فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي فى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية

إعداد

أ.م.د/ عبد الرحمن الصغير محمد
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية جامعة العريش

المجلد (٦٨) العدد (الرابع) الجزء (الأول) أكتوبر ٢٠١٧م

المستخلص:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في: تدني مستوى المتعلمين الموهوبين لغويا بالصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الإبداعية، مما ترتب عليه حاجتهم إلى استراتيجية تنمي لديهم هذه المهارات"، ولعلاج هذه المشكلة أُعيد صياغة وحدة في القراءة في ضوء استراتيجية التساؤل الذاتي، وتم تحديد مهارات القراءة الإبداعية المناسبة للمتعلمين، بلغ عددها (٩) مهارات، ثم حُددت مجموعة البحث من مدارس العريش، بلغ عددها (١٨)، طبق عليهم اختبار مهارات القراءة الإبداعية الذي أعده الباحث تطبيقًا قبليًا، درسوا وحدة القراءة باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، استغرق تدريس الوحدة (٦) أسابيع، ثم أعيد تطبيق اختبار مهارات القراءة الإبداعية، بعد رصد درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين (القبلي والبعدي) على أداة القياس (اختبار مهارات القراءة الإبداعية)، تمت المعالجة الإحصائية، وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أثبتت أن نسبة الكسب وحجم تأثير استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية المهارات حجمًا ضخمًا، وهذا أكد أن استراتيجية التساؤل الذاتي تميزت بالفاعلية التي أدت إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد مجموعة البحث، وفي ضوء هذه النتائج قدم البحث توصيات ومقترحات لتطوير عملية تعليم القراءة، وضرورة الاهتمام بالموهوبين.

الكلمات المفتاحية: التساؤل الذاتي – القراءة الإبداعية – الموهوب لغويًا.

مقدمة

الله سبحانه وتعالي أنعم على الإنسان بنعم كثيرة لا تُعد ولا تُحصى، من أعظم هذه النعم بعد نعمة الإيمان به نعمة اللغة، وللغة مهارات كثيرة، أعظم مهارات اللغة القراءة، لذا كان أول أمر من الله للإنسان هو الأمر بالقراءة، ولعلم الله أن القراءة هي مفتاح أبواب خيرات الدنيا والآخرة جعل تعلمها فرض عين على كل إنسان، فقال سبحانه وتعالى: **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ** (العلق، ١ــ٥)، فبالقراءة يعرف الإنسان ربه، ونبيه، ودينه، وبالقراءة أيضا يكتسب المعارف المختلفة، ويكتشف الحقائق المجهولة، وتزداد معلوماته، كما أنها تعد حلقة الوصل بين ماضي الإنسان وحاضره ومستقبله.

وقد تطور مفهوم القراءة عبر الأزمنة المختلفة، فكانت في البداية قاصرة على معرفة نطق الكلمات، ثم تطورت لتشمل فهم الأفكار المتضمنة في النص المكتوب، ثم اتسع مفهوم القراءة ليشمل النقد وإبداء الرأي والاستنتاج والحكم، وفي الفترة الأخيرة أُضيف مفهوم القراءة الإبداعية، وهي التي تتعدى حدود الاستيعاب والنقد لتصل إلى التعمق في النص المقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة، وحلول متنوعة للمشكلات، وتطبيق هذه الحلول في الحياة(حسن شحاتة؛ ومروان السمان، ٢٠١٣، ١٣٤).

والقارئ في استجابته للمادة المقروءة يوظف ما استفاده منها من جهة، ومن جهة أخرى يضيف جديدًاإلى هذه الفائدة، حيث يمكن أن يفسر ما يقرأ وفقًا لما أراده الكاتب، أو أن يفسره حسب رؤيته هو حتى وإن كان تفسيره هذا غير مشار إليه في النص، إضافة لما سبق أن القارئ المبدع ربما يصل مستوى أعلى بكثير من فهم المقروء، بمعن آخر وأكثر تفصيلا إن القارئ المبدع يصل من خلال القراءة إلى أبعد مما هو مرجو من عملية القراءة بشكل عام، وهذا هو الإبداع في القراءة، غير أن هذا المستوى من القراءة يحتاج إلى توافر مهارات عقليا عليا حتى يتسنى له الإبداع، وهذا ما جعل حسن شحاتة (٢٠٠٨، ١١٠) يؤكد على وجود علاقة وثيقة جدًا بين القراءة كمهارات والإبداع كقدرة عليا؛ فالقراءة

الإبداعية عملية تفكير معقدة، هدفها الإبداع، ويتم من خلالها إعادة بناء النص بصورة فكرية من خلال التواصل الفكري والوجداني والثقافي بين القارئ والنص.

في ضوء ما سبق نجد كل من عرف القراءة الإبداعية عرفها في ضوء العلاقة القوية بين التفاعل ومحتوى المقروء، فهذه منى اللبودي(٢٠٠٣، ٧٠) تعرف القراءة الإبداعية بأنها: "عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء لاستنباط ما وراء الكلمات من أفكار ومضامين وإعادة ترتيبها وربطها بما لديه من خبرات ومعلومات، والوصول إلى أفكار جديدة وتوقعات مع القدرة على تبريرها".

أما طعيمة والشعيبي (٢٠٠٦، ١٢٥) فيعرفان القراءة الإبداعية بأنها: "العملية التي يضيف فيها القارئ جديدًا لما يقرأ من خلال تحليله وتفسيره وتحويله وإعادة تنظيمه إلى ما هو أبعد من المقروء لابتكار شيء جديد".

وعلى هذا؛ فإذا كانت القراءة الإبداعية هكذا؛ فإنها من الأهمية بمكان لأي قارئ، وفي أية مرحلة عمرية كان، هذه الأهمية تظهر واضحة جلية عند حسن شحاتة (٢٠٠٠، ٦٥)، حيث تتمثل أهميتها في أنها:

- تساعد المتعلم على طرح أسئلة حول المعلومات التي لم ترد في النص.
- تنمى لديه القدرة على التنبؤ من خلال المعلومات المقدمة له.
- تكسبه الثقة بنفسه، وذلك من خلال إضافة ما لديه من أفكار إلى محتوى النص.
- تساعده على إيجاد نهايات متعددة للنص.
- تساعده على توليد أفكار جديدة، بل واقتراح حلول متنوعة للمشكلات.
- تجعل منه منتجًا للأفكار والحلول والمعلومات، وليس مجرد متلقيًا لكل هذا.
- تكسبه القدرة على التعمق في النص المقروء والتوصل إلى قرارات جديدة من خلاله.
- تساعده على استدعاء ما لديه من معلومات ومزجها بما هو جديد مكونا منهما ما هو أحدث وبإمعان النظر في أهمية القراءة الإبداعية يتبين ؛ بل يتأكد أن ممارستها تتطلب توافر مهارات عقلية عليا لدى القارئ ليكون في إمكانه التفاعل

المثمر مع المحتوى المقروء، هذا من جهة؛ ومن جهة أخري أن للقراءة الإبداعية نفسها مهارات معينة لا بد من امتلاكها لتحقق أهدافها، هذه المهارات يحددها محمد الحوامدة (٢٠١٣، ٣٨٥) بشكل رئيس في:

- الأصالة القرائية: والتي تتمثل في القدرة على طرح أفكار جديدة غير مطروقة في النص، واقتراح نهايات غير مألوفة في النص.
- الطلاقة القرائية: وتتمثل في تقديم عدد من المترادفات والمتضادات لما ورد في النص، وطرح أكبر عدد من الأفكار بديلًا للأفكار الواردة في النص.
- المرونة القرائية: وتتمثل في ابتكار أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص، وتحويل النص من فن أدبي لآخر مع الاحتفاظ بالمعنى، واقتراح حلول ونهايات جديدة للنص.
- التوسع القرائي: ويتمثل في القدرة على تطوير الفكرة العامة أو فكرة رئيسة في النص المقروء وذلك بإضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة، وإضافة عناصر جديدة سواء أشخاص أو أحداث، وتوقع النتائج.

بدراسة هذه المهارات الرئيسة للقراءة الإبداعية يتبين أنها ليست جامدة، وأنها تحتاج دائما إلى دعم وتنمية دائمين مستمرين، لماذا إذًا هذا الدعم وهذه التنمية؟ نجد الإجابة عن هذا التساؤل لدى هولدن(Holden,2004, 15) الذي يؤكد أن النتاج الفكري للبشرية؛ والذي يصل إلينا في صورة نصوص مكتوبة يزداد سعة وعمقا وشمولية لكل ما هو جديد في الحياة، مع المحافظة على كل ما هو أصيل، هذه الحداثة في الفكر لا بد لها من مهارات قرائية إبداعية متجددة هى الأخرى، وهذا ما جعل جامي (Jamie,2007,58) يؤمن بضرورة تنمية مهارات القراءة الإبداعية، ويحدد مع هولدن (Holden، 2004،p,23) عمليات أو خطوات تنمية مهارات القراءة الإبداعية، والتي تتمثل في:

- العملية الأولى: وتتكفل بتحديد المشكلات الواردة في النص المقروء.
- العملية الثانية: ويتم فيها توجيه أسئلة حول مضمون النص المقروء.
- العملية الثالثة: وتتعهد بربط المعلومات المضمنة في النص المقروء بالمعلومات التي يتم التوصل إليها من مصادر أخرى.
- العملية الرابعة: ويتم فيها التوسع في القراءة حول مضمون النص المقروء من خلال مصادر أخرى.

ونظرًا لأهمية القراءة بشكل عام؛ والإبداعية منها بشكل خاص؛ في حياة الإنسان أي إنسان بشكل عام؛ والمتعلم بشكل خاص، نظرًا لهذ الأهمية فقد اهتم كثير من الباحثين بأمر القراءة الإبداعية وتنمية مهاراتها، وبتفحص الدراسات والبحوث التي أُجريت في مجال القراءة الإبداعية نجدها كثيرة ومتنوعة من حيث أهدافها، ومن حيث الأدوات البحثية التي استخدمتها لتحقيق ما هدفت إليه، أسفرت هذه الدراسات عن نتائج مختلفة، وفي ضوء طبيعة البحث الحالي وأهدافه فإن الحديث هنا سيقتصر فقط على الدراسات والبحوث التي تكفلت بتحديد مهارات القراءة الإبداعية ومن ثم تنميتها لدى فئات عمرية مختلفة، تلك الدراسات التي كان في إمكان الباحث التوصل إليها فعلى سبيل المثال لا الحصر فقد أجرى كل من: (الذيابات،٢٠٠١)، وباريت (Barret,2001)، وسمير عبد الوهاب (٢٠٠٢)، وعطا الله العدل(٢٠٠٢)، ومنى اللبودي (٢٠٠٣)، وخلف محمد (٢٠٠٤)، وعلى أبو بكر(٢٠٠٦)، وريم عبد العظيم (٢٠٠٨)، ومحمد نايف (٢٠٠٩)، وحسن الحميد (٢٠١٠)، ومحمد زغاري (٢٠١١)، ومريم الأحمدي (٢٠١٢)، ومروان السمان (٢٠١٤)، ومحمد الزيني، والسيد محمد (٢٠١٤)، جميع هذه الدراسات استهدفت تنمية مهارات القراءة الإبداعية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت أدوات بحثية مختلفة، واستهدفت فئات وشرائح عمرية واجتماعية مختلفة أيضًا، وجميعها أسفر عن نتائج متشابهة إلى حد كبير مؤداها أن العوامل المستقلة في هذه الدراسات أدت بالفعل إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية.

بتفحص هذه الدراسات تبين أنها أُجريت على فئات عادية متباينة فيما بينها، إلا أنها وفي حدود علم الباحث لم تجر دراسة واحدة على فئة هى أولى من غيرها بأن تطبق عليها الدراسات والبحوث التي تعنى بالقراءة الإبداعية، هذه الفئة هى فئة الموهوبون لغويا، وذلك لوجود توأمة قوية بين الإبداع والموهبة بشكل عام، وبين القراءة الإبداعية والموهبة اللغوية بشكل خاص، هذا من جهة؛ ومن جهة أُخرى فإن الموهبة اللغوية بالذات لم تحظ باهتمام الباحثين والتربويين ولم توظف في التعلم كما يجب مثلما عُني بالموهبة في المجال العلمي، وبخاصة

في الرياضيات والعلوم، ووُظفت في التعلم بشكل عام؛ وفي الإبداع العلمي بشكل خاص، لذا نجد بعض الدراسات والبحوث (هناء مخلوف، ٢٠٠٦)، و(معاطي نصر،٢٠٠٧)، و(صبري النجلاوي،٢٠٠٨) تؤكد على أن الموهبة اللغوية بالفعل لم تحظ باهتمام الباحثين في مجال اللغة وآدابها، وعليه فالاهتمام بفئة الموهوبين لغويا واجب تربوي وواجب لغوي على كل من يستطيع أن يتصدي لهذه الفئة بالدراسة والبحث تعليما وتعلما، وبخاصة أن مجالات الإبداع اللغوي بشكل عام كثيرة، إلا أنها أكثر بكثير في اللغة العربية، فهناك العديد من مجالات الإبداع اللغوي، كالخطب المختلفة، ونظم الشعر، والوصف، وغير هذا الكثير والكثير وهذا ما جعل بعض البحثين (سمير عبد الوهاب،٢٠٠٢) في مجال اللغة العربية يوصي بضرورة توظيف خصائص اللغة العربية في تنمية المواهب اللغوية المختلفة لدى المتعلمين وغيرهم، حيث توجد علاقة قوية بين اللغة العربية دون اللغات الأخريات والموهبة اللغوية، وذلك لما للغة العربية من مميزات، حيث الجذر اللغوي، والتراكيب النحوية، وعلوم البلاغة العربية، وعلم العروض والقوافي، والجرس الموسيقي، والخط العربي وروعته، والتقابل اللغوي، كل هذه مجالات إبداع لغوي، فقط الأمر يحتاج إلى اجتهاد علمي لتصميم برامج تعليمية تعلمية تتناسب والقدرات العقلية لدى الموهوبين لغويا_(جروان، ١٩٩٩، ٢٣٣، منى مزيد، ٢٠٠٨، وصبري النجلاوي، ٢٠٠٨ ،العاجز، ومرتجى، ٢٠١٢، ٣٣٤، مروان السمان، ٢٠١٤).

