

**فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية
الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية في تنمية مهارات
القراءة والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي
لدى طلاب المرحلة الثانوية بالطائف**

د. إياد حسين أبو رحمة

أستاذ مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها المساعد
قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم - كلية التربية - جامعة الطائف

فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية في تنمية مهارات القراءة والكتابة
الإبداعية والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالطائف

د. إياد حسين أبو رحمة

الملخص

جاءت هذه الدراسة بهدف الوقوف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالطائف، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد تألفت عينة الدراسة من (61) طالباً في الصف الأول ثانوي، وقد تمّ تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: تجريبية (30) طالباً، وضابطة (31) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم اختبار مهارات القراءة الإبداعية، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية، واختبار التفكير التأملي، وطبق على المجموعتين، و البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الصحف الحوارية؛ ليتمّ استخدامه أثناء عملية التدريس لطلاب المجموعة التجريبية، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية الصحف الحوارية، وأوصت الدراسة بأهمية إدراج إستراتيجية الصحف الحوارية ضمن استراتيجيات مناهج اللغة العربية المطورة بشكل خاص والمناهج الدراسية الأخرى بشكل عام في مراحل التعليم العام، وضرورة عقد ورش تدريبية لمعلمي اللغة العربية بهدف تعريف المعلمين والطلبة بمهارات الكتابة الحوارية.

الكلمات المفتاحية (عربي): برنامج تعليمي، إستراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية، القراءة الإبداعية، الكتابة الإبداعية، التفكير التأملي، طلاب المرحلة الثانوية .

SUMMARY

The aim of this study was to investigate the effectiveness of a training program in teaching the strategy of manual and electronic argumentative newspapers based on developing creative reading and writing skills and reflective thinking for secondary stage students. To achieve the objectives of the study, a quasi-experimental design of two groups (experimental and control) were used. The tools of the study included the following: a training program based on teaching the strategy of manual and electronic argumentative newspapers; creative reading skills test; creative writing test and a reflective thinking test. The tests were validated for consistency to ensure the stability of the analysis. The sample of the study was composed of first year secondary stage students who were chosen from a public school of the General Education Directorate in Taif during the first semester of the academic school year 1435-1436. The sample of the study was divided into two groups: The first was experimental group who was taught by using argumentative newspapers while the other was the control group who was taught in the normal method. The results indicated significant differences in favor of the experimental group who studied via the strategy of manual and electronic argumentative newspapers program. Finally, the study recommended the importance of incorporating the strategy of manual and electronic argumentative newspapers in teaching the developed Arabic language curricula in particular and the other academic curricula of general education stages in general and the need for training workshops for Arabic language teachers in order to familiarize teachers and students with the argumentative writing skills.

English Keywords: a training program, manual and electronic argumentative newspapers, creative reading skills, creative writing skills, reflective thinking, secondary stage students.

مقدمة:

ظهرت الحاجة لتنمية الإبداع في الوقت الحاضر على مختلف المستويات عالمياً ومحلياً، وأصبح تعليم الإبداع أمراً مهماً ومطلباً ملحاً من المطالب التي تفرضها الألفية الثالثة على النظم التعليمية؛ وذلك لأنه يساعد الطلاب على التعرف على إمكانياتهم العقلية وقدراتهم، ومن ثم تنميتها واستثمارها بشكل أفضل؛ مما يدفعهم إلى التفاعل بصورة أكثر ايجابية مع ميادين الحياة المختلفة، وتكمن الثمرة الحقيقية للعملية التعليمية لجيل المستقبل في تنمية الإبداع، وتُعد القراءة من أنسب الخبرات لتنمية هذه المهارات الإبداعية، وقد تطور مفهوم وأصبحت القراءة عملية عقلية ترمي إلى الفهم وترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار والمعاني، ولم تتوقف القراءة عند هذا المفهوم، بل أصبحت عملية تفاعل بين القارئ والمقروء تفاعلاً يدفعه لإظهار استجابات حول النص المقروء، والنظر إلى أبعد مما يتضمنه النص، وصولاً إلى التعمق في النص والتحليل والتنبؤ والإنتاج، وهي النقطة التي تركز عليها ما يعرف بالقراءة الإبداعية.

وفي هذا الصدد يؤكد كل من شحاتة (٢٠٠١) والناقة وحافظ (٢٠٠٤) ويونس (٢٠٠٠) ضرورة تجاوز المفهوم الضيق للقراءة، وأهمية رفع مستوى القراءة لدى الطلاب لتصل إلى المفهوم الإبداعي، والاهتمام بالإبداع لدى الطلاب بحيث يصبح لديهم القدرة على الإضافة إلى ما يقرءون، والتفاعل مع النص المقروء لاستنباط ما وراء الكلمات من أفكار ومضامين، وإعادة ترتيبها، وربطها بما لديهم من خبرات، والوصول إلى أفكار واستنتاجات جديدة، ووصول القارئ إلى مستوى القراءة الإبداعية يعني وصوله إلى أعلى مستويات القراءة.

والقراءة الإبداعية عملية يتفاعل فيها القارئ مع النص المقروء، بحيث يكون مُلمّاً بجوانب الموضوع، والاحتمالات الممكنة، فيولّد علاقات وتراكيب جديدة، معتمداً على المعلومات المقدمة إليه في النص وخبراته السابقة وتخيله، وذلك يُمكنه من طرح الأسئلة عن جوانب الغموض في النص، وأن ينشط ويصبح حساساً للمشكلات التي قد

تظهر أثناء القراءة، وأن يضيف أفكاراً جديدة إلى محتوى النص، والتنبؤ من خلال المعلومات الموجودة به، وأن يتوقع احتمالات أخرى غير واردة فيه، وأن يحوّر المقروء إلى شكل آخر مستحب ومثير، وأن يوظف المعلومات والخبرات السابقة ويستخدمها بطريقة جيدة ومشوقة (خلف الله، ٢٠٠٥)، وبذلك فالقراءة الإبداعية تأتي على قمة مستويات الفهم القرائي، التي تتطلب من القارئ، قدرة على رؤية النص برؤية جديدة تنتج من امتزاج خبراته السابقة، ورؤية الكاتب.

وهناك ثلاث مهارات أساسية للقراءة الإبداعية كما أوضحها السليتي (2005)، وأبو عكر (2009)، وأبو بكر (2006)، وهي كالآتي:

١. **الطلاقة القرائية:** وتعني التدفق والسلاسة في الأفكار والمعاني، وتحديد الاختلاف بينها، وطرح أسئلة ضمنية حول المقروء، واقتراح نهايات محتملة، واستخلاص قرائن لفظية دالة على غرض النص، وتوسيع فكرة المقروء. وتتجلى أهمية الطلاقة في فتح الآفاق أمام الطلاب للإفادة من مخزونهم المعرفي، وتعلم مرادفات متعددة، واللعب بالكلمات والصور، والتحدث عن قضية معينة من جوانب مختلفة، وسرعة اتخاذ القرار حولها.

٢. **المرونة القرائية:** وهي قدرة الطلاب على التنويع في تفكيرهم في المقروء، وتغيير مساراتها؛ للتكيف مع مختلف المواقف والمشكلات القرائية، والقدرة على اقتراح عناوين للمقروء أو جزء منها، وإعطاء شواهد وأدلة مناسبة حول فكرة أو معنى في المقروء، وإبداء الرأي في سلوك أو ظاهرة ما في المقروء. وتتجلى أهمية المرونة بأنها تساعد الطلاب على التكيف، وتغيير مواقفهم الذهنية والفكرية في حياتهم الدراسية والعملية، والنظر إلى المشكلة من جوانب متعددة.

٣. **الأصالة القرائية:** وتعني قدرة الفرد على التوصل إلى أفكار غير شائعة وغير نمطية من خلال صياغة المقروء أو جزء منه بطريقة جديدة، وتوقع نتائج على واقع معين، واستخراج المعاني الفريدة والجديدة من النصوص، وتوضيح العلاقات بين الفكرة الرئيسة والثانوية. وتتجلى أهمية الأصالة في أنها تساعد الطلاب على التمرن

الذهني، والاستفادة من المخزون المعرفي، وممارسة عمليات عقلية راقية غير روتينية، واستثارة جهد عقلي غير مألوف، وزيادة تدريب الطلاب على معاودة النظر في الأشياء المألوفة باستعمال قنوات تعلم مختلفة، وتغيير أساليب التعلم المرتبطة بالحفظ والاستظهار، والتأمل بأمور لم يفكر بها الآخرون.

والحقيقة أن عملية القراءة الإبداعية تسير وفق خطوات واضحة ومتسلسلة يتبعها الطلاب للتمكن من مهارات القراءة الإبداعية بشكل فاعل وهي: تحديد المشكلة في النص المقروء ومعرفة المعلومات التي نحتاج لها، وطرح تساؤلات مختلفة حول النص المقروء لتحديد المعلومات بشكل أكثر دقة، وربط المعلومات داخل النص بمعلومات أخرى تم الحصول عليها من مصادر أخرى، أو تم استدعاؤها من الذاكرة للوصول إلى أفكار وحلول جديدة، والتوسع في القراءة حول الموضوع من مصادر أخرى وتنظيم الأفكار (Holden، 2004). بينما أشارت الأحمدى (2006) إلى خطوات محددة للقراءة الإبداعية تقتصر على خطوات محددة كالآتي: الاستيعاب الدقيق للمحتوى المقروء، وفهم المعاني ومدلولاتها، والتكامل مع الخبرات السابقة، والتوصل إلى استنتاجات، وتكوين علاقات وأفكار جديدة، واستخدام الأفكار في أنشطة أخرى جديدة.

وأوضح شيفورد وميتشل (2006) أن من أبرز المشكلات التي تواجه عملية القراءة هي الخطوات التقليدية المتبعة في عملية القراءة والتي اكتسبت في مراحل مبكرة من التعليم، وقد ذكر لافي (2006) أن المعلمون أسرفوا في تدريب الطلاب على الحفظ والاسترجاع؛ الأمر الذي ترتب عليه إغفال عملية تنمية القراءة الإبداعية، حيث أن كثير من المعلمين يفتقون بشكل سلبي من تدريس مهارات القراءة الإبداعية، وبالتالي لا يوجهون الاهتمام الكافي بتنمية مهاراتها.

فالاعتصار على الطرق التقليدية في تعليم مهارة القراءة الإبداعية، والتي تقلل من قدرة الطلاب على الفهم العميق للنص، والاستنتاج والتنبؤ، وإدراك ما وراء الكلمات وما بين السطور، جعل هناك ضرورة لاستخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية تنمي مهارات القراءة الإبداعية، وبالتالي فإن المدرسة اليوم أمام تحد كبير في تعليم مهارات

القراءة الإبداعية حيث نادي الكثير من التربويين بضرورة إنشاء جيل قادر على القراءة والتفكير في المقروء، والمعلم في حاجة إلى تصور واضح لكيفية تهيئة المواقف التعليمية، بحيث تكون صالحة لتعليم القراءة الإبداعية للطلاب، وقد حاول الباحث في هذه الدراسة استخدام إستراتيجية الصحف الحوارية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية. ومن جانب آخر فقد اهتمت دراسات وأبحاث عديدة بتنمية مهارات الكتابة عامة والكتابة الإبداعية في مراحل التعليم المختلفة ومن هذه الدراسات : دراسة الشيخ (2000)، ودراسة الغوابي (2003)، ودراسة الخليفة (2005)، ودراسة البصيص (2007)، ودراسة عبد الله (2007)، وقد استخدمت هذه الدراسات مداخل واستراتيجيات مختلفة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، في حين تناولت الدراسات الحالية الصحف الحوارية في تنميتها. حيث أجمعت هذه الدراسات على وجود ضعف في مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب، وفي جميع المراحل، واختلفت الدراسات في المدخل والإستراتيجية المتبعة لتنمية هذه المهارات، حيث استخدمت هذه الدراسات مداخل مختلفة، كالأنشطة التمثيلية، أو الأنشطة اللغوية، والتعيينات التدريبية، والمناقشة وقصص الخيال العلمي، والمدخل التفاوضي، واستخدم بعضها برامج تنمية التفكير الإبداعي.

وقد تعددت تصنيفات الكتابة الإبداعية وتنوعت مهاراتها، ويمكن تقسيم مهارات الكتابة الإبداعية لثلاثة أقسام: أولها مهارات تنظيمية أو شكلية، وتشمل: رسم الحروف رسماً صحيحاً، وكتابة الكلمات بطريقة واضحة، ووضع علامات الترقيم في مواضعها، وحسن التنظيم في كتابة العناوين الجانبية والرئيسية. وثاني تلك المهارات هي مهارات المضمون، وتشمل: المهارات الفكرية، ويقصد بها كتابة مقدمة مناسبة تثير الاهتمام، والقدرة على اختيار الأفكار المناسبة، وكتابة خاتمة للموضوع تلخص أهم أفكاره، وتأييد الأفكار بالأدلة والشواهد لإقناع القارئ، وتوافر الحداثة والطرافة للأفكار، ومراعاة الترتيب المنطقي والتسلسلي في عرض الأفكار، ومراعاة الوحدة والتماسك بين أفكار الموضوع. أما ثالثها فمهارات الأسلوب واللغة، وتشمل: القدرة على اختيار الكلمة

المناسبة لمعنى، ومراعاة التناسب في ضم الكلمات مع بعضها بعضاً، واستخدام أدوات الربط المناسبة، ومراعاة الصحة اللغوية وقواعد الضبط والإملاء (عبد المنعم، 2005). وللكتابة الإبداعية مجالات عدة مثل (المقال، القصة، الرواية، المسرحية، الشعر، التراجم، التأملات والخواطر، الخطب). وتتناول هذه الدراسة مجالين من هذه المجالات وهما: المقال والقصة، وذلك لأنهما من أشهر مجالات الكتابة الإبداعية. وتعدّ الكتابة الإبداعية أداة مهمة لتسجيل الثقافة ونقل الأفكار والتواصل بين المجتمعات الأخرى، ليس هذا فحسب، بل هي وسيلة للتواصل مع الأجيال المختلفة مهما باعدت بينها العصور والأزمان، فلم يعدّ الاهتمام بتنمية الإبداع حاجة شخصية أو حاجة فردية، بل تعدى ذلك، وأصبح ضرورة تنادي بها الدول لما له من دور في حل الكثير من المشكلات، التي تعيق تقدم الدول وازدهارها، وأصبحت الدول في طريقها للبحث عن الصدارة تهتم بالإبداع في كافة المجالات، لأنها تُعَدّ المفتاح السحري لجميع العقبات التي تعيق طريق التقدم والرفي أمامها (الناقعة، 2006).

ويرى البديري (2008) أن الكتابة الإبداعية تمثل الإرسال في عملية الاتصال، وتحتاج هذه العملية إلى جانب فكري وقالب لغوي توضع فيه الأفكار، وهو إنشاء لموضوع بتحويل الأفكار والمعلومات والآراء غير المرئية الموجودة في الذهن إلى عمل مكتوب يترجم الأفكار، ويعكس المعلومات في صورة مرئية، وعلى ذلك فالكتابة الإبداعية تدريب عملي على التفكير من ناحية، وعلى استخدام اللغة من ناحية أخرى، لذلك تعرف بأنها عملية فكرية وأدائية ذات مراحل متداخلة ومتشابكة بنائية وتراكمية، تبدأ قبل بدء المتابعة وتستمر أثناءها وتنتهي بعد انتهاء الكتابة. وتعدّ الكتابة الإبداعية من أهم مجالات الإبداع المرتبطة باللغة وتستمد جزءاً كبيراً من أهميتها؛ كونها موثقة تتخطى حدود الزمان والمكان ويسهم تمكن الطالب من الكتابة الإبداعية وقدرته على التعبير عن مشكلاته ومشكلات مجتمعه في إيجاد حلول إبداعية لهذه المشكلات، ويحقق تدريب الطلاب على الكتابة الإبداعية وتنمية مهاراتها لديهم، الفهم الأعظم للمعرفة؛ وذلك لأنهم سيصفون أفكارهم الجديدة؛ لتكوين نسيج معرفي جديد، بالإضافة

إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي، حيث تتكون الكتابة الإبداعية من جانبين: جانب التعبير وجانب التفكير؛ ليتحقق الاتصال مع الآخرين في أرقى مستوياته وأعلىها. وبالتالي، فلا بدّ من أجل تنمية مهارات الكتابة الإبداعية من أعمال الفكر وإطلاق الخيال لتبني مداخل طرائق تدريس واستراتيجيات أكثر إنسانية وفاعلية، بحيث تكون المعرفة والخبرة نتاجاً لنشاط وإيجابية الطالب، وهذا الدور يتحقق مباشرة في استخدام الصحف الحوارية، فاستخدام إستراتيجية الصحف الحوارية بنوعها يعطي من شأن التفاعلات الاجتماعية داخل غرف التدريس في مواقف تعليم اللغة؛ لتصبح حبرات الدراسة أماكن محببة إلى نفوس الطلاب.

