

فاعلية استخدام استراتيجيات دوائر الأدب في تدريس القراءة ذات الموضوع الواحد في تنمية الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

د. وائل صلاح السويفي

كلية التربية - جامعة المنيا

ج ٢٠٠٤

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجيات دوائر الأدب في تدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد (رواية عنتره) على تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وتطلب البحث الحالي إعداد أدوات بحث، جاءت على النحو التالي: استبانة مهارات الكتابة الإبداعية، واختبار الكتابة الإبداعية، ومقياس الوعي الروائي. أما أدوات المعالجة التجريبية فكانت: إعداد دليل معلم وكتاب طالب قائم على استراتيجيات دوائر الأدب، وتم تطبيق التجربة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عددها ٣٠ طالباً من طلاب مدرسة الاتحاد الثانوية بمحافظة المنيا، واستخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي.

وجاءت نتائج البحث تشير إلى تقدم طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية ومقياس الوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أولاً - المقدمة

القراءة من أهم الفنون اللغوية التي يجب أن يكتسبها الطالب، ويعمل على تميّتها؛ إذ هي من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، وهي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني

التي تنقلها الألفاظ، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة، وهي بهذا المعنى تشمل الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب، كما تشمل العمليات العقلية المختلفة التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها بغية تفسير المعاني، والربط والاستنتاج والنقد، والحكم على المقروء، وينقسم تدريس فرع القراءة بالمرحلة الثانوية إلى قسمين القراءة ذات الموضوعات المتعددة، والقراءة ذات الموضوع الواحد (الناقة ويونس، ١٩٩٨)، (يونس، ٢٠٠١).

ويعد كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد المقرر على طلاب المرحلة الثانوية مكملًا لكتاب القراءة ذي الموضوعات المتعددة من حيث أهداف تدريس القراءة، حيث إن السياسة التعليمية تسعى إلى دمج أهداف تدريس القراءة ذي الموضوع الواحد مع أهداف تدريس كتاب القراءة بصفة عامة دون فصل لكتاب القراءة (الرواية المقررة على الطلاب)، فليست هناك أهداف خاصة به في دليل المعلم، وكتاب الطالب المقرر على الطلاب، وباستقراء وثيقة المعايير القومية للتعليم، وأهداف تعليم القراءة لطلاب المرحلة الثانوية الصادرة من وزارة التربية والتعليم لم يتم الحصول على أهداف محددة وواضحة لكتاب القراءة ذي الموضوع الواحد.

فليست هناك إشارة واضحة إلى الأهداف المرجوة من تدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد (رواية عنتر بن شداد) في المراحل التعليمية المختلفة إلا ما ورد عند طعيمة (٢٠٠٦)؛ حيث حدد الهدف من تدريس الكتاب أنه ينقل الطلاب من مجال القراءة في موضوع محدد الفكرة إلى قراءة رواية كاملة، أو قصة ممتدة الأفكار تساعد على الخيال والإبداع، وتسهم في تنمية قدرة الطالب على التفكير والتحليل، والاستنباط، والتزود بألوان المعرفة المختلفة، وينمي قدرة الطلاب على الاطلاع والبحث، وزيادة النمو اللغوي، والاتساع الثقافي والمعرفي لدى هؤلاء الطلاب، وتنمية مهارات الدراسة لدى الطلاب كالكشف في المعجم، والفهم القرائي كمهارة التلخيص، وتحديد الفكرة الرئيسية، والفكر الفرعية الواردة في الرواية.

ومن استقراء الأهداف السابقة يتضح لنا أنها لم تركز على نواتج تعلم محددة لتدريس كتاب القراءة ذى الموضوع الواحد، ولا توجد إشارة لتنمية مهارات القراءة التحليلية داخل الفصل، وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية التي يسعى تدريس الأدب بصفة عامة، وتدريس الرواية بصفة خاصة إلى تحقيقها، وأيضاً مساعدة الطلاب على تنمية وعيهم بالعمل الروائي بكل مكوناته وأهدافه، واستراتيجيات تدريسه، ولذلك كان بدأً على النظام التعليمي وضع خطة واضحة تشتمل على أهداف تدريس كتاب القراءة ذى الموضوع الواحد، وتحدد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتدريس العمل الروائي المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي.

وواقع تدريس القراءة ذى الموضوع الواحد لا يختلف كثيراً عن واقع وضوح أهداف تدريسه بمنهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وقام الباحث بالمشاركة في أحد حصص تدريس الكتاب ذى الموضوع الواحد (الفصل الرابع لرواية عنتره) في العام الدراسي ٢٠١١ - ٢٠١٢ بأحد مدارس محافظة المنيا (مدرسة الاتحاد الثانوية محل عمل إشراف الباحث بالتربية العملية)، وحاول الباحث رصد الإجراءات التدريسية، واستراتيجيات التدريس المستخدمة في أثناء الحصة، وجاءت ملاحظات الباحث على النحو التالي:

- ١ - قراءة المعلم للفصل الروائي قراءة جهرية على تلاميذه، وعلق على مؤلف الرواية محمد فريد أبو حديد، والعوامل التي دفعته إلى التأليف.
- ٢ - طلب من مجموعة من الطلاب المجيدين قراءة نفس الفصل الروائي أمام زملائهم.
- ٣ - ناقش مجموعة من المفردات الصعبة التي وردت بالفصل الروائي، وحدد الكلمات الصعبة التي أشار إليها الكتاب المدرسي في هامش الصفحة من الكتاب دون التعرض إلى مفردات صعبة أخرى.
- ٤ - وجه مجموعة من الأسئلة في شكل حوار على شخصيات الرواية، والأحداث التي مرت بها الرواية.

٥ - لخص تلك الفكر على السبورة أمام الطلاب، وطلب منهم تسجيلها في كرايسهم.

٦ - أنهى الحصة مشيراً إلى تحضير الفصل الثاني من الرواية.

وبملاحظة تلك الإجراءات التي قام بها معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، نجد أن الإجراءات التدريسية ركزت على المناقشة العامة للمفردات التي وردت بالفعل في الكتاب المدرسي دون التركيز على تنفيذ أنشطة تدريسية تركز على تنمية الفهم والتحليل لاستخراج الكلمات الصعبة الواردة بالكتاب المدرسي، وأيضاً قصور التدريس على القراءة الجهرية للفصل الروائي، دون التعمق إلى أفكار العمل الروائي، أو تصميم مجموعة نشاطات تعتمد على جهد الطالب في تحليل العمل الروائي، وفهم مكوناته، وربط ذلك العمل بخبرة الطالب الحياتية، فلذلك لا توجد استراتيجية تدريس واضحة محددة الإجراءات يمكن أن يتبعها المعلم في تدريس الرواية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي.

وقام الباحث بعقد لقاء مع طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مجموعة المناقشة البؤرية، وطرح على الطلاب مجموعة من الأسئلة حول كيفية تدريس الرواية في الفصل؟ ومدى استخدام المعلم لأنشطة تربوية تساعد الطلاب على الكتابة الإبداعية في صورة شعرية أو قصصية؟ وعن مدى طرح أنشطة تساعد الطلاب على تحليل ونقد العمل الروائي بكافة مكوناته من موضوع، وفكرة، وشخصيات، وأحداث وغيرها من مكونات العمل الروائي. وجاءت استجابات الطلاب على أنهم لا يدرسون الرواية بشكل يشوقهم ويجذب انتباههم أثناء دراستها؛ حيث تقتصر على كونها حصة للمحفوظات يرددون فيها وراء المعلم، ويحفظون الكلمات الصعبة الواردة بالكتاب المدرسي، دون التعرض للجوانب البلاغية، والأسلوبية للعمل الروائي، وكأنها حصة قراءة عامة، مما يؤدي إلى صعوبة دراسة الرواية، والعزوف عن قراءة الرواية والقصة بشكل عام. وفي الوقت نفسه قام الباحث باستقراء دليل المعلم للغة العربية بالصف

الأول الثانوي، فلم يعثر على إجراءات واضحة ومحددة لتدريس الرواية، ولا أنشطة تدريسية لتنمية التحليل الروائي، والكتابة الإبداعية لطلاب الصف الأول الثانوي مما يؤدي إلى قصور تدريس الرواية بالمرحلة الثانوية، وعزوف طلاب الصف الأول الثانوي عن دراستها.