وبنظرة متعمقة إلى العلاقة بين الموهبة اللغوية والقراءة الإبداعية؛ نجد أنها بمثابة توأمة قوية، لذا يمكن القول إن المتعلم الموهوب لغويًا – بوصفه يمتلك مجموعة من القدرات والخصائص اللغوية التي يتميز بها عن العاديين– يمتلك القدرة على الأداء اللغوي الإبداعي بصورة أكثر دقة من غيره، وبمستوى كفاءة يؤهله لتنمية قدراته ومهاراته في القراءة الإبداعية على أنها أحد أشكال الأداء اللغوي الإبداعي، غير أن هذا يحتاج إلى برامج متقدمة معدة إعدادًا دقيقًا، وتنفذ باستخدام استراتيجيات تربوية تساعد على الإبداع اللغوي، والتميز في أدائه.

مما سبق يتضح أهمية التركيز على تنمية مهارات القراءة الإبداعية باعتبارها متطلبصا مهمً اللتعلم لدى المتعلمين بصفة عامة والموهوبين منهم بصفة خاصة؛ إلا أنه بإمعان النظر في واقع تدريسها أي القراءة الإبداعية نجد أنها لا تحظى بالاهتمام الذى يتناسب مع أهميتها، كما أنه لا يستخدم فى تدريسها استراتيجييات فاعلة تعمل على تنمية مهاراتها،هذا، بالإضافة إلى أن معظم معلمي اللغة العربية ليس لديهم الوعى المهني باستراتيجيات التدريس التى تنمى مهارات التعلم بشكل عام، ومهارات الإبداع فيه بشكل خاص لدى المتعلمين في كل مراحل العملية التعليمية.

وفي سبيل البحث عن استراتيجيات حديثة تشجع المتعلمين على التفكير وإثارة التساؤلات وحل المشكلات، وتطبيق ما تعلموه في مواقف سابقة؛ تأتى بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، ومنها: استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل: استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية خرائط المفاهيم، والمسارات المتعددة ، وخرائط العقل، واستراتيجية k–w–l (أعرف – أريد أن اعرف– تعلمت)، وغير ذلك.

وقد أكدت بعض هذه الدراسات على أن المتعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة بفاعلية وكفاءة في التعلم تكسبهم القدرة على تعرف سلوكياتهم الخاصة المختلفة، وإدراك تفكيرهم عندما يقوموا بأداء مهمة معينة، ويمكن أن يستخدموا هذا الوعي بالسيطرة على ما يفعلونه والتحكم فيه.(حسام أبو عجوة،٢٠٠٩، ١٣٠).

وتأتي استراتيجية التساؤل الذاتي كواحدة من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تم الإشارة إلى إمكانية استخدامها لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين بشكل عام، والموهوبين بشكل خاص.

واستراتيجية التساؤل الذاتي تعد إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهي استراتيجية تكسب المتعلم القدرة على تركز صياغة الأسئلة، وتوليد المعلومات حول محتوى النص، وهذه خطوة مهمة في فهم النص، وذلك لأنها تتكفل بترجمة المعلومات الواردة بالنص إلى أسئلة ثم الإجابة عنها، وهذ الاختبار

الذاتي للمتعلم، ليبين له أنه على فهم النص (أحمد شبيب ٢٠٠٠، ١٠٩، عبد الحميد عبد الحميد ٢٠٠٠، ٢٤١)، لذا نجد تراسك ديفد(Traask, David, 1996, 85) على أهمية التساؤل في العملية التعلمية، ويعده الأداة الأولى والفاعلة للعملية التعليمية القائمة على الاستقصاء، فعن طريقه يمكن فهم قضايا التعلم التي تواجه المتعلم فهمصا دقيقًا، كما أنه أي التساؤل ينمي لديه الفهم العميق، والتأمل الناضج فيما يتعلم.

وبالرغم من أن استراتيجية التساؤل الذاتي يمكنها أن تكسب المتعلم كل ما سبق بيانه إلا أنها لا تغنيه عن دور المعلم في التوجيه والإرشاد إلى توظيف التساؤل في تعميق المعرفة وصقلها، حيث إن التساؤل يعد من أفضل أساليب التعلم، وذلك لأنه يمد المتعلم بالخبرة الواسعة في أثناء التعلم، وبعده.(Carn Penling ،1993،4256).

وتأسيسًا على ما سبق يسعى البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية تلك الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية.

مشكلة البحث:

في ضوء :

- نتائج الدراسات السابقة التي تناولت المجال الدقيق للبحث الحالي، والتي اتفقت على وجوب تنمية مهارات القراءة بشكل عام والإبداعية منها بشكل خاص لدي المتعلمين في كل المراحل التعليمية.
- توصيات الدراسات السابقة، تلك التي أجريت على الموهوبين، حيث أوصت بضرورة الاهتمام بالموهوبين لغويًا، وبضرورة توظيف موهبتهم اللغوية هذه لصالح تعلمهم بشكل عام؛ وتعلمهم اللغة بششكل خاص؛ وعلى وجه التحديد تعلمهم القراءة الإبداعية، وفي كل المراحل التعليمية.
- ما لمسه الباحث خلال إشرافه على مجموعات التربية العملية لشعبة اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية انتشار برنامج رعاية الموهوبين بكل المراحل الدراسية، وكان من بين هؤلاء الموهوبين عددًا لا بأس به ممن يتمتعون بالموهبة اللغوية.

- ما تأكد منه الباحث من خلال مشاركته بشكل أساسي في " البرنامج التدريبي لتنمية مهارات اللغة العربية لدى معلمي اللغة العربية بمديرية التربية والتعليم بشمال سيناء؛ تأكد أن المتعلمين الموهوبين لغويا يحتاجون إلى من يوظف لديهم الموهبة اللغوية في الإبداع اللغوي، وفي التعلم بشكل عام.
- ما أكدته وثيقة معايير المتعلم لجميع مواد التعليم قبل الجامعي؛ على أهمية إكساب مهارات القراءة الإبداعية للمتعلم بما يتناسب ومستوى مرحلته التعليمية. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ٢٠٠٩).

- واقع تعليم القراءة في عمليتنا التعليمية القائم في معظمه على استراتيجيات التدريس التقليدية؛ تلك التي جعلته لا يخرج عن كونه قراءة جهرية أو صامتة وفقط.
- في ضوء أهمية استخدام استراتيجية تدريسية حديثة في تعليم القراءة للموهوبين لغويا، توظف هذه الموهبة لديهم في تعلمهم القراءة، وتشجعهم على التفكير فيما يقرأون، وتوجيه التساؤلات حوله، وتوليد أفكار جديدة من مضمونه، وإيجاد حلول فاعلة لما في مضمونه من مشكلات؛ وتنمي لديهم مهارات القراءة الإبداعية. بالبحث عن استراتيجية تكون هكذا؛ وجد استراتيجية التساؤل الذاتي هى التي يمكن أن تقدم كل هذه للموهوبين لغويا.

في ضوء كل ما سبق أمكن صياغة المشكلة البحثية التي تصدى لها البحث الحالي في:" تدني مستوى المتعلمين الموهوبين لغويا بالصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الإبداعية، مما ترتب عليه حاجتهم إلى استراتيجية تدريسية تنمي لديهم هذه المهارات.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: إلى أي مدي يؤدي استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الثالث الإعدادي؟

وعلاج هذه المشكلة يتطلب الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

١. ما مهارات القراءة الإبداعية اللازم توافرها لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي؟

٢. ما صورة وحدة تعليمية في القراءة تنفذ باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين بالصف الأول الإعدادي؟

٣. ما فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي؟

أهداف البحث:

تمثل هدف البحث الحالي بشكل رئيس في:

١. تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي.

٢. التحقق من فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي.

أهمية البحث:

بفيد البحث الحالي كلا من:

مخططي المناهج:

– يساعدهم في تطوير مناهج تعليم القراءة بشكل عام، وذلك بتضمين مهارات القراءة الإبداعية اللازم توافرها لدى المتعلمين في محتوى القراءة المقرر عليهم.

– يساعدهم في إعداد برامج لتنمية مهارات القراءة لدى المتعلمين بكل مراحل التعليم.

معلمي اللغة العربية: يفيدهم في:

- تعريفهم بمهارات القراءة الإبداعية التي تناسب المتعلمين الموهوبين لغويًا.
- تعريفهم باستراتيجيات التعليم الأكثر فاعلية في تعليم القراء بشكل عام، وبخاصة تنمية مهاراتها لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.
- يقدم لهم دليلا يمكنهم الاسترشاد به تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفقًا لاستراتيجية التساؤل الذاتي.
-

المتعلمين:

- يكسبهم القدرة على توظيف استراتيجية التساؤل الذاتي في التعلم بشكل عام، وتعلم القراءة بمهاراتها بشكل خاص.
- ينمي لديهم مهارات القراءة الإبداعية.

الباحثين: يفتح المجال أمامهم لإجراء دراسات وبحوث لتنمية مهارات اللغة العربية بشكل عام، ومهارات القراءة بشكل خاص، ومهارات القراءة الإبداعي على وجه التحديد.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

١. من حيث العينة: مجموعة من متعلمي الصف الثالث الإعدادي الموهوبين لغويًا، وذلك:

- لتمكنهم من مهارات القراءة الأساسية أكثر من غيرهم من صفوف المرحلة الإعدادية.
- لأنهم يمثلون نهاية مرحلة تعليمية؛ وبالتالي يمكنهم أكثر من غيرهم من متعلمي الصفين الأول

والثاني الإعدادي التكيف مع استراتيجية التساؤل الذاتي، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى؛ لديهم

موهبة لغوية تمكنهم من اكتساب مهارات القراءة الإبداعية في أعلى مستوياتها.

٢. من حيث مهارات القراءة: تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وذلك لأن عملية اكتسابها تتطلب قدرات

عقلية عليا، وهذه القدرات متوفرة لدى المتعلمين الموهوبين لغويا (المجتمع الأصلي للبحث الحالي).

٣. من حيث المكان: الموهوبين لغويا بمدارس مدينة العريش الإعدادية بشمال سيناء.

٤. من حيث الزمان: طبقت الدراسة الميدانية في البحث الحالي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

فرضاً البحث:

يحاول البحث الحالي اختبار صحة الفرضين التاليين:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الإبداعية لصالح التطبيق البعدي.

٢- تتميز استراتيجية التساؤل الذاتي بالفاعلية التي تؤدي إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد مجموعة البحث.

منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث الحالي استخدام منهجين بحثيين هما:

١- **المنهج الوصفي:** ووظفه البحث الحالي في:

- قائمة مهارات القراءة الإبداعية، حيث تم التوصل إلى محتواها من عدة مصدرين هما(قوائم مهارات القراءة التي أسفرت عنها الدراسات السابقة، الأدب التربوي الذي عُني بمجال القراءة).

- تعرف التصور لوحدة دروس القراءة المقترحة في البحث الحالي، وكيفية صياغتها في ضوء استراتيجية التساؤل الذاتي.

٢- **المنهج شبه التجريبي:** وتم توظيفه في إجراء الدراسة الميدانية المتطلبة في البحث الحالي، وذلك بهدف التحقق من فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى مجموعة المتعلمين الموهوبين لغويًا.

متغيرات البحث: تمثلت متغيرات البحث الحالي في متغيرين اثنين هما:

- متغير مستقل: وهو استراتيجية التساؤل الذاتي، واستخدمت في تنفيذ دروس القراءة الإبداعية لدى أفراد مجموعة البحث.

- متغير تابع: وهو تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد مجموعة البحث.

- **التصميم التجريبي للبحث:** اتبع البحث الحالي التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، والذي يعتمد على نتائج التطبيقين القبلي والبعدي.

مصطلحات البحث:

استراتيجية التساؤل الذاتي:

يعرف كوين (Coyne،2007، 85) استراتيجية التساؤل الذاتي على أنها" أسئلة يصوغها المتعلم حول مضمون التعلم ، ويطرحها قبل عملية القراءة، أو في أثنائها، أو بعدها، وهذه التساؤلات تستدعى تكامل المعلومات، وتفكيرهم في عملية القراءة، وتتطلب إجابة واسعة عميقة تسهل عملية التعلم ".

وتعرفها(رانيا محمد: ٢٠٠٩، ١٩) على أنها مجموعة من الأسئلة يصوغها المتعلم ويوجهها لنفسه أو لزملائه حول عملية التعلم، وذلك بتوجيه وإرشاد من المعلم، وتؤدى هذه الأسئلة إلى انتباه المتعلم إلى الجوانب المهمة في موضوع التعليم(الدرس)، وانتباهه إلى جوانب القصور التي يواجهها في موضوع التعلم.

وقريب من تعريف أماني حميدة لاستراتيجية التساؤل الذاتي نجد (مروان السمان،٢٠١٤، ٩٥) يعرفها تعريفاً يكاد يكون متطابقًا مع تعريف أماني حميدة، حيث يعرفها على أنه " مجموعة من الأسئلة التي يصوغها المتعلم ويوجهها لنفسه أو لزملائه في الفصل في أثناء القراءة من خلال توجيه المعلم وإرشاده، وتؤدي هذه الأسئلة إلى التركيز على الجوانب المهمة في النص المقروء".