ومن ناحية أخرى، فقد أبدت نتائج الأفكار النظرية التي تبناها العديد من الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس المعرفي من أن الحوارات من الاستراتيجيات التي تطور التفكير التأملي لدى الطلاب (Milner, 2003; Kirk, 2000). ويُعدّ التفكير التأملي نمطاً من أنماط التفكير القصدي أو العلمي الذي يشير إلى التفكير المنظم والخطط له، يضع فيه الفرد لنفسه مخططاً ذهنياً ذا مستوى عالٍ من العمليات الذهنية لتحقيق أهداف معينة ويحتاج إلى كفاءة ذهنية كفهم واستيعاب الخبرات المتعلمة، وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى (Frances, 1999). ويرى شون Schon (1983) أن التفكير التأملي هو استقصاء ذهني نشط وواع ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه؛ لكي يمكنه من حلّ مشكلاته، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، وهذا المعنى يؤهله إلى اشتقاق استدلالات لخبراته الحسية، والتي ستقوده إلى تكوين نظرية خاصة به للممارسات التي يريد تحقيقها في المستقبل.

وهناك من ينظر إلى التفكير التأملي على أنه نمط تفكيري يتضمن انتقاد لمقدمات منطقية ذات صلة بمحتوى ما، أو افتراضات محددة ذات الصلة بطريقة عرض مشكلة ما (Mezirow, 1991)، وهناك من ينظر إلى التفكير التأملي على أنه نمط من التفكير وسمّة من السمات الأساسية والأصيلة لشخصية الفرد.

فالتفكير التأملي هو السلوك الداخلي الذي يتضمن التفكير الحذر والنشط المستمر في أية ممارسة أو اعتقاد أو صيغة مفترضة من المعرفة، اعتماداً على الأسس التي تدعمه، والنتائج التي يتوقع أن تصدر عنه. فالتأمل أسلوب لمواجهة المشكلات والاستجابة لها (Milner, 2003). ويشمل التفكير التأملي أربع مهارات رئيسية، وهي كما يأتي (Norton, 1997) :

- الانفتاح الذهني حول الاحتمالات البديلة، وإدراك مواطن الخطأ في الاعتقادات.
- الإخلاص، أي توافر التسامح والفضول والحماس، ويشار إليها بالعقلانية المنفردة.
- التجويز الذاتي المتمثل في الثقة بالذات ومراقبة الذات باستقلالية، وعدم الخوف والقلق حول الذات.

- المسؤولية الفكرية وتتمثل في التفكير الحذر بخصوص نتائج الخطوة المنوي ممارستها، والاستعداد للشك في النتائج المترتبة على أي موقف يتم اتخاذه.
- ويهدف تمكّن الطلاب من مهارات التفكير التأملي، مساعدتهم على التفكير العميق بمحتوى ما، وتحليل الأحداث والمواقف، والتأمل بالموضوعات اعتماداً على أفكار متعددة، كما يمكن الطلاب من تنفيذ المهام التي تساعدهم في تثبيت التعلم لديهم، وتنمية قدرتهم الإبداعية (الأصالة والمرونة)، والتعامل مع المشكلات الحياتية اليومية بكفاءة عالية (Kish & Sheehan, 1997).

كما تُعدّ المرحلة الثانوية من المراحل المناسبة لتنمية مهارات التفكير ومهارات اللغة في آن واحد، فالطلاب في هذه المرحلة يميلون لـ تعبير عن أنفسهم ، ويحرصون على إثبات ذواتهم، كما وتتبلور قدراتهم على التفكير التأملي والإبداعي إلى جانب إتقانهم مهارات اللغة كالقراءة والكتابة (صادق وأبو حطب ، 1999).

والحقيقية أن الطلاب في المرحلة الثانوية يكونون قد واجهوا مرحلة طويلة من تشكيل مفاهيمهم ومواقفهم لما يواجهونه من قضايا ومشكلات؛ ممّا يُوجب عليهم تحدي هذه الخبرات والمواقف بطرائق تفكير متقدمة، والذي يستند على نبذ الأحكام السابقة، والحفاظ على درجة من الشك المنطقي لما يواجهونه. وهذا ما تؤكد أهداف التعليم

الثانوي في المملكة العربية السعودية المتمثلة بوصول الطلاب إلى نمط من الشخصية المفتوحة، الناضجة، الناقدة، والمتأملة للأشياء والمفاهيم، وهذا يُعدّ تطبيقاً للمفاهيم النظرية التي تبناها بياجيه، والتي تشير إلى أن الأفراد يتمكنوا من أن يتعلموا وفقاً لمستويات معقولة من التجريد والتصور والتأمل العميق للأشياء بعد سن السادسة عشرة من العمر.

وبناء عليه فالصحف الحوارية تتيح للطلاب فرصة الانخراط في التفكير التأملي فيما يتعلق بالخبرات والتفكير التشاركي، بخلاف ما هو مطروح من الخيارات، والمشاكل والأفكار، وتعطي للمتعلم فرصة الممارسة الطبيعية للعديد من الكتابات الروائية والوصفية والجدلية، حتى الشعرية منها.

ومن جانب آخر تُعدّ عملية الكتابة من الموضوعات المهمة التي نالت اهتمام العديد من علماء اللغة وعلماء النفس البنائيين، بعدّها عملية ذهنية (Cognitive process) تسهم في إكساب الطلاب مهارات ذهنية متنوعة وأنماط مختلفة من التفكير كالإبداعي والتأملي. كما تُعدّ أحد المداخل التي تسهم في تنمية مهارات لغوية متنوعة، ولعلّ هذا يفسر استمرارية التركيز على النشاط الكتابي لدى الطلاب كمعلم من معالم غرفة التدريس.

ومن جانب آخر فإنشاء الكتابة وفق سياقها الاجتماعي الذي يعتمد على التفكير والتأمل والتفاعل الدائم بين الكاتب، ومحيطه الاجتماعي يتطلب حواراً دائماً كذلك، يسمح بالتعرف على أفكار الآخرين واهتماماتهم وميولهم، الأمر الذي يستدعي كما أوضح ماك دونوف (Mc Donough) (1999) البحث عن طرائق تعلم وتعليم حيوية وهامة، فالإستراتيجية الفاعلة هي التي تقوم بدور مهم في تعليم اللغة، وتعلي من شأن التفاعلات الاجتماعية داخل غرف التدريس في مواقف تعليم اللغة، وهذا الدور يتحقق مباشرة في استخدام الصحف الحوارية، فاستخدام إستراتيجية الصحف الحوارية بنوعها في تعلم مهارات اللغة وتعليمها، والتركيز على الحوار الكتابي مدخلاً لإتقان المهارات

الأساسية للقراءة والكتابة الإبداعية، وفقاً لمعطياتها الفكرية والثقافية، والتي تتناسب واستخدام آليات جديدة، وتتناسب والتطور التقني الذي يشهده العالم في المجالات كافة. وتستند هذه الإستراتيجية إلى إطار فلسفي يأخذ بأفكار فايغوتسكي حول أهمية الحوار الاجتماعي في اكتساب اللغة، (Lightbown & Spada, 1999, p. 114)، حيث يرى فايغوتسكي أن التفاعل الاجتماعي ما بين الطفل والكبار أو مع أقرانه أمر ضروري لتطور اللغة، حيث أن هذا التفاعل يزود ويدعم حاجات الطفل لاكتساب المعرفة وللسيطرة على المهارات الأكثر صعوبة. (Light & Applebee, 1993) ومنسجمة أيضاً مع النظرية البنائية (Constructivist Theory) التي ركزت على أهمية نشاط الطالب وفاعليته أثناء عملية التعلم (زيتون، 1992)، وفي اكتساب مهارات اللغة، حيث توفر للطلبة بيئة تعليمية خلاقة تعمق التواصل، وتشجع على إدراك ما لدى الطلاب من خبرات عبر أشكال المناقشات مع أقرانهم في أثناء عمليات الكتابة المختلفة. وفي هذا السياق يؤكد باكثن Bakhtin (1981) أن الطبيعة الاجتماعية البنائية للغة بعدها تفاعلاً تاماً يتم استعمالها وتطويرها في سياقات متنوعة، حيث أوضح أن النظرية الحوارية هي طريقة لفهم اللغة ككل، حيث أن المعاني المحتملة للكلمة تتفاعل في احتمالات متناقضة؛ كون الكتابة تأتي كنتيجة لتفاعلاتنا مع العالم من حولنا، كما أن ما نتحدث أو نعبر عنه ليس قيمة فردية واعتقاداً كذلك، ولكنه يأتي في سياق ثقافي، حيث إن أفكارنا وكلماتنا حوارية، وتشكل السياق الاجتماعي الذي يسهم في أغناء البيئة اللغوية، والعملية التشاركية المتبادلة بين الكاتب والجمهور تقود إلى مثيرات للتفكير بأن الحوار قد بدأ.

وتبرز البنائية دور وأهمية الاتصال الإلكتروني في المناقشة، حيث يحصل الطلاب على فرص للتفاعل فيما بينهم كمسؤولين عن بناء المعرفة حول العالم وحول أنفسهم، وهو ما يفق وأفكار فايغوتسكي Vygotsky (1978) في مسألة أهمية الحوار الاجتماعي، إذ تتعزز ديناميكية العملية الاجتماعية في التعلم، في الوقت الذي يركز فيه المعلم أثناء الحوار على المهارات الأولية، والقدرات الأساسية، حيث يصبح

التواصل عبر البريد الإلكتروني بين المعلم والطلاب تواصلاً وشرافاً في فعل المعرفة والإدراك، مع انشغالهم في صناعة المعنى للاتصال، إذ تُعدّ هذه العملية شكلاً من أشكال الحوار المفيد لكل من المعلمين والطلاب، حيث يتعلمون من بعضهم بعضاً في عملية اجتماعية (El-Hindi, 1998).

والجدير بالذكر أنّ فكرة الصحف الحوارية بدأت كوسيلة للتواصل بين طلاب الصف الواحد، وليست كممارسة كتابية أو طريقة تدريسية، ومع الزمن جذبت انتباه الباحثين للبحث عن أساليب تتيح للطلبة فرصة التوسع في أساليب ممارسة الكتابة، والاهتمام بالصحف الحوارية كحدث كتابي ومؤشر في تنمية القدرة القرائية لدى المتحاورين.

وتُعرّف الصحف الحوارية "بمحادثة مكتوبة حول موضوع يحظى باهتمام من شخصين، ولديهما رغبة في الكتابة حوله، وتبادل وجهات النظر بشأنه، وعبر هذه الآلية يتواصل الطلاب، ويتبادلون الأفكار والآراء، بما في ذلك التعبير عن ردود الأفعال الانفعالية، وفي أثناء عمل ذلك يوسع الكاتب تفكيره أثناء المناقشة الشفوية من ناحية، وأثناء المحاوراة الكتابية، وملاحظاتهم خلال الوقت من ناحية أخرى" (Staton, 1988, P. 35). ويعرفها ماكويين McKeon (1999, P.25) "بأنها محادثة مكتوبة يتواصل فيها المعلم أو الطالب، أو يتواصل فيها أي شخصين بشكل كتابي، إما يومياً أو أسبوعياً، أو بحسب برنامج معين يناسب احتياجاتهم، كما أن هذا النوع من الكتابة يتضمن العديد من المواضيع المختلفة، وهو ليس إنشاءً وإنما حوار مكتوب".

أمّا استراتيجية الصحف الحوارية فتتلخص بالمحادثة المكتوبة التي يتواصل فيها الطالب مع المعلم يومياً أو أسبوعياً، أو ضمن جدول زمني محدد على مدار الفصل أو السنة أو المساق، ويكتب الطالب في عدة موضوعات وبأساليب مختلفة، وبأجناس أدبية مختلفة أيضاً، ثم يعيد المعلم ممارسة أشكال من الكتابة في شكل أسئلة أو تعليقات، بحيث يصبح الموضوع في شكل جديد، أو قد يجيب عن أسئلة ويشارك المعلم في عمليات اثرائية ونقدية وتصويبية وتعديلية عديدة، وهو في هذا الحال أكثر

من مقوّم لنوعية الكتابة المقدمة من الطالب، فهو يحادثه ويحاوره كتابة، ومهما اختلفت أشكال الكتابة من تعليقات أو تصويبات أو عمليات توسيع وإثراء ونقد، إنما تظل إستراتيجية الصحف الحوارية محققة لهدف رئيس هو الاتصال والتواصل (Smith, 1998; Jacobs, 2004).

وتعدّ الصحف الحوارية شكلاً من أشكال التواصل الكتابي، إذ يقدم المعلمون موافقا أصلية للتعبير الكتابي من خلال التركيز على الكتابة كأسلوب للتواصل، ويجب دمج ذلك بالمهارات الشفوية مثل القراءة للوصول إلى مستويات أعلى من الطلاقة، أمّا عدّها شكلاً من أشكال التواصل؛ فيعود إلى هدفها فهي تسعى لربط شخصين من خلال الكتابة، ومدتها إذ يتم تبادل الصحف الحوارية لمدة طويلة، مما يؤدي إلى زيادة مدة التواصل المكتوب، وإلى طبيعتها؛ كونها تفاعلية تعتمد على إيصال رأي واستقبال آخر (Staton, 1984).

ويربط بين الصحف الحوارية كوسيلة تواصل مكتوبة وبين اللغة المنطوقة، إذ إن القاسم المشترك بينهما هو المحادثة التي تتم بين شخصين، وقد وضع شاي Shuy (1988) أربعة شروط لتطوير مهارتي الكتابة والقراءة، والتي لا تتحقق إلا بوجود الصحف الحوارية التي يتبادلها المعلم والطالب، وتتلخص هذه الشروط في أن يتم الإجراء بهدف الوصول إلى منتج تعليمي في النهاية، وأن يتم الإجراء بشكل له معنى، وأن يتمكن الطالب من مراقبة تقدمه، وأن يكون التعلم مثيراً للدافعية.

وتعدّ الصحف الحوارية إضافة أخرى إلى المنهاج، حيث تقدم للطالب والمعلم وسيلة للانخراط في عمليات التواصل عبر القراءة والكتابة، بدلاً من التدريب على أنشطة دون معنى، فالصحف الحوارية تدفع الطالب إلى القراءة أكثر، وكتابة ما قرأ وصياغته، كما تمكن المعلم من تزويد الطالب بتغذية راجعة حول ما يكتب وما يقرأ. وتختلف فوائد استخدام هذه الإستراتيجية باختلاف الهدف أو الأهداف المتوخاة منها، والتي يسعى المعلم أو الطالب وأولياء الأمور إلى تحقيقها وصولاً إلى مستوى أفضل من الكتابة والقراءة والمحادثة والتفكير الإبداعي والتفاعل، إذ تتحقق المهارات

اللغوية والاجتماعية القائمة على التواصل البناء بين المعلم والطالب، وبين الطلاب أنفسهم، وبين الطلاب وشرائح مجتمعهم المحلي والعالمي والإنساني. ففي مجال الكتابة وُجد أن الصحف الحوارية تنمي كفاية الكتابة لدى الطلاب وتعمل على تطويرها من خلال مساعدتهم على استعمال كفاياتهم الاتصالية الشفوية في إنتاج الكتابة، وأكد ستاتون Staton (1987) أهمية استخدام الصحيفة الحوارية من جانب المعلم؛ لأنها تمنحه القدرة على تعليم الكتابة بصورة فردية، من خلال العمل مع الطلاب في منطقة التطوير المحوري أو المركزي (Shuy, 1988).

فالصحف الحوارية كأداة للاتصال تقدم طرائق عديدة لتطوير قدرات الاتصال لدى الطلاب، وتزيد من الكفاءة الكتابية، والتحصيل في الاستيعاب القرائي، وربما تكون هي الأفضل في تحسين استيعاب القراءة لدى الطلاب في الموضوعات القرائية المقررة عليهم، إذ لا بد من استخدام الصحف كمتغير لتطوير طريقة استخدام الأسئلة في الاختبار، وتحسين الاستيعاب القرائي، فالصحف الحوارية تشجع التفكير حول ما نقرأ، وتشجع الاستجابة في المستويات العليا من المعرفة أكثر من الدنيا (Song, 1997). ومن تاجية أخرى فممارسة الصحف الحوارية الإلكترونية تدعم المحادثة المكتوبة ما بين شخصين، حول مهمة أو موضوع يحظى باهتمام الطرفين المتحاورين من خلال الكتابة اليومية، إذ تعمل الصحيفة على تشجيع الطلاب على زيادة مهاراتهم الكتابية والدافعية نحوها (Staton, 1984). وفي هذا الإطار أظهرت دراسة غونزاليز González-Bueno (1998) أثر الاتصال الإلكتروني على طلابها الأسبان الذين يتعلمون الإنجليزية كلغة ثانية، إذ جاءت النتائج متفقة مع استخدام الاتصال الإلكتروني؛ لأنه يقلل الوقوع في الأخطاء والخوف منها؛ لأن التركيز يكون على المحتوى وتطوير الأفكار أكثر من بناء الوحدات اللغوية، لذا فإن نوعية الأهداف اللغوية المنتجة كانت أكثر تحسناً عند مقارنتها بالحوار المعتمد على القلم والورقة، وقد عملت الصحف الإلكترونية على تقوية الطلاقة في الكتابة، وتعزيزها ومساعدة الطلاب النظر إلى الكتابة كأحدى وسائل التعبير.

ويذكر بليسلي Belisle (2006) أن الحوار عبر البريد الإلكتروني يجعل المعلم قادراً على التفاعل مع طلاب هـ في أية مهمة أو تعيينات تعطى لهم، دون أن يلتقي أحدهم الآخر، وعبر البريد الإلكتروني تقدّم التغذية الراجعة والاستجابة المكتوبة بين المعلم والطالب، ولا تكون محدودة في غرفة الصف، وهناك ما يشير إلى أن تنوع الصحف الحوارية ضمن الكتابة اليومية يكون نافعا للطلبة إذ أن الصحف الحوارية تحسّن مجالات محددة من التعلم مثل: التفاعل مع موضوعات كتابية، وتحسّن مهارات القراءة، وتقدم نماذج لأشكال القواعد، مع تقويم للأبنية والتراكيب القواعدية.