وبالرغم من ذلك فإنه يوجد كثير من استراتيجيات التدريس التي تناسب تدريس الرواية، ومنها استراتيجية دوائر الأدب، التي أكدت العديد من الدراسات فاعليتها في تدريس الرواية، وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب. ومن هذه الدراسات (Daniel 2003)، و (Clarke, 2006)، و (Peterson, 2006)، و (Sai and Hsu 2010)، التي توصلت نتائجها إلى فاعلية استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تدريس القصة القصيرة، وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المدارس العليا بالولايات المتحدة الأمريكية.

لذا فإن استراتيجية دوائر الأدب من الاستراتيجيات ذات الفاعلية في تدريس القصة القصيرة، والتي استخدمت في تدريس الأدب الإنجليزي والأمريكي، إلا أن الباحث لم يعثر على دراسة واحدة لتدريس الرواية باستخدام استراتيجية دوائر الأدب في البيئة العربية، وبالرغم من التحديات التي تواجه تدريس الرواية في فصول المرحلة الثانوية نظراً لطول فصولها، وتتابع أحداثها، وأنها تتطلب من الطالب مهارات لغوية خاصة؛ لفهم محتوياتها وتحليلها، والوقوف على معانيها، وإدراك أسرار جمال النص الروائي، وعدم تحديد نواتج تعلم لتدريس الرواية، واستخدام استراتيجية تدريس تساعد الطلاب على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لديهم، ووعيهم نحو قراءة الرواية العربية.

لذا تنطلق مشكلة البحث الحالي من ضرورة التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ثانياً - تحديد مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في قصور تدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد، والتدني الملحوظ في مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، والوعي الروائي لديهم.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

١ - كيف يمكن استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تدريس الرواية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

ويتفرع من السؤال عدة أسئلة هي:

- ٢ - ما مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؟
- ٣ - ما مستويات الوعي الروائي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؟
- ٤ - ما أسس بناء دليل المعلم، وكتاب الطالب القائم في ضوء استراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
- ٥ - ما فاعلية استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

ثالثاً - أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١ - تحديد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ بهدف بناء اختبار الكتابة الإبداعية.
- ٢ - تحديد مكونات الوعي الروائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ بهدف بناء مقياس الوعي الروائي.

٣ - قياس فاعلية استخدام استراتيجيات دوائر الأدب في تدريس كتاب القراءة ذات الموضوع الواحد في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

رابعاً - حدود البحث

يقصر البحث الحالي على:

- ١ - مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الاتحاد الثانوية بمحافظة المنيا للعام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣.
- ٢ - دراسة الفصول الثماني الأولى من رواية "عنتر بن شداد أبو الفوارس" لمحمد فريد أبو حديد، ضمن المقرر الذي يدرسه الطلاب في الفصل الدراسي الأول.

خامساً - تحديد مصطلحات البحث

١- الفاعلية Effectiveness:

ويقصد بالفاعلية في البحث الحالي بأنها حجم التأثير الذي يحدث نتيجة استخدام استراتيجيات دوائر الأدب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار الكتابة الإبداعية، ومقياس الوعي الروائي.

٢ - استراتيجيات دوائر الأدب Literature Circles:

ويقصد بها في البحث الحالي تلك الإجراءات التي يتم من خلالها تصميم مجموعات أدبية؛ لتحليل النص الأدبي وفهمه، ويتم من خلالها تحديد أفراد المجموعة قبل عملية القراءة وتوزيع الأدوار عليهم، لبدء عملية القراءة، وتسجيل ملاحظاتهم وتفسيراتهم الأدبية من خلال أوراق العمل المعدة لذلك بعد الانتهاء من عملية القراءة للنص الأدبي.

٣- الكتابة الإبداعية creative writing:

ويقصد به في البحث الحالي بأنه تلك الأعمال الإبداعية ذات الطابع النثري التي ينتجها الطلاب، بحيث تشتمل تلك الأعمال على جدة الأفكار والمعاني المبتكرة التي تشتملها تلك الأعمال الإبداعية، وما تقدمه من حلول ومقترحات غير مألوفة، وقدرتهم للتعبير عن أفكارهم وخبراتهم بأسلوب جمالي مع مراعاة الدقة والجانب الجمالي، والإقناع والتشويق ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الكتابة الإبداعية.

٤ - الوعي الروائي Narrative awareness

قياس قدرة الطالب على معرفة مكونات العمل الروائي وإدراكها من الناحية اللغوية، والوعي بالجانب القيمي والثقافي للرواية، وأيضاً الجانب الجمالي والأسلوبي والبلاغي للعمل الروائي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الوعي الروائي لطلاب الصف الأول الثانوي.

سادساً - منهج البحث

أخذ البحث الحالي بالمنهج شبه التجريبي، واستخدم التصميم ذا المجموعتين، المجموعة التجريبية التي ستتدرب على البرنامج المقترح، والمجموعة الضابطة، كما تم قياس المتغيرات التابعة قبل وبعد تدريس البرنامج بصفتها معالجة تجريبية.

سابعاً- الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث

عرف دانيالز (1994) Daniels دوائر الأدب على أنها: تلك المجموعات الصغيرة المؤقتة من الطلاب، التي يكون عدد أفرادها من خمسة إلى سبعة أفراد حسب نوع النص الأدبي (شعري أو نثري)، والتي يختار من خلالها الطلاب الموضوعات الأدبية التي يميلون إلى قراءتها (كالشعر والقصة والمسرحية)، ويحدد دور كل عضو من أعضاء المجموعة على حسب الجنس

الأدبي الذي يقرؤونه، ولكل عضو داخل دائرة الأدب مهمة محددة قبل عملية المناقشة، وفي أثناء عملية المناقشة، وبعد عملية المناقشة، ويتم ذلك من خلال تسجيل الملاحظات التي توصلت إليها المجموعة بعد الانتهاء من قراءة النص الأدبي (Daniels, 1994).

ودوائر الأدب سميت بهذا الاسم، وذلك لخصوصيتها في دراسة النص الأدبي بمفرده عن غيره من النصوص القرائية الأخرى، وذلك ما حددته كارولين Carolen في عام ١٩٨٨ بمجموعات المناقشة الأدبية الصغيرة أو المجموعات التفسيرية للنص الأدبي، وأطلقت أيضاً عليها مجموعات القراءة لإزالة غموض النص الأدبي، إلى أن جاء هاري في دانيال عام ١٩٩٤ وأطلق عليها دوائر الأدب فهي جمع دائرة أي حلقة من الطلاب تجلس على شكل دائرة أو مجموعة أدبية مكونة من خمسة إلى سبعة طلاب يتناولوا النص الأدبي بالتحليل والنقد (Carrison, 2005).