القراءة الإبداعية:

تعريفات كثيرة للقراءة الإبداعية جميعها يشير إلى أنها تتطلب تفاعل المتعلم مع النص المقروء للتوصل إلى إضافة معان جديدة لمعاني النص، وذلك بتوظيف مهارات الإبداع التي يمتلكها المتعلم.

في ضوء ما سبق نجد هوس وجامي (House,2004,56، Jamie,2007,81) يعرفان القراءة الإبداعية تعريفا اتفقا حوله بشكل كبير مؤداه أن القراءة الإبداعية هى عملية عقلية معقدة تمكن المتعلم ــ أو القارئ ــ من التوصل إلى معان جديدة غير مألوفة من النص بواسطة ما لديه من مهارات إبداع وابتكار وخبرات سابقة.

وقريب من التعريف السابق نجد محمد زغاري (٢٠١٥، ٤١٦) يعرف القراءة الإبداعية بأنها تفاعل القارئ مع النص باستثمار ما ورد فيه، ودمجه مع ما يملك

من معرفة، وخبرات ذاتية، لإضفاء معان جديدة، وابتكار أفكار وعلاقات لم ترد في مضمونه.

الموهوبون لغويًا:

المتعلم الموهوب لغويًا: هو المتعلم الذي يُظهر مستوى مرتفعًا من إنتاج لغوي متميز، ويظهر هذا الأداء من خلال درجاته على بطارية الكفاءة اللغوية واختبارات الذكاء والتحصيل والابتكار، بحيث لا تقل عن المئيني (٩٠). (طلعت أبو عوف، ٢٠٠٤، ٩).

أدوات البحث:

تتحدد أدوات البحث الحالي فيما يلي:

١. قائمة بمهارات القراءة الإبداعية تناسب المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي (إعداد الباحث).
٢. إعادة صياغة وحدة في دروس القراءة في ضوء استراتيجية التساؤل الذاتي . (إعداد الباحث).
٣. دليل معلم لكيفية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تعليم القراءة الإبداعية (إعداد الباحث).
٤. اختبار مهارات القراءة الإبداعية للمتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الثالث الإعدادي.

أدبيات البحث:

تتمثل أدبيات البحث في ثلاثة محاور، هي: المحور الأول، سيتناول استراتيجية التساؤل الذاتي من مختلف جوانبها التي تخدم البحث الحالي، المحور الثاني، وسيخصص للحديث عن الموهوبين لغويًا، أما الثالث والأخير سيعرض القراءة الإبداعية، وفيما يلي عرض لكل:

المحور الأول: استراتيجية التساؤل الذاتي:

يتناول هذا المحور استراتيجية التساؤل الذاتي من حيث: مفهومها، وأهميتها، ومراحل استخدامها، وأدوار كل من المعلم والمتعلم فيها، وتجنبًا للإطالة سيستخدم هذا المحور مصطلح (التساؤل الذاتي) فقط؛ ويقصد به استراتيجية التساؤل الذاتي.

مفهوم استراتيجية التساؤل الذاتي:

عرفت استراتيجية التساؤل الذاتي بتعريفات كثيرة متباينة، وذلك بسبب تعدد مسمياتها، فهناك من يطلق عليها استراتيجيات المساعدة الذاتية مثل: التخطيط الذاتي، والتقدير الذاتي، والتأمل الذاتي .(عبد الله عبد الحميد، ٢٠٠٠ ، ٢٠٦)، وهناك من يطلق عليها استراتيجية التنبؤ القرائي (غازي مفلح، ١٤٢٨ ، ١٠٦).

ويعرفها عاشور ومقدداي بأنها "التساؤلات التي يطرحها المتعلم قبل التعلم، وفي أثناء لتعلم، و بعد التعلم، ومحاولته الإجابة عن هذه التساؤلات في أثناء التعلم " (راتب عاشور ،ومحمد مقدادى ،٢٠٠٥، ٨٥).

وتعرف (نادية أو سكينة، ٢٠٠٤، ١٨٤) استراتيجية التساؤل الذاتي بأنها مجموعة التساؤلات التي يصوغها المتعلم حول عملية التعلم كالتساؤلات حول: ما الذي نعرفه ؟ وما الذي لا نعرفه ؟ وكيف يمكنني الاستمرار في التعلم.

وتعرف استراتيجية التساؤل الذاتي إجرائيا في البحث الحالي بأنها " الأسئلة التي يصوغها المتعلمون الموهوبين لغويًا حول مضمون النصوص القرائية المضمنة في الوحدة التعليمية المقترحة، ويوجهونها لأنفسهم أو بعضهم بعضا قبل قراءتهم للنصوص، أو في أثناء القراءة، أو بعد القراءة.

من خلال التعريفات السابقة لاستراتيجية التساؤل الذاتي نستنتج أن الأسئلة التي يصغوها المتعلم حول مضمون التعلم (صفاءالأعسر،١٩٩٨، ١٧٠،منى عبد الصبور، ٢٠٠٠، ١٩، Torman,2013, 56)

توجد لديه خلفية مسبقة عن التعلم. تساعده على الاحتفاظ بأنشطة التعلم حية في ذهنه.

- تساعده على الاحتفاظ بمحتوى التعلم.
- تساعده على تداول المعلومات المستفادة من التعلم.
- تساعده على تقويم التعلم وتوظيفه في حياته.
- تكسبه مهارة توليد المعلومات وتوظيفها.

وفي ضوء ما سبق فإن استراتيجية التساؤل الذاتي توصف بأنها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي من خلالها يقوم المتعلم بجهد ذاتي خاص يقوده إلى كل عمليات ما وراء المعرفة المتضمنة في التنظيم الذاتي للمعرفة نفسها أي أنها استراتيجية تعمل على توجيه وضبط عمليات ما وراء المعرفة (حمدي الفرماوي، ووليد رضوان ،٢٠٠٤، ١١١).

وترى (إحسان فهمي، ٢٠٠٣، ١٢٥) أن التساؤل الذاتي يتضمن نوعين من الأسئلة ، هما: أسئلة موجهة، يوجه المعلم المتعلمين إليها، وهي عبارة عن رؤوس أسئلة يحددها المعلم لهم، ويكملونها، ومن خلالها يصوغون أسئلة تماثله، وأسئلة غير موجهة أو مفتوحة، وهي الأسئلة التي يصوغها المتعلمون في أثناء عملية التعلم، أو قبلها، أو بعدها، بحيث تساعدهم على فهم المادة المتعلمة، وإدراك المغزى منها، والتفكير فيها.

- أهمية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في العملية التعليمية:

يُعد استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في العملية التعليمية من الأهمية بمكان، هذه الأهمية تذكرها

(حياة محمد، ٢٠٠٥، ١٩٣، أحمد شبيب ٢٠٠٠، ١١٠) فيما يلي:

- تتيح للمتعلمين أن يكونوا في مواقف إيجابية عن طريق مناقشة عناصر محتوى التعلم مما يجعله أكثر

وضوحًا.

- تشجعهم على المشاركة البناءة في التعلم.
- تشجيعهم على المناقشة فيما بينهم والحوار حول عناصر محتوى التعلم.
- تكسبهم القدرة على صياغة أسئلة:
- تجعلهم يتحملون مسئولية إنجاز التعلم بكفاءة عالية.
- تربط المعارف السابقة لديهم بالمعارف الجديدة.
- تكسبهم القدرة على تحليل المعلومات المتعلمة، وتنظيمها، وتكاملها.
- تنمي لديهم التأمل في معنى التعلم، كما تنمي لديهم مهارات التفكير الإبداعي والنقدي.

- تنشيط عمليات (التخطيط، المراقبة، التقويم) لديهم.
- تساعدهم على إيجاد إجابات غير تقليدية لأسئلتهم الذاتية.
- تكسبهم القدرة على البحث عن مفاتيح التعلم والتفكير في معناه.
- ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالنشاط العقلي الإنساني.
- تقوم على إيجابية المتعلم في العملية التعليمية.
- تقوى شعورهم بالفاعلية الذاتية، وقوة الشخصية، ويشعرون بالتحكم الذاتي فهم يحددون أهدافهم الذاتية.

- مراحل استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي :

تتمثل مراحل استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في العملية التعليمية في ثلاث مراحل، وكل مرحلة منها لها أسئلتها الخاصة بها التي يجب على المتعلم أن يصوغها فيها، هذه المراحل ونماذج لأسئلة كل مرحلة يوضحها كنج ألسون (King Alison,2006, 245،) على النحو التالي:

- مراحل استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي هي:

- التخطيط . - المراقبة . - التقويم.

المرحلة الأولى

مرحلة التخطيط: تعد مرحلة التخطيط أول مراحل استخدام استراتيجية التعلم الذاتي، ولكي ينجح التخطيط يجب على المتعلم أن يصوغ أسئلة حول مضمون أو محتوى التعلم، مثل:

- ما المشكلة التي تواجهني؟
- ما الذي يجب على عمله؟
- ماذا اعرف عن المشكلة حتى الآن ؟
- ما المعلومات الموجودة لدي؟
- كيف تساعدني هذه المعلومات؟
- ما خطتي للتعلم؟
- ما الخطة البديلة لدي ؟

المرحلة الثانية

مرحلة المراقبة: في هذه المرحلة يراقب المتعلم نتائج تنفيذ ما حدث في المرحة الأولى، ويجب على المتعلم أن يصوغ أسئلة مثل:

- هل استخدمت خطتي أو استراتيجيتي في التعلم؟
- هل أحتاج إلى خطة جديدة؟

- هل أحتاج إلى استراتيجية بديلة ؟
- هل نغير أهدافي؟
- ما هدفي الأول؟
- هل أنا في الوضع الصحيح؟
- هل حققت هدفي؟

المرحلة الثالثة

التقويم:

ماذا فعلنا؟ ما الذي لم نفعله؟ ماذا سنفعل في الوقت القادم؟

أما(أمنية الجندي، ومنير صادق ٢٠٠١، ٣٤) فمراحل استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي عنهما هى:

- المرحلة الأولى: (مرحلة ما قبل القراءة): يبدأ المعلم بعرض موضوع الدرس على المتعلمين ثم يوضح لهم كيفية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي ، ويمرنهم على كيفية استخدامها

- المرحلة الثانية: (مرحلة في أثناء القراءة)، حيث يقوم المعلم بقراءة النص وتمرين المتعلمين على استخدام الأسئلة التي سجلوها.

- المرحلة الثالثة: (مرحلة ما بعد القراءة): بعد قراءة النص يحتاج المتعلمون لوقت كي يفكروا بالمعلومات التي قرأوها وهذا هو وقت طرح مجموعة من الأسئلة وتدوينها في العمود الثالث .

- **أدوار المعلم والمتعلم في استراتيجية التساؤل الذاتي:**

استراتيجية التساؤل الذاتي تحدد وبدقة ما يجب على كل من المعلم والمتعلم، فيما يلي بيان لدور المعلم والمتعلم:

دور المعلم: بالرغم من أن استراتيجية التساؤل الذاتي تقوم بالدرجة الأول على عمل المتعلم إلا أنها تحدد دور المعلم (يوسف القطامي، ونايفة القطامي،١٩٩٨، ٢٠٧، حسني عصر، ٢٠١٢، ٢٢٦، أفنان دروزة،٢٠٠٠، ١٣٥، سعدية شكري، ٢٠٠٦، ٦٠) فيما يلي:

- يقنع المتعلم بأهمية التساؤل الذاتي في إنجاز التعلم، وخاصة القراءة.
- يحث المتعلم على الإكثار من صياغة الأسئلة بعد كل عملية قرائية.
- توعيته بأهمية التتابع والاستمرار والتدرج في طرح الأسئلة.
- يدربه على الواقعية في توليد الأسئلة بما يتناسب وترتيب عمليات التعلم.
- يدربه على التأمل، والصبر للوصول إلى صياغة أسئلة ذاتية.
- يوجه اهتمامه إلى استخدام أساليب متنوعة عند توليد الأسئلة الذاتية مثل.

- **دور المتعلم:** يتمثل دور المتعلم في القيام بما يلي :
  - تحديد ماذا يريد من التعلم.
  - توجيه الأسئلة والمراقبة الذاتية للتأكد من فهم العناصر المهمة.
  - مراقبة فهمه لمحتوى التعلم.
  - التركيز والانتباه، واستدعاء معلوماته السابقة.
  - الصبر والجلادة في إنجاز التعلم.
  - التأكد من تحقيق الهدف من التعلم.

المحور الثاني

الموهوبون لغويًا:

يتناول هذ المحور الموهوبين لغويا من حيث المفهوم، والخصائص العقلية، والعلاقة بين الموهبة اللغوية والقراءة الإبداعية وذلك على النحو التالي:

بداية يحسن بالبحث الحالي أن يلقي الضوء على الموهبة بشكل عام، ولكن بشيء من الإيجاز.

الموهبة بشكل عام تتمثل في التميز العالي، والكفاءة في الأداء، والقدرة على الإنجاز بشكل عام، وسرعة التحول من إنجاز عمل ما إلى إنجاز عمل آخر بثبات وثقة بالنفس، والفهم السريع العالي، هذه الموهبة بشكل عام، وبالقياس على تعدد أنواع الذكاء وتباين مجالاته، فإن الموهبة أنواع وأنماط مختلفة، من هنا جاءت فكرة تعدد المواهب، فعلى هذا نجد الموهبة اللغوية، مثل التي تمثلت في لغويين كثير، نذكر منهم الخليل بن أحمد الفراهيدي، الذي أهلته موهبته اللغوية لوضع علم العروض الذي لم

يسبقه أحد إليه، ونجد الموهبة العسكرية، والتي تمثلت في خالد بن الوليد، وأكسبته فنون القيادة العسكرية في سن مبكرة، لذا وظف رسول الله صلى الله عليه وسلم فيه هذه الموهبة، فجعله القائد العسكري لجيوش المسلمين آنذاك، ونجد الموهبة الرياضية، والتي تمثلت في رياضيين كثر، وهكذا، لذا فالموهبة أنواع ومستويات من حيث امتلاكها وتوظيفها في مجالها بشكل خاص، وفي الحياة بشكل عام.