وفي مجال القراءة فإن استخدام الصحف الحوارية كما أوضحت سونغ Song (1997) ينمي الاستيعاب القرائي لدى الطلاب؛ كونها تستخدم كمقياس لما نقرأ، وما نفهم، وتشجع التفكير حول ما نقرأ، وتعطي فرصاً لتشجيع الاستجابة في المستويات الدنيا من المعرفة عن طريق تطوير مهارة التكامل بين معرفة الطلاب السابقة بالنص عبر الاستنتاج الذي يفرض إلى معرفة متكاملة بفروع اللغة جميعها، وتزيد من التفاعل بين المعلمين وطلابهم عبر المناقشات، خاصة إذا كان المعلم من ذوي الاتجاهات التكاملية والكلية في استخدام اللغة، كما أنها تزود الطلاب بفرص إضافية لتطوير الطلاقة في معرفة المعاني السياقية، فالصحف الحوارية نافعة لكل من المعلم والطالب؛ لأنها إستراتيجية تعلم، تركز على المحتوى أكثر من القواعد، و يمكن المعلم من التركيز على كفايات الاتصال دون ضغطه أو انشغاله بتصويب القواعد.

وهناك فوائد لاستخدام إستراتيجية الصحف الحوارية تتمثل في تزويد الطلاب بفرص التواصل من خلال القراءة والكتابة، وخلق جوّ تربوي إنساني، وتطوير علاقات إنسانية ما بين المعلم والطالب وتعميقها، وتزويد المعلم بأسلوب تقييم داخلي للطالب يكشف مدى تطوّر قدراته في الحوار، ومدى نموّه اللغوي، وتزويده بقاعدة غنية لتخطيط الدرس وتطوير المنهج، وتسمح للطالب ممارسة النقد وتقييم الخبرات المنهجية، وتقدم له قاعدة بيانات تقييمية، كما أنها تزود الموقف التعليمي بإطار من المحادثة والنقاش

بين المعلم والطلاب، تقوم على القدرات الخاصة لكل طالب في التعامل مع الصور الخطية والتعبيرات اللغوية (Peyton & Staton, 2004).

وتسعى إستراتيجية الصحف الحوارية إلى تحقيق جملة من الأهداف لعل أبرزها: إتاحة الوقت الكافي للمعلم ليتعامل مع أعمال الطلاب بصورة فردية، والتحكم في الوقت اللازم لكل عمل من هذه الأعمال، بالإضافة إلى إدارة الصف وفق تنوع المستويات اللغوية والقدرات والاهتمامات، إذ يوجد تباين لدى الطلاب في مستويات القراءة والكتابة، وعليه يحدّد مدى إسهامهم في النشاط الحوارية، كما أن تقييم حاجات الطالب وتقدمه، يُعدّ هدفاً آخر من أهداف الصحف الحوارية. وكذلك تسهيل تعلم اللغة، الذي يبدأ بالتركيز الأولي للمعلم أثناء متابعة الصحف الحوارية في الموضوعات والمسائل التي تقع في دائرة اهتمام الطلاب وميولهم، أكثر من الاهتمام بتصويب الموضوعات والقضايا الشكلية، كما أنها تعطي وقتاً للطلاب ليستجيب كتابة، فكثير من المعلمين يجدون صعوبة في توفير الوقت ليقروا ويعلقوا على كتابة طلابهم، وبعضهم يستجيب في غرفة الصف مع ممارسة الطلاب بكتابة وتنفيذ المهمة، فاستراتيجية الصحف الحوارية تسعى إلى تشجيع الطلاب على التفكير والتعلم الذاتي، وتعمل على تدعيم الاستكشاف، كما أنها تركز على قيم الطلاب واهتماماتهم، وتدعم استراتيجيات التعلم التعاوني (Smith, 2004).

وهناك أنواع مختلفة من الصحف يمكن أن تستخدم داخل غرف التدريس، وتشمل هذه الأنواع: الصحف الحوارية، الصحف الأدبية، الصحف المتخصصة، الصحف الشخصية، وجميعها تنمي وتطور لدى الطلاب القدرة على التهجئة واستخدام القواعد، والكتابة اليدوية، وجميعها تدعم المحادثات الكتابية والصداقة بين الطلاب.

أما خصائص استراتيجية الصحف الحوارية فقد لخصت ساندرا Sandra (1998) خصائص الصحف الحوارية في تطوير مهارات الطلاقة في القراءة والكتابة لدى الطلاب المستهدفين للتعليم، وتحسين مهارة التهجئة والخط لدى الممارسين لعملية الكتابة، ومساعدة الطلاب على فهم الكتابة على أنها وسيلة اتصال بين الناس، وجعل

القراءة والكتابة جزءاً من الحياة اليومية للقارئ، وإعطاء المعلمين فرصة للتفاعل مع الطلاب على المستوى الشخصي والأكاديمي، كما تتميز استراتيجية الصحف الحوارية بالواقعية والمرونة والمصادقية العالية، و تمكين معلمي اللغة من أن يمارسوا كثيراً من الأساليب التعليمية التي تنعكس إيجاباً على طلبتهم المتعلمين للكتابة أبرزها: أنهم يجيبون عن مختلف الأسئلة التي يطرحها الطلاب، ويطرحون أسئلة تساعد في توضيح تفكير طلابهم وإثارة أفكارهم، والتعرف أكثر على الطلاب: لغة وثقافة، وتمكين المعلمين من الاحتفاظ بسجل لتقدم تعلم طلبتهم في القراءة والكتابة.

ويكشف الأدب التربوي في هذا المجال عن خصائص أخرى لعل أبرزها: تبادل الكتابة بين المعلم والطالب، والوقت القصير الذي تحتاجه الصحف الحوارية لإنجازها حيث تحتاج (10-15) دقيقة للقراءة ثم الإجابة، كما لا يتم وضع درجات للمواضيع أو المنتج الكتابي، وكما يمكن للمعلمين أن يضيفوا معززات كالنجوم الملونة والملصقات على أداء طلابهم (Peyton & Staton, 2004).

أما متطلبات بناء الصحف الحوارية كاستراتيجية ونجاحها فتتمثل في النقاط الآتية (Staton, 2006):

- استخدام مواد الأوراق أو الحواسيب، والأقراص المدمجة، والتفاعل عبر البريد الإلكتروني.
- تكرار فعل الكتابة من الطلاب، ويتوقف ذلك على عددهم في الصحيفة الواحدة، وعلى حاجات المعلم والطلاب، وعلى الجدول الدراسي، حيث إن معظم المعلمين يفضلون إعطاء الطلاب وقتاً كافياً داخل الصف، كما يتوقف الوقت متاح للمعلم لقراءة كتابات الطلاب.
- أن تتضمن الصحيفة عدداً مناسباً من الجمل بما يعبر عن الموضوع أو المهمة.
- مشاركة المعلمين في بناء الصحيفة، حيث يكتبون محادثتهم مع الطلاب، أو مجموعة منهم، ويعتمد ذلك على الرغبة القائمة لديهم.

أما دور المعلم في هذه الاستراتيجية فيجب أن يكون مسهلاً ومعيناً وليس سلطوياً، وهذا الدور من المعلم يلتقي مع دوره كمستجيب في كتابة الطلاب، وكمسهل يقدم المعلم إرشادات لمساعدة الطلاب للانشغال في عملية التفكير للبناء والإنشاء، ولكن بروح الاحترام لرأي الطالب، وليس بفرض آرائه على ما يكتب. ويتبلور دور المعلم في تطبيق هذه الاستراتيجية عندما يأخذ وقتاً كافياً ليتعامل مع أعمال الطلاب بصورة فردية، إذ يختلف الوقت المتاح باختلاف لغة الطالب الكاتب وطبيعة الموضوع، ووعي المعلم بقدرة الطالب وحاجاته، حيث إن لغة الكتابة للمعلم تخدم كمدخلات ونماذج ليقنّدي بها الطالب، ولكن يجب على المعلم أو المشارك في الكتابة في الصحيفة الحوارية أن يدخل إلى صلب الحوار، ويتفاعل كمتحدث ومحوار جيد وككاتب مهتم، وكمستمع مصغٍ، وكرفيق حميم، بقصد التفاعل مع الموضوع (Staton, 2006).

ويقصر دور المعلم على قراءة ما يكتبه الطالب أو الإجابة عن الأسئلة المطروحة حول الموضوع أكثر من تدعيم التفاعل، فالتغذية الراجعة الفاعلة من المعلم تزيد من وعي الطلاب بخياراتهم المستخدمة في صنع قطعة مكتوبة، وتمكنهم من مناقشة هذه الخيارات مع عدد كبير من معلمي الكتابة الآخرين. وقد تركّز تقويم المعلم للكتابة الصحفية على نقد الأعمال الكتابية في مرحلة المراجعة، فترية المعلم يجب أن تشجع الطلاب على إعادة النظر فيما كتبوه من نصوص برغبة ودافعية (Staton, 2006).

ويُعدّ المعلم والطالب طرفي المعادلة في هذه الاستراتيجية، وكل طرف منهما يواجه تحديات خاصة به، الأمر الذي يدفع الباحثين إلى الوقوف على مظاهر هذه التحديات، من أجل العمل على مواجهتها وإنقاذ تأثيرها على الكتابة والقراءة من حيث الكم والنوع، وتتمثل وفق ما يراه ستاتون (Staton 2004) في صحة الكتابة، إذ ينتاب القلق بعض الطلاب فيما يتعلق بصحة كتاباتهم وكما لها، وهناك العديد من الطرائق التي يمكننا أن نأخذ بها شكل الكتابة وصحتها بعين الاعتبار، دون قطع العلاقة

والاتصال، أو تشتيت المعنى، فبمقدور المعلم الإشارة إلى دارس أنقن الكتابة الحوارية بشكل مميز، ليكون نموذجاً يقتدى من قبل أقرانه عند كتابتهم في صحفهم الحوارية. كما تتمثل أيضاً في تصويب الكتابة، وهنا يستطيع المعلم أن يبرز للمتعلم جوانب القوة والضعف في صحيفته الحوارية ، وأن يقدم له النماذج اللازمة، والتي قد تكون على شكل تعبيرات لغوية أو محسنات لفظية أو تحليلات من نوع ما، ويستطيع أن يلخص أبرز الجوانب المشرقة. إضافة لما يمكن قوله من أن الكتابة عملية شخصية ذاتية، فكتابة كثير من الطلاب تعبر عن ذاتيتهم، فهي فوق ما يشعر به المعلم Staton, (2004).

ومن خلال استعراض الادب النظري يتبين لنا الأهمية البالغة في استخدام استراتيجية الصحف الحوارية ، ومحاولة استقصاء استخداماتها في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
مشكلة الدراسة:

يعتقد العديد من الباحثين والمهتمين في مجال اللغة أن الاهتمام بالكتابة يعني الاهتمام بفنون اللغة جميعها؛ كون الكتابة بوتقة تنصهر فيها وتظهر آثار تنمية المهارات المتعلقة بالفنون الثلاثة الأخرى: الاستماع والمحادثة والقراءة (اللوزي، 2005). كما يُعدّ تعليم الكتابة أحد المداخل المتبعة للتغلب على صعوبات التعلم التي يظهرها الطلاب في مواقف التعلم والتعليم، إضافة إلى التقليل من ظاهرة الضعف اللغوي السائدة لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة، وعليه فإن تحسين الكتابة يتوقع أن يؤدي إلى تغيرات كمية ونوعية في التحصيل الدراسي بعامه، وفي تنمية التفكير بأنماطه المختلفة (Cho, 2001; Bosher, 1998)

فقد كشفت نتائج الدراسات التي صممت لمعرفة استراتيجيات تدريس الكتابة الشائعة، عن أن معظمها تؤكد الناتج بوصفه الهدف النهائي لعملية الكتابة، وهو ما يتعارض مع الاتجاهات المعاصرة التي تنظر إلى الكتابة على أنها جملة من العمليات المترابطة والبنائية، فالكتابة عملية ذهنية أدائية يقوم بها الطلاب بهدف إنتاج مادة

كتابية تخص موضوعات وقضايا معينة. ويؤكد هذه الفكرة فلور وهايز Flower & Hayes (1981) إذ عداً اللغة عملية معرفية مركبة من ثلاث عمليات، وهي: التخطيط: ويتم فيها توليد الأفكار وتنظيمها. والتدوين: ويعمل الكاتب على تدوين الأفكار بصورة لغة مكتوبة. والمراجعة: ويعمل الكاتب على مراجعة النص أو الفكرة بهدف التخلص من التناقض.

وتشير نتائج الأبحاث التي أجريت في ميدان تدريس الكتابة، أن الطلاب وحتى المتفوقين منهم، يعانون صعوبة مراعاة التسلسل المنطقي في عرض أفكارهم، وصعوبة الربط بين الجمل، فضلاً عن الضعف في قواعد الإملاء والترقيم، فهناك العديد من الصعوبات، الأمر الذي يستدعي تعليمهم اعتماداً على طرائق مختلفة. وفي هذا الإطار يقول ماك دو نوف (Mc Donough, 1999) إن البحث في مجال استراتيجيات تعلم اللغة بحاجة إلى البحث عن طرائق تعلم وتعليم حيوية وهامة، والاستراتيجية الفاعلة هي التي تقوم بدور مهم في تعليم اللغة، وهذا الهدف يتحقق مباشرة في استخدام الصحف الحوارية لتعليم الكتابة.

والصحف الحوارية إحدى استراتيجيات تدريس الكتابة ومداخل تطويرها، وهي عبارة عن مادة مكتوبة تقدم في شكل ملحوظات، يكتب الطالب فيها للمعلم في أي موضوع يختارونه، وتتم بصورة يومية للتواصل حول موضوعات تحظى باهتمام مشترك بين المعلم وطلابه، وتبرز أهمية هذه الاستراتيجية كونها تتيح تبادلاً للآراء والأفكار، وتعطي الحرية في اختيار الموضوعات وتقديمها للتغذية الراجعة، فالمشارك يستخدم الاستماع والمحادثة في ممارسة الكتابة، للانتقال من التعبير الشفوي إلى الكتابي، وأن التفاوض حول المعاني المطروحة وتعليقاتها يؤكد استمرارية الكاتب في استخدام مهارة التحدث.

وفي ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية ترى أن معالجة الضعف في الكتابة كعملية ونواتج، تتم من خلال البحث عن طرائق تدريس تسمح للطلاب بامتلاك فرص التعاون

والتواصل الفعلي في إطار تفاعلي فكري لغوي اجتماعي، وهو ما تدعمه استراتيجيات الصحف الحوارية.

ولعل ما يدعو الباحث إلى تقصّي فاعلية استراتيجيات الصحف الحوارية هو أنها من الاستراتيجيات الحديثة، والتي لم يسبق للباحثين العرب استخدامها في البيئات العربية بشكل عام، والبيئة السعودية بوجه خاص؛ الأمر الذي شجع الباحث على إجراء تلك الدراسة على اللغة العربية.

إضافة لذلك الأخذ بالاتجاهات الحديثة التي تركز على العملية الكتابية من ناحية، والاهتمام بنوعية الكتابة (الناتج) من ناحية أخرى، في محاولة للارتقاء بمستوى الكتابة، خاصة وأن هناك ما يشير إلى ضعف في تدريس الكتابة. فقد كشفت دراسات عدّة، عربية وأجنبية (الحداد، 2005؛ مرجي، 2007؛ Zamel, 1993)، وجود شكوى لدى القائمين على تعليم فنون اللغة بعامة والكتابة بخاصة، من ضعف قدرة الطلاب على استخدام مدخل العمليات Processes Approach في بناء النصوص والأعمال الكتابية، فقد أظهرت دراسة أبو مشرف (2007) وجود ضعف لدى الطلاب في الحوار المكتوب، لا يقتصر على المدرسة العربية فقط، بل يتعدّاها ليصل إلى المدارس الأخرى في العالم، وأن الكتابة في المدارس ما تزال تجري بصورة عشوائية. كما أوضحت دراسات عديدة ضعف الطلاب في مهارات الكتابة عامة والكتابة الإبداعية في مراحل التعليم المختلفة ومن هذه الدراسات: دراسة الشيخ (2000)، ودراسة الغواي (2003)، ودراسة الخليفة (2005)، ودراسة البصيص (2007)، ودراسة عبدالله (2007)، فضلاً عن دراسة بيرنز (Byrne, 1998)، التي أظهرت وجود صعوبات لدى الطلاب تتمثل في نقص المعرفة بالعمل الأدبي، وعدم وضع أهداف للتواصل اللغوي الكتابي، إذ أوصت الدراسات بضرورة إعادة النظر في استراتيجيات التدريس المستخدمة.

ولعل ضعف الحوار الشفوي والمكتوب لدى الطلاب يدفع إلى الأخذ باستراتيجيات تعمل على تنميته وتعزيزه، وصولاً إلى مستوى أرفع من التعبي ر، فقد

كشفت دراسة باكثن (Pakthin, 1981) عن عدم الأخذ بالنظرية البنائية الاجتماعية التي تتخذ الحوار بشقيه: الشفوي والمكتوب مدخلاً لتنمية القدرات اللغوية بعامة، والكتابية بخاصة.