وبالرغم من أن دوائر الأدب تأخذ في شكلها أحد أشكال التعلم التعاوني إلا أنها تختلف معه في عدة نقاط مهمة هي كالاتي: دوائر الأدب تهتم بدراسة النص الأدبي فقط دون غيره من النصوص القرائية الأخرى، بينما التعلم التعاوني يهدف محتويات ومقررات دراسية متنوعة. والنشاطات الصفية داخل دوائر الأدب تعتمد على المتعلم فقط دون المعلم، بينما في التعلم التعاوني الأنشطة الصفية يعتمد إعدادها على المعلم. وفي دوائر الأدب أيضاً المجموعات تتغير على حسب كل نص أدبي ومكوناته فالقصة تختلف عن القصيدة، وكلاهما يختلف عن المسرحية في مكوناتهم الفنية، وتشكل مجموعة كبيرة من كل الدوائر أو الحلقات الأدبية للمناقشة العامة حول ما توصلت إليه المجموعات، بينما في التعلم التعاوني تشكل المجموعات حسب المحتوى المقرر عليهم بجدول زمني محدد لنهاية الحصة. والتقييم داخل دوائر الأدب يعتمد على التقييم الذاتي للطلاب، ويقوم المعلم بدور المرشد أو الموجه للعملية التعليمية، بينما التقييم في التعلم التعاوني يأتي من قبل المعلم فقط. وتقوم فلسفة دوائر الأدب في الأساس

على نظرية استجابة القارئ، ولكن التعلم التعاوني يقوم على تنمية المهارات الاجتماعية في الأساس، وذلك بهدف تنمية التحصيل لدى الطلاب.

ولدوائر الأدب جذور تراثية في الأدب العربي القديم، ويتضح ذلك من خلال حلقات الشعر التي كان يتبارى من خلالها كبار الشعراء في سوق عكاظ في العصر الجاهلي، يلقون الشعر وينقدونه ويدرسونه ويحللونه؛ كي يقفوا على المعاني الجميلة والصور والأخيلة الرائعة، كما كان في العصر الحديث مما كان يحدث في المنتديات والصالونات الأدبية التي كان يعقدها كبار الأدباء كالعقاد في صالونه الأدبي، والذي كان يجتمع عنده كبار الأدباء يناقشون ويدرسون النصوص الشعرية والنثرية التي كانوا يكتبونها ويحللونها من خلال مناقشتهم حول هذه النصوص وغيرها من النصوص الأدبية الأخرى.

وترجع أهمية استراتيجية دوائر الأدب إلى دورها الفاعل في إتاحة الفرصة للطلاب لكتابة ملاحظاتهم النقدية حول النص الأدبي، كما أنها تساعد الطلاب على القيام بأدوار متنوعة داخل المجموعة وتغيير تلك الأدوار على حسب نوع النص الأدبي (قصة - شعر - مسرحية)، وقدرة الطلاب أنفسهم على تحليل النص الأدبي وذلك من خلال تفسير المفردات، وتوضيح الصور البيانية وإصدار الحكم على كاتب النص، كما أنها تتيح للطلاب الفرصة في بناء قناة اتصال مفتوحة بين أعضاء المجموعة يتم من خلالها مناقشة العمل الأدبي، والوصول إلى الاستنتاجات والأحكام الصحيحة نحو النص الأدبي، كما أن لها دور مهم في تنمية بعض المهارات الاجتماعية في أثناء عملية المناقشة، وهذه العوامل مجتمعة تساعد على تحليل ونقد النص الأدبي وفق إجراءات ومعايير محددة يتم الاتفاق عليها قبل عملية القراءة (Rogers 2002).

استراتيجية دوائر الأدب تقوم على عدة أسس مهمة تجمع بين عدة طرق وأساليب تعليمية متنوعة تركز على جهد الطالب باعتباره محور العملية التعليمية، فدوائر الأدب قائمة على مهارات التعلم التعاوني، وعمليات القراءة، والتكامل بين القراءة والكتابة، ونظرية استجابة القارئ، واستقلالية الطالب،

وكل هذه الطرائق تشكل الإطار الفلسفي الذي تقوم عليه استراتيجية دوائر الأدب، التي من أهم أهدافها جعل النص الأدبي محور المناقشة داخل المجموعة التي يحاول الطلاب من خلال هذه المناقشة فهم محتوى النص الأدبي.

وتصمم دوائر الأدب على شكل مجموعات التعلم التعاوني وأيضاً في ضوء قدرات الطلاب واحتياجاتهم الأدبية. كما يظهر التعلم التعاوني في استراتيجية دوائر الأدب من خلال مبادرات الطلاب في مناقشة النص الأدبي داخل المجموعة القرائية، واستقلالية الطلاب في أثناء عملية التعلم، وأيضاً من خلال تنمية الأسس التي يقوم عليها التعلم التعاوني كالاتماد الإيجابي المتبادل، والتفاعل وجهاً لوجه، والمسؤولية الفردية، ونمو المهارات الشخصية كاتخاذ القرار وإدارة الصراع، ونمو التحصيل لدى أفراد المجموعة. وهذه المهارات الاجتماعية تساعد على تنمية قدرة الطلاب في فهم وتحليل النص الأدبي (Daniels, 2003).

ويعد الأساس الثاني الذي تقوم عليه استراتيجية دوائر الأدب من الأسس المهمة، حيث إنه يركز على العمليات العقلية العليا لمهارات القراءة، التي تتم من خلال تحليل أفكار النص الرئيسية والفرعية، واستنتاج الهدف من كتابته والأبعاد النفسية والاجتماعية من وراء النص التي دفعت كاتب النص لكتابة عمله الأدبي، واستنتاج معاني المفردات الصعبة الموجودة داخل النص الأدبي، ثم يأتي دور إصدار الأحكام حول النص الأدبي في ضوء المعايير والمحددات الجمالية للنص، ويتم ذلك من خلال مناقشة وتحليل عناصر النص الأدبي التي يستخدمها الطلاب داخل دائرة الأدب، ويتحقق ذلك من خلال قدرة الطلاب على التفسير والتحليل وإصدار الأحكام حول عمل الأديب كاتب النص، كما أن عمليات القراءة التي تظهر داخل دوائر الأدب تجعل الطالب قادراً على الربط بين خبرته اليومية والخبرات المتنوعة التي يقرأها داخل النص الأدبي (Clarke, 2006).

ثم يأتي ثالث الأسس الذي تقوم عليه استراتيجية دوائر الأدب وهو التكامل بين مهارات القراءة والكتابة، ويظهر في أثناء عمل المجموعات، ويتم

فيها مناقشة وتحليل النص الأدبي. وداخل دائرة الأدب يقوم الطلاب بمجموعة من الأنشطة الكتابية مثل: كتابة نصوص شعرية من تأليف الطلاب حول الموضوع الأدبي الذي يقرؤنه، وكتابة نهايات جديدة للقصة والرواية التي يقرءونها، وهذه النشاطات تتم كتابتها على أوراق عمل تدون عليها هذه الأعمال الكتابية (Carrison, 2006).

وتعد نظرية استجابة القارئ (نظرية التلقى) أحد أهم الأسس التي تقوم استراتيجيات دوائر الأدب عليها، حيث تعتبر ريزومبلت (1993) Resonblatte هي التي أعطت هارفي دانيالز (1994) Daniels الأساس النظري لاستراتيجية دوائر الأدب، اعتبرت النص الأدبي مجرد كلمات لا تتغير دون تدخل الطالب وتفاعله مع النص المقروء، وبناء معان جديدة حول النص الأدبي الذي يقرؤه الطلاب من خلال طرح مجموعة من التساؤلات المفتوحة حول ذلك النص، واعتبرت أنه لا توجد استجابة واحدة لفهم النص الأدبي، ولكن هناك مجموعة من الاستجابات المتنوعة حول النص الأدبي تختلف باختلاف ثقافة الطالب وقدرته على فهم وتحليل معان جديدة للنص الأدبي (Carpinelli, 2006).

وبناءً على ذلك فإن عمليات استجابة القارئ لا تتم دون استخدام عمليات القراءة العليا كالتحليل والاستنتاج والتنبؤ؛ لأن القارئ لا يستطيع أن يتفاعل مع النص الأدبي ويستجيب له دون استخدام مهارات التفكير العليا أثناء قراءة النص الأدبي؛ حتى يصل من خلال ذلك إلى الهدف من كتابة العمل الأدبي، والإحساس به من الناحية الجمالية، ونقده وإصدار الحكم عليه.