تُعد فئة الموهوبين بصفة عامة من أهم الثروات البشرية التي يمتلكها أي مجتمع، ولهذا فإن تعرف قدرات الأفراد ومواهبهم وأساليب تنميتها يعد من المهام العلمية الصعبة التي تؤثر في تطور المجتمع ورقيه ولحاقه بركب التطور، والموهوب لغويا هو "المتعلم الذي يظهر مستوى مرتفعا من الأداء اللغوي واستعدادا فريدا في أحد المجالات اللغوية، والتي تحتاج قدرات خاصة بشرط أن يكون هذا الفرد متمتعا بمستوى مرتفع من الذكاء والابتكار".(منى مزيد، ٢٠٠٨، ٩ــــــــــ ١٢، Founds,2009,23).

يعد الموهوبون في اللغة إحدى فئات الموهوبين التي لا تزال بحاجة إلى اهتمام تربوي من قِبل الباحثين؛ حيث تختلف خصائصهم، وأساليب التعليم المقدمة لهم عن العاديين؛ وذلك لأن الموهوبين في اللغة عادة ما يميلون إلى استخدام أنماط تفكير لغوية خاصة بهم، لذا فهم في حاجة إلى التجديد والتطوير في أساليب التعليم والتعلم، وهذا يؤكد صحة النظرية العلمية التي توصي بضرورة الرعاية والاهتمام بالموهبة، وحسن توظيفها، والعمل على تنميتها بشكل مستمر(صلاح عميرة، ٢٠٠٥، ٦٦، Stipek,1998,64).

أما الموهبة من حيث المفهوم، فقد مر مفهومها بمراحل متعددة، وبتتبع مفهوم الموهبة نجدها تعني " القدرة العقلية العامة " (خليل معوض،١٩٩٥، ٥)، وتعني أيضًا " القدرة التي تجعل الفرد عند قيامه بعمل ما يؤديه بتميز، ويجعله متفرداً، ويمتلك خصائص لا تتوافر للآخرين" (فاطمة فوزي،٢٠٠٠، ٢)، إضافة إلى ما سبق فإنها تعني " قدرة تميز الفرد عن غيره بارتفاع مستوى الذكاء، وزيادة المهارة، وزيادة عوامل الدافعية" (فاروق صادق،٢٠٠١، ٣٠،Angela,2003,33).

في ضوء هذه التعريفات للموهبة فإن الموهوبين هم الذين يتمتعون بقدرات عالية، وذكاء مرتفع، واستعداد خاص، لممارسة عمل ما بكفاءة عالية، وثقة بالنفس، واستثمار للإمكانات، مع الأخذ في الاعتبار أن كل هذا يحتاج إلى رعاية واهتمام وتنمية، غير أن تعرف المواهب بأسلوب علمي، وتعهدها بالرعاية والاهتمام أصبح من المهام العلمية الملحة، وذلك لأن هذه الفئة بأنواعها المختلفة تؤثر في تطور المجتمع ورقيه ولحاقه بركب التقدم.

أما من حيث مفهوم الموهوب لغويًا فيعرف بأنه: المتعلم الذي يظهر مستوى مرتفعًا من الأداء اللغوي واستعدادا فريدا في أحد المجالات اللغوية، والتي تحتاج قدرات خاصة بشرط أن يكون هذا الفرد متمتعا بمستوى مرتفع من الذكاء والابتكار.(منى مزيد، ٢٠٠٨، ٩، محمد الزيني، ٢٠١٤، ٢١٥).

ويعرف (طلعت أبو عوف،٢٠٠٤، ٩) الموهوب لغويا بأنه" المتعلم الذي يُظهر مستوى مرتفعًا من إنتاج لغوي متميز، ويظهر هذا الأداء من خلال درجاته على بطارية الكفاءة اللغوية واختبارات الذكاء والتحصيل والابتكار، بحيث لا تقل عن المئيني (٩٠).

وعرفت باسكا (Baska,1996,14) الموهوب لغويا بأنه ذلك المتعلم الذي لديه مهارة عالية في الطلاقة اللغوية والارتجالية العفوية عند استخدامه للغة بشكل عام.

يتضح من التعريفات السابقة أن الموهوبين لغويًا يتمتعون بخصائص تميزهم عن غيرهم بشكل عام، بالإضافة إلى القدرات والخصائص المتنوعة التي تتمثل في الكفاءة والتميز في الأداء اللغوي الواضح، استماعًا وتحدثًا وقراءةً وكتابة، وقدرة على تطويع اللغة لإشباع ما لديهم من ميول ورغبات علمية،

الخصائص اللغوية للموهوبين لغويًا:

أكثر ما يميز الموهوبين لغويًا خصائصهم اللغوية، ولا غرابة في ذلك التميز، فهم موهوبون لغويًا إذًا لابد أن يتميزوا عن غيرهم بما وهبهم الله وهو اللغة، وبما أن اللغة العربية لغة إعجاز وإبداع لغوي؛ فأكثر ما يميزهم من حيث الخصائص اللغوية هو الإبداع اللغوي، شريطة أن تُتَعهَّدُ موهبتهم اللغوية هذه وفق الأساليب العلمية، والاتجاهات الحديثة في مجال الموهبة.

وفي ضوء الخصائص اللغوية للموهوبين لغويًا فإنهم يتميزون عن غيرهم (محمد الزيني،٢٠١٤، ٢١٨) بما يلي:

- قدرتهم على القراءة الواسعة السريعة المبدعة.
- الثروة اللغوية الضخمة، حيث إنهم دائمو القراءة والاطلاع.
- الفهم العميق لما وراء المعرفة، والمعاني الضمنية غير المصرح بها في مضمون المسموع

والمكتوب.

- القدرة على نظم الشعر تنظيم النثر، فهم يمتلكون هذه القدرة التي تؤهلهم لهذين الفنيين اللغويين.
- التمكن من مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) بمستوى عال، بحيث يؤهلهم لتنمية موهبتهم هذه تنمية ذاتية.
- التمكن من القواعد اللغوية، والقدرة الفائقة على ممارستها ممارسة سليمة في استخدامهم للغة.
- التميز العالي في أدائهم اللغوي، واستخدامهم للغة وتطويعها حيث يشاءون.
- الإبداع اللغوي: الموهوبون لغويًا مبدعون لغويًا، وذلك لأنهم يمتلكون متطلبات الإبداع اللغوي، حيث

رصيدهم اللغوي، وفهمهم المتميز لمفردات اللغة، وتمكنهم من مهاراتها، وأداؤهم اللغوي المتميز؛ كل

هذا كفيل بأن يجعل من الموهوبين لغويًا مبدعين لغويًا.

ويضيف (الزيني،٢٠١٤، ٢١٨) إلي ما سبق:

- القدرة على القراءة من حيث السرعة، واستيعاب المقروء ونقده.
- القدرة على استعمال اللغة ببراعة في مختلف مجالات الحياة، وبخاصة المجالات العلمية.

الخصائص العقلية المعرفية للموهوبين لغويًا:

الموهوبون لغويًا يتميزون عن غيرهم في سمات وخصائص متباينة، ومن بين ما يميز الموهوبين لغويًا خصائصهم العقلية المعرفية، فالموهوب اللغوي في النمو

العقلي والمعرفي يكون أسرع من غيره من العاديين، وذلك لأن العمر العقلي للموهوب لغويًا أكبر من عمره الزمني، ومستوى الذكاء عنده أعلى من مستوى ذكاء العاديين، أيضًا وبالطبع النمو اللغوي لديه أسرع بكثير من غيره، حتى أنه أي الموهوب لغويًا يفوق الموهوب الآخر غير اللغوي في النمو اللغوي، كما أنه يتميز بمستوى تحصيل علمي مرتفع بالقياس على غيره من العاديين، وذلك لأن التحصيل يتوقف على اللغة، وهو موهوب لغويًا، فبالتالي ليس بمستغرب أن يتفوق علميًا على غيره(عبد الرحمن سليمان، وصفاء غازي،٢٠٠١، ١٧، محمد الزيني،٢٠١٤، ٢١٥، Rushton,2006,73) وذلك لأنه:

– يمتلك وسائل التفوق، التي تتمثل في اللغة بشكل عام، والقراءة بشكل خاص، وتوظيفها في

التحصيل العلمي والمعرفي.

– لديه القدرة على الفهم في أعلى مستوياته، وبالتالي فهو على التعلم السريع أقدر من غيره.

– يمتلك مهارات الإبداع اللغوي التي تمكنه من تحصيل المعلومات والمعارف من مختلف المصادر، وبخاصة المصادر التكنولوجية، التي أصبحت أكثر من أن تُعد أو تُحصى.

– يمتلك مهارات التعلم الذاتي، التي تجعله يعتمد على ذاته في التعلم، وبالتالي فإن مستواه المعرفي ينمو ويزداد يوما بعد يوم.

– يمتلك القدرة على الابتكارية المرتفعة والأداء المتميز في المجالات العلمية.

الخصائص الثقافية للموهوبين لغويًا:

بداية لا بد أن نتفق ونؤكد على مسلمة في غاية الأهمية، مؤداها: أن لكل لغة ثقافتها ترتبط بها وتعيش معها جنبًا إلى جنب، فإذا قويت اللغة ونمت؛ انتشرت وزادت ثقافة هذه اللغة، وإذا ضعُفت اللغة ووهنت وتخلفت؛ انحسرت ثقافتها واضمحلت، لذا فمن المسلم به أنه لا يمكن أن تُعَلَّم لغة وتَتَعلَّم بمعزل عن ثقافتها، وعلى هذه فاللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، مرتبطان ببعضهما لا ينفكان، وتوأمان متمثلان(رشدي طعيمة، ٢٠٠٢، ٢٣)، وبناءً على هذا فإننا نستطيع القول: أن

الموهوب لغويًا هو بالتبعية موهوب ثقافيًا، وبالتأكيد للموهوب لغويًا خصائص ثقافية تميزه عن غيره من العاديين ومن الموهوبين الآخرين غير الموهوبين اللغويين، فيما يلي إشارة موجزة لهذه الخصائص:

- من حيث المستوى الثقافي: في ضوء ما سبق تأكد أن اللغة وسيلة الإنسان في التثقف، فإذا كان الإنسان موهوب لغويًا؛ فإن مستواه الثقافي عال وواسع، وذلك لأنه لا يمتلك أداة التثقف فحسب؛ بل هو موهوب في الأداة ذاتها (اللغة) فإذًا يمكنه وبمستوى عال توظيف الأداة في تحقيق الغاية (الثقافة).

- من حيث التنوع الثقافي: القراءة وهى مهارة من مهارات اللغة فالموهوب لغويًا متمكن من مهارات اللغة جميعها، فالموهوب لغويًا يوظف القراءة التي تعد الوسيلة الفاعلة في التثقف في اكتساب الثقافة في جميع مجالاتها، فهو لديه ثقافة لغوية، وثقافة دينية، وثقافة صحية، . . . وهكذا، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى لديه إلمام كبير بثقافات الأمم الأخرى، وثقافات العصور الفائتة.

- من حيث القيم الثقافية: بما أن الموهوب لغويا لديه رصيد ثقافي ضخم ومتنوع فبالتالي لديه رصيد كبير من القيم الثقافية، فمثلا قيمة (الاحتفاظ بأعداد فائتة لمصدر ثقافي)، هذه قيمة ثقافية لا يتمسك بها إلا المثقف، فعلى سبيل المثال لا الحصر مجلة (العربي الكويتية)؛ تعد مصدرًا من المصادر الثقافية العربية الإقليمية المهمة، المحافظة على قراءتها، ومتابعة إصدار أعدادها، والاحتفاظ بأعداد مهمة من وجهة النظر الشخصية، كل هذه قيم ثقافية، يتميز بها الموهوب لغويا.

- من حيث ممارسة الثقافة: الموهوب لغويًا هو بالتبعية موهوب ثقافيًا، لذا فهو أقدر من عيره من العاديين على تطبيق الثقافة في حياته.

- من حيث إنتاج الثقافة: الموهوب لغويًا يمكنه أن ينتج ثقافة ما في مجال ما من مجالات الثقافة، بما أنه يمتلك اللغة في أعنتها، ويطوَع القراءة كيفما يشاء في عملية الاطلاع، فيمكنه أن يكتب مقالات، أو أن ينظم شعرًا، أو يكتب كتابًا أو كُتبًا في مجال من المجالات الثقافية المختلفة.

معايير الموهبة اللغوية:

حدد (محمد الزيني،٢٠١٤، ٢٢٠) معايير الموهبة اللغوية، نذكر أهمها فيما يلي:

- إظهار الموهبة اللغوية في صورة تفوق لغوي في مختلف المجالات والمواقف اللغوية.
- استخدام اللغة كمهارات استخداما وظيفيا بدقة وإتقان.
- التعامل مع اللغة مع اللغة تعلمًا وممارسة بوعي لغوي، وإدراك للجوانب الفنية في اللغة.
- استخدام استراتيجيات عديدة متباينة في تعلم للغة.
- إدراك ما وراء المعرفة في كل التعلم بشكل عام وتعلم اللغة بشكل خاص.
- تطوير التعلم بشكل عام وتعلم اللغة بشكل خاص وتنميتهما تنمية ذاتية مستمرة.
- الالتزام بآداب التعلم، وتقدير العلماء، والاحترام الشديد للنفس وللآخر.

بإمعان النظر فيما سبق سواء على صعيد الموهبة بشكل عام؛ أو على مستوى الموهبة اللغوية، نلحظ ما يلي:

من حيث المفهوم: فإن الموهبة تعَّرفُ من خلال مستوى القدرة العقلية، وما يميز الموهوب من سمات وقدرات وسلوكيات.