وفيما يتعلق بالقراءة، فقد وجد ضعف في القراءة بعامة، والقراءة الإبداعية بخاصة لدى الطلاب في مراحل التعليم العام كما أشارت دراسات، (قطاونة، 2004؛ فهمي، 2003؛ عبد الحميد، 2001؛ الحايك، 2005؛ قناوي، 2004؛ محمد، 2004؛ صلاح والمحبوب، 2003؛ اللبودي، 2000، وهذا الضعف الذي أكدته الدراسات في مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية يُشعرنا بالتحديات والصعوبات التي تواجه المشتغلين بالميدان التربوي في تعليم اللغة العربية، وبالتالي تظهر الأهمية البالغة لتبني مداخل طرائق تدريس واستراتيجيات أكثر فاعلية. كما ظهرت العديد من الدعوات التربوية التي تشير إلى استخدام أسلوب الكتابة في تعزيز التفكير التأملي، والتي منها الكتابة التأملية ب عدّها فرصة لإتاحة وخلق جو تأملي، فالمعلم يقرأ كل ما يكتبه الطلاب ويعلق عليه بإمعان (Kirk, 2000; Stickel & Trimmer, 1994). كما ويعدّ التفكير التأملي من النتاجات التعليمية التي يراد تحقيقها لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، لما لهذا النمط من التفكير من دور هام في زيادة فهمهم للعالم من حولهم، بيد أن المؤشرات لا تفصح عن مستوى مقبول من القدرة على التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وفي الوقت الحاضر يلاحظ ظاهرة ضعف استخدام التفكير التأملي عند معظم الطلاب، فمعظمهم يفكر بطريقة نمطية كلاسيكية، بينما أصبحت الحاجة ملحة للخروج من هذا النمط التقليدي من التفكير (Oldham & Henderson, 2003). وعلى الرغم من أن موضوع تطوير التعلم، وتعليم التفكير لدى الطلاب أصبح مثار اهتمام لدى الكثير من الباحثين التربويين، إلا أن الأمر لا يزال في طور المهد، فالتجارب العربية والمحلية تُعدّ محدودة في إدخال وسائل تنمية هذا النمط من التفكير إلى المدارس الثانوية.

ومن جانب آخر تأتي هذه الدراسة متفقة مع توصيات تقرير المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي الذي جاء بعنوان «التعليم الثانوي من أجل مستقبل أفضل» (التوجهات والتحديات والأولويات) (2012)، والذي بيّن وجود مشكلات حادة لدى الطلاب في مرحلة التعليم الثانوي تتعلق بمقدرتهم على الكتابة، وضعف مشاركتهم في اختيار الموضوعات، وقصورهم في مواقف المناقشة والحوار السابق لعملية الكتابة، وقد دعت إلى ضرورة التصدي لهذه المشكلة من خلال تطوير استراتيجيات تدريس الكتابة والأخذ بالمنحيين التواصل والتكاملي في تعليم اللغة. وتأتي هذه الدراسة متفقة مع توصيات المؤتمر التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، والتي أكدت على ضرورة توجيه القراءة للإبداع وبأنه السبيل الأساسي في التغيير، وبأن مهارة القراءة الإبداعية من أهم الأنواع القرائية التي تحقق الفهم الواعي للنص المقروء، وتفتح الآفاق لمتعلم اللغة العربية لاكتساب المفردات اللغوية، واكتساب مهارات التحليل والاستنتاج، والربط بين الخبرات السابقة والحديثة (يونس، 2010)

كما تأتي هذه الدراسة متفقة مع مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم الثانوي، والذي شمل استراتيجية تطوير منظومة التعليم الثانوي في ضوء الدروس المستفادة من جهود التطوير السابقة، وتحليل جوانب القوة والضعف في النظام الحالي، وتحليل أحدث الاتجاهات الدولية في هذا المجال، وإيجاد التوازن بين المحتوى الأكاديمي والفني ضمن البرامج، مما يدعم الانتقال من المدرسة إلى التعليم العالي والحياة الوظيفية بتهيئة المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق ذلك (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام ، 2012).

وعليه، فقد اختار الباحث هذه الاستراتيجية نظراً لأهمية المنحى التواصل في تعلم مهارات اللغة وتعليمها ، والتركيز على الحوار الكتابي مدخلاً لإتقان المهارات اللغوية، ولما للاتجاهات الحديثة في استخدام التكنولوجيا في تدريس مهارات الكتابة والتواصل اللغوي والفكري، ونظراً لضعف الوعي بالمنحى التكاملي في تدريس اللغة، والشكوى من ضعف طلابنا من الأخذ بمعيار النوعية في مجال القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية

والتفكير التأملي، ونظراً لما للاستراتيجيات التي تُعَلِّي من شأن التفاعلات الاجتماعية داخل غرف التدريس في مواقف تعليم اللغة من تحسين امتلاك طلابنا للمهارات اللغوية وإتقانها، وحثّ المعلمين والطلاب على استخدام استراتيجيات تدريس غير تقليدية ، والإحساس أن هناك تدنياً في قدرة الطلاب على الكتابة والقراءة بعامة، والكتابة والقراءة الإبداعية بخاصة، إضافة لظاهرة ضعف استخدام التفكير التأملي عند معظم الطلاب، وعدم تناول استراتيجية الصحف الحوارية في تنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي من قبل في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها.

لذا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى استقصاء استخدام استراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية لبيان فاعليتها في تنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبالتحديد فإن مشكلة هذه الدراسة تتحدد في فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية في تنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الطائف.

أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية في تنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالطائف، وعلى وجه التحديد، فقد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الرئيسة الآتية:

- ١ ما فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟
- ٢ ما فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

٣ ما فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الصحف الحوارية البدوية والإلكترونية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟
فرضيات الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية الفرضيات الصفرية الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول الثانوي في اختبار القراءة الإبداعية تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي/الطريقة الاعتيادية).
 ٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول الثانوي في اختبار الكتابة الإبداعية تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي/الطريقة الاعتيادية).
 ٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول الثانوي في مقياس التفكير التأملي تعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي/الطريقة الاعتيادية).
- أهمية الدراسة :

تحظى الاستراتيجيات التعليمية التعليمية في السنوات الأخيرة بمكانة بارزة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وأخذت دوراً مركزياً في الدراسات العلمية عن فاعليتها في اكتساب المهارات اللغوية، وتتمثل أوجه الاستفادة من الدراسة في زاويتين: فمن زاوية نظرية تكمن أوجه الاستفادة لهذا الدراسة في حادثة موضوعها، إذ تعدّ الدراسة الحالية بمثابة خطوة نحو توفير إطار نظري لا استراتيجية الصحف الحوارية، وبالأسس الفلسفية التي تقوم عليها، وبإجراءات تطبيقها في مواقف التدريس ، حيث يلاحظ افتقار الدراسات التربوية إلى هذا الإطار محلياً وعربياً، مما يعكس حاجة شديدة لدى الباحث والمهتمين بهذا المجال إليه.

كما يعوّل على هذه الدراسة تعميق وعي معلمي اللغة العربية والقائمين على إعداد مناهج اللغة العربية بالمفاهيم والاتجاهات الحديثة في النظر إلى الكتابة على أنها عمليات بنائية، بجانب كونها ناتجاً نوعياً لا كمياً، مما يزيد من كفاياتهم في هذا الشأن، وأيضاً بالعلاقة التكاملية بين مهارتي الكتابة والقراءة، وكيفية استثمارها في مواقف تدريس الكتابة لتحسين القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي والارتقاء بمستوياتها.

ومن زاوية تطبيقية، تتمثل أوجه الاستفادة من الدراسة في تصميم برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الصحف الحوارية يطبق على طلاب الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي، وما قد تسفر عنه من نتائج إيجابية ونوعية تفيد كلاً من القائمين على مناهج اللغة العربية وتنفيذها، كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في توفير التغذية الراجعة التي يحتاجها صانع القرار التربوي في مجال تعليم اللغة العربية لأبناء اللغة أنفسهم، وللناطقين بغيرها، حول أحدث الأساليب العملية في مجال تدريس اللغة العربية؛ من أجل تمكين الطلاب من مواكبة التطورات التكنولوجية واستيعاب مستجداتها.

ويعوّل على هذه الدراسة إمكانية وضع نتائجها موضع التطبيق داخل المؤسسات التعليمية من حيث رفدها معلمي اللغة العربية ومشرفيها التربويين بألية وجودون من خلالها مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي.

كما تسهم الدراسة في تزويد القائمين على برامج إعداد معلمي اللغة العربية برؤى يأخذون بها لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس اللغة ولا سيما القراءة والكتابة الإبداعية، وذلك من حيث طبيعة العلاقة التأثيرية بين استراتيجيات التدريس ونوعية النتائج اللغوية المستهدفة؛ مما ينعكس إيجاباً على تصميم المناهج ومعالجة محتوياتها.

ويؤمل من هذه الدراسة أيضاً أن تلفت أنظار الباحثين إلى المزيد من الدراسات المشابهة التي تبحث في فاعلية استراتيجية الصحف الحوارية بمتغيرات أخرى لم

تتناولها هذه الدراسة كالوعي القرائي أو المرحلة الدراسية أو التحصيل مثلا، كما يؤمل من هذه الدراسة أن تشجع الباحثين على بناء برامج تعليمية مبنية على إستراتيجيات أخرى لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى الطلاب.

التعريفات الإجرائية: لغايات هذه الدراسة تمّ تحديد التعريفات الإجرائية الآتية:

الفاعلية: يعرفها شحاته والنجار (2003، 230) بأنها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، أو مدى أثر عامل، أو بعض العوامل المستقلة على عامل، أو بعض العوامل التابعة". وتُعرف إجرائياً بالتغير الإيجابي الناتج عن تدريس طلاب الصف الأول الثانوي في الطائف موضوعات وفقاً لاستراتيجية الصحف الحوارية، والذي يتمثل في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لديهم، ويقاس هذا التغير باختبار القراءة الإبداعية واختبار الكتابة الإبداعية واختبار التفكير التأملي، الذي أعدها الباحث لهذا الغرض

البرنامج التعليمي: يعرفه الباحث بأنه مجموعة من الأهداف والمحتويات والخبرات التعليمية والأنشطة ووسائل التقويم القائمة على إستراتيجية الصحف الحوارية، التي طبقت على أفراد المجموعة التجريبية؛ بهدف تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لديهم.

إستراتيجية: وعرفها محمد (2004، 21) بأنها "إجراءات وممارسات متسلسلة يتبعها المعلم داخل الصف؛ بغرض الوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد في تحقيق الأهداف المرسومة". ويعرفها الباحث في هذه الدراسة إجرائياً بأنها مجموعة من الخطوات التي تضم عدداً من الإجراءات التدريسية والأساليب والأنشطة التعليمية والأساليب التقويمية، والتي يستخدمها معلم اللغة العربية لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة في الدليل.

إستراتيجية الصحف الحوارية: يعرّفها الباحث بمجموعة من الإجراءات التعليمية - التعليمية المنظمة والمتسلسلة، التي يقوم بها كل من المعلم والطالب، التي تسمح لطلاب الصف الأول الثانوي بإنتاج أعمال كتابية بشكل ثنائي أو مجموعي، في إطار من التفاعل الاجتماعي والفكري، وبصورة تعاونية وتبادلية تتم بين الطالب وزميله، أو بين الطالب ومعلمه، وتقوم على توزيع المهام والأدوار اللازمة لإنتاج الأفكار، وترجمتها في صور خطية مناسبة، وتقديم التغذية الراجعة لها من المعلم، كل ذلك باستخدام الورقة والقلم فيما يتعلق بالصحف الحوارية واليدوية، واستخدام التكنولوجيا وتسخيرها فيما يتعلق بالصحف الحوارية الإلكترونية (E-mail)، وذلك وفق جدول زمني معين وضمن معايير محددة.

تنمية: عرّفها الكسباني (98،2010) بأنها " التغيير التدريجي في سلوك الشخص بقصد التحسين وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أكثر فاعلية وكفاءة". ويقصد به الباحث في هذه الدراسة: رفع وتحسين مستوى أداء الطلاب في مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي التي حددتها الدراسة بعد استخدام إستراتيجية الصحف الحوارية.

مهارة: عرّف عبد العزيز (277،2006) المهارة بأنها "نشاط معقد معين يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يتم بطريقة ملائمة ويؤدي إلى هدف مفيد". ويقصد بالمهارة في هذه الدراسة بأنها ممارسة هادفة ومنظمة لأداء معين، وتشمل مهارات القراءة الإبداعية تنتمي ضمن ثلاث مهارات رئيسة وهي: الطلاقة والمرونة والأصالة، ومهارات الكتابة الإبداعية تنتمي ضمن أربع مهارات رئيسة وهي: الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل، ومهارات التفكير التأملي وتشمل: الانفتاح الذهني، التوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية،

القراءة الإبداعية: عرّفها المحبوب وصلاحي (2003،197) بأنها "عملية عقلية وجدانية تتجاوز تعرف الكلمات وفهم النص واستيعابه، وتمتد لتتعمق فيه؛ حتى يتوصل القارئ إلى اكتشاف علاقات جديدة بين الأشياء والحقائق والأحداث الواردة في النص، فيولد

أفكاراً جديدة متنوعة، ويكتشف حلولاً جديدة متعددة من خلال المعلومات المقدمة إليه في النص". ويعرفها الباحث بأنها عملية ذهنية تكاملية تهدف إلى تفاعل الطلاب مع النص المقروء، بغية الوصول إلى بدائل وابتكار حلول مبتكرة ومتنوعة، والخروج بأفكار غير مألوفة، والتدفق والسلاسة في الأفكار والمعاني المتصلة بالمقروء، وتقاس هذه المهارات إجرائياً من خلال اختبار القراءة الإبداعية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

الكتابة الإبداعية: عرّفها شحاتة (2010) بأنها نشاط لغوي يعبر فيه الكاتب عن مشاعره وانفعالاته، وعما يجول في ذهنه من أفكار وتصورات، وما يمر به من مواقف وتجارب وخبرات، وذلك بأسلوب يتسم بجمال التعبير، والابتكار في الفكرة والمعاني، وحسن الصياغة، ودقة التصوير، وتعدد الصور الجمالية والألفاظ الموحية مع براعة الخيال، وهي تبدأ فطرية وتتمو بالتدريب وكثرة الإطلاع والتثقيف، حيث تخضع للتغيير والتطوير، ومن أهم مجالاتها كتابة القصة والمسرحية والتراجم والسير والشعر والروايات ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها تعبير طلاب الصف الاول الثانوي عن مشاعرهم وأحاسيسهم بلغة فصيحة تتسم بطلاقة الافكار وجديتها مع دقة التعبير وجمال التركيب، وحسن التصوير، وجمال الأداء مع المحافظة على فتيات الاسلوب الأدبي، بما يؤدي إلى التأثير العميق في المتلقي، وتقاس هذه المهارات إجرائياً من خلال اختبار الكتابة الإبداعية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

التفكير التأملي: وقد ظهرت تعريفات متعدّدة للتفكير التأملي، ومنها ما أورده (الشيخلي، 2001) من أن التفكير التأملي: هو التفكير الذي يتأمل فيه الفرد الموقف الذي أمامه ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعية، وهذا النمط من التفكير يتطلب توجيه ذهن صوب التجارب والمفاهيم والمدرجات والأفكار والتركيز عليها. ويعرّف جرفث وفريدين Griffith & Frieden (2000) التفكير التأملي بأنه الدراسة المستمرة للأفكار والافتراضات المتوافرة في ذهن الشخص، بحيث تسهم في

تعزيز وتدعيم ما لديه من آراء وأفكار. ويعرّفه الباحث بمجموعة من القدرات أو المهارات التي تشمل: الانفتاح الذهني، التوجيه الذاتي، والمسؤولية الفكرية، ويقاس لأغراض هذه الدراسة بالدرجة المتحققة على اختبار التفكير التأملي الذي أعده خريسات (2005).

طلاب المرحلة الثانوية: هم الطلاب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15 - 16) سنة، ويجلسون على مقاعد الدراسة في مدارس الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف.

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب الصف الأول الثانوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف في الفصل الأول من العام الدراسي 1435 / 1436 هـ، كما اقتصرت الدراسة على اختبار مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي، بالإضافة إلى البرنامج التعليمي القائمة على إستراتيجية الصحف الحوارية، كما اقتصرت الدراسة على بعض الموضوعات للكتابة الصحفية التي تم تدريسها وفق الصحف الحوارية، والتي تمّ اختيارها من المنهاج المدرسي ومن خارجه بالتعاون بين المعلم والطلاب، ومما له مساس بحياة الطلاب ورغباتهم وميولهم ، كما اقتصرت هذه الدراسة على مدى التزام معلم اللغة العربية بتنفيذ توجيهات الباحث من حيث مراعاة الدقة عند التدريس لطلاب كل من المجموعتين التجريبية والضابطة حيث تكررت زيارات الباحث للمعلم للاطمئنان على حيادية المعلم. لذا فإنه لا يجوز تعميم نتائجها في حال استخدمت أدوات بحثية مغايرة.

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري حول فاعلية استخدام إستراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية، وبالعودة إلى المكتبة وقواعد البيانات العربية والعالمية، استطاع الباحث الحصول على عدد من الدراسات المتصلة بالموضوع على الرغم من ندرتها.