ثم يأتي الأساس الخامس الذي يعد محوراً مهماً لاستراتيجية دوائر الأدب وهو استقلالية الطالب ويقصد بها تنمية حرية التعبير والتفكير لدى الطلاب والمناقشة القائمة على التواصل الفعال، فاستراتيجية دوائر الأدب تقوم على فلسفة الاستقلالية الذاتية للطالب، وذلك من خلال تدريب الطلاب على طرح مجموعة من التساؤلات حول النص الأدبي الذي يقرؤنه؛ بهدف تنمية قدرة الطلاب على فهم النص الأدبي، ومن خلال محاولة الإجابة عن هذه

التساؤلات، والتساؤلات الذاتية التي يطرحها أفراد المجموعة تنمى مهارات ما وراء المعرفة التي يقصد بها عمليات التفكير فيما يفكر فيه الطالب، أو التأملات الذاتية حول النص الأدبي الذي يدرسه الطلاب، وتدريبهم على صوغ أسئلة تركز على فهم عناصر النص الأدبي، كما يعد اختيارات الطلاب للنصوص الأدبية التي يقرءونها محوراً مهماً في مساعدتهم على تفسير المعاني والرموز الموجودة داخل النص الأدبي، وفي فهم ونقد النص الأدبي بشكل عام (موسى: ٢٠٠١)، (Clarke, 2006).

وبهذه الأسس الخمسة يمكن استنتاج الدور المهم الذي تقوم به استراتيجية دوائر الأدب في فهم النص الأدبي وتحليله، وتنمية قدرة الطلاب على الكتابة النقدية والتحليلية للنصوص الأدبية الحديثة، فهي تجمع أسساً متنوعة ومهمة تركز على جهد الطالب من ناحية والاستجابة الجمالية للنص الأدبي من ناحية أخرى، ويأتي دور أستاذ الأدب في توجيه الطلاب وإرشادهم وكشف الغموض لديهم لما يجدونه من صعوبة أثناء قراءة النص الأدبي.

وهناك مجموعة من الأدوار التي حددها هارفي دانيالز (١٩٩٤)، التي يكلف بها أعضاء المجموعة أثناء مناقشة النص الأدبي، وهذه الأدوار على النحو الآتي: قائد المناقشة (Director) ويكون دوره تشجيع أفراد المجموعة على طرح أكبر عدد من الأسئلة حول النص الأدبي، وموضح الصور البلاغية (Literary luminary) ويتركز دوره على استخراج الصور البيانية والمحسنات البديعية في داخل النص الأدبي، واستنتاج دلالات الألفاظ الفنية داخل العمل الأدبي، ويأتي دور الرابط (Connector) الذي ينحصر دوره في الربط بين خبرات الطلاب في البيئة الخارجية التي يعيشونها وبين الأحداث التي يقرءونها داخل النص الأدبي (Daniels, 1994).

وهناك مجموعة أخرى من الأدوار داخل دائرة الأدب منها دور المخطط (Sketcher) الذي يقوم برسم تخطيطية وتوضيحية للأحداث والشخصيات والزمان والمكان والصور الفنية التي يدور حولها النص الأدبي، ويعرضها على

باقي أفراد المجموعة بعد الانتهاء من عملية القراءة، ثم يأتي دور الباحث (Researcher) ويقتصر دوره على البحث عن الخلفية المعرفية والنفسية والاجتماعية التي دفعت كاتب النص لكتابة النص الأدبي، ويأتي دور الملخص (Summarizer) الذي يسجل الملاحظات العامة بعد انتهاء المناقشة وقراءة النص الأدبي، ويلخص الفكرة العامة التي كتب النص من أجلها، ثم محدد الشخصيات (Character Captain) وهو الذي يقوم بتحديد وتوضيح الشخصيات الرئيسة والفرعية التي يدور حولها النص، وآخر هذه الأدوار دور محدد معاني المفردات الصعبة (Vocabulary enricher) وهو الذي يقوم بتحديد معاني المفردات الصعبة الموجودة داخل النص الأدبي (Hsu, 2004).

وفي ضوء هذه الأدوار لدائرة الأدب، فإن هناك مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يتبعها المعلم في تدريسه للنص الأدبي، فقد حدد هارفي دانيال (Daniels, 2006) مجموعة من الإجراءات التدريسية على النحو الآتي:

- ١ - توزع على المجموعات الموضوعات الأدبية التي سوف يتم مناقشتها داخل المجموعة.
- ٢ - تنظم مجموعات مؤقتة للمناقشة.
- ٣ - تقرأ المجموعات الموضوعات الأدبية المتنوعة التي كلفت بها، وتحليلهم وتفسيرهم لعناصر النص الأدبي الذي يدرسونه.
- ٤ - تنظم المجموعات جدولاً زمنياً؛ ليناقشوا ما توصلت إليه المجموعة، من خلال المستويات المتنوعة للأسئلة الجماعية كالأسئلة التذكيرية، وأسئلة التفريق، وأسئلة الاستدلال، وأسئلة التبرير، وأسئلة إصدار الأحكام.
- ٥ - تسجل المجموعات ملاحظاتها حول النص الأدبي، في ضوء ما أسفرت عنه نتائج المناقشة.
- ٦ - يستببط الطلاب موضوعات للمناقشة.
- ٧ - يعقد الطلاب جلسة عامة؛ للقيام بمناقشة عامة حول النص الأدبي وتسجيل الملاحظات.

٨ - يقوم أفراد المجموعة بتبادل الأدوار؛ لمناقشة نفس الموضوع الأدبي الذي يدرسه.

٩ - يكون دور المعلم ميسراً للجلسة.

١٠ - يقوم المعلم أداء الطلاب من خلال ملاحظته الذاتية وتوجيه أسئلة تقويمية.

١١ - يحافظ المعلم على إيجاد جو من المتعة للطلاب داخل الفصل.

١٢ - ينظم الطلاب مجموعات جديدة؛ ليتناقش الطلاب حول موضوعات أدبية جديدة.

واستخدم الباحث مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تناسب طلاب الصف الأول الثانوي في تدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد على النحو التالي :

١ - (توزيع الأدوار): يوزع المعلم على التلاميذ الأدوار الأدبية المختلفة داخل مجموعاتهم الأدبية. (التوقع من عنوان الفصل) يكتب المعلم على السبورة أمام زملائه جدولاً يشتمل على توقعات الطلاب، وخانتين آخريتين لمناسبة التوقع من عدم مناسبتها.

٢ - (توزيع الأدوار على أفراد المجموعة) اعمل نسخة من ورق العمل منفصلة عن إجراءات التدريس توضع في نهاية وصف الإجراءات ثم الحل المحتمل لها بعدها.

٣ - يقسم المعلم الفصل إلى مجموعات أدبية، ويوزع على كل عضو داخل المجموعة ورقة العمل (٢) الخاصة به التي تشتمل على المهمة التي سيقوم بها عضو المجموعة، والدور المطلوب منه داخل المجموعة في أثناء قراءة الفصل، وستكون الأدوار على النحو التالي: (قائد المناقشة - الباحث عن الأفكار الواردة في النص - المسئول عن الشخصيات الرئيسية والفرعية الواردة في الفصل - المسئول عن الأحداث الواردة في الفصل -

- واصف الزمان والمكان - مستنتج الصور البلاغية الواردة في النص -
الرسام - المسئول عن المفردات واللغويات الواردة في النص).
- ٤ - يطلب المعلم بعد توزيع أوراق العمل على الطلاب قراءة الفصل الدراسي،
ليبدأ بالمشاركة مع زملائه في الإجابة عن أوراق العمل المقدمة أمامه بعد
الانتهاء من قراءة الرواية.
- ٥ - وجه انتباه أفراد المجموعة عدم الانشغال بأي دور آخر في أثناء عمل
المجموعات سوى الدور الذي تقوم به مع أعضاء مجموعتك؛ لأنه سيتم
مناقشة أوراق العمل في اللقاء الثاني مع باقى الطلاب بعضهم البعض.
- ٦ - يطلب من الطلاب القراءة الصامتة للفصل، والتركيز في الأدوار التي
سيقوم بها كل عضو من أعضاء المجموعة الأدبية؛ استعداداً للمناقشة
العامة.