من حيث مكونات الموهبة: الموهبة تتكون نتيجة عوامل وراثية، وفطرية، ومكتسبة.

- من حيث مجال الموهبة: تتعدد مجالات المواهب، فهناك الموهبة اللغوية، والموهبة في الرياضيات، والموهبة العسكرية، . . . وهكذا.
- ضرورة تعرف الموهبة في وقت مبكر.
- ضرورة تعهد الموهبة بالرعاية والاهتمام وفق أسس علمية، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي في شأن الموهبة اللغوية.
- ضرورة حسن توظيف الموهبة، ولا بد أن يكون هذا في إطار علمي.
- الموهبة تنمو وتتطور بالتدريب المستمر.

المحور الثالث

القراءة الإبداعية:

يتناول هذا المحور القراءة الإبداعية من حيث جوانبها التي تحتاج إلى الدراسة والعرض هنا، وذلك لتوظيفها في خدمة البحث الحالي.

مفهوم القراءة الإبداعية:

دراسات وبحوث وأدب تربوي كثير تناول القراءة الإبداعية، لذا نجد لها تعريفات كثيرة متباينة، نذكر فيما يلي أقرب هذه التعريفات لطبية البحث الحالي، وذلك على النحو التالي:

صلاح سمير، وشافي المحجوب (٢٠٠٣، ٨٦) يعرفان القراءة الإبداعية بأنها: عملية عقلية وجدانية عليا تجعل القارئ يتعدى فهم المقروء إلى التعمق فيه والتجديد في معانيه ولإضافة إليه، وذلك من خلال التنبؤ بما في المقروء من أحداث ومشكلات، فيبتكر حلولا، ويوجد علاقات، وينتج معاني جديدة للمقروء.

وقريب من هذه التعريف؛ نجد ريم عبد العظيم (٢٠٠٨، ٥٦) تعرف القراءة الإبداعية بأنها:عملية يكون فيها القارئ حساسًا للثغرات والتناقضات والمشكلات والاحتمالات في المادة المقروءة، بحيث يولد علاقة من المعلومات الراهنة والخبرات السابقة، مما يجعله يصنف أفكاره بأشكال جديدة شعرًا أو نثرًا، أو مسرحية، كما أنه يستخدم الأفكار في مواقف جديدة.

بدراسة هذين التعريفين للقراءة الإبداعية نلحظ أنها تحتاج إلى مهارات عقلية عليا من المتعلم ليكون في إمكانه إنجازها بهذا المستوى العقلي واللغوي، ويحقق من خلالهما ما تتطلبه منه القراءة الإبداعية ذاتها، حيث العمق في فهم المقروء، وقوة التنبؤ بما في مضمونه، وإيجاد ما هو مطلوب لكل ما فيه من أحداث، ومعلومات، ومشكلات، وأفكار.

ما سبق يحتم تعهد مهارات القراءة الإبداعية بالرعاية والتنمية المستمرة، وبخاصة عن القراء الموهوبين، وعلى وجه التحديد عن الموهوبين لغويًا، لكي تستمر تبقى الموهبة فاعلة، وتبقى معها القراءة الإبداعية نشيطة، تحققا الأهداف المرجوة في أعلى مستوياتها، حيث ثبت سبق ذكر هذا في الحديث عن الموهبة أن الموهبة بشكل

عام تحتاج إلى رعاية وتنمية، وعليه فإن مهارات القراءة الإبداعية يجب تنميتها لدى القراء بشكل عام، والمتعلمين بشكل خاص، والموهوبون اللغويون هم أولى بتنمية مهارات القراءة الإبداعية لديهم لطالما يمثلون هم وجميع الموهوبين الآخرين أهم ما يملكه المجتمع من الثروة البشرية، التي تعمل على رقيه وتطويره.

ولكن الأمر فقط يكمن في اتباع الأساليب العلمية التي تستخدم في تنمية مهارات التعلم بشكل عام، ومهارات القراءة بشكل خاص. ويعد توظيف أو استخدام استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات القراءة وبخاصة الإبداعية منها يعد أسلوبا علميًا فاعلا في هذه العملية التنموية، حيث أثبتت معظم الدراسات
(إيمان البراوي،٢٠٠٩، محمد نايف، ٢٠٠٩، محمد زغاري، ٢٠١١، مروان السمان، ٢٠١٤، ومحمد الزيني، والسيد محمد،٢٠١٤)التي اعتمدت استراتيجيات تدريس معينة في تنمية مهارات القراءة اثبتت فاعليتها في تنمية مهارات القراءة، وبخاصة مهارات القراءة الإبداعية.

مهارات القراءة الإبداعية:

بالطلاع على بعض الدراسات والبحوث (انظر الدراسات السابقة في البحث الحالي) ؛ وكذلك الأدب التربوي الذي عني بمجال القراءة الإبداعية نجد أن شبه اتفاق حول مهارات القراءة الإبداعية من حيث ما تشير إليه كل مهارة، إلا أن اختلافًا حادثا بين قوائم مهارات القراءة الإبداعية من حيث عدد المهارات،

على أية حال تقارب كبير حول مهارات القراءة الإبداعية بين مجدي حبيب(٢٠٠٣، ٢١٠)؛ وماجد، وسوه (Majid &S0h,2003,76)، فهي عندهم كما يلي:

- الاستيعاب الدقيق للمحتوى المقروء.
- فهم المعاني الظلالية.
- التكامل مع الخبرات السابقة.
- التوصل إلى استنتاجات.
- تكوين علاقات وأفكار جديدة.
- استخدام الأفكار في أنشطة أخرى جديدة.

أيضا تقارب ثاني حول معظم مهارات القراءة الإبداعية بين مروان السمان (٢٠١٤، ١٢٠)، و(محمد الزيني، ومحمد السيد،٢٠١٤، ٢٠٨)، وبعد أن أعاد الباحث صياغة المهارات عندهما جاءت كالتالي:

- ابتكار عناوين متعددة للنص.
- إضافة أفكار جديدة إلى النص.
- إعادة ترتيب أفكار النص بصورة مبتكرة.
- اقتراح علاقات جديدة بين أفكار النص.
- طرح عدد من الأسئلة حول معلومات النص.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات النص.
- تحديد الأفكار المفقودة في النص.
- توظيف أفكار النص في مواقف جديدة.
- التنبؤ بأحداث النص من خلال معلوماته.
- ذكر صفات متنوعة لشخصيات النص.
- اقتراح تطبيقات مستقبلية لأفكار الكاتب.
- إضافة نتائج غير التي توصل إليها الكاتب.
- تحديد الإضافات التي يمكن إضافتها للنص.
- اقتراح نهايات مختلفة للنص.

أما بنلنج ومحمود السيد(Penling,2006,45 ، محمود السيد، ٢٠١٥، ١٦٩) فمهارات القراءة الإبداعية عندهما تتمثل في:

- الأصالة وتتضمن: أن يضيف المتعلم أفكار جديدة غير مألوفة في النص، ويتنبأ بمعلومات أو أحداث

جديدة بعد قراءة النص.

- الطلاقة وتتضمن: أن يقترح المتعلم أكبر عدد ممكن من العناوين للنص، ويحدد أكبر عدد ممكن من

النتائج المترتبة على حدث معين في النص.

– المرونة وتتضمن: أن يعيد المتعلم صياغة النص بترتيب جديد للأحداث، ويقترح نهاية مختلفة لموضوع النص.

– الإثراء بالتفاصيل وتتضمن: أن يوسع المتعلم فكرة يعالجها النص بإضافة عدد من الأفكار والتفاصيل الفرعية، ويطرح أسئلة حول النص تغطى تفاصيل غير مذكورة.

إجراءات البحث.

سار الإطار الإجرائي للبحث الحالي في الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: وتكفلت بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي يتعلق بتعرف مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لمتعلمي الصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا، ونصه " ما مهارات القراءة الإبداعية اللازم توافرها لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي؟ "، للإجابة عن هذا السؤال أعد الباحث قائمة مبدئية بمهارات القراءة الإبداعية التي يتوقع مناسبتها لمتعلمي الصف الأول الإعدادي.

توصل البحث الحالي إلي مضمون هذه القائمة من خلال المصادر التالية:

– قوائم مهارات القراءة الإبداعية التي أسفرت عنها الدراسات والبحوث السابقة، تلك التي كان من بين أهدافها تحديد مثل هذه المهارات.

من الدراسات السابقة التي أفاد منها البحث الحالي في التوصل إلى الصورة المبدئية لقائمة المهارات المستهدفة دراسة كل من: عطا الله العدل (٢٠٠٢)، وخلف محمد (٢٠٠٤)، وريم عبد العظيم (٢٠٠٨)، وإيمان البراوي (٢٠٠٩)، وماهر شعبان (٢٠١١)، ومريم الأحمدي (٢٠١٣)، ومروان السمان(٢٠١٤)، ومحمد الزيني، والسيد محمد(٢٠١٤).

– الاطلاع على الأدب التربوي الذي عُني بمجال القراءة، وبخاصة القراءة الإبداعية، واستخلاص بعض المهارات من خلاله.

– تحليل محتوى بعض دروس القراءة المقررة على الصف الأول الإعدادي، وذلك لاستخلاص ما فيه من مهارات القراءة الإبداعية.

من خلال هذه المصادر توصل البحث الحالي إلى صورة مبدئية لقائمة مهارات القراءة الإبداعية، تكونت في مجملها من(٢٨) مهارة.

وضعت هذه الصورة المبدئية في استبانة، زُودت هذه الاستبانة بمقياس خماسي، وذلك لتقدير مستويات مناسبة المهارات للمتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي، ومن ثم عُرضت على مجموعة من المتخصصين (ملحق رقم ١) في تعليم اللغة العربية وآدابها، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري لهذه القائمة، واعتبر والبحث الحالي اعتبر أن المهارة مناسبة لمتعلمي الصف الأول الإعدادي؛ إذا اتفق عليه ما نسبته (٩٠%) من المحكمين.

أبدى المحكمون بعض الآراء ووجهات النظر حول مهارات القائمة كانت لصالح البحث، عُدلت القائمة في ضوء الآراء ووجهات النظر هذه، وبهذا توصل البحث إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات القراءة الإبداعية المناسبة للمتعلمين الموهوبون لغويًا بالصف الأول الإعدادي، وتكونت من(٩) مهارات، يوضحها الجدول التالي:

جدول (١) مهارات القراءة الإبداعي المناسبة للمتعلمين بالصف الأول الإعدادي الموهوبين لغويًا من وجهة نظر المحكمين مرتبة ترتيبًا تنازليًا

م	المهارة	نسبة الاتفاق
١	التنبؤ بنهاية المقروء بمجرد قراءة عنوانه.	%١٠٠
٢	البناء على فكرة من أفكار الكاتب في نص جديد يبدعه المتعلم.	%١٠٠
٣	إعطاء مترادفات متنوعة للمفردات الجديدة في المقروء.	%١٠٠
٤	التعبير عن معاني المقروء بأسلوب لغوي مبدع.	%١٠٠
٥	سرعة تغيير التفكير في ما تشير إليه أفكار النص المقروء	%٩٥
٦	التوصل إلى أفكار ضمنية وغير نمطية من خلال الساق العام للمقروء	%٩٥
٧	توضيح العلاقات التي تربط بين المعاني الضمنية في النص	%٩٠
٨	توجيه أسئلة مثيرة للتفكير ترتبط بالنص بعد قراءته	%٩٠
٩	تقديم أدلة وشواهد مناسبة لأفكار المقروء ومعانيه.	%٩٠
	٩	%٩٥.٥٦

بتوصل البحث إلى الصورة النهائية لقائمة المهارات على نحو ما تضمنه الجدول السابق يكون البحث أجاب عن السؤال البحثي الأول، ونصه " ما مهارات القراءة الإبداعية المناسبة للمتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي؟

الخطوة الثانية: تعهدت هذه الخطوة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي يتعلق بتعرف صورة وحدة القراءة اللازمة للبحث الحالي في ضوء استراتيجية التساؤل الذاتي، ونصه " ما صورة وحدة دراسية في القراءة في ضوء استراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية المناسبة للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

وللإجابة عن هذ السؤال تم الاطلاع على محتوى دروس القراءة المقرر على الصف الأول الإعدادي وبالتحديد محتوى الوحدة الأولى من مقرر القراءة؛ ويتضمن (٤) دروس، وأُعيد صياغة الوحدة بحيث تُنفذ باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، وبانتهاء المتعلمين من دراسة الوحدة كاملة يفترض تكتمل عملية تنمية مهارات القراءة الـــــــــ (٩)، تلك التي توصل إليها البحث من خلال الإجابة عن السؤال الأول، والجدول التالي يبين دروس الوحدة، والزمن المقترح لتنفيذ كل درس:

جدول (٢) الدروس التي اشتملت عليها الوحدة التعليمية القائمة على استراتيجية التساؤل الذاتي

م	موضوع الدراسة	عنوانه	الزمن المقترح للتدريس
١	الدرس الأول	الحرية	٤ فترات
٢	الدرس الثاني	وطني	٤ فترات
٣	الدرس الثالث	صيانة المال العام	٤ فترات
٤	الدرس الرابع	من مكارم الأخلاق	٤ فترات
المجموع	(٤) دروس	(٤) دروس	(١٦) فترة

أما محتوى دروس القراءة الإثرائية فيشتمل على عناوين دروس قرائية أخرى يتعلق محتواها بالمحتوى اللغوي والمعرفي والثقافي لمحتوى دروس الوحدة الأولى.

أُعيدت صياغة هذه الدروس؛ بحيث تسمح طبيعتها بتنفيذها باستراتيجية التساؤل الذاتي، كما أضيفت إليها أنشطة إثرائية تساعد في تنمية المهارات المستهدفة، وبهذا تم التوصل إلى الصورة المبدئية لوحدة دروس القراءة التي تنمي مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد مجموعة البحث، وذلك من خلال تدريسها باستراتيجية التساؤل الذاتي.