أجرى ستودارت Stoddardt (2002) هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي (المقالات التأملية الجماعية، وأشرطة الحوار التأملي) في تنمية التفكير التأملي، وتكونت عينة الدراسة من (8) طلاب من المرحلة الابتدائية، حيث طلب منهم خلال الخمسة أسابيع الأولى بكتابة صفحتين عن كل تجربة فنية قاموا بها، وأظهرت النتائج أن هنالك أثراً للتدرب على المقالات التأملية في تحسين التفكير التأملي لديهم. وأجرى الصوص (2003) دراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية: القصة والمقالة والحوار لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (85) طالباً من طلاب الصف التاسع الأساسي من مدرسة ابن عباس الثانوية للبنين، موزعين عشوائياً على ثلاث مجموعات: تجريبية بالحاسوب مكونة من (28) طالباً، وضابطة من (27) طالباً، حيث طبق الباحث على المجموعات الثلاث اختباراً قبل تعرضها للبرنامج وبعده، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في مهارة الكتابة الإبداعية بين التجريبية بالحاسوب والتجريبية دون الحاسوب، ولصالح المجموعة التجريبية بالحاسوب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المقالة والحوار، لصالح المقالة، وبين القصة والحوار لصالح القصة.

أما الباحثان رزاق وعصماوي Razak & Asmawi (2004) فقد قاما بدراسة هدفت للوقوف عما كتب حول "استخدام الصحف الحوارية من خلال البريد الإلكتروني في تطوير الاهتمام بالكتابة والمهارات، حيث قام الباحثان بمراجعة الأدب النظري والدراسات الماليزية التي بحثت في أثر استخدام الصحف الحوارية عبر (الإيميل) في تطوير مهارة الكتابة عند الطلبة الماليزيين، وباستخدام منهجية البحث النوعي التي تقوم على تحليل الوثائق حُللت خمس عشرة دراسة بحثت في الموضوع، وخلص التحليل إلى أن هناك العديد من الفرص البحثية والنتائج التي أثبتت فاعلية الصحف الحوارية في تنمية مهارة الكتابة، وأثبتت الدراسات أن الصحف الحوارية عبر البريد الإلكتروني، يمكن أن تكون أداة فعالة في تطوير قدرات الطلاب الكتابية،

وتحسين مهاراتهم التواصلية، وأن الصحف الحوارية أسلوب تدريس ممتع ومثير للدافعية، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول الصحف الحوارية خاصة في مجال تطوير مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية كلغة ثانية. وأجرى كوتش Koch (2005) دراسة للوقوف على فاعلية الصحف الحوارية في مهارات الكتابة والطلاقة اللغوية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية، وركزت الدراسة على المهارات اللفظية والمهارات القواعدية، ومستويات الطلاقة اللغوية، وتكونت عينة الدراسة من (10) طلاب يدرسون اللغة الإنجليزية، حيث تبادلوا وبشكل فردي الصحف الحوارية مع الباحثة لمدة أربعة أسابيع، ولتحقيق هدف الدراسة خضع الطلاب لاختبارات قبلية وبعديّة في موضوع الكتابة، وباستخدام التحليل المقارن لمعرفة الأخطاء التي ظهرت عند الطلاب قبل استخدام الصحف الحوارية وبعدها، خلصت الدراسة إلى أن الصحف الحوارية ذات أثر إيجابي في مجالات التقليل من الأخطاء الإملائية، وتقليل مستوى أخطاء القواعد التي يرتكبها الطلاب، وازدياد ثقة الطالب بنفسه أثناء الكتابة، وتحسن مستوى الطلاقة اللغوية.

أما دراسة ريغان Regan (2005) فقد قامت بدراسة هدفت الوقوف على فاعلية استخدام الصحف الحوارية في الكتابة التعبيرية لدى طلبة المرحلة الابتدائية، حيث طبقت الدراسة على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، اختيرتا بطريقة عشوائية، حيث طبقت المجموعة الضابطة الكتابة بالطريقة التقليدية، وفحصت الكتابة الناتجة من حيث النوعية والطول، وقيمة درجة رضا الطلبة عما قاموا به من نشاطات وواجبات، وأشارت التحليلات الإحصائية إلى زيادة الوقت اللازم لإنجاز المهمة لدى جميع الطلبة، وزيادة طول النصوص المكتوبة، ونوعية الكتابة لدى أربعة مشاركين من كل خمسة، وأثبتت الدراسة تفوق طلبة المجموعة التي استخدمت الصحف الحوارية في إنتاج الكتابة وفق جميع المقاييس المعتمدة.

وقامت وردريك Werderich (2006) بدراسة هدفت بيان فاعلية استخدام معلمي المرحلة الأساسية للصحف الحوارية وعمليات استجاباتهم مع طلابهم في مواقف

الكتابة، وفهم المحادثة بين المعلم والطلبة المستمرة والمنظمة كعمليات للتواصل عبر الصحف الحوارية، حيث استخدم المعلمون التعليقات الميسرة، بما في ذلك الوسائل المرئية كالنمذجة، والسؤال والجواب، والتغذية الراجعة المستقلة في الربط مع الآخر، للتحدث وتبادل الآراء والأفكار، وكل تعليق من المعلم له مكانة في استجابة الطالب واستمراريتها، وهدف ذلك التسهيل بين الاستجابات التدريسية والاستجابات التحادثية، واستغرق الأمر وقتاً حتى تكيف الطلبة مع قواعد التواصل للمعلم، وتركز ذلك على تطوير فهم الطلبة للأدب، وأحياناً كان يلتقي المعلم الطلبة في مناقشة الند للند، ويعطي الطلبة حرية أكبر لمعرفة الأدب، وعلى الرغم من الفائدة الكلية والحيوية الشاملة للصحف الحوارية، إلا أنها لم تحقق كل الأهداف، إذ أوصت الدراسة بأن تزود الصحف الحوارية بوسائل فاعلة في تطوير الأدب لدى الصغار والبالغين بصورة فردية. ومن ناحية أخرى قامت نيبير (Knipper,2006) بدراسة لتقصي فاعلية الكتابة الإلكترونية في تحسين نوعية الكتابة لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وإدراكهم لذلك، ومصادرهم المفضلة في ممارسة الكتابة التفسيرية، إذ طبقت الدراسة على عينة قوامها (56) طالباً في نهاية المرحلة الابتدائية كانوا يكتبون صحفهم باستخدام مصادر الطباعة، ومصادر (الإيميل) أو بالنوعين معاً، وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فيوق دالة بين نوعية الكتابة المنتجة تعزى إلى وسائط الكتابة، أما بالنسبة إلى الجهد والوقت المستغرق في الكتابة، فقد أظهرت الدراسة أن طلبة الصف الخامس الذين كتبوا باستخدام (الإيميل) بذلوا ربع الجهد مقارنة بأقرانهم الذين استخدموا الكتابة يدوياً. وأجرى بيلسلي Belisle (2006) دراسة هدفت الوقوف على أثر الصحف الحوارية التي يتبادلها المعلم والطالب في حصص الكتابة للغة الإنجليزية على تنمية مهارات الكتابة والتواصل، خاصة الصحف الحوارية عبر البريد الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من طلاب السنة الأولى والثانية في معهد ماكوجو الياباني، حيث تم أخذ عينات من الصحف الحوارية المتبادلة يدوياً، وعبر البريد الإلكتروني بين المعلم والطالب وتحليلها، وخلصت الدراسة إلى أن هذا النوع من

استراتيجيات الكتابة حسن علاقة التواصل بين المعلم وطلابه، وأن تفاعل الطلاب لم يكن محدوداً داخل الغرفة الصفية، بل اتسع ليشمل الموقف التعليمي خارجها، وأن هذا النشاط عمل على تنمية مهارات الكتابة لدى الطلبة من خلال زيادة ثقتهم بأنفسهم، والتقليل من الأخطاء الإملائية.

وفي دراسة قامت بها القاعدود (2006) هدفت الكشف عن أثر تصميم موقع إلكتروني لتعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي، وقياس فاعليته في تعلمهم القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة من الصف الثالث الأساسي، موزعين على أربع شعب، ووزعوا إلى مجموعتين: تجريبية وتضم (44) طالباً وطالبة، موزعين على شعبتين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وكشفت الدراسة عن زيادة التحصيل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مهارتي القراءة والكتابة تعزى إلى طريقة التدريس لصالح استخدام الموقع الإلكتروني، وقد أوصت الدراسة بإلحاق معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس وزارة التربية والتعليم بدورات تعليمية باستخدام المواقع الإلكترونية؛ ليتمكنوا من استغلال قدراتهم في طرائق التدريس.

وأجرى كايسر Kaiser (2007) دراسة في ولاية أيوا الأمريكية هدفت الوقوف على فاعلية قراءة الصحف الحوارية على الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السابع والثامن، وتكونت عينة الدراسة من (77) طالباً من طلاب الصفين السابع والثامن في إحدى مدارس أيوا، ولتحقيق هدف الدراسة قسم الطلاب إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية حيث قام طلاب التجريبية بحل وظائفهم البينية بوساطة الصحف الحوارية، بينما عمل طلاب المجموعة الضابطة بالأسلوب التقليدي، وقد التقى الطلاب معلم القراءة لمدة (12) دقيقة، خلال فترة خمسة شهور، وبعد جمع البيانات وتحليلها ، خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، وخلصت إلى أن طريقة القراءة التي تعزز استخدام الكتابة التعبيرية تعمل على تحسين مهارة الاستيعاب القرائي لدى الطلبة بشكل ملحوظ.

وفحص غراندي (Grande 2008) فاعلية استخدام الصحف الحوارية في مدّ المعلمين بمعلومات أكثر عن طلابهم، ولاسيما تلك المتعلقة باهتماماتهم وميولهم، وطبقت الدراسة على مدرسة أمريكية متوسطة تضم طلاباً ذوي قدرات متدنية، وأشارت النتائج إلى أن استخدام هؤلاء الطلاب للصحف الحوارية كشفت إلى حدّ كبير عن اهتماماتهم، كما بنت الدراسة أن الصحف الحوارية ذات أثر إيجابي في ازدياد مدة التفاعل بين الطلبة ومعلميهم. واعتماداً على نتائج دراسته أوصى الباحث بإيجابية توجهات المعلمين نحو فعالية الصحف الحوارية كأسلوب تدريس هام، وفاعلية أسلوب الصحف الحوارية في تنمية الكتابة.

وقام الباحثان سيدو وكور Sidhu,g & Kaur,s (2010) بدراسة هدفت استقصاء أثر الصحف الحوارية التي يقوم بها طلاب كليات التربية الذين يتدربون في المدارس في التفكير التأملي بممارساتهم، وطبق الباحثان أسلوب دراسة الحالة حيث اختارا معلماً متديراً واحداً ومعلمة متديرة واحدة، يدرسان في جامعتين ماليزيتين، واستخدم الباحثان تحليل الصحف والمقابلات مع الطالبين، وأشارت النتائج أن استخدام الصحف كان له دور كبير في مساعدتهما على تعرف مشكلاتهم، والسعي إلى حلها، كما ساعدهما على تحقيق ذاتهم كمعلمين، وعلى فهم النظريات التربوية أكثر، وعلى حسن الانتقال من النظري إلى العملي داخل الغرف الصفية، وإلى أن التفكير التأملي يقود إلى وعي ذاتي عبر فهم المعلمين لأفكارهم ومشاعرهم وممارساتهم الذي أدت بهما إلى مراجعة أساليب تفاعلهم مع طلابهم، والذي قادهم إلى تطوير استراتيجيات اتصالهم بطلبتهم.

أما دراسة مغار ومودي (McGarr & moody 2010) فطبقت هذه الدراسة على أحد برامج أعداد المعلمين في أيرلندا، مدة خمسة أسابيع، لفحص أثر الصحف في تمكين المعلمين الطلاب من التفكير التأملي، وأشارت النتائج إلى أن استخدام الصحف فسخ وقتاً أطول أمام المعلمين الطلاب ليتأملوا قضايا تطل نموهم المهني، كما أظهرت تغيراً في معتقداتهن المهنية، وتطوراً في ممارساتهن غير الروتينية،

واعتمادًا على نتائج دراسته أوصى الباحث الطلاب المعلمين بالتعامل مع التفكير التأملي في إطار ثماني خطوات رئيسة تعين على التأمل، وتتم في خضم جلسات حوارية هي: الانخراط في التعليم، والاستغراق في التفكير، والاستفاضة في الوصف، والتحقيق في الأسباب، وإعادة صياغة الأحداث وفق نظرية التعلم، واكتشاف فهم جديد، والتخطيط لما سيقوم به لاحقًا، والبدء في عملية التأمل مرة أخرى.

وقام كير Kir (2012) بدراسة هدفت الوقوف على فاعلية استراتيجية الصحف الحوارية في الكشف عن الصعوبات التي يواجهها الطلبة في تعلم المهارات اللغوية، حيث استخدم الباحث تحليل صحف الطلاب أداة للبحث، إذ حلل صحف (47) طالبًا من طلاب الصف السابع في إحدى مدارس استانبول في تركيا، وذلك في مبحث اللغة الانجليزية، وبيّنت النتائج أن الصحف كشفت إلى حدّ بعيد عن الصعوبات التي يواجهها الطلاب في تعلم اللغة الانجليزية، هذا بالإضافة إلى أن هناك أثرًا إيجابيًا لقراءة الصحف الحوارية عبر البريد الإلكتروني في تنمية عادات القراءة الجيدة ومن جانب آخر قام والش Walshe (2012) بدراسة هدفت الوقوف على فاعلية استخدام الصحف الحوارية في تأمل الطلبة لتعلمهم وفي اكتسابهم للمفاهيم الجغرافية: دراسة حالة. حيث قام الباحث في هذه الدراسة بدراسة حالة لمعلمة جغرافيا، وجهت طلابها نحو استخدام الصحف الحوارية في مبحث الجغرافيا، ودلت النتائج أن هذه الصحف مكنت الطلاب من التأمل بتعلمهم، ورصدت الدراسة بعض الأمثلة المستلّة من صحف الطلاب التي تدل على اتساع فهمهم لموضوعات جغرافية تعلموها، ولا سيّما تلك المتعلقة بالدول النامية وعلاقة البيئة بالتكنولوجيا.

وبعد استعراض الدراسات التي أجريت في موضوع استراتيجية الصحف الحوارية واستخدامها في مجال اللغة، التي تمكن الباحث من الرجوع إليها للتعرف على آلياتها وطرق قياسها، والأدوات المستخدمة فيها لقياس المهارات المطروحة فيها، والإجراءات المتبعة، واستعراض عيّات البحث فيها، فقد تبين لدى الباحث أن هذه الدراسات ركّزت على منهجية البحث النوعي والبحث الكمي، وتدخل الباحث في عينة بعض الدراسات

وتوجيهها، واختلاف الأدوات المستخدمة لقياس فاعلية استراتيجية الصحف الحوارية. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في جانبها النظري؛ لمعرفة إجراءات تطبيق استراتيجية الصحف الحوارية، وفي التخطيط والإعداد لتدريس المادة التعليمية المتعلقة بها.

واتفقت معظم نتائج الدراسات على تفوق استراتيجية الصحف الحوارية وفعاليتها في تحصيل الطلبة، وأشار بعضها إلى أهمية الكتابة الحوارية بوساطة (البريد الإلكتروني) أكثر من الطريقة اليدوية، في حين بينت بعض الدراسات أهمية استخدام الصحف الحوارية في تنمية القراءة، وأوضحت بعض الدراسات أهمية استخدام الحوارية في تنمية الكتابة وتحسين نوعيتها، وأثبتت بعض الدراسات أهمية استخدام الصحف الحوارية في تعليم القراءة والكتابة معاً بصورة تكاملية، وأبرز بعضها أهمية استراتيجية الصحف الحوارية كطريقة من أجل تحسين اللغة بشكل عام، وأبرز بعضها أهمية استراتيجية الصحف الحوارية كطريقة من أجل تفكير الطلاب التأملي بممارساتهم.

وتأتي الدراسة الحالية متميزة عن كثير من الدراسات السابقة؛ كونها الدراسة الأولى بحسب علم الباحث التي تناولت استخدام استراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص، إذ ستفتح الباب بإذن الله أمام الباحثين لاستخدام هذه الاستراتيجية مع مراحل دراسية مختلفة، وفي مجالات دراسية أخرى ومتغيرات أخرى.

تصميم الدراسة:

تعدّ هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي اعتمدت على تصميم قبلي وبعدي لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، حيث طبق التدريب على المجموعة التجريبية، وبقيت المجموعة الضابطة بدون تدريب،
متغيرات الدراسة:

• المتغير المستقل: استراتيجيات التدريس، ولها مستويان هما: استراتيجيات الصحف الحوارية، وطريقة التدريس المعتادة.

• المتغير التابع: مهارات القراءة الإبداعية، مهارات الكتابة الإبداعية، مهارات التفكير التأملي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي في الفصل الأول من العام الدراسي 1435 / 1436 هـ، وقد تكونت عينة الدراسة من (61) طالباً منتظماً في الصف الأول ثانوي في مدرسة بنين من مدارس الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف، وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين : تجريبية (30) طالباً (درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة)، وضابطة (31) طالباً (درست النصوص القرائية نفسها بالطريقة الاعتيادية).

أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة الأدوات الآتية :

أولاً: اختبار مهارات القراءة الإبداعية: يهدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات القراءة الإبداعية التي تضمنتها قائمة مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ ولإعداد هذه القائمة وضبطها وتطبيقها، فقد تمّ اتخاذ الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد مهارات القراءة الإبداعية التي تتناسب طالبات الصف الثالث الثانوي .

- صياغة مفردات القائمة : وتمثلت هذه المفردات بمهارات مهارات القراءة الإبداعية

التي تتناسب طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تمّ حصر هذه المهارات من المصادر الآتية: البحوث والدراسات السابقة في تناولت مهارات القراءة الإبداعية، وبعض الكتب في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والقوائم والتصنيفات الخاصة بمهارات القراءة الإبداعية، وآراء بعض المتخصصين والخبراء في مجال

مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والكتاب المدرسي المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي.

وقد تمّ عرض القائمة على المحكمين للتأكد من صدقها، وقد تضمنت القائمة مهارات القراءة الإبداعية، وقد بلغ عدد المهارات (17) مهارة فرعية، تنتمي ضمن ثلاث مهارات رئيسية وهي: الطلاقة والمرونة والاصالة، وتمّ تحديد الخيارات الآتية: (مناسبة جداً ، مناسبة ، غير مناسبة)، وتمّ تعديل القائمة في ضوء مقترحات المحكمين، وقد اقتصررت المهارات - التي أجمع المحكمون على أنها مناسبة جداً - على عشر مهارات وهي:

- ما يختص بالمهارة الرئيسية (الطلاقة): اقتراح أكبر ممكن من العناوين المناسبة للنص المقروء، ذكر أكبر عدد من المترادفات لكلمة ورد ذكرها في النص، إعطاء أكبر عدد من النتائج المترتبة على موقف أو مقدمات في النص، طرح أكبر عدد ممكن من الأسئلة المثيرة للتفكير حول فكرة مرتبطة بالنص بعد قراءته.

- ما يختص بالمهارة الرئيسية (المرونة): ذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة لإثراء فكرة معينة وردت بالنص المقروء، التنبؤ بأكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة بناء على عنوان النص، تقديم أكبر عدد ممكن من الأسباب المتنوعة للمشكلة المعروضة بالنص المقروء.

- ما يختص بالمهارة الرئيسية (الاصالة): ابتكار حلول متنوعة غير مألوفة للمشكلة المعروضة، ابتكار نهايات غير مألوفة لموقف أو حدث ورد بالنص المقروء، التعبير عن المقروء بإنتاج إبداعي جديد.

وهي المهارات التي أجمع المحكمون على أنها مناسبة جداً؛ نظراً لكثرة المهارات، وصعوبة تنميتها في فترة تطبيق البحث.

وقد تمّ بناء الاختبار بصورته المبدئية في ضوء قائمة مهارات القراءة الإبداعية، وقد مرّ إعداد الاختبار بالخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
- **صياغة مفردات الاختبار:** لصياغة عبارات الاختبار تم اختيار أربعة من النصوص ، نصين من الشعر ونصين من النثر ، وقد راعى الباحث أن تكون النصوص من الأدب الجيد، وأن تتنوع بحيث تكون من الأدب القديم والأدب الحديث ، ثم تم وضع الأسئلة في ضوء مهارات القراءة الإبداعية.
- **صدق الاختبار :** للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على أربعة عشر محكماً متخصصاً بالمناهج وطرائق التدريس ؛ وذلك لإبداء الرأي حول مناسبة الأسئلة لطلاب الصف الأول الثانوي، فضلاً عن مناسبتها لقياس مهارات القراءة الإبداعية، وقد تم تعديل الاختبار في ضوء مقترحات المحكمين .
- **ثبات الاختبار:** وقد تم حساب ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي مكونة من (34) طالباً من خارج عينة الدراسة، والذين يتشابهون مع أفراد الدراسة الحالية في المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، ثم أعيد تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع، و بحسب معامل الارتباط بين درجات الطالبات في التطبيقين كان (0.86) مما يشير إلى درجة ثبات مرتفعة.
- **زمن الاختبار:** وقد تم حسابه بواسطة المعادلة الآتية: زمن أول طالب + زمن آخر طالب ÷ 2 ، فكان الزمن (73) دقيقة، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته تم وضعه في صورته النهائية.
- **تصحيح الاختبار:** تم تصحيح الاختبار قبلياً وبعدياً ، وذلك باعتماد معايير مختلفة في أثناء التصحيح، ووفق المهارة، ففي حالة المهارات المرتبطة بمهارة الطلاقة يأخذ الطالب درجة واحدة عن كل استجابة مناسبة، ويقدر مجموع الدرجات بعدد الاستجابات التي يكتبها الطالب، مع استبعاد الاستجابات الغامضة. وفي حالة المهارات المرتبطة بالمرونة يأخذ الطالب درجة واحدة عن كل استجابة مناسبة ومختلفة، ويحصل على درجة واحدة في كل مجموعة استجابات متشابهة (تنتهي

لفئة واحدة). وفي حالة المهارات المرتبطة بالأصالة أو التفرد، والتي ترتبط بما ينتج الطالب للموضوع أفكارًا جديدة ومتفردة، فإن الفكرة التي تتكرر بنسبة 25 % أو أقل بالنسبة لإجابات أفراد المجموعة تعدّ فكرة أصيلة، ويحصل على أربع درجات، والتي تتكرر بنسبة 25 % وأقل من 40 % يحصل على ثلاث درجات، والتي تتكرر بنسبة 40 % وأقل من 60 % يحصل على درجتين، والتي تتكرر بنسبة 60 % وأقل من 80 % يحصل على درجة، والتي تتكرر بنسبة 80 % وأقل من 100 % يحصل على صفر؛ كونها لا تعدّ فكرة أصيلة.

- ثبات التصحيح: تم التأكد من ثبات تصحيح الاختبار عن طريق تصحيح الاختبار بواسطة مصحح آخر، حيث صحح الباحث إجابات الطلاب، وصحح أحد المعلمين صورة عن الأوراق نفسها، وتمّ حساب ثبات المصحح باستخدام معادلة كوبر (عدد مرات الاتفاق ÷ عدد أسئلة الاختبار × 100)، وبلغت نسبة التوافق 89 %، وهذه نسبة كافية لثبات المصحح .

ثانيًا: اختبار مهارات الكتابة الإبداعية : قبل بناء الاختبار قام الباحث باستطلاع رأي الطلاب حول الموضوعات التي يفضلون الكتابة بها، وقد اختلفت ميول الطلاب، لذلك تم اختيار خمس موضوعات في بناء الاختبار، وذلك لأن رغبة الطالب وميوله في اختيار الموضوع له أثر إيجابي في كتابته وتمكنهم من مهارات الكتابة الإبداعية، وبعد تحديد الموضوعات التي يفضلها الطلاب تم بناء الاختبار، والذي يهدف إلى قياس مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات الكتابة الإبداعية التي تضمنتها قائمة مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ ولإعداد هذه القائمة وضبطها وتطبيقها، فقد تمّ اتخاذ الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة الإبداعية التي تناسب طلاب الصف الأول الثانوي .

- صياغة مفردات القائمة: وتمثلت هذه المفردات بمهارات مهارات الكتابة الإبداعية التي تناسب طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تمّ حصر هذه المهارات من المصادر

الآتية: البحوث والدراسات السابقة في تناولت مهارات الكتابة الإبداعية ، وبعض الكتب في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والقوائم والتصنيفات الخاصة بمهارات الكتابة الإبداعية ، وآراء بعض المتخصصين والخبراء في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، والكتاب المدرسي المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي.

وقد تمّ عرض القائمة على ثلاثة عشر محكمًا للتأكد من صدقها، وقد تضمنت القائمة مهارات الكتابة الإبداعية تنتمي ضمن أربع مهارات رئيسة وهي: الطلاقة والمرونة والأصالة وإثراء التفاصيل، وقد بلغ عدد المهارات الأولية (24) مهارة، وتمّ تحديد الخيارات الآتية: (مناسبة جداً ، مناسبة ، غير مناسبة)، وتمّ تعديل القائمة في ضوء مقترحات المحكمين، وقد اقتصرت المهارات- التي أجمع المحكمون على أنها مناسبة جداً- على ست عشرة مهارة هي:

- ما يختص بالمهارة الرئيسية (الطلاقة) : اقتراح أكبر عدد ممكن من العناوين واختيار الأنسب. توظيف أكبر عدد من التعبيرات اللغوية أثناء الكتابة. توظيف أكبر عدد ممكن من الأمثلة حول موضوع الكتابة.
- ما يختص بالمهارة الرئيسية (المرونة): تنويع الأفكار وترابطها. التنويع بين أسلوب الخبر والإنشاء أثناء الكتابة. كتابة خاتمة تلخص أفكار الموضوع. إبراز الجو النفسي للموضوع. إنهاء الموضوع بعبارة لا تحدد نهاية معينة كسؤال أو جملة مثيرة لفضول القارئ.
- ما يختص بالمهارة الرئيسية (الأصالة): طرح أفكار فريدة. انتقاء الألفاظ والتراكيب المناسبة للمعاني والأفكار والأحاسيس. ربط الأفكار في تسلسل منطقي. صياغة مقدمة مبتكرة وموجزة وجذابة لتمكين القارئ من متابعة الموضوع.
- ما يختص بالمهارة الرئيسية (أثراء التفاصيل): توظيف الصور البيانية والمحسنات البديعية. إظهار شخصية الطالب(الكاتب) وخياله في الكتابة. توليد الأفكار الفرعية وربطها بالفكرة الرئيسية. تدعيم الأفكار بالأدلة والبراهين.

- وهي المهارات التي أجمع المحكمون على أنها مناسبة جداً؛ نظراً لكثرة المهارات، وتعدد متغيرات الدراسة، وصعوبة تنميتها في فترة تطبيق البحث.
- وتَمَّ بناء الاختبار بصورته المبدئية في ضوء قائمة مهارات الكتابة الإبداعية، وقد مرَّ إعداد الاختبار بالخطوات الآتية:
- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس مهارات مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
- **صياغة مفردات الاختبار:** يتكون الاختبار من أربعة موضوعات يختار الطالب الموضوع الذي يفضل الكتابة فيه، ليكتب موضوعاً مع التنبه على مراعاة مهارات الكتابة الإبداعية أثناء الكتابة.
- **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق الاختبار تمَّ عرضه على أربعة عشر من المحكمين المتخصصين بالمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبته ، فضلاً عن مناسبته لقياس مهارات مهارات الكتابة الإبداعية ، وقد تم تعديل الاختبار في ضوء مقترحات المحكمين.
- **ثبات الاختبار:** وقد تم حساب ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي مكونة من (34) طالباً من خارج عينة الدراسة، و الذين يتشابهون مع أفراد الدراسة الحالية في المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، ثم أعيد تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين كان (0.84) مما يشير إلى درجة ثبات مرتفعة.
- **زمن الاختبار:** وقد تم حسابه بواسطة المعادلة الآتية: زمن أول طالب + زمن آخر طالب ÷ 2 ، فكان الزمن (64) دقيقة، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته تم وضعه في صورته النهائية.
- **تصحيح الاختبار:** تمَّ تصحيح الاختبار قبلياً وبعدياً، وذلك باعتماد المعايير التالية في أثناء التصحيح: ففي حالة المهارات المرتبطة بمهارة الطلاقة مثل: توظيف أكبر عدد من التعبيرات اللغوية أثناء الكتابة ، بحيث يأخذ الطالب درجة واحدة عن كل

استجابة مناسبة، ويقدر مجموع الدرجات بعدد الاستجابات التي يكتبها الطالب، مع استبعاد الاستجابات الغامضة. وفي حالة المهارات المرتبطة بالمرونة مثل: تنويع الأفكار، ففي حالة أداء المهارة يأخذ الطالب درجة واحدة عن كل استجابة مناسبة ومختلفة، ويحصل على درجة في كل مجموعة استجابات متشابهة (تنتمي لفئة واحدة). وفي حالة المهارات المرتبطة بالأصالة، والتي ترتبط بما إننتاج الطالب للموضوع أفكارًا جديدة ومتفردة، فإن الفكرة التي تتكرر بنسبة 25 % أو أقل بالنسبة لإجابات أفراد المجموعة تعدّ فكرة أصيلة، ويحصل على أربع درجات، والتي تتكرر بنسبة 25 % وأقل من 40 % يحصل على ثلاث درجات، والتي تتكرر بنسبة 40 % وأقل من 60 % يحصل على درجتين، والتي تتكرر بنسبة 60 % وأقل من 80 % يحصل على درجة، والتي تتكرر بنسبة 80 % وأقل من 100 % يحصل على صفر؛ لأنها لا تعدّ فكرة أصيلة.

أما مهارة التفاصيل، فهي مرتبطة بما يضيفه الطالب للموضوع من خياله ومشاعره، ففي حالة أداء المهارة بشكل جيد يحصل على درجتين، وفي حالة أدائها بشكل متوسط يحصل على درجة واحدة، وفي حالة أدّى المهارة بدرجة ضعيفة أو عدم أدائها يحصل على صفر. وعليه تمّ تفريغ الدرجات لمعالجتها إحصائياً.

-**ثبات التصحيح:** تمّ التأكد من ثبات تصحيح الاختبار عن طريق تصحيح الاختبار بواسطة مصحح آخر، حيث صحح الباحث إجابات الطلاب، وصحح أحد المعلمين صورة عن الأوراق نفسها، وتم حساب ثبات المصحح باستخدام معادلة كوبر (عدد مرات الاتفاق ÷ عدد أسئلة الاختبار × 100)، وبلغت نسبة التوافق 81 %، وهذه نسبة كافية لثبات المصحح .

ثالثاً: اختبار التفكير التأملي: وهو اختبار طوره خريسات (2005)، ويتكون من (30) فقرة، بواقع (10) فقرات تقيس الانفتاح الذهني، و (13) فقرة تقيس التوجيه الذاتي، و (7) فقرات تقيس المسؤولية الفكرية. أما الأبعاد الفرعية التي يتضمنها اختبار التفكير التأملي فهي:

الانفتاح الذهني: ويقاس الرغبة النشطة للاستماع لأكثر من جانب، وإعطاء انتباه أكبر للاحتتمالات البديلة، وإدراك إمكانية الخطأ حتى في الاعتقادات ويقاس هذا البعد العبارات ذوات الأرقام (1، 3، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 27، 29).
التوجيه الذاتي: ويتمثل في الثقة بالذات، ونقص الانهماك بالشؤون الذاتية، وإلى غياب القلق حول الذات، ومراقبة الذات بطريقة أكثر استقلالية. ويقاس هذا البعد العبارات ذوات الأرقام (4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18، 20، 22، 24، 26، 28).

المسؤولية الفكرية: ويقاس قدرة الفرد على التفكير الحذر في نتائج الخطوة المنوي عملها، والاستعداد للشك في النتائج التي تصدر عن أي موقف يتم اتخاذه. ويقاس هذا البعد العبارات ذوات الأرقام: (2، 7، 11، 15، 19، 23، 30).
-صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار تمّ عرضه على أربعة عشر من المحكمين المتخصصين بالمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التعليمي، وذلك لإبداء الرأي حول مناسبته ، فضلا عن مناسبته لقياس مهارات التفكير التأملي، وقد وقد اتفق المحكمون على وضوح الاختبار ومناسبته لمستوى الطلاب وشموله لمهارات التفكير التأملي، وبذلك تأكدت الدراسة من صدق الاختبار .
-ثبات الاختبار: تمّ التأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة كرونباخ الفا ، ووجد أن معامل ثبات الاختبار الكلي (0.83).

رابعاً: البرنامج المقترح: وهو برنامج قائم على استراتيجية الصحف الحوارية لتعليم مهارات القراءة والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي ، ويتكون من مجموعة النشاطات والتدريبات التعليمية التي صممها الباحث، بحيث يتيح للطلاب فرصة اكتساب مهارات القراءة والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي موضع الدراسة، وتم تعليمها في ضوء نصوص تدريبية مختارة، بحيث تعكس قضايا ومشكلات تمس الواقع المعاش، و تكون البرنامج من تسعة دروس، اشتملت على (27) جلسة تدريبية، لمدة تسعة أسابيع بواقع

ثلاث حصص صفية من كل أسبوع، زمن الحصة (40) دقيقة. ولإعداد هذا البرنامج قام الباحث بالخطوات والإجراءات الآتية:

- **تحديد الهدف من البرنامج:** يهدف البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الصحف الحوارية إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي.
- **الأسس التي يستند إليها البرنامج:** يستند البرنامج موضوع البحث إلى إطار فلسفي يأخذ بأفكار فايغوتسكي حول أهمية الحوار الاجتماعي في اكتساب اللغة، والنظرية البنائية (Constructivist Theory) في اكتساب مهارات اللغة، حيث توفر استراتيجية الصحف الحوارية للطلبة بيئة تعليمية خلاقة تعمق التواصل، وتشجع على إدراك ما لدى الطلاب من خبرات عبر أشكال المناقشات مع أقرانهم في أثناء عمليات الكتابة المختلفة، وتثبت مبادئ النظرية أن المهمة الكتابية يجب أن تنصب على خلق محتوى يرتبط ببناء المعرفة أكثر من إنتاجها، فهي تتيح فرصة للطلاب لإيجاد تكامل بين مهارات اللغة بصورة إجرائية وعملية، وممارستها في مواقف حية وطبيعية. وبناءً عليه يستند البرنامج على مجموعة من الأسس والمبادئ الخاصة بنظريات تعلم اللغة وتعليمها، من حيث الأخذ بالنظريات التي تعلي من شأن التفاعلات الاجتماعية داخل غرف التدريس في مواقف تعليم اللغة على تحسين امتلاك المهارات اللغوية وإتقانها، وتوفير السياقات الاجتماعية التفاعلية اللازمة لعمليات التعلم والتعليم اللغوي، كما استند البرنامج على المنحى التواصل في تعلم مهارات اللغة وتعليمها، والتركيز على الحوار الكتابي مدخلاً لإتقان المهارات الأساسية للكتابة التعبيرية، والأخذ بالاتجاهات الحديثة في استخدام التكنولوجيا في تدريس مهارات الكتابة والتواصل اللغوي والفكري، ومراعاة التكاملية بين مهارة اللغة الأربعة: القراءة، والاستماع، والمحادثة، والكتابة.