(مرحلة المناقشة) داخل المجموعة: تحديد الزمن: ٢٠ دقيقة

- المناقشة العامة:

- ١- يقوم المعلم بمناقشة التوقعات التي توصل إليها الطلاب في بداية
اللقاء ومقارنتها بما تم التوصل إليه بعد نهاية قراءة الفصل من القصة.
- ٢- يقوم المعلم بالإبقاء على التوقعات الصحيحة، وحذف التوقعات الخطأ
التي لا تتفق مع النص الذي تمت قراءته، التي تم استنتاجها بعد الانتهاء من
قراءة الفصل الأول من الرواية.

- المناقشة داخل المجموعة:

قائد المناقشة:

- ١ - يطلب المعلم من كل عضو داخل الدائرة الأدبية البدء في عرض ما توصل
إليه بعد الانتهاء من القراءة الأولية للفصل الأدبي.

٢ - توصل قائد المناقشة بعد الانتهاء من قراءة النص من التفكير في ثلاثة أسئلة وسيوجهها لباقي المجموعات.

٣ - يناقش قائد المناقشة باقي الطلاب في محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة، ويتلقى استجاباتهم، ويدونها، ويعرض رؤيته في الإجابة عن هذه الأسئلة.

- الباحث عن الأفكار الواردة في الفصل:

- يعرض الباحث عن الفكرة الرئيسة التي يدور حولها الفصل.

الفكر الفرعية: في تصميم ورقة العمل يحدد عدد معين مطلوب من التلميذ الاتيان به.

- يبدأ الطلاب مناقشته في هذه الفكر الفرعية، وفي الفكرة الرئيسة التي توصل إليها من خلال مجموعته، ويقوم الباحث عن الفكرة في الدوائر الأدبية الأخرى؛ بعرض ما توصل إليه من فكر، ويتناقش الطلاب حول أفضل هذه الفكر، ويقوم المعلم بتصحيح الإجابات الخطأ، والتأكيد على الإجابات الصحيحة.

- المسئول عن الشخصيات الرئيسة، والفرعية في الرواية:

- يعرض المسئول عن الشخصيات ما توصل إليه بعد الانتهاء من قراءة الفصل.
- يناقش مع باقي الدوائر الأدبية الشخصيات الرئيسة والفرعية، وسماتهم النفسية والجسمية، ويتفق مع المعلم وزملائه على الإجابة النهائية الصحيحة لورقة العمل.

- المسئول عن الأحداث الواردة في الرواية:

- يعرض المسئول عن الأحداث التي توصل إليها بعد قراءة الفصل.

- واصف الزمان والمكان:

- يقوم واصف الزمان والمكان بعرض ما توصلوا إليه للإجابة عن ورقة العمل الخاصة بالزمان والمكان.

- يشجع المعلم إجابات الطلاب، ويدعم بيئة التعلم، ويعزز الإجابات الصحيحة، ويصحح الإجابات الخطأ.

- مستنتج الصور البلاغية الواردة في الفصل:

- يعرض مسئول الصور البلاغية الواردة في الفصل الذي قُرئ.
- يناقش المسئول عن الصور البلاغية ما توصل إليه في خلال قراءته داخل الدائرة الأدبية، ويعرضه على باقى زملائه، ثم يعقد المعلم مناقشة مفتوحة حول الصور البلاغية التي تم استنتاجها.
- يطلب من الطلاب إضافة ما يروونه مناسباً، وحذف الغير مناسب من الصور البلاغية التي لا تتناسب مع طبيعة المحتوى والنص.

- الرسام:

- يطلب المعلم من الرسام داخل الدائرة الأدبية أن يتخير أحد أحداث الرواية، ويرسمها على لوحة أمام زملائه.
- يعرض الرسام اللوحة التي رسمها لأحد الأحداث التي تم اختيارها من أحداث الرواية.

- الباحث في المعجم:

- يطلب المعلم من المسئول عن المفردات، والباحث في المعجم بتحديد الكلمات الصعبة الواردة في الفصل، والكشف عن معانيها باستخدام المعجم الوجيز.
- يدع له فرصة التفكير في استنتاج معاني المفردات.
- يناقش الباحث في المعجم باقى زملائه في معاني المفردات التي توصل إليها، مع إضافة مفردات جديدة لم يصل إليها الباحث في المعجم.
- يعزز المعلم الإجابات الصحيحة، ويعدل الإجابات الخطأ التي لم يصل لإجابة عنها.

- يلخص المعلم ما توصلت إليه الدوائر الأدبية، ويعلق على ما ورد في الفصل من أحداث.
- يطلب من الطلاب قراءة الفصل الذي يليه.
- كاتب القصة:
- يطلب المعلم من كاتب القصة أن يستخدم عناصر تحليل القصة التي قام بها زملاؤه في الدوائر الأدبية الأخرى.
- يرشد المعلم الطالب باستخدام المفردات - الزمان والمكان - الصور البلاغية - التحليل النفسي للشخصيات - الفكرة الخاصة بالقصة في إنتاج قصة جديدة من وحي خياله.
- يدع للتلميذ فرصة التفكير في إنتاج هذه القصة من العناصر السابقة.
- يطلب من التلاميذ عرض القصص التي أنتجوها أمام زملائهم، ويفتح باب المناقشة فيما بينهم.
- يعلق على أعمالهم الأدبية، وي طرح عليهم أفكاراً لقصص جديدة.

وأجريت كثير من الدراسات الأجنبية التي استخدمت دوائر الأدب وقياس فاعليتها في تدريس النصوص الأدبية، فقد قام (Hsu, 2004) بدراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين دوائر الأدب والقراءة الحرة للطلاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى دور استراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (Latendresse, 2004) التي هدفت إلى قياس أثر استخدام ثلاث استراتيجيات من استراتيجيات تدريس القراءة وهي: استراتيجية دوائر الأدب واستراتيجية التدريس التبادلي واستراتيجية التكامل بين القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكان من أهم نتائج الدراسة تنمية مهارات كتابة المقال النقدي للمجموعة التي درست باستخدام استراتيجية دوائر الأدب. ودراسة (Peterson & Belizaire, 2006) التي هدفت إلى قياس أثر استخدام البحوث الإجرائية في تنمية مهارات دوائر الأدب لدى طلاب الجامعة،

وكان من أبرز نتائجها تمكن الطلاب من استخدام استراتيجية دوائر الأدب، وتنمية مهارات النقد الأدبي لديهم. ودراسة (Daniels, 2006) التي هدفت إلى استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تنمية قدرة الطلاب على المناقشة والكتابة النقدية للنصوص الأدبية، وكان من أبرز نتائجها تنمية مهارات الطلاب النقدية نحو النصوص الأدبية داخل دوائر الأدب، وتنمية الوعي النقدي لدى هؤلاء الطلاب. ثم جاءت دراسة (Hsu, 2007) التي هدفت إلى تعرف استخدام استراتيجية دوائر الأدب في ضوء الذكاءات المتعددة في مدينة تايوان باليابان لدى مجموعتين تدرسان اللغة الإنجليزية واللغة اليابانية كلفة ثانية، وكان من أهم نتائج الدراسة تنمية مهارات القراءة الأدبية والكتابة النقدية لدى هؤلاء الطلاب. ودراسة (Rogers & Lcochko, 2008) التي هدفت إلى قياس أثر استخدام استراتيجية دوائر الأدب على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والمناقشة القائمة على التواصل الفعال، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة بناء قواعد قياس متدرج لأداء المعلمين في تنفيذ الاستراتيجية، قبل الدرس، وفي أثناء الدرس، وفي نهاية الدرس.