فيما يلي عرض للأنشطة الإثرائية التي أُضيفت إلى وحدة دروس القراءة من خلال عملية إعادة صياغتها:

- توظيف بعض المواقع الإلكترونية في البحث عن مفاهيم ومعلومات ومعاني تتعلق بدروس القراءة المضمنة في الوحدة.
- القراءة في أية مصادر علمية تتعلق بمجالات دروس القراءة المضمنة في الوحدة.
- تلخيص قصص اجتماعية ودينية تتعلق بمضامين دروس الوحدة.

– كتابة مقالات تتضمن نصائح تشير إلى المعنى العام لكل درس من دروس الوحدة.

عُرضت الصورة المبدئية هذه على مجموعة المحكمين نفسها التي عُرضت عليها قائمة مهارات القراءة الإبداعية، كانت لهم ملاحظات على بعض ما جاء في الوحدة من حيث الصياغة، وأيضًا التدريبات الإثرائية، وكل هذا بالطبع كان لصالح البحث، عُدلت الوحدة في ضوء ما أشار به المحكمون، وبهذا أصبحت الوحدة في صورتها النهائية (ملحق رقم ٣)، كما أصبحت صالحة للتطبيق.

بهذا يكون البحث أجاب عن السؤال الثاني من أسئلته، ونصه:" ما صورة وحدة دراسية في القراءة في ضوء استراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية اللازم توافرها لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي؟".

– إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة.

أعد البحث الحالي دليلا بهدف تقديم التعليمات والتوجيهات المساعدة للمعلم في تدريس الوحدة القرائية جاءت الصورة الأولية للدليل متضمنة:

مقدمة نظرية: وضحت الأهداف المرجو تحقيقها، وإرشادات للمعلم عن كيفية استخدامه للدليل.

جدولا زمنيًا مقترحًا: لتدريس موضوعات الوحدة.

تخطيطا مقترحا: لنفيذ دروس القراءة المضمنة في الوحدة.

عرض الدليل في صورته المبدئية مرفقا بالوحدة على من مجموعة المحكمين الذين اتخذهم البحث الحالي كمحكمين على أدواته، أشاروا ببعض التعديلات، وبعد إجرائها أصبح الدليل في صورته النهائية، وقادرًا على تقديم التوجيهات والإرشادات التي يحتاج إليها من يدرس وحدة دروس القراءة المقررة على الصف الأول الإعدادي باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.

– إعداد أداة القياس:

اعتمد البحث الحالي اختبار مهارات القراءة الإبداعية كأداة قياس لفاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي.

اختبار مهارات القراءة الإبداعية:

هدف الاختبار: تمثل هدف الاختبار في قياس أداء أفراد مجموعة البحث لمهارات القراءة الإبداعية قبل تدريس وحدة القراءة ويعاد تطبيقه بعد الانتهاء من تدريسها، وذلك بهدف التحقق من فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد مجموعة البحث.

الصورة المبدئية للاختبار: تكونت الصورة المبدئية للاختبار من:

- تعليمات الاختبار: وتضمنت توجيهات وإرشادات لمساعدة أفراد مجموعة البحث في كيفية التعامل مع الاختبار من الناحية النفسية، والناحية العلمية، وجاءت هذه التعليمات كما يلي:
- شرح الهدف من الاختبار وتطبيقه قبليًا وبعديًا وأنه لا يتعلق لا من قريب ولا من بعيد بدرجة المتعلم في الوضع الدراسي.

شرح كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار، وضرورة قراءة محتوى درس القراءة قراءة صامتة.

- ضرورة التقيد بالوقت المحدد للإجابة عن أسئلة الاختبار.
- تسجيل البيانات الشخصية للمتعلم.

- محتوى الاختبار: تكون الاختبار من نصين قرائيين، روعي في اختيار هذين النصين بحيث يشتملان على جميع مهارات القراءة الإبداعية التي توصل إليها البحث الحالي من خلال الخطوة الأولى والتي أجابت عن السؤال الأول، صيغت مفردات الاختبار وتمثلت في (١٨) سؤالا من نمط الاختيار من متعدد، هذا وقد أفاد البحث الحالي في إعداد الاختبار من دراسة كل من: ريم عبد العظيم (٢٠٠٨)، وإيمان البراوي (٢٠٠٩)، وماهر شعبان (٢٠١١)، ومروان السمان(٢٠١٤)، ومحمد الزيني، والسيد محمد(٢٠١٤).

حُددت درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل سؤال، وعليه فالدرجة الكلية للاختبار تساوي (١٨) درجة.

ضبط الاختبار: تحقق ضبط الاختبار من خلال:

- **صدق الاختبار:** تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه في صورته المبدئية على مجموعة المحكمين على أدوات البحث الحالي، أشار معظم المحكمين إلى بعض التعديلات اتفقوا حولها بشكل كبير، أجريت هذه التعديلات كما أشار المحكمون، الأمر الذي يعد دليلا على صدق الاختبار.
- **تجريب الاختبار استطلاعيًا:** تم تطبيق الاختبار على مجموعة من المتعلمين الموهوبين لغويًا بلغ عددها(٥) متعلمين بمدرسة العريش الإعدادية بنين، أُعيد تطبيق الاختبار على المجموعة التجريبية بعد فاصل زمني مدته اسبوعان، وذلك بغرض:
- **تحديد زمن الإجابة عن الاختبار:** من خلال تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على المجموعة نفسها، ومن ثم تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، ووجد أنه يستغرق زمنًا قُدر بـــ(٦٠) دقيقة.
- **ثبات الاختبار:** تم حساب معامل ثبات الاختبار، فوجد أنه بلغ ما نسبته (٠.٨٨)، هذه النسبة أثبتت أن الاختبار يتمتع بثبات عال.

بالتحقق من صدق الاختبار وثباته وتحديد زمن إجابته؛ أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق وقادرًا على تحقيق الهدف من إعداده، لذا وُضع في صورته النهائية، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات القراءة الإبداعية.

جدول (٣) مواصفات اختبار مهارات القراءة الإبداعية للمتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي

م	المهارة	عدد المفردات التي تقيسها	الوزن النسبي	الدرجة
١	التنبؤ بنهاية المقروء بمجرد قراءة عنوانه.	٢	١١.١١	٢
٢	البناء على فكرة من أفكار الكاتب في نص جديد يبدعه المتعلم.	٢	١١.١١	٢
٣	إعطاء مترادفات متنوعة للمفردات الجديدة في المقروء.	٢	١١.١١	٢
٤	تقديم أدلة وشواهد مناسبة لأفكار المقروء ومعانيه.	٢	١١.١١	٢
٥	سرعة تغيير التفكير في ما تشير إليه أفكار النص المقروء	٢	١١.١١	٢
٦	التوصل إلى أفكار ضمنية وغير نمطية من خلال صياغة	٢	١١.١١	٢
٧	توضيح العلاقات التي تربط بين المعاني الضمنية في النص	٢	١١.١١	٢
٨	توجيه أسئلة مثيرة للتفكير ترتبط بالنص بعد قراءته	٢	١١.١١	٢
٩	التعبير عن معاني المقروء بأسلوب لغوي مبدع	٢	١١.١١	٢
	٩	١٨	%١٠٠	١٨

الخطوة الثالثة: هذه الخطوة أجابت عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي يتعلق بالتحقق من فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد البحث، ونصه: " ما فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي؟"، والإجابة عن هذا السؤال تطلبت اتخاذ الإجراءات التالية:

تحديد مجموعة البحث: تم تحديد المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول بمدارس مدينة العريش من خلال:

– تطبيق اختبار القدرات العقلية(أحمد زكي صالح)، واشترط البحث الحالي حصول المتعلم درجة لا تقل عن المئيني (٨٠) على هذا الاختبار.

– تطبيق اختبار الثروة اللغوية (إعداد أسامة عبد المجيد، ١٩٩٧)، واشترط البحث الحالي حصول المتعلم على درجة لا تقل عن المئيني (٩٠) على هذا الاختبار.

بعد تطبيق هذين الاختبارين على المتعلمين الموهوبين لغويًا، حُللت درجاتهم وفقًا للشرطين السابقين، في ضوء هذا الإجراء حُددت مجموعة واحدة بلغ عددها (١٨) متعلمًا من الذكور فقط.

نسق الباحث مع أولياء أمور المتعلمين؛ وإدارة الموهوبين بمديرية التربية والتعليم على أن يتم تجميع هذه المجموعة في مقر مركز مصادر التعلم بمدينة العريش مرتين في الأسبوع، وبواقع فترتين في كل مرة، وبعد موافقة الجميع، بدأ تطبيق الدراسة الميدانية، وسار كما يلي:

التطبيق القبلي لأداة القياس: طُبق اختبار مهارات القراءة الإبداعية على المتعلمين مجموعة البحث قبليًا؛ يوم الأحد الموافق٢٠١٥/١٠/٤وذلك بهدف الوقوف على المستوى المبدئي لأفراد المجموعة في المهارات المستهدفة، وكذلك للمقارنة بين مستويات أدائهم قبل تدريس الوحدة القرائية وبعدها.

رصدت درجات أفراد مجموعة البحث في الاستمارة المعدة لهذا الغرض، رصدت درجات كل متعلم على حدة، وذلك تمهيدا لتحليلها إحصائيًا.

تطبيق الدراسة الميدانية: تم تطبيق الوحدة التعليمية والمصوغة وفق استراتيجية التساؤل الذاتي على مجموعة البحث بهدف تنمية المهارات المحددة، بدأ تطبيق

الدراسة الميدانية يوم الاثنين الموافق ٢٠١٦/١٠/٥، وانتهى يوم الخميس الموافق ٢٠١٦/١١/١٢، وبهذا فإن التطبيق الميداني استغرق (٥) أسابيع، بواقع (٤) ساعات في الأسبوع.

التطبيق البعدي لأداة القياس: بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة الميدانية، أُعيد تطبيق اختبار مهارات القراءة الإبداعية على أفراد مجموعة البحث، وكان ذلك يوم الأحد الموافق ٢٠١٦/١١/١٥، رصدت درجات المتعلمين؛ وذلك تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية، لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث، وذلك بمقارنتها في التطبيقين، أجريت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي الSPSS الإصدار السادس، والذي أثبت جملة من النتائج نعرضها فيمل يلي:

نتائج البحث: عرضها ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ونصه" ما مهارات القراءة الإبداعية المناسبة للمتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي؟"، تمثلت نتيجة الإجابة عن هذا السؤال في قائمة بمهارات القراءة الإبداعية، بلغ عددها (٩) مهارات انظر (ملحق رقم ٢) ،هذه المهارات فقط هي التي حظيت بنسبة اتفاق (٩٠%)، هذه النسبة كان البحث الحالي حددها كنقطة قبول المهارة أو رفضها، وبالفعل اعتمدت هذه المهارات الـــ (٩) هي فقط التي حظيت بنسب اتفاق تراوحت ما بين (٩٠% &١٠٠%)، وأهمل ما عداها.

نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: ونصه" ما صورة وحدة تعليمية في القراءة تنفذ باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي؟"، أجاب البحث عن هذا السؤال من خلال إعادة صياغة الوحدة الدراسية الأولى من كتاب اللغة العربية المقرر على الصف الأول الإعدادي، وذلك لتنفذ باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، وبعد التحقق من صلاحيتها أصبحت جاهزة للدراسة(ملحق رقم٣)، الجدول رقم (٢) السابق عرض الوحدة من حيث دروسها، والوقت المقترح لتنفيذها.

نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث والأخير من أسئلة البحث، ونصه " ما فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي؟

الإجابة عن هذا السؤال ترتبط بالتحقق من صحة الفرضين البحثيين اللذين حاول البحث الحالي التحقق من صحتيهما، وعلى هذا يجيب الحث عن السؤال السابق من خلال نتائج اختبار الفرضين البحثيين، وذلك على النحو التالي:

نتائج اختبار الفرض البحثي الأول: ونصه: " يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الإبداعية لصالح التطبيق البعدي.

تحقق البحث الحالي من صحة هذا الفرض من خلال استخدام اختبار إشارة الرتب لويلكوكسون Wilcoxon Singed Ranks Test، بين متوسطين مرتبطين، وذلك لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في أداء مهارات القراءة الإبداعية ، ونتيجة هذه العملية الإحصائية يبينها الجدول رقم (٤) التالي.