- **محتوى البرنامج:** يتكون البرنامج من تسعة دروس خصصت للثلاث الدروس الأولى لإعطاء فكرة نظرية عن القراءة والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي، من حيث مفهومها وأهميتها ومهاراتها ومجالاتها ومكونات النص الأدبي، و تعريف الطلاب بالصحف الحوارية من حيث مفهومها وآثارها والياتها ومضمونها وشكلها وأسلوبها

وغلب على هذا الجزء الطابع التحليلي والتطبيقي، حيث تم التركيز على النصوص الأدبية بحيث يستنتج الطالب منها خصائص النص الأدبي ومكوناته ومهاراته ومن ثم يعمل على تطبيقها. أما الجزء الثاني فهو يتكون من ستة دروس قامت على مجموعة من الموضوعات للكتابة في الصحف الحوارية، وهي عبارة عن (الاعجاز العلمي بالقرآن والحديث، قصة وفاء، مبادئ ومُثل/ للنابغة الجعدي، التدخين، الحرف والمهنة)، والتي تم اختيارها من المنهاج المدرسي ومن خارجه، وبالتعاون بين المعلم والطلاب، ومما له مساس بحياتهم ورغباتهم وميولهم.

- استراتيجيات التنفيذ: تضمنت إجراءات تنفيذ البرنامج التعليمي تعريف الطلاب بالقراءة والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي والصحف الحوارية من حيث مفهومها وآثارها والياتها ومضمونها وشكلها وأسلوبها. تحديد موضوعات الكتابة بما يلبي ميول الطلاب وخياراتهم. إعطاء الطلاب البريد الإلكتروني الخاص بالمعلم أو الطالب وذلك للتواصل وتزويدهم بالتغذية الراجعة. إعادة الصحف الحوارية للطلاب ليقوموا بقراءة أشكال التقدم وإجراء التعديلات. تسليم الناتج الكتابي لموضوع الكتابة الحوارية إلى المعلم ليقوم بتصحيحه. الاحتفاظ بجميع الأعمال الكتابية حتى نهاية الدراسة وتقييمها، والوقوف على نقاط الضعف والقوة عبر المراحل الكتابية التي مرت بها هذه الأعمال. والجدير بالذكر أن الصحف الحوارية اليدوية تشترك مع الإلكترونية في كثير من الإجراءات، إلا أن اليدوية تختلف عن الإلكترونية باعتمادها على الورقة والقلم في كتابة الأعمال الحوارية، كما وتتطلب من المتحاورين التواجد في مكان واحد وزمان واحد لتنفيذ الكتابة الحوارية. أما إجراءات تنفيذ الدرس بالطريقة الاعتيادية، فتضمنت أن يسجل المعلم عنوان الموضوع الذي يكتب فيه على السبورة. يمهّد المعلم للدرس بتعريف المهارة ومتطلباتها. يقرأ المعلم الموضوع، ويثير حواراً مع الطلاب حوله. يطلب المعلم من طلابه أن يقرؤوا من النصوص مضمون الدرس. يعين المعلم عنواناً خاصاً لتتم الكتابة حوله. يصحح المعلم أوراق الكتابة ويعيدها للطلاب.

- **تطبيق البرنامج:** طبق البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول 1435/1436 لمدة تسعة أسابيع بواقع ثلاث حصص صفية من كل أسبوع، زمن الحصة (40) دقيقة.

- **تقويم البرنامج:** أعتمد تقويم البرنامج التعليمي وقياس فاعليته على اختبار القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي. كما تم عرض البرنامج التعليمي على أربعة عشر من المحكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها ومعلماتها؛ ذلك للتحقق من مدى ملاءمته لما أعد له، ثم تمّ تعديله في ضوء مقترحات المحكمين، كما قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية، وذلك بتطبيق البرنامج على عينة من طلاب الصف الأول ثانوي بلغ عددها (25) طالباً خارج عينة الدراسة؛ بهدف الكشف عن مدى مناسبة مضمون محتواه لأفراد العينة، بالإضافة إلى تدريب المعلم المتعاون على أداء مضمون البرنامج، وإدارة جلساته، وحساب الوقت الفعلي لكل جلسة. وبذلك أصبح جاهزاً للتطبيق.

- **خامساً: دليل المعلم لتدريس البرنامج:** تمّ إعداد دليل المعلم ليُسترشد به في تدريس البرنامج المقترح، وقد تضمن الدليل ما يأتي: مقدمة توضح الهدف العام من استخدام الدليل أثناء تدريس موضوعات البرنامج، والأهداف العامة للبرنامج محتوى البرنامج. والاستراتيجية المستخدمة في تدريس البرنامج الوسائل والأنشطة المستخدمة في البرنامج أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج. توجيهات عامة لمساعدة المعلم في تنفيذ البرنامج. وقد تم عقد ورشة عمل لتدريب المعلم على كيفية تطبيق إجراءات تدريس الكتابة باستخدام إستراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية، وتم تزويده بدليل المعلم، وقد حضر الباحث كمُشاهد في الدرسين الأول والثاني للاطمئنان على سير الأمور بشكل جيد.

وبعد الانتهاء من دليل المعلم، تمّ عرضه على (14) من المحكمين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها ومعلماتها؛ وذلك للتأكد من صلاحيته للتطبيق، ثم تمّ تعديله في ضوء مقترحات المحكمين وبذلك أصبحت جاهزة للتطبيق.

إجراءات الدراسة:

هذه الدراسة شبه تجريبية مرت بالخطوات الآتية:

- الوقوف عما كتب حول القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي والصحف الحوارية من حيث مفهوما وآثارها وآلياتها ومضمونها وشكلها وأسلوبها والدراسات السابقة وأدوات بحثها.

- بناء أدوات الدراسة وتحكيمها: حيث تمّ بناء البرنامج المقترح، وتمّ تحديد الأهداف المرجوة من البرنامج وصياغتها، وتحديد محتوى البرنامج، وتحديد الموضوعات، وعناصر كل موضوع، وتحديد إستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة الفردية والجماعية، وتحديد أساليب التقويم الواجب إتباعها. كما تمّ إعداد دليل المعلم ليُسترشد به في تدريس البرنامج المقترح، كما قام الباحث بإعداد اختبار مهارات القراءة الإبداعية القبلي واختبار الكتابة الإبداعية القبلي ومقياس التفكير التأملي، وقد تمّ التأكد من صدق أدوات الدراسة بعرضها على محكمين من أساتذة الجامعة المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومشرفي اللغة العربية ومعلميها ومعلماتها، ذلك للتحقق من مدى ملائمتها لما أعدت له، وقد تمّ تعديل الاختبار في ضوء مقترحات المحكمين

- الحصول على الإذن المسبق من الجهات الرسمية بإجراء الدراسة.

- إجراء الدراسة الاستطلاعية: حيث قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية، وذلك بتطبيق البرنامج على عينة عشوائية من طلاب الصف الأول ثانوي بلغ عددها (25) طالباً؛ بهدف الكشف عن مدى مناسبة محتواه لأفراد العينة، بالإضافة إلى تدريب المعلم المتعاون على أداء مضمون البرنامج، وإدارة جلساته، وحساب الوقت الفعلي لكل جلسة. كما تمّ تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبارات على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي مكونة من (34) طالباً من خارج عينة الدراسة، وذلك للتحقق من وضوح تعليمات الاختبار وحساب الزمن المناسب لإجابته ومقياس ثبات الاختبار، وقد تمّ تعديل الاختبارات في ضوء ذلك.

- **القياس القبلي:** تم اختيار عينة الدراسة، وتطبيق اختبار مهارات القراءة الإبداعية القبلي واختبار الكتابة الإبداعية القبلي ومقياس التفكير التأملي القبلي على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (independent sample t test)؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين في هذا الاختبار، ويشير الجدول (1) إلى نتائج اختبار (ت) لتكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات القراءة الإبداعية القبلي، ويشير الجدول (2) إلى نتائج اختبار (ت) لتكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية القبلي، ويشير الجدول (3) إلى نتائج اختبار (ت) لتكافؤ المجموعتين في مقياس مهارات التفكير التأملي القبلي.

جدول (1): نتائج اختبار (ت) لتكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات القراءة الإبداعية القبلي

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	درجات الحرية	الدلالة
الضابطة	31	10.53	2.56	19.45	59	0.14
التجريبية	30	10.21	2.90			

ويتضح من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت قيمة ت (19.45)، مما يعني تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات القراءة الإبداعية القبلي.

جدول (2): نتائج اختبار (ت) لتكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية القبلي

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	درجات الحرية	الدلالة
الضابطة	31	8.44	2.02	20.03	59	0.07
التجريبية	30	8.01	1.98			

ويتضح من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05)، حيث بلغت قيمة ت (20.03)، مما يعني تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في

اختبار مهارات الكتابة الإبداعية القبلي.

جدول (3): نتائج اختبار(ت) لتكافؤ المجموعتين في مقياس التفكير التأملي القبلي

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	درجات الحرية	الدلالة
الضابطة	31	39.22	2.55	12.44	59	0.16
التجريبية	30	39.54	2.15			

ويتضح من الجدول(3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)،

حيث بلغت قيمة ت (12.44)، مما يعني تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس التفكير التأملي القبلي.

-**تطبيق البرنامج:** حيث تمّ تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية . كما تمّ تدريس المجموعة التجريبية البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الصحف الحوارية، خلال الفصل الدراسي الأول 1435/1436 لمدة تسعة أسابيع بواقع ثلاث حصص صفية من كل أسبوع، زمن الحصة(40) دقيقة.

-**القياس البعدي:** حيث تمّ تطبيق اختبار مهارات القراءة الإبداعية واختبار الكتابة الإبداعية ومقياس التفكير التأملي على أفراد المجموعتين وتصحيحه، وتحليل البيانات إحصائياً: حيث تمّ إجراء المعالجات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة، ثم مناقشة نتائجها، وتقديم التوصيات والمقترحات المتعلقة بها.

المعالجة الإحصائية:

استخدم في هذه الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم اختبار(ت) لتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية تُعزى لطريقة التدريس(البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الصحف الحوارية) نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة وهو: ما فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟ استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة (independent sample t test)، وفي ما يأتي عرض لنتائج هذا الاختبار: الجدول (4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين في اختبار مهارات القراءة الإبداعية البعدي

المجموعة	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	درجات الحرية	الدالة
الضابطة	31	11.22	3.01	14.01	59	0.01
التجريبية	30	20.15	3.88			

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الصحف الحوارية، حيث بلغت قيمة ت (14.01)، مما يعني أن مهارات القراءة الإبداعية عند طلاب المجموعة التجريبية كان أفضل منه عند طلاب المجموعة الضابطة، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى.

وبعزى تفوق المجموعة التجريبية

وللإجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة وهو: ما فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟ استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة (independent sample t test)، وفي ما يأتي عرض لنتائج هذا الاختبار:

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين في اختبار مهارات الكتابة

الإبداعية البعدي

المجموعة	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	درجات الحرية	الدالة
الضابطة	31	9.22	2.84	17.21	59	0.00
التجريبية	30	17.11	3.01			

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية، حيث بلغت قيمة ت (17.21)، مما يعني أن مهارات الكتابة الإبداعية عند طلاب المجموعة التجريبية كان أفضل منه عند طلاب المجموعة الضابطة، مما يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية.

وللإجابة عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة وهو: ما فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة (independent sample t test)، وفي ما يأتي عرض لنتائج هذا الاختبار:

الجدول (6) : نتائج اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين في مقياس مهارات التفكير

التأملي البعدي

المجموعة	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	درجات الحرية	الدالة
الضابطة	31	40.55	2.98	16.14	59	0.02
التجريبية	30	84.13	3.12			

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي القائم على استراتيجية الصحف

الحوارية، حيث بلغت قيمة ت (16.14)، ممّا يعني أن مهارات التفكير التأملي عند طلاب المجموعة التجريبية كان أفضل منه عند طلاب المجموعة الضابطة، ممّا يعني رفض الفرضية الصفرية الثالثة.

مناقشة النتائج والتوصيات:

يتضح من عرض النتائج أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية ل صالح المجموعة التجريبية ، ويعني هذا أن الصحف الحوارية كأداة للاتصال تقدم طرائق عديدة لتطوير قدرات الاتصال لدى الطلاب، وتزيد من كفاءة مهارات القراءة الإبداعية وتحسينها في الموضوعات القرائية، فهي (أي الصحف) تشجع التفكير حول ما نقرأ، وتشجع الاستجابة في المستويات العليا من المعرفة أكثر من الدنيا. (Peyton & Staton, 2004)

ويرى الباحث أن عملية تكرار القراءة التي تتيحها الصحف الحوارية بعد خضوع النص إلى مراجعة مستمرة من الطالب الكاتب والمعلم الذي يقدم تغذية راجعة مفيدة، تسهم في إيجاد قدرة قرائية إبداعية لدى الطالب، إذ يصبح قادراً على قراءة ما يكتب قراءة إبداعية بعدما يقارن النص الذي كتبه، والتعليقات التي حملها هذا النص بعد مراجعة المعلم له مرات عدة؛ الأمر الذي يطور مهارة القراءة الإبداعية لديه كعملية يقوم بها بين الحين والآخر، وكناتج استطاع أن يطره بعد مروره بتجارب قرائية كثيرة، والتي استطاعت الصحف الحوارية أن تمده بها سواء الإلكترونية منها أو اليدوية. إضافة لذلك فإستراتيجية الصحف الحوارية إستراتيجية تدريس ممتعة ومثيرة للدافعية، تتسم بالواقعية والمرونة والمصادقية العالية، وتشجيع الطلاب على التعلم الذاتي، وتعمل على تدعيم الاستكشاف ، وتطوير مهارة التكامل بين معرفة الطلاب السابقة بالنص عبر الاستنتاج الذي يفضي إلى معرفة متكاملة بفروع اللغة جميعها، وتزيد من التفاعل بين المعلمين وطلبتهم عبر المناقشات، خاصة أن المعلم كان من ذوي الاتجاهات التكاملية والكلية في استخدام اللغة، كما أنها زودت الطلاب بفرص

إضافية لتطوير الطلاقة في معرفة المعاني السياقية، فالصحف الحوارية نفعت كلاً من المعلم والطالب، لأنها استراتيجية تعلم، تركز على المحتوى أكثر من القواعد، وبذلك فقد مكنت المعلم من التركيز على كفايات الاتصال دون ضغطه أو انشغاله بتصويب القواعد الشكلية، فإستراتيجية الصحف الحوارية تركز على قيم الطلاب واهتماماتهم، وتدعم استراتيجيات التعلم التعاوني، وتسمح للطلاب ممارسة النقد وتقييم الخبرات المنهجية، وتقدم له قاعدة بيانات تقييمية، كما أنها تزود الموقف التعليمي بإطار من المحادثة والنقاش بين المعلم والطالب، تقوم على القدرات الخاصة لكل طالب في التعامل مع الصور الخطية والتعبيرات اللغوية، والتي بدورها مكنت معلم اللغة العربية من أن يمارس كثيراً من الأساليب التعليمية التي انعكست إيجاباً على تنمية مهارات طلابه في القراءة الإبداعية، فالمعلم يجيب عن مختلف الأسئلة التي يطرحها طلابه، وهو بدوره يطرح أسئلة تساعد في توضيح تفكير طلابه وإثارة أفكارهم، والتعرف أكثر عليهم: لغة وثقافة.

هذا من ناحية، ومن ناحية ثانية مكنت الصحف الحوارية المعلم من تطوير مهارات القراءة الإبداعية من خلال عملية تعليم مقصودة؛ وذلك بتبني استراتيجية الصحف الحوارية التي مكنت الطلاب من فهم ما يقرؤون، والعمل على حل المشكلات التي يواجهونها في أثناء عملية القراءة، وزادت قدرتهم على التصور، وتوظيف المقروء وابتكار الأفكار والآراء الجديدة. وبذلك فتملك الطلاب لتلك المهارات الإبداعية فد حوّل مراقبة التعلم من قبل المعلم إلى الطلاب أنفسهم، وبالتالي تطورت الدافعية لديهم، فأصبحوا متعلمين مستقلين. وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة كايسر Kaiser (2007) والتي أكدت فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية الاستيعاب القرائي، ودراسة كوتش Koch (2005)، والتي بيّنت فاعلية هذه الإستراتيجية في تحسن مستوى الطلاقة اللغوية.