أما عن دراسة (Slavet, 2009) التي هدفت تعرف استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والوعي الكتابي، وكان من أبرز نتائجها تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية ووعي التلاميذ نحو الكتابة الإبداعية وتنمية مهارات التواصل الشفوي والفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأيضاً دراسة (Carpinelli, 2006) التي هدفت قياس فاعلية استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تنمية اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو قراءة الأعمال الروائية المعاصرة، وكان من أبرز نتائجها تحسين اختيار المعلمين للكتب الروائية التي تناسب ميولهم، وتحسين قدرتهم على التخطيط لمشروعات الكتابة الإبداعية والتحليل للنصوص الأدبية الثرية.

من خلال استقراء الدراسات السابقة، وقف الباحث حول ثلاث ملاحظات أولاهها: أن الدراسات التي أجريت باستخدام استراتيجية دوائر

الأدب تمت في البيئة الأجنبية، ولم يعثر الباحث على دراسة واحدة تمت في البيئة العربية لقياس استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تدريس الرواية، وثانيتهما: دور استراتيجية دوائر الأدب في تنمية الكتابة الإبداعية، وثالثتها: عدم اهتمام هذه الدراسات بتنمية الوعي الروائي.

وتدريس الرواية يعتمد على تنمية الجانب الإبداعي في الإنتاج أو التلقى للعمل الأدبي، وهذا ما تركز عليه استراتيجية دوائر الأدب، حيث تعتمد الاستراتيجية على تدريب الطلاب على بناء عمل قصصي أو روائي وإنتاجها من خلال أحد أدوارها وهو دور كاتب الرواية أو القصة، ولذلك فتنمية مهارات الكتابة الإبداعية أحد أهم الأهداف التي يسعى البحث الحالي إلى تميمتها من خلال استخدام استراتيجية دوائر الأدب.

والإبداع مصطلح شغل كثيراً من علماء النفس حيث إن بعضهم ركز على عمليات الإبداع، ومنهم من ركز على معايير الإنتاج الإبداعي للنص الأدبي نفسه، ومنهم من ركز على الإحساس بالمشكلات وحلها، وجاءت التعريفات على النحو التالي: عند جيلفورد Guilford عرف الإبداع على أنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة، وصنف مكوناته إلى عدة تصنيفات فبدأ بالطلاقة، وهي استدعاء أكبر عدد من الاستجابات في فترة زمنية محددة لمشكلة أو موقف مثير وهي طلاقة الأشكال، وطلاقة الألفاظ، والطلاقة التعبيرية، والطلاقة الفكرية، وجاء التصنيف الثاني المرونة، وهو قدرة الفرد على تغيير الزاوية الذهنية التي ينظر من خلالها إلى الأشياء والمواقف المتعددة، والمرونة تعتمد على الخصائص الكيفية للاستجابات، وتقاس بمقدار تنوع الاستجابات، والأصالة ويقصد بها إنتاج شيء جديد يمكن تنفيذه وتحقيقه، والإكمال، ويقصد به التوسع على أساس المعلومات المعطاة لتكملة بناء ما من نواحيه المختلفة حتى يصير أكثر تفصيلاً، أي قدرة الطالب على تقديم إضافات جديدة لفكرة معينة، فقد لاحظ تورانس أن الطلاب المبدعين يزيدون تفاصيل متعددة إلى رسومهم وقصصهم.

والحساسية للمشكلات، وأيضاً مكون التجديد وإعادة التنظيم، الذي يركز على إغفال التفسيرات القديمة لأشياء مألوقة، والاحتفاظ بالاتجاه، ويركز على الانتباه في مشكلة معينة زمنياً طويلاً نسبياً، وهو أحد شروط الإبداع (عيسى، ١٩٩٤)، (خير الله، ١٩٩٦)، (حنورة، ٢٠٠٣).

وعرف أيضاً تورانس Torrance الإبداع على أنه عملية الثغرات المفقودة، وفرض الفروض المتعلقة بها، واختبار صحتها، والتعبير عن النتائج، وإعادة اختبار الفروض وتعديلها، ولذلك فهو مجموعة من القدرات والمهارات والمثيرات، وأنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعامل مع المشكلات، ولا يمكن حدوثه دون إدراك أو وعي بمشكلة ما (Torrance, 1997).

وحده سميث (Smith, 1999) على أنه القدرة على تشرب ثقافات الآخرين، والخروج بإنتاج جديد، وليس بالضرورة أن يكون الإنتاج جديد على العالم كله، بل يكفي أن يكون جديداً على مجتمع الفرد، وعرفه فيرنون Vernon على أنه قدرة الفرد على إنتاج أفكار أصيلة أو جديدة، والقدرة على إعادة التنظيم وإصدار إبداعات أو منجزات فنية أصيلة يقبلها القارئ؛ لأنها ذات قيمة علمية أو فنية أو اجتماعية أو تكنولوجية.

من استقراء التعريفات السابقة نلاحظ أن جيلفورد ركز على تنمية العمليات الإبداعية باعتبارها الأساس الذي من خلالها يتم تدريب الطلاب على الإنتاج الإبداعي المتميز، وهو محدد لأنه يركز على تنمية مجموعة قدرات محددة، أما تورانس فقد اعتمد على خطوات المنهج العلمي في التفكير، وقد خلط بين خطوات حل المشكلات، وتنمية القدرات الإبداعية، على الرغم من التشابه الكبير بينهما إلا أن خطوات حل المشكلات تعد إحدى قدرات تنمية الإبداع؛ لأن الإبداع يركز على عملية الإنتاج والخلق، وجاء تعريف سميث بالتركيز على الجانب الأنثروبولوجي والاجتماعي وتأثيره على تنمية قدرات الطلاب الإبداعية، أما تعريف فيرنون وأماويل فقد ركزا على الجانب الإبداعي والإنتاجي للطلاب، ويتم الحكم عليه من خلال ملاحظة المحكمين على الجوانب الإبداعية للعمل الأدبي والإبداعي.

ويركز البحث الحالي على نظريتين مهمتين من نظريات الإبداع اللغوي، وهما نظرية التلقى ونظرية الإنتاج اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية، فنظرية التلقى اللغوي عملية تستهدف إثارة وجدان الطالب، وتهيئه لتلقى النصوص المسموعة والمقروءة، ودفعه للتفاعل معها بإيجابية من خلال مهام اكتشافية تتطلب التعمق في النصوص الأدبية، واشتقاق المعاني، واستخلاص القيم، واكتشاف القواعد (نصر، ٢٠٠٩).

فالتلقى يسمح للقارئ بالانطلاق إلى أفاق أبعد مما يعرضه المبدع نفسه، وبما لا يخطر على بال الشاعر أو القصاص، والخروج عن السياق يأتي بمعنى أو فكر محدد من العمل الأدبي يعيق التلقى ويفسد تذوقنا للعمل الأدبي شعراً أم نثراً، كما أن بعض النصوص يناسبها أن تكون العلاقة بينها وبين القارئ علاقة تبادلية من النص إلى القارئ، ومن القارئ إلى النص، أي تأثير وتأثر متبادلان بينهما، وهذا يلفتنا إلى شعرية التلقى والإبداع (القعود، ٢٠٠٥).