جدول (٤) نتائج اختبار إشارة الرتب لويلكوكسون لحساب الفروق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في داء مهارات القراءة الإبداعية على الاختبار

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	متوسط الرتب الموجبة	مجموع الرتب الموجبة	قيمة دالة (Z)	قيمة المعنوية (Sig.)	الدلالة
١ـــ التنبؤ بنهاية المقروء بمجرد قراءة عنوانه.	قبلي	١٨	١١.٠٥٦	٩.٥٠٠	١٧١.٠٠٠	٣.٧٧٣	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي		١٧.٥٥٦					
٢ ـــ البناء على فكرة من أفكار الكاتب في نص جديد يبدعه المتعلم.	قبلي	١٨	١١.٦٦٧	٩.٥٠٠	١٧١.٠٠٠	٣.٧٦٩	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي		١٧.٨٨٩					
٣ ـــ إعطاء مترادفات متنوعة للمفردات الجديدة في النص.	قبلي	١٨	١٢.٢٧٨	٩.٥٠٠	١٧١.٠٠٠	٣.٧٦٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي		١٧.٦٦٧					
٤ـــ تقديم أدلة وشواهد مناسبة لأفكار المقروء ومعانيه	قبلي	١٨	١١.٧٢٢	٩.٥٠٠	١٧١.٠٠٠	٣.٧٧٥	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي		١٧.٦٦٧					
٥ ـــ سرعة تغيير التفكير في ما تشير إليه أفكار النص .	قبلي	١٨	١١.٤٤٤	٩.٥٠٠	١٧١.٠٠٠	٣.٧٦٥	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي		١٧.٣٨٩					
٦ ـــ التوصل إلى أفكار ضمنية وغير نمطية من خلال إعادة صياغة	قبلي	١٨	١١.٨٣٣	٩.٥٠٠	١٧١.٠٠٠	٣.٧٥٤	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي		١٧.٧٧٨					

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	متوسط الرتب الموجبة	مجموع الرتب الموجبة	قيمة دالة (Z)	قيمة المعنوية (Sig.)	الدلالة
النص								
٧ ـــ توضيح العلاقات التي تربط بين المعاني الضمنية في النص	قبلي	١٨	١١.٥٠٠	٩.٥٠٠	١٧١.٠٠٠	٣.٨٠٥	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي		١٧.٥٥٦					
٨ ـــ توجيه أسئلة مثيرة للتفكير ترتبط بالنص بعد قراءته.	قبلي	١٨	١٢.٠٥٦	٩.٥٠٠	١٧١.٠٠٠	٣.٧٥٣	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي		١٧.٦١١					
٩ـــ التعبير عن معاني النص بأسلوب لغوي مبدع.	قبلي	١٨	١١.٧٢٢	٩.٥٠٠	١٧١.٠٠٠	٣.٧٦٣	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي		١٨.٠٠٠					
ـــــ المهارات ككل	قبلي	١٨	١٠٥.٢٧٨	٩.٥٠٠	١٧١.٠٠٠	٣.٧٥١	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	بعدي		١٥٩.١١١					

بدراسة بيانات الجدول السابق يتبين:

-جميع القيم المعنوية (.Sig) لاختبار ويلكوكسون أقل من (٠.٠٥)، وهذا المستوي يثبت أنها دالة إحصائياً.

-وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥ ≥ **α**) بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي في أداء مهارات القراءة الإبداعية على الاختبار، كل مهارة على حدة، والمهارات ككل.

- قيم متوسط رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيق القبلي تراوحت ما بين(١١.٤٤٤، سرعة تغيير التفكير في ما تشير إليه أفكار النص، ١٢.٢٧٨ إعطاء مترادفات متنوعة للمفردات الجديدة في النص)، في حين أن قيم متوسط رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيق البعدي تراوحت ما بين (١٧.٣٨٩، سرعة تغيير التفكير في ما تشير إليه أفكار النص، ١٨.٠٠٠،٩ـــــــ التعبير عن معاني النص بأسلوب لغوي مبدع).

- قيمة متوسط رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيق القبلي في مجموع المهارات بلغت (١٠٥.٢٧٨)، أما في التطبيق بلغت (١٥٩.١١١)، هذا في حين أن قيم (Z) تراوحت ما بين (٣.٧٥٣، ٣.٨٠٥) وكلها دالة لصالح التطبيق البعدي.

هذه النتيجة تثبت صحة الفرض الأول، ونصه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٥ ≥ **α**) بين متوسطي رتب درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في أداء مهارات القراءة الإبداعية في على الاختبار".

هذه النتيجة تتفق مع معظم نتائج الدراسات التي استهدفت تنمية مهارات القراءة الإبداعية باستخدام استراتيجيات تدريس مختلفة، كالاستراتيجية المقترحة لإعادة بناء المعني (محمد الزيني، والسيد محمد،٢٠١٤)، والاستراتيجية التوليفية القائمة على المدخل الجمالي (مروان السمان،٢٠١٤)، واستراتيجيات ما وراء المعرفة(ريم عبد العظيم(٢٠٠٨)، واستراتيجية طرح الأسئلة والتنبؤ القرائي (خلف محمد، ٢٠٠٤)، والاستراتيجية القائمة على مدخل الطرائف (منى اللبودي، ٢٠٠٣).

نتائج اختبار الفرض البحثي الثاني: ونصه: تتميز استراتيجية التساؤل الذاتي بالفاعلية التي تؤدي إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد مجموعة البحث ".

تتحقق البحث الحالي من صحة هذا الفرض بواسطة:

١- حساب نسبة الكسب البسيطة H-SGR لهريدي (٢٠١٧، ٢٥٦).

٢- حساب حجم تأثير استرتيجية التساؤل الذاتي باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة rprb.

وذلك للتأكد من فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد عينة البحث.

نتيجة حساب نسبة الكسب؛ وحساب حجم التأثير بينهما الجدول التالي:

جدول (٥) نتائج حساب نسبة الكسب وحجم التأثير للتحقق من فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد مجموعة البحث على اختبار المهارات

المهارة	المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	النهاية العظمى	نسبة الكسب البسيطة H-SGR	حجم الفاعلية	قيمة معامل r_{prb}	حجم التأثير
١ـــ التنبؤ بنهاية المقروء بمجرد قراءة عنوانه.	١٧.٥٥٦	١١.٠٥٦	٢	٣.٢٥	فاعلية كبيرة	١	كبير جدًا
٢ ـــ البناء على فكرة من أفكار الكاتب في نص جديد يبدعه المتعلم.	١٧.٨٨٩	١١.٦٦٧	٢	٣.١١١	فاعلية كبيرة	١	كبير جدًا
٣ ـــ إعطاء مترادفات متنوعة للمفردات الجديدة في النص.	١٧.٦٦٧	١٢.٢٧٨	٢	٢.٦٩٥	فاعلية كبيرة	١	كبير جدًا
٤ـــ تقديم أدلة وشواهد مناسبة لأفكار المقروء ومعانيه.	١٧.٦٦٧	١١.٧٢٢	٢	٢.٩٧٣	فاعلية كبيرة	١	كبير جدًا
٥ ـــ سرعة تغيير التفكير في ما تشير إليه أفكار النص .	١٧.٣٨٩	١١.٤٤٤	٢	٢.٩٧٣	فاعلية كبيرة	١	كبير جدًا

المهارة	المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	النهاية العظمى	نسبة الكسب البسيطة H-SGR	حجم الفاعلية	قيمة معامل r_{prb}	حجم التأثير
٦ ـــ التوصل إلى أفكار ضمنية وغير نمطية من خلال إعادة صياغة النص.	١٧.٧٧٨	١١.٨٣٣	٢	٢.٩٧٣	فاعلية كبيرة	١	كبير جدًا
٧ ـــ توضيح العلاقات التي تربط بين المعاني الضمنية في النص.	١٧.٥٥٦	١١.٥٠٠	٢	٣.٠٢٨	فاعلية كبيرة	١	كبير جدًا
٨ ـــ توجيه أسئلة مثيرة للتفكير ترتبط بالنص بعد قراءته	١٧.٦١١	١٢.٠٥٦	٢	٢.٧٧٨	فاعلية كبيرة	١	كبير جدًا
٩ـــ التعبير عن معاني النص بأسلوب لغوي مبدع.	١٨.٠٠٠	١١.٧٢٢	٢	٣.١٣٩	فاعلية كبيرة	١	كبير جدًا
المهارات ككل	١٥٩.١١١	١٠٥.٢٧٨	١٨	٢.٩٩١	فاعلية كبيرة	١	كبير جدًا

جدول (٦) القيم المرجعية لنسبة الكسب، وحجم التأثير

أولا ـــ الجدول المرجعي لحجم الفاعلية بواسطة نسبة الكسب البسيطة لهريدي (H-SGR)		
لا توجد فاعلية	فاعلية مقبولة	فاعلية كبيرة
٠ – ٠.٣	٠.٣١ – ٠.٧٠	٠.٧١ – ١.٠

ثانيًا ـــ الجدول المرجعي لحجم التأثير بدلالة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة r_{prb}			
صغير	متوسط	كبير	كبير جدًا
أقل من ٠.٤٠	٠.٤٠ – ٠.٦٩	٠.٧٠ ـــــ ٠.٨٩	٠.٩٠ فأكثر

بإمعان النظر في بيانات الجداول قبل السابق رقم (٥) يتضح ما يلي:

١- جميع قيم الكسب تقع في مدى تحقق الفاعلية بدرجة كبيرة جدًا، وهذا في كل مهارة على حدة، و في مهارات القراءة الإبداعية ككل.

٢- جميع قيم حجم التأثير تثبت أنه ضخم، في كل مهارة على حدة، وفي مهارات القراءة الإبداعية مجتمعة.

٣- نسبة الكسب تراوحت ما بين (٢.٦٩٥&٣.١٣٩)، وهذ النسب تثبت أن حجم فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي كبير جدًا، أما حجم التأثير فقيمته بلغت (١)، وهذه القيمة تثبت أن حجم تأثير الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية ضخم.

هذه النتيجة أثبتت أن استراتيجية التساؤل الذاتي تميزت بالفاعلية التي مكنتها من تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد مجموعة البحث نتيجة دراستهم وحدة القراءة باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي.

كما أن هذه النتيجة أثبتت صحة الفرض البحثي الثاني ونصه " تتميز استراتيجية التساؤل الذاتي بالفاعلية التي تؤدي إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى أفراد مجموعة البحث ".

بهذه النتيجة يكون البحث الحالي أجاب عن السؤال الثالث والأخير من الأسئلة البحثية، والذي يتعلق بالتحقق من فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويا بالصف الأول الإعدادي، ونصه " ما فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين بالصف الأول الإعدادي؟".

النتيجة السابقة تتفق بدرجة كبيرة مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أُجريت بهدف تنمية مهارات القراءة الإبداعية باستخدام استراتيجيات ومداخل تدريس متباينة، كاستراتيجيات ما وراء المعرفة(مريم الأحمدي)، واستراتيجية التفكير المتشعب (محمد زغاري،٢٠١١)، واستراتيجية مقترحة (ماهر شعبان،٢٠١١)، واستراتيجية القصة (حسن الحميد،٢٠١٠)، واستراتيجيات التعلم(إيمان البراوي،٢٠٠٩)، والتساؤل الذاتي (رانيا محمد، ٢٠٠٩).

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

أثبتت النتائج السابقة وجود تحسن عال وتنمية كبيرة في مستوى أداء مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا بالصف الأول الإعدادي مجموعة البحث بعد دراستهم وحدة القراءة باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي، الأمر الذ يؤكد تميز استراتيجية التساؤل الذاتي بالفاعلية التي مكنتها من تنمية جميع المهارات التي استهدفها البحث الحالي

وقد ترجع فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية إلى:

- اعتماد استراتيجية التساؤل الذاتي على المتعلمين الموهوبين لغويًا في صياغة الأسئلة، وتوجيهها إلى أنفسهم وإلى بعضهم بعضا.
- اعتماد استراتيجية التساؤل الذاتي على الحوار العلمي الفاعل بين الباحث والمتعلمين من جهة، ومن جهة أخرى بين المتعلمين بعضهم بعضا.

– استراتيجية التساؤل الذاتي وفرت حرية كاملة للمتعلمين في صياغة الأسئلة وإجاباتهم عنها، مما أوجد لديهم يقيناً باحترام الاستراتيجية لموهبتهم اللغوية.

– كما أن محتوى دروس القراءة المعد وفقًا لاستراتيجية التساؤل الذاتي كان مناسبًا بشكل كبير لموهبة المتعلمين من جهة؛ ومن جهة أخرى جاء مناسبًا لاستراتيجية التساؤل الذاتي نفسها، الأمر الذي حقق إشباعًا للميول القرائية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا.

– يُضاف إلى ما سبق أن تميز أفراد مجموعة البحث بالموهبة اللغوية؛ ساعد كثيرًا في تميز الاستراتيجية بالفاعلية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لديهم من خلال استراتيجية التساؤل الذاتي.

– تميز افراد مجموعة البحث بالموهبة اللغوية جعل عملية تنمية المهارات لديهم أسرع وأفضل، وكأنهم بحاجة إلى تنمية هذه المهارات بشكل تربوي سليم، لتوظيف القدرات اللغوية الكامنة لديهم بعيدا عن تقليدية استراتيجيات التدريس المستخدمة معهم.

– استخدام الباحث لأساليب تربوية وتشجيعية في تنفيذ الدروس، وذلك مثل الربط بين استراتيجية التساؤل الذاتي وإنجاز القراءة، وترغيبهم في التعلم من خلالها، كان لها أثر واضح في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين مجموعة البحث.

– كما أن الأنشطة في الوحد القرائية والتي تطلبت من الباحث وأفراد مجموعة البحث تطلبت العمل معًا على إيجاد بيئة تربوية تتسم بحرية التعلم، والتنافس، والتعاون، والإيجابية، كل هذا ساعد كثيرًا في تميز استراتيجية التساؤل الذاتي بالفاعلية التي أدت إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية بمستوى عال.

– إضافة إلى ما سبق التعامل العلمي للباحث مع أفراد مجموعة البحث، تعامل معهم من منطلق موهبتهم اللغوية، دائمًا كان يؤكد لهم أنه لا إجابة صحيحة؛ ولا إجابة خطأ، ولكن توجد إجابة إبداعية، وإجابة أقل إبداعًا، فذلك أدى إلى إيجاد المناخ التربوي الديمقراطي في التعلم، وهذا بدوره ساعد في تحقيق الإبداع اللغوي وتنمية المهارات المستهدفة بالبحث الحالي لدى المتعلمين.

– ومن العوامل التي ساعدت في فاعلية الاستراتيجية يقين أفراد مجموعة البحث – كموهوبين لغويًا – بالتميز عن غيرهم في التعامل مع القراءة الإبداعية، حيث جاءت مناسبة لقدراتهم، وملبية لميولهم واهتماماتهم في مجال الإبداع اللغوي، وهو ما لا يتوافر في المناهج التقليدية التي تقدم إليهم.

