduites de l'anglais relatives à l'étude actuelle afin de connaître les résultats les plus importants de ces études et le progrès réalisé dans l'enseignement de l'expression ainsi que la connaissance des méthodes scientifiques, des outils et des méthodes d'analyse adoptés par ces études. La recherche a pu tracer une approche scientifique différente de ces études pour traiter la problème de la recherche et répondre à ses questions et ses hypothèses.

Chpître 3: il parle du rôle de l'expression dans la vie des élèves au cycle secondaire comme un outil de communication, d'apprentissage, d'enseignement et de réussite scolaire qui dépend de ce genre de l'activité linguistique. Ensuite, il discute la nature de l'art de l'expression et de son importance dans la croissance mentale, psychologique et sociale. De plus, sa situation entre les arts de la langue arabe, et la forte relation entre les compétences linguistiques: écouter, parler, lire et écrire, expliquant les objectifs de l'ensegnemet de l'expression au cycle secondaire et les

fondements psychologiques, sociaux, éducatifs et linguistiques sur lesquels elle s'appuie. Cette section a également consacré une longue discussion à l'expression fonctionnelle, créative et certains domaines de l'expression orale et écrite comme la conversation, la discussion, l'histoire, les conférences, la rédaction de rapports et de lettres, l'établissement des formulaires, l'article, le résumé, le C.V, la préparation des listes de références et expression littéraire.

Chapitre 4: il explique la relation entre l'expression littéraire et la littérature. On voit que la vie littéraire et le produit des écrivains dans différentes époques et les thèmes représentés dans la littérature forment les grandes idées de l'expression littéraire. Ce chapitre met en lumière la vie littéraire à l'ère préislamique, islamique, omeyyade, abbasside, andalouse, d'états successifs et moderne. Ensuite, Il parle d'un certain sources d'écriture qui peuvent aider les étudiants pendant la construction de sujet telles que les informations, les compétences, la réflexion, l'enseignant, le manuel scolaire et les références. Enfin, il présente un ensemble de procédures qui peuvent aider l'enseignant dans la leçon de l'expression littéraire.

Chapitre 5: il montre la relation entre la langue et la réflexion sur trois côtés: le premier est la séparation de la réflexion sur la langue, le deuxième est l'unité de la langue et la réflexion et le troisième est la cohérence de la langue et la réflexion. Par conséquent, la langue et la réflexion sont liées et chacune affecte l'autre et est touchée par elle. Malgré les divergences de vues parmi les chercheurs sur la relation entre la langue et la réflexion, la relation entre elles est existée, car on ne peut pas parler de ce qu'il ne peut pas penser. En même temps, on ne peut pas penser à l'écart des compétences linguistiques.

Chapitre 6: il traite le sujet de la pensée qui est un aspect important associé à l'enseignement. Il démontre que la pensée est une action mentale, cognitive, interactive, sélective, dirigée vers les résolution d'un problème ou la prise d'une décision particulière ou pour satisfaire un désir de compréhension ou trouver un sens approprié ou répondre à une question. L'évolution de la pensée en fonction de l'éducation et de la formation que l'individu a reçues ainsi que l'influence de l'environnement. Aussi cette section explique l'importance de la pensée à la réussite des individus et à l'amélioration des résultats scolaires et la capacité à l'indépendance et à l'évolution dans les différents domaines de la vie. Ensuite il clarifie les fondements théoriques modernes de l'utilisation des processus de pensée et leurs niveaux et leurs classements telles que la mémorisation, l'organisation des informations, l'application, l'analyse, la composition, l'évaluation, la conclusion, la comparaison, la classification et d'autres. De plus, cette section

a orienté le discours vers quelques stratégies d'enseignement cognitives comme la manière de poser des questions, le remue-mining, la résolution de problèmes, le dialogue et la discussion.

Chpître 7: on y aborde la méthodologie de l'étude, ses échantillons, ses outils et ses procédures comme suite:

- Méthode de l'étude: on a trois méthodes (descriptive, constructive et quasi-expérimentale).

- Limites de l'étude:

Limites temporelles: premier trimestre de l'année scolaire (2013-2014)

Limites spatiales: lycées dans la ville d'Alep.

Limites objectives: compétences de l'expression littéraire.

- Échantillon de l'étude: l'échantillon choisi au hasard parmi les élèves du secondaire général a atteint (1859) élèves et (38) enseignants, en plus de (296) élèves dans le groupe de contrôle et expérimental.

- Outils de l'étude: Pour être en mesure de répondre à ses questions et ses hypothèses, l'étude a utilisé les outils suivants après s'être assurée de la validité et de la fiabilité:

- Questionnaire exploratoire pour déterminer la partie problématique de l'étude.

- liste des compétences de l'expression littéraire.

- Liste des processus de pensée cognitifs.

- Carte de remarque pour évaluer l'efficacité de l'enseignant de la langue arabe au cycle secondaire.

- Test (avant, après)

- Programme d'enseignement proposé pour développer les compétences d'expression littéraire en utilisant les processus de pensée cognitifs au cycle secondaire général.

Étapes de l'application de la recherche:

- L'accès à la documentation pédagogique, aux études antérieures et tout ce qui concerne la recherche.