والإنتاج الإبداعي يقصد به كل ما ينتجه الطالب في مواقف تعلم اللغة من أفكار جديدة ومعان مبتكرة، وما يقدمه من مقترحات وحلول غير مألوفة للمشكلات المطروحة، أي أنه عبارة عن استجابات متنوعة ومتعددة وجديدة يأتي بها الطالب من خلال مهام مفتوحة النهاية في مواقف تعلم اللغة، وهذا الإنتاج الإبداعي يساعد الطلاب على التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم، وصياغة خبراتهم وتجاربهم بأسلوب أدبي جميل ومؤثر ومقنع، مع مراعاة دقة التعبير، والإقناع، والتشويق، والذي يساعد تحسن الأداء اللغوي الإبداعي.

ويتم التلقي والإنتاج اللغوي في البحث الحالي من خلال استخدام استراتيجية دوائر الأدب على النحو التالي:

- ١ - ضرورة تمثل الطلاب لإبداعات الرواية التي يقرؤونها، وتوظيف ما تعلموه في فروع اللغة المختلفة لإنتاج عمل قصصي جديد من وحي خيالهم.
- ٢ - تشجيع الطلاب على استخدام لغة مجازية أكثر وضوحاً وبياناً في نفس المتلقى.

- ٣ - قبول اختلاف الطلاب في وجهات نظرهم، وتفسيراتهم المتباينة، وقبول هذا الاختلاف والتنوع للوصول إلى تفسيرات جديدة.
 - ٤ - تقديم نماذج إبداعية للطلاب من خلال طرح أسئلة مفتوحة عن رواية عنتره أبو الفوارس التي يدرسونها تساعدهم على التفكير في إبداع نماذج أدبية من وحي أفكارهم.
 - ٥ - تشجيع الطلاب على الكتابة الإبداعية من خلال الأعمال القصصية والشعرية.
 - ٦ - تكليف الطلاب بأنشطة لغوية متنوعة ومتعددة، وتشجيعهم على المشاركة في بعض هذه الأنشطة كالاشتراك في جماعة الصحافة، والأدب، والقصة، ونادى الأدب.
- وسيتيم الاستفادة من هذه الإجراءات في بناء أنشطة الدليل المقترح في ضوء استراتيجية دوائر الأدب، التي ستساعد في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- وهناك مجموعة من مهارات الكتابة الإبداعية التي يسعى البحث الحالي تميمتها لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، والتي جاءت على النحو التالي:

- عمليات ما قبل التأليف:

- التخطيط للفكرة العامة الرواية.
- تحديد التفاصيل الفرعية التي تقوم عليها الرواية.
- تحديد الشخصيات الأساسية والفرعية التي ستقوم عليها الرواية.
- بناء إطار عام لكتابة الرواية وموضوعاتها المتنوعة.

- عمليات تأليف الرواية:

- تحديد الجو النفسي الذي تدور حوله الرواية.
- مناسبة الألفاظ المستخدمة مع الجو النفسي الرواية.

- استخدام للصور البيانية المتنوعة داخل الرواية.
- تنوع استخدام الأساليب الخبرية والإنشائية التي توضح المعنى.
- استخدام لألفاظ لها دلالات تراثية داخل الرواية.
- استخدام القيم المتنوعة من كتابة الرواية.
- استخدام الأمثال داخل الرواية.
- مناسبة معانى القصة للحالة النفسية للكاتب.
- وضوح تأثير البيئة على الرواية.
- مناسبة الألفاظ والتراكيب اللغوية للعصر الذي يعيش فيه كاتب الرواية.
- تحديد المكان الوارد في الرواية.
- تحديد الزمان الوارد في الرواية
- عمليات ما بعد التأليف:
- التدقيق اللغوي لمحتوى نص الرواية.
- مراجعة الأفكار العامة والتفصيلية التي دارت حولها الرواية.
- استخدام علامات الترقيم في أثناء كتابة الرواية.
- مراجعة النسخة الأولية من الرواية.
- استنتاج لحظة التنوير بالعمل الروائي (المؤلف).

وسيقوم البحث الحالي بالإفادة من هذه المهارات في بناء قواعد قياس متدرج لاختبار الكتابة الإبداعية الذي سيعده الباحث؛ لقياس مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتنمية وعيهم الأدبي نحو قراءة الرواية العربية.

والوعي نظام حتمي بوجود مشكلة حقيقية حيث إنها تعد نقطة ابتداء نحو تسويتها فإن التطوير والتغيير يرتبط بالوعي في علاقة طردية تتم بين التقدم والوعي بالقضايا الشخصية والعامة (عبد الكريم، ١٩٩٠).

ونضج الوعي الإنساني يمكن المرء من السعى والتفاعل داخل واقعه الذي يتفاعل معه، حيث إنه يتأمل هذا الواقع ويدرك حركته ونظامه، حيث يكون قادراً على إعادة صياغة هذا الواقع من جديد (عمار، ٢٠٠٧).

وتأتي أهمية الوعي الأدبي حيث إنه يجعل التلميذ واعياً بأهمية شيء ومتحمساً له، وبخاصة إذا ارتبط هذا الشيء بالمثل والقيم داخل النص الأدبي من ناحية، ومن ناحية أخرى إذا أدرك مكونات العمل الأدبي وقام بتحليلها والتوفيق بينها حتى يستطيع استيعابها وفهمها والإبداع للعمل الروائي الذي يقوم بقراءتها، حتى ينتج عملاً أدبياً موازياً له بعد استيعاب مفرداته ومكوناته الفنية والأدبية.

وهذا الوعي لا يمكن أن يتأسس ويتكون لدى الطلاب دون تغيير كامل للبنى الثقافية والفنية المتعلقة بالعمل الأدبي؛ لأن العمل الروائي لا يمكنه أن يكون عاملاً للتطور إلا إذا كان متكوناً داخل ذهن القارئ وفي بنيته العقلية الداخلية. حيث إنه لا يمكن تجاوزه دون عمل مكثف على مستوى البنى الذهنية والجمالية والفكرية.

واحتياج الطالب ليس مقصوراً على اكتساب المعلومات الأدبية وحفظها، بل الوعي الكامل بالنص الروائي الذي يدرسه الطالب والمهارات التي يستخدمها في تحليل النص الأدبي وتنميته للمشاركة في تأليف نص أدبي جديد بوصفه خطوة لاحقة لفهم النص الروائي وتحليله الذي يدرسه الطلاب داخل الفصل الدراسي، ولذلك فمصطلح الوعي الروائي من المصطلحات المركبة التي يصعب الاتفاق على تعريف محدد لها، ويرجع الاختلاف في تحديد المصطلح إلى اختلاف الزاوية التي ينظر منها، أو إلى اختلاف المجال الذي يستخدم فيه المصطلح، وبالنظر إلى مصطلح الوعي الروائي نجد أنه يتكون من جانبين جانب الوعي، وجانب الرواية. فجانب الوعي حالة من الانتباه واليقظة والإدراك الكامل، أي أنه حالة من الإيجابية والحيوية في التعامل مع الأوضاع والقضايا المرتبطة بالعمل الروائي، أو هو تلك الأفكار والمشاعر والخصائص التي يدركها

الطالب عند قراءته للعمل الروائي والقصصى، أي أن الوعي يتضمن أربعة جوانب هي على النحو التالى: المعرفة (الإدراك الحسى)، والتصور، والتقويم، ورد الفعل، ويبدو أن هذا التقسيم جمع بين المعرفة والإدراك بالعمل أو القضية المشار إليها، وبين الجانب الأدائى الذي يقوم به المتعلم في أثناء عملية التعلم.

وأشار (عمران، ٢٠٠١)، و (زينب، ٢٠٠١) أن الوعي يتكون من مكونات ثلاثة هي الجانب المعرفى، والجانب الوجدانى، والجانب الأدائى، وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن الوعي له مكونان أحدهما موضوعي يتمثل في المعلومات والحقائق والمفاهيم المرتبطة بالعمل الأدبي، والآخر ذاتي يظهر في تقييم الطالب لهذه الحقائق والقضايا وتكوين الاتجاهات المناسبة نحوها.