– كما أن الأنشطة الإثرائية التي اشتملت عليها دروس القراءة، جاءت مدعمة للموهبة اللغوية لدى أفراد مجموعة البحث، حيث الاعتماد على الموهبة، وعلى مستوى الذكاء بشكل مباشر، بلا شك هذا ساعد في فاعلية الاستراتيجية المستخدمة.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية من نتائج فإن البحث الحالي يوصي بما يلي:

– ضرورة تعرف الموهوبين لغويًا في وقت مبكر والاهتمام بهم تعليمًا وتعلمًا.

– ضرورة تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بشكل عام، والقراءة بشكل خاص، وذلك ليتفق مع معايير الكفاءة اللغوية المأخوذ بها في تعليم اللغات الأخرى.

– تدريب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي على القراءة الإبداعية من خلال تعرف ميولهم القرائية بالأساليب العلمية.

– ضرورة التركيز علي تمهير تعليم القراءة بشكل عام، والإبداعية منها بشكل خاص، واعتبار أن مهارات القراءة السبيل الوحيد لتحقيق مستويات كفاءة عالية في تعليم اللغة للمتعلمين الموهوبين والعاديين.

– العمل علي أن يكون تعليم القراءة في مختلف مراحل التعليم مرتبطًا بالميول القرائية للمتعلمين، وبخاصة الميول القرائية للمتعلمين الموهوبين لغويًا.

– تصميم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة كاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات اللغة العربية بشكل عام، ومهارات القراءة بشكل حاص.

– تدريب الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية بكليات التربية علي استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات اللغة العربية، وبخاصة مهارات القراءة.

مقترحات البحث

١. فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى المتعلمين الموهوبين لغويًا
٢. برنامج قائم على الميول القرائية لإكساب المتعلمين بمرحلة التعليم الأساسي مهارات القراءة.
٣. برنامج قائم على الكفاءة في القراءة لإكساب المتعلمين مهارات القراءة الإبداعية.
٤. فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في إكساب المتعلمين العاديين مهارة صياغة الأسئلة وتوظيفها في تعلم القراءة.
٥. برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية لتنمية مهارات تدريس القراءة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

المراجع العربية:

إحسان عبد الرحيم فهمي (٢٠٠٣). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (٢٣)، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: ص ص ١٨٦ــــــــــ ٢٢٤.

أحمد إبراهيم بهلول (٢٠٠٤):" اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (٢٠)، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ص١٩٤ــــــــــ٢٣٤.

أحمد محمد شبيب (٢٠٠٠): أثر التدريب على استراتيجية الأسئلة الذاتية (المستقلة- التعاونية) على فهم طلاب الجامعة للمحاضرات وتقديرهم لدرجة فعاليتهم الذاتية . *مجلة كلية التربية*، العدد (٩٥)، كلية التربية، جامعة الأزهر، ص ص ١٠١ــــــــــــ ١٤٥.

أفنان نظير دروزه (٢٠٠٠): النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا، الطبعة الأولى، دار الشروق: عمان.

أمينة السيد الجندي، ومنير موسى صادق (٢٠٠١). فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم و تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوى السعات العقلية المختلفة. *المؤتمر العلمي الخامس، ١ــــــــــ ٢،٨، التربية العلمية والمواطنة*، المجلد الأول، الإسكندرية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الأول، ص ص ٨٩ ــــــــــــــــــــــــ ١١٩.

إيمان عبد الله البراوي (٢٠٠٩).*فاعلية بعض استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.

حسام صلاح أبو عجوة (٢٠٠٩): اثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل مسائل الكيمياء لدى طلاب الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: الجامعة الإسلامية، غزة.

حسن بن أحمد_الحميد (٢٠١٠). *فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة أم القرى.

حسن شحاتة (٢٠٠٠). *قراءة الأطفال*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسن شحاتة (٢٠٠٨). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسن شحاتة؛ مروان السمان (٢٠١٣). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*(ط٢). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

حسنى عبد الباري عصر (١٤١٢):القراءة طبيعتها مناشط تعليمها وتنمية مهاراتها، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

حمدي الفرماوى، ووليد رضوان (٢٠٠٤): *الميتا معرفية Metacognition*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

حياة على محمد (٢٠٠٥): التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم. *مجلة التربية العلمية*، المجلد الثامن، مارس، ص١٨١ــــــــــ ٢٣٦ .

خلف حسن محمد (٢٠٠٤).استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (٣٣)، ص ص ٧٨ــــــــــــ ١٠٢.

خليل ميخائيل معوض (١٩٩٥). *قدرات وسمات الموهوبين دراسة ميدانية*. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري مقدادى (٢٠٠٥): المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها. عمان: دار المسيرة.

رانيا محمد إبراهيم محمد(٢٠٠٩): فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لبعض النصوص العلمية ومهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة العلوم. رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة الزقازيق.

رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٢).مناهج تعليم اللغة العربية بالتعليم الأساسي الجزء الأول. القاهرة: دار الفكر العربي.

رشدي طعيمة، محمد الشعيبي (٢٠٠٦). *تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع*. القاهرة: دار الفكر العربي.

ريم عبد العظيم (٢٠٠٨).فاعلية نموذج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة للدراسة والقراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات: جامعة عين شمس.

سعدية شكري على عبد الفتاح (٢٠٠٦): *فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو مادة علم النفس*. رسالة ماجستير غير منشورة كلية البنات: جامعة عين شمس.

سلامة عبد المؤمن تغلب (٢٠١١). *فاعلية إستراتيجية تحقيق الذات في تنمية مهارات التعبير الإبداعي في اللغة العربية، وبعض الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

سمير عبد الوهاب (٢٠٠٢). بحوث ودراسات في اللغة العربية، قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية، الجزء الثاني. القاهرة: الدقهلية للطباعة.

صادق، فاروق (٢٠٠١، أبريل). *نظرة مستقبلية لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين*، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، المؤتمر القومي للموهوبين، ص ٢-٢٨.

صبري حافظ النجلاوي(٢٠٠٨). *أثر برنامج قائم على التنظيم الذاتي للتعلم في بعض العمليات المعرفية المرتبطة بالأداء الأكاديمي لدى عينة من المتعلمين الموهوبين لغويا*، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية،:جامعة طنطا.

صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٨): تعليم من أجل التفكير، القاهرة: دار قباء.

صلاح سمير يونس (٢٠٠٢). أثر برنامج في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٨١)، ص ص ٨٨ــــــــ ١٢٣

صلاح عميرة علي (٢٠٠٥). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

طلعت محمد أبو عوف (٢٠٠٤). *القيم المميزة للطلاب الموهوبين لغويا في علاقتها ببعض المتغيرات. رسالة دكتوراه*، غير منشورة، كلية التربية: جامعة سوهاج.

عبد الحميد عبد الله عبد الحميد(٢٠٠٠):" فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي" ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد (٢)، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص ٨٧ ــــــ١١٧.

عبد الرحمن سليمان، وصفاء غازي (٢٠٠١).*المتفوقون عقليا: خصائصهم، اكتشافاتهم، تربيتهم، مشكلاتهم*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عطا الله العدل عطا الله (٢٠٠٢).*برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الإبداعية للطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة دمياط.

علي زياد أبو بكر (٢٠٠٦). *أثر التدريب على مهارات القراءة الإبداعية في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر*. رسالة ماجستير غير منشورة. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا: الجامعة الهاشمية.

غازي على مفلح(١٤٢٨): *دليل تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام*، الرياض: مكتبة الرشيد.

فاروق صادق(٢٠٠١). نظرة مستقبلية لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في القرن الواحد والعشرين، *المؤتمر القومي للموهوبين، القاهرة:* وزارة التربية والتعليم، ص ٢-٢٨.

فاطمة محمد فوزي (٢٠٠٠)، الطفل الموهوب، ورقة عمل مقدمة إلى *المؤتمر القومي للموهوبين، ورشة العمل التحضيرية للمؤتمر*، القاهرة، ص ١١٢ ــ ١٢٦.

فتحي عبد الرحمن جراون (١٩٩٩) *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. الأردن: دار الكتاب الجامعي.

فؤاد العاجز، زكي مرتجي(٢٠١٢). واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد العشرون، العدد الأول، يناير، ص ٣٣٣- ٣٦٧.

ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١): فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (٧)، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ص العدد١١٧.

مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣). *اتجاهات حديثة في تعليم التفكير* .القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد أحمد زغاري (٢٠١١). فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة بنها.

محمد حسين الذيابات (٢٠٠١). *أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طلبة الصف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة اليرموك.

محمد فؤاد الحوامدة (٢٠١٣). تضمين مهارات القراءة الإبداعية كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: فلسطين، ٢١ (٣)، ٣٧٧-٤٠١.

محمد نايف أبو عكر(٢٠٠٩).أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الأبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: الجامعة الإسلامية: غزة.

محمود الناقة، ووحيد حافظ (٢٠٠٢): تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفنياته) الجزء الأول، القاهرة: دار المصطفى للطباعة.

محمود مصطفى السيد (٢٠١٥). فاعلية برنامج إثرائي منظومي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين المتفوقين بالصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (١٧٠)،ص ص١٥٣-١٧٨.

مروان أحمد السمان (٢٠١٤). استراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليا. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٥٥)، ٨١-١٢٨.

مريم عايد الأحمدي(٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية واثرها على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات، العدد٠(٣٢)، ص ١٢١ــــــــ١٥٢.

معاطي محمد نصر(٢٠٠٧). أثر برنامج قائم على الأمثال الأدبية في تحسين الأداء اللغوي الإبداعي لطلاب الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد ١٢٧، أغسطس، ص ١٧٩– ٢٥٥.

منى أحمد مزيد (٢٠٠٨). *عمليات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم لعينة من المتعلمين الموهوبين لغويًا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة بنها.

منى اللبودي (٢٠٠٣). فاعلية استخدام مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (٢٦)، ص ص ٨٩ــ ــــــــ ١٣٢.

منى عبد الصبور (٢٠٠٠). اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات العلم التكاملية والتفكير الابتكارى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة التربية العلمية*، المجلد الثالث، العدد (٤)، ص ٥٦ــــــــــــــــــ ٩٨.

نادية أبو سكينة (٢٠٠٤): فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى المتعلمين ومعلمي اللغة العربية ، *مجلة القراءة والمعرفة* ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد (٣٥)، ص ٦٧ــــــــــــ ٩٣ .

هناء محمد مخلوف (٢٠٠٦). *برنامج في الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات التعبير الإبداعي في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية*. رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة عين شمس.

الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (٢٠٠٩): *وثيقة المستويات المعيارية لمادة اللغة العربية*. القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨):فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K–W–L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، ، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (٧)، ص ٢٣٠ــــــــــــــ ٢٥٦.

يوسف القطامى ونايفة القطامى(١٩٩٨):نماذج التدريس الصفي ، الطبعة الثانية ، عمان:دار الشروق.

المراجع الأجنبية:

Angela،T.(2003).*Investigations in Conceptual Understanding of Polynomial Functions and the Impact of Mathematical Belief Systems on Achievement in an Accelerated Summer Program for Gifted Students*. Ph. D.، North Carolina State University.

Barret، K. (2001). Using technology and creative reading activities to increase pleasure reading among high school students in resource classes (Degre of Doctor of Education، Nova Southeastern University). Retrieved from.

Baska، J.(1996)**.**the process of talent Development. In: J.Baska and L. Boyce (eds)**.***Developing verbal: Ideas and strategies For teacher Elenentary and Middle school shidents*. (3- 22) Allys and BanconheedhamHeights.

Coyne, Michaeld. & others (2007). Effective teaching strategies that accommodate diverse learners. Upper saddle river, new gersey, Columbus, ohio .

Founds، B. (2009). The effect intensive strategies on the creative thinking skills of preserves teacher. Austration journal of teacher education، 3(1)، 1-14.

Gladding, S & Henderson, D. (2000)**.** Creativity and Family Counseling: The SCAMPER Model as a Template for Promoting Creative Processes**.***Family Journal*, Jul, Vol. 8 Issue 3.

Holden، J. (2004). Creative reading: young people reading and public libraries، London، demos.

House, E. (2004):Creative Reading youngpeople, Reading and public Libraries. London:Banks London.

https://eric.ed.gov/?id=ED454507

Jmie,K.(2007):Creative Reading. N ew Yoek; McGraw, available online at URL: http//:www.drwp.udel. edu./articles/Milford/ creative reading responses.

King A,lison(1998): Effect Of Traning In Strategic Questioning Onchiedren , Problem- Soliving Performance, Journal Of Educational pcychology, September,Vol 83, No 3,P.P.307-317.

Majid، D; Tan، A & Soh، K. (2003). Enhancing children's creativity: an exploratory study on using the internet and SCAMPER as creative writing tools. The Korean journal of thinking & problem solving، 13(2)، 67-81.

Penling Corn, W.(2006):"The Effects of Student-Generated-11Questions On The Reading Comprehension of High School Students in Thailand" ,diss-Abs. Int.Vol.53,no.17,pp.4265.

Rushton، C. (2006). The invention convention in the classroom: the basics of disciplined creative thinking for every grade level، Worthington.

Stipek,D(1998): Motivation To Learn . From Theory To Practice,London, Allyn And Bacon,P,43:73.

Stipek،D(1998): Motivation To Learn . From Theory To Practice،London، Allyn And Bacon،P،43:73.

Torman، S. (2013). Application of the six thinking hats and SCAMPER techniques on the 7th grade course unit "Human and Environment". Melvana international journal of education (MIJE)،3 (4)، 166-185.

Trask, David, S.(1996)"teaching History in Historical Time:A-9 Side Stage ",V .Side Stage Approach" ,Teaching History A journal of methods,V.21,N2,PP.59-**67.**