- La définition du problème de l'étude et l'élaboration des hypothèses qui définissent clairement les résultats attendus.

- La préparation d'une liste de compétences de l'expression littéraire nécessaires pour les élèves du secondaire général.

- La préparation d'une liste des processus cognitifs à être exploités dans le cadre de l'enseignement des compétences d'expression littéraire.

- L'établissement des outils d'étude qui comprennent une carte de remarque pour les enseignants, un questionnaire pour les élèves du secondaire général, un test à la lumière de la liste des compétences d'expression littéraire et des processus cognitifs, et un programme d'enseignement.
- L'application des outils à un échantillon aléatoire afin de servir les objectifs de l'étude et l'application du programme d'enseignement à cet échantillon représentative de la société répartie sur le groupe expérimental et le groupe de contrôle, dans le premier semestre de l'année scolaire (2013-2014) du (30/9/2013) au (5/12/2014) .
- L'analyse des résultats statistiques.

Chpitre 8: Il comprend l'étude statistique des questions et des hypothèses d'étude, analyse les données et les interprète à la lumière d'un ensemble d'opérations statistiques telles que la moyenne arithmétique, les fréquences, les pourcentages, les écart-types, le coefficient de corrélation Person, le coefficient alpha cronbach'a et t-test.

Chpitre 9: Il expose les résultats globaux de l'étude et reformule les hypothèses à la lumière des résultats dont on a monntionné les importants:

- Les pratiques d'enseignement en vigueur dans les lycée d'Alep ne correspondent pas aux exigences de l'enseignement de l'expression littéraire en termes de performances mentales et linguistique.
- La désintégration des objectifs cognitifs et des compétences affectives. On s'intéresse plutôt à la correction formelle qui a conduit à affaiblir les résultats scolaires attendus de l'enseignement de l'expression littéraire.
- L'intérêt porté par le professeur à l'expression écrite plus qu' à l'expression orale et la rareté des introductions verbales aux sujets de l'expression littéraire.
- La plupart des élèves du secondaire ne bénéficient pas de processus cognitifs et se concentrent sur les niveaux inférieurs de la connaissance.
- La plupart des professeur de la langue arabe n'encourage pas les élèves à lire les références associées au contenu du sujet et à organiser les informations. Par consequent, cela a contribué à dininuer le niveau de la lecture.
- La plupart des élèves du secondaire préfère visiter les sites de loisirs plus que les sites scientifiques.
- La faiblesse du niveau de la lecture des élèves les a privés d'activer les processus mentaux et les avantages de la lecture à identifier l'approche des

auteurs et de leurs méthodes, d'observer les structures simples et profondes, de découvrir la construction progressive du texte lu et d'en tirer l'harmonie entre la forme et le contenu.

- Avoir deux listes; une pour les compétences d'expression écrite et un autre pour les processus de pensée cognitifs.
- L'efficacité du programme d'enseignement proposé basant sur les processus cognitifs pour développer les compétences d'expression littéraire.
- La présence de différences statistiques entre les performances des enseignants titulaires du degré de licence et les titulaires du Diplôme d'Habilitation Pédagogique au profit des enseignants titulaires du Diplôme.
- La présence de différences statistiques entre les résultats du groupe de contrôle et le groupe expérimental dans le post-test des compétences d'expression littéraire dans les domaines de la planification, de l'écriture, et de la révision, est attribuable au programme proposé pour le groupe expérimental.
- L'absence de différences statistiques entre les élèves du groupe expérimental dans le post-test des compétences d'expression littéraire attribuées au sexe (masculine, féminin).
- La Présence de différences statistiques entre les élèves du groupe expérimental dans le post-test des compétences d'expression littéraire attribuées à la branche (scientifique, littéraire) au profit de la branche scientifique.

À la lumière des résultats, l'étude propose ce qui suit:

- le profit de la liste des compétences d'expression littéraire .
- le profit du programme proposé dans l'enseignement de l'expression car il génère la capacité des élèves à la pensée organisée.
- la nécessité d'adopter des stratégies d'enseignement cognitives dans l'enseignement des arts de l'arabe.
- l'organisation des stages de formation pour permettre aux enseignants d'identifier le concept de la pensée cognitive et ses stratégies.
- la formation des enseignants non-habilités pédagogiquement et la formation continue des enseignants déjà habilités pour combler la lacune du processus pédagogique.
- la création d'un environnement d'apprentissage passionnant à travers les méthodes d'enseignement qui encourage à réfléchir pendant l'enseignement des arts de l'arabe.

- Accroître la culture linguistique des élèves en l'incitant à lire les diverses références.
- l'enrichissement de la bibliothèque scolaire avec des livres, des périodiques et des références qui correspondent le niveau mental des élèves.

La recherche se termine par une série de proposition, dont:

- Faire des études dans le domaine de l'expression littéraire traitant d'autres variables.
- Impact des stratégies sur-cognitives dans l'enseignement de l'expression écrite.
- Impact de la lecture silencieuse dans l'amélioration des processus de compréhension des élèves au cycle secondaire.
- Impact des processus de pensée dans les résultats de la langue arabe au cycle secondaire.