كما أظهرت النتائج أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية ل صالح المجموعة التجريبية،

ويمكن أن يُعزى ذلك إلى ما تقدمه هذه الإستراتيجية من طرائق عديدة لتطوير قدرات الاتصال لدى الطلاب والكفاءة في الكتابة ، فالإستراتيجية تفتح المجال واسعاً لإمام المعلمين والطلاب لإقامة تبادل في الحوار قائم على احترام خصوصية الآخر في تنفيذ المهمات الكتابية.

فالمعلم يقوم ما يكتبه الطلاب وما يفكرون به، وبذلك أمكنه تقييم مدى التزامهم بعمليات الكتابة ومؤشراتها السلوكية. كما كان لهذه الإستراتيجية فاعلية ملحوظة تمثلت في تقليل الوقوع في الأخطاء والخوف منها؛ إذ انصب تركيز الطلاب على المحتوى وتطوير الأفكار؛ الأمر الذي أدى إلى تحسين الأهداف اللغوية وتقوية الإبداع في الكتابة وتعزيزها.

ويمكن أن يعزى تفوق المجموعة التجريبية إلى ميل الطلاب نحو التواصل الكترونياً فيما بينهم ومع معلمهم بعيداً عن الأجواء الصفية التي اعتادوا عليها، الأمر الذي أتاح لجميع الطلاب فرصة المشاركة اللغوية الفعلية، وإظهار ما لديهم من قدرات لغوية إبداعية تؤهلهم لإقامة حوار الكتروني متبادل. ويمكن أن يعزى أيضاً إلى أن الإستراتيجية المستخدمة أزلت سلبيات الحوار الاجتماعي مثل الرهاب ؛ كون الإستراتيجية المستخدمة تقلل من الحرج الشخصي والاجتماعي، وأتاحت فرصاً أكبر من الحرية أثناء الكتابة. وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة الصوص (2003) التي أكدت أن فاعلية الصحف الحوارية الإلكترونية في تنمية مهارة الكتابة الإبداعية: القصة والمقالة، كما وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة رزاق وعصماوي Razak & Asmawi (2004)، ودراسة كوتش Koch (2005)، ودراسة ريغان Regan (2005)، ودراسة وردريك Werderich (2006)، ودراسة نيبير Knippe (2006)، ودراسة بيلسلي Belisle (2006)، ودراسة غراندي Grande (2008)، والتي أكدت جميعها فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات الكتابة.

كما أشارت النتائج أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التفكير التأملي ل صالح المجموعة التجريبية،

ويمكن أن يعزى تفوق المجموعة التجريبية في ضوء الخطوات والإجراءات والأنشطة والتفاعلات التي وفرت للطلاب متعة ودافعية وتطويراً لقدراتهم الذهنية؛ لكونها أسلوباً جديداً في التدريس، ووفرت بالوقت نفسه للمعلم فرصاً ليعاين مشاعر طلابه وأفكارهم، وما يختلج في نفوسهم، وقد يُنْقَب على ما يشعر به طلابه، ويجعلهم يفصحون عن أفكارهم من خلال جلسات الحوار المستمرة، فتصبح الغرفة الصفية لديهم بمثابة لوحة فنية تعج بالتفاعلات، فيبني الطلاب ومعلمهم عملية التعلم، وتتشكل لديهم جملة من المعاني التي ولدوها أثناء عملية التفاعل، وتكتمل اللوحة الفنية حين يلتفت المعلم إلى احتياجات طلابه وميولهم وتفضيلاتهم وخصائصهم، فينطلق في عملية التعليم من مكامن قوتهم ليقودهم إلى تطوير ذكاءاتهم المتعددة وتفكيرهم التأملي.

كما أنّ الصحف الحوارية لعمليّة تعليم مقصودة دفعت الطلاب للتفكير بتأمل، وبطريقة ذات معنى، ووفرت وقتاً أكثر للطلاب ليفكروا ويتحدثوا حول تفكيرهم، والذي مكنهم أن يصبحوا أكثر شجاعة وحكمة وتأملاً. وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة ستوداردت Stoddardt (2002) ودراسة والش Walshe (2012) التي أكدت فاعلية استخدام الصحف الحوارية في تأمل الطلاب لتعلمهم، وفي اكتسابهم للمفاهيم، وتأتي متفقة مع دراسة سيدو وكور Sidhu, g & Kaur, s (2010) ودراسة مغار ومودي McGarr & moody (2010) التي أكدت أن استخدام الصحف كان له دور كبير في تنمية التفكير التأملي من خلال مساعدة المعلمين على تعرف مشكلاتهم، والسعي إلى حلها، وفهمهم لأفكارهم ومشاعرهم وممارساتهم.

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالآتي:

1. إدراج إستراتيجية الصحف الحوارية ضمن استراتيجيات مناهج اللغة العربية المطورة بالمملكة العربية السعودية بشكل خاص والمناهج الدراسية الأخرى بشكل عام في مراحل التعليم العام.

٢. عقد ورش تدريبية لمعلمي اللغة العربية بهدف تعريف المعلمين والطلبة بمهارات الكتابة الحوارية وتدريبهم على كيفية استخدامها وتوظيفها في مواقف القراءة والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي.
٣. إجراء دراسات مستقبلية بحثية مشابهة على متغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو بكر، علي زياد محمود. (2006). أثر التدريب على مهارات القراءة الإبداعية في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- أبو عكر، محمد نايف. (2009). أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو مشرف، إلهام خليل . (2007). فاعلية برنامج تدريس قائم على التعلم الذاتي في مهارات تدريس الكتابة لمعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن وفي أداء طالباتهن . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الأحمدى، مريم محمد عايد. (2006). مدى توافر الأسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الابتكارية في كتب القراءة. بحث منشور، مجلة القراءة والمعرفة، العدد: 71، مصر.
- البدرى، أبو الذهب . (2008) . فاعلية استخدام الرسوم الكاريكاتية في تدريس التعبير في تنمية الكتابة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي العشرين للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم والهوية الثقافية. جامعة عين شمس: دار الضيافة.
- البصيص، حاتم حسين . (2007). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة الإعدادية في ضوء استراتيجيات الذكاء المتعددة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- الحايك، آمنة. (2005). بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعدد واختبار أثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في

الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- الحداد، عبد الكريم . (2005). درجة استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم، مجلة الاتحاد العربي للتربية وعلم النفس، 3، (14)، 25.

- السليتي، فراس. (2005). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها . رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة عمان، الأردن.

- الخليفة، حسن جعفر . (2005). تدريس اللغة العربية بين الفروع والفنون (ط 1) الرياض : مكتبة دار الرشد .

- الشيخ، محمد عبد الرؤوف. (2000). أثر استخدام كل من السجع والجناس والوزن على تنمية الثروة اللغوية والتعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 1(1) 35-66.

- الشخيلي، عبد القادر . (2001). تنمية التفكير الإبداعي، عمان: وزارة الشباب.

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

- الغواي، ليلي علي ابراهيم . (2003). فاعلية برنامج في التعبير الموجه في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الخامس في المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس، كلية التربية ببور سعيد، مصر.

- القاعود، مجدولين . (2006). تصميم موقع إلكتروني لتعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي وقياس فاعليته في تعلمهم القراءة والكتابة . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- الكسباني، محمد السيد علي. (2010). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس . ط1 : الاسكندرية , مؤسسة حورس الدولية.
- اللبودي، منى . (2000). تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية. أطروحة دكتوراه، جامعة القاهرة، مصر العربية.
- اللوزي، مريم محمد موسى . (2005). بناء برنامج تدريبي وفق نموذج وليام جوردون، لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية باللغة العربية لطلبة الصف العاشر الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي: التعليم الثانوي من أجل مستقبل أفضل «التوجهات والتحديات والأولويات . (2002). وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عمان بالتعاون مع منظمة اليونسكو.
- http://www.ipa.gov.om/online/ipa_gateway_docview.php?expo=rt=print&id=7785
- المحبوب، شافي فهد؛ صلاح، سمير يونس أحمد. (2013). العلاقة بين بعض مهارات القراءة الإبداعية والقدرة على التفكير الإبداعي. بحث منشور , مجلة القراءة والمعرفة، العدد:2 ، مصر.
- الناقة، محمود كامل . (2006). تعلم اللغة العربية مداخله وفنائه (ج 2) القاهرة: مؤسسة الاخلاص للطباعة والنشر.
- الناقة، محمود كامل؛ حافظ، وحيد السيد. (2004). تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مدخلاته وفنائه، الجزء الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- خريسات، محمد . (2005). أثر برنامج تدريبي على التفكير التأملي لحل المشكلات في الاستعداد للتفكير التأملي. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، جامعة اليرموك.

- خلف الله، محمود. (2005). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس للإبداع في اللغة العربية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- زيتون، حسن ؛ زيتون، كمال. (1992). البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي. الإسكندرية: منشأ المعارف.
- زيتون، حسن حسين. (1997). التدريس: رؤية في طبيعة المفهوم. القاهرة: عالم الكتب.
- شحاتة، حسن؛ النجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن سيد. (2010). المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع، القاهرة: دار العالم العربي.
- شحاتة، حسن سيد. (1995). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط ٣، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شمس، مصر ؛ عبد العزيز، سعيد. (2006). تعليم التفكير ومهارات. ط: 1، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- شيفرد، بيتر ؛ ميتش، جريجوري. (2006). القراءة السريعة . ترجمة أحمد هوشان، ط 1: الرياض : مكتبة الرشد.
- صلاح، سمير والمحبوب، شافي . (2003). العلاقة بين بعض مهارات القراءة الإبداعية والقدرة على التفكير الإبداعي. مجلة القراءة والمعرفة، 26، 193-220.
- عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله . (2000). فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس، العدد الأول.

- عبدالله، السيد جمعة . (2007). فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، مصر.
- عبدالمنعم، ثناء . (2005). اثر استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 1(100) . 62-103.
- فهمي، إحسان . (2003). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة**، (23)، 117-157.
- قطاونة، سامي . (2004). بناء برنامج تعليمي محوسب لقياس فعاليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن وفي اتجاهاتهم نحو القراءة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.
- قناوي، هدى . (2004). أدب الأطفال. القاهرة: مركز التنمية البشرية والمعلومات.
- لافي، سعيد عبد الله . (2006). القراءة وتنمية التفكير . ط1، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد، خلف حسن . (2004). فاعلية استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . بحث منشور، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد: 33 ، مصر.
- محمد، خلف . (2004). فاعلية استراتيجيات تدريسية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، (33)، ص ص 15-44.
- مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (تطوير). (2012) <http://www.net.edu.sa/Pages/Default.aspx>

- مرجي، فهمي مقال. (2007). أثر برنامج لتعليم التعبير الكتابي في تنمية مهارات الكتابة الجدلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- يونس، فتحي. (2000). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Bakhtin, M. M. (1981). The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin. Ed. M. Holquist; trans. C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas.
- Belisle, R. (2006). Dialogue journal activity in the ESL writing class. Foreign Language Annals, 26 (1). 188-209.
- Boshier, S. (1998). The composing processes of three Southeast Asian writers at the post-secondary level: An exploratory study. Journal of Second Language Writing, 7 (2), 205-241.
- Byrne, D. (1998). Teaching writing skills. London: Longman.
- Cho, Y. (2001). Examining a process-oriented writing assessment in a large-scale ESL testing context. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- ElHindi, A.E. (1998). Beyond classroom boundaries: Constructivist teaching with the Internet. The Reading Teacher, 51, 694-700.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). The dynamics of composing: Making plans and Juggling constraints. In: Gregg, L. & Sternberg, E. (Eds), cognitive processes in writing, Erlbaum, Hillsdale, NJ (1981), pp.319-50.
- Francis, A., Tyson, L., & Wilder, M. S. (1999). An analysis of the efficacy of a reflective thinking instructional module on the reflective thinking demonstrated in the field experience logs of early elementary preservice teachers. Action in Teacher Education, 21(3), 38-44.

- González–Bueno, M. (1998). The effects of electronic mail on Spanish L2 discourse. *Language Learning & Technology* 1(2), 55–70.
- Grande, M. (2008). Using dialogue journals and interest inventories with classroom volunteers. *Teaching Exceptional Children*, 41(2), 56–63.
- Griffith, B.A. & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 40, 2, 82–93.
- Holden, John (2004). *Creative Reading: Young people, reading and public libraries*, 1st published, London: Demos.
- Jacobs, w. (1998). The teachers as texts: using personal experience to stimulate the sociological , imagination. *Teaching sociology*, 26, 222 – 228.
- Kaiser, w. (2007). The Reading – writing Relationship: the effect of Reading dialogue Journals on 7th and 8th Grade Reading Comprehension. Eric reproduction service, ED – 331012.
- Kir, E. (2012). Diary keeping in English lessons. *E–journal of new world sciences academy*, 7(4), 1082–1094.
- Kirk R. (2000) A Study of the Use of a Private Chat Room to Increase Reflective Thinking in Pre–service Teachers, *College Student Journal*, 34(1), 115–122.
- Kish, Cheryl K., & Sheehan, Janet K. (1997). Portfolios in the classroom: A vehicle for developing reflective thinking. *High School Journal* , 80 (4), p254.
- Knipper, Kathy J.; Duggan, Timothy J. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for Comprehension in content area classes. *The Reading Teacher*, V. 59 (5) 462 – 470.
- Kock ,k. (2005). The effects of dialogue Journals on English language learners syntax, spelling and language proficiency. Unpublished master thesis, Texas University.

- Langer, J. A., & Applebee A.N. (1993) How writing shapes thinking: A study of teaching and Learning (NCTE Research Report No.22). Urbana, IL: National Council of teachers of English.
 - McGarr, O. and Moody, J. (2010). Scaffolding or Stifling? The influence of journal requirements on students' engagement in reflective practice. Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 11 (5), 579–591.
 - Mckeen, C. (1999). The nature of children's joint Activity at the computer. Journal of computer Assisted Learning,10(1), 24_32.
 - Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
 - Milner, H. (2003). Teacher reflection and race in cultural contexts: History, meanings and methods of teaching. Theory into Practice, 42(3), 173–180.
 - Norton, J.L. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teachers. Education, 117(3), 401–410.
 - Oldham, F., & Henderson, I. (2003). Barriers to reflective writing at masters level. Napier University Business School working paper series.
 - Peyton, J., and staton , J . (2004). Writing our lives: Reflections on dialogue journal writing with adult learning English. Norwood, NJ: Englewood's cliffs press .
 - Razak, R. & Asmawi, A. (2004). The use of dialogue journal through E-mail technology in developing writing interest and skills. Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT). 1(2), 14–23.
 - Regan, K. S., Mastropieri, M.A., and Scruags, T. E. (2005). Promoting Expressive writing among students with Emotional and Behavioral disturbance via dialogue journals. Behavioral Disorders, 31,(1) ,33–50 Nov .
 - Sandra ,S. (1998). What is a dialogue Journal .Boston: SIL press.
-

- Schon , D. (1983). The Reflective practitioner: How Professional Think in Action. London : Temple Smith.
- Shuy, R.W. (1988).The oral Language basic for dialogue journals. Communication classroom, linguistic, social and cognitive view (73-89).
- Sidhu, G.K. & Kaur, S. (2010). Pathways to reflective learning and teacher development: Insights from trainees' diaries. Malaysian Journal of Education, 35(1),47-57.
- Smith, B.Q. (2004). Genre, medium, and learning to write: Negotiating identities, enacting school-based literacies in adulthood. Journal of College Reading and Learning, 34(2), 75-96.
- Song, M, (1997). The effect of dialogue journal on writing quality, reading comprehension, and writing apprehension of EFL College student. South Korea, EDRSNO. D410766.
- Staton, J., Shuy,R.W., Peyton,L.K., and Reed, I. (1988). Dialogue journal communication: classroom, linguistic, social and cognitive views. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Staton , J. (1984). Thinking together speaking and writing. Eric reproduction Document, ED 247607.
- Staton, J. (1987). Dialogue journals. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Urbana IL. ERIC Document Reproduction Service no, ED 284 – 276.
- Staton, J. (2006). Dialogue Journals: The use. ERIC reproduction Document, ED284276.
- Stickel, Sue A. & Trimmer, Kimberlee, J. (1994). knowing in Action : A first – year counselor's process of reflection ". Elementary School Guidance and Counseling, 29 (2), 102, EBSCOHOST.
- Stoddardt, S. (2002). "Reflective Thinking Within an Art methods For Preservice Elementary Teachers, findings from Hawaii International

Conference on Education. " Retrieved April. 10. 2014. From the World Wide Web:

<http://www.hiceducation.org/eduproceedings/shari%20s%20stoddard2.pdf>

- Tierney, R. J., & Pearson, P. D. (1983). Toward a composing model of reading. Language Arts, 60, 568–80.
- Vaygotesky, L. (1978). Problems of General Psychology Newport : Longman.
- Vaygotesky, L.S. (1978). Thought and language. Cambridge, Mass: Massachusetts Institute of Technology.
- Walshe, N. (2012). Dialogic diaries: having conversations to develop students' geographical learning. Teaching geography, 37 (1),26–29.
- Werderich, D. (2006). The Teacher's Response Process in Dialogue Journals, Reading Horizons, 47:1, pp. 47–74.
- Zamel, V. (1993). The composing process of advanced ESLstudents: Six Case studies .TESOL Quarterly ,17, 165 – 187.