أما الرواية فهي الجنس الأدبي الذي يعد نوعاً من أنواع النثر، حيث إنه يعد منظومة أدبية تشتمل على موضوع الرواية، والأفكار، والجانب الجمالي، والناحية الأسلوبية والبلاغية، والمعجمية واللغوية المكونة للعمل الروائي الذي يقرأه الطلاب، ولذلك فالرواية منظومة متكاملة تضم في إطارها المعارف والمعلومات والمهارات الأدبية التي لها صلة بالأنوع الأدبي، وتفسيرها إلى جانب الإبداع القيمي الوارد بالنص الروائي نفسه.

والوعي الروائي الذي يستخدمه الباحث هو الوعي بالمكونات الأساسية المكونة للعمل الروائي كالوعي بالموضوع الروائي الذي تدور حوله الرواية، والوعي بالجانب القيمي والثقافي المكونة للرواية، وأيضاً الوعي بالقضايا الأسلوبية والبلاغية والجمالية بصفته أحد المكونات الأساسية للعمل الروائي، وهي عملية مكتسبة دائمة التطور متعددة الوظائف.

وقد استخدمت مقاييس متنوعة لقياس الوعي الثقافي كدراسة جميل (١٩٩٧)، وفهيمه (١٩٩٧)، ونجوى (٢٠٠١)، وعارف (٢٠٠٣)، و مختار (٢٠٠٦)، وهذه الدراسات ركزت على قياس الثقافة بشكل عام، ولم تركز على جنس أدبي معين، وبخاصة الوعي الروائي، ولم يحصل الباحث على دراسة ركزت على قياس الوعي الروائي ومكوناته، وهي البعد اللغوى، والبعد الفنى للرواية، والبعد

الإبداعى للرواية. وسيقوم الباحث ببناء مقياس؛ لقياس مستوى التلاميذ في هذه الأبعاد من خلال صياغة مجموعة من العبارات؛ لقياس كل مكون على حدة.

ثامناً- فروض البحث

في ضوء نتائج الدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

- ١ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول الثانوي للمجموعتين التجريبية وهي الضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدى لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول الثانوي للمجموعتين التجريبية وهي الضابطة في مقياس الوعي الروائي البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

تاسعاً - إجراءات البحث:

سار البحث وفق الخطوات الآتية:

- ١ - تحديد مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي :

سار تحديد مهارات الكتابة الإبداعية وفق الخطوات الآتية:

- * الاطلاع على الإطار النظري الذي تناول مهارات الكتابة الإبداعية.
- * تحديد الدراسات والبحوث العلمية التي اهتمت بتحديد مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- * تم جمع عدد من مهارات الكتابة الإبداعية، وحصر هذه المهارات في ثلاث فئات، تمثل كل فئة مهارة أساسية ومجموعة من المهارات الفرعية التي تندرج تحتها على النحو التالي: انظر الإطار النظري (المدرج به قائمة مهارات التدريس).

٢ - القائمة النهائية لمهارات الكتابة الإبداعية:

تم تعديل القائمة في ضوء آراء السادة المحكمين، وتم الإبقاء على المهارات التي حصلت على نسبة موافقة ٧٥ فأكثر من مهاراتها الفرعية، وإعادة صياغتها في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وتم بناء قواعد قياس متدرج لتقيس أداء الطلاب على كتابة القصص الفنية التي سينتجونها بعد أداء الاختبار.

٣ - تحديد أسس بناء دليل المعلم وكتاب الطالب في ضوء استراتيجية دوائر الأدب :

تم الاعتماد على مجموعة من الأسس عند بناء دليل المعلم وكتاب الطالب لتدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد (رواية عنترة بن شداد)، وتمثلت فيما يلي:

- الإجراءات العلمية لاستخدام الاستراتيجية وفقاً للأدبيات التربوية التي تناولت الاستراتيجية، وكيفية تدريسها.
- الأدوار الخاصة بكل دائرة أدبية، وتدريب الطلاب على تلك الأدوار حتى يتسنى لهم ممارسة الاستراتيجية داخل الفصل مع زملائهم.
- اعتمد الدليل على نظرية التلقى واستجابة القارئ نحو النص، وهي إحدى النظريات النقدية التي تنمى القدرة على الإبداع لدى المتلقى، وتساعده على تنمية وعيه نحو قراءة الرواية.
- النماذج والممارسات التطبيقية والعملية؛ من خلال أوراق العمل المقدمة، والتي تتطلب من الطلاب قدرة على التحليل الروائي للكتاب، وعلى الإنتاج لبعض الأعمال القصصية.
- مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، حيث سيتدرب التلاميذ على استخدامها في عملية القراءة نفسها، وفي عملية الإنتاج الأدبي لبعض الأعمال الأدبية.

٤ - تصميم دليل المعلم وكتاب الطالب :

- أفاد البحث الحالي فيما ورد بالإطار النظري عند تصميم دليل المعلم وكتاب الطالب، وسار وفق الخطوات الآتية:
- تقييم الوضع الراهن لتدريس كتاب القراءة ذى الموضوع الواحد، وتحديد أوجه القصور على مستوى التخطيط من ناحية صياغة نواتج تعلم خاصة به، وعلى مستوى التنفيذ من حيث استخدام التلقين في تدريسه.
 - تصميم دليل المعلم وكتاب الطالب القائم على استراتيجية دوائر الأدب في تدريس كتاب القراءة ذى الموضوع الواحد.
 - تحكيم دليل المعلم وكتاب الطالب، وعرض الأدوات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس.

٥ - تصميم أدوات المعالجة التجريبية:

- سار تصميم أدوات المعالجة التجريبية وفق الخطوات الآتية:
- أ - صوغ الأهداف العامة والإجرائية: تم تحديد الأهداف العامة للدليل حيث ركزت هذه الأهداف على مراعاة فلسفة البرنامج وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، والوعي الروائي لدى الطلاب؛ بقصد تنمية قدرتهم على إنتاج نصوص نثرية موازية لما يدرسونه (إنتاج أعمال روائية وقصصية). فتم تحديد ثمانية أهداف إجرائية.
 - ب - اختيار محتوى الدليل: تم اختيار الفصول الثمانية الأولى التي يدرسها الطلاب في الفصل الدراسي الأول من رواية عنترة بن شداد للعام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣.
 - ج - تنظيم المحتوى: تم تنظيم محتوى البرنامج المقترح في عدد من اللقاءات، بحيث يحقق كل لقاء هدفاً من أهداف البرنامج المقترح، وأخذ الشكل العام لكل لقاء: عنوان اللقاء، وعدد الساعات، والأهداف الإجرائية،

والمصادر التعليمية المستخدمة، واستراتيجية التدريس، والمناشط التعليمية المستخدمة مع الطلاب.

د - تصميم الأنشطة التعليمية: يتوقف نجاح أي برنامج تعليمي وتدريب على تكامل مكوناته من ناحية، بحيث ترتبط هذه المكونات ببعضها، ومن هنا فقد روعي عند اختيار نشاطات التعليم والتعلم ارتباطها بالأهداف والمحتوى ومصادر التعلم واستراتيجية التدريس ووسائل التقويم، وإتاحة الفرصة أمام جميع المعلمين (المشاركين) للمشاركة الإيجابية والإسهام بدور فعال في عمليتي التعليم والتعلم، وأيضاً التنوع في أنشطة التعليم والتعلم بين أنشطة فردية وجماعية، وإتاحة الفرصة للمعلم لاختيار النشاط الذي يتناسب وإمكاناته وقدراته واهتماماته، مع ربط نشاطات التعليم والتعلم بين الجانبين النظري والعملي، لذا تنوعت نشاطات التعلم ما بين نشاطات تتعلق بالجانب النظري مثل: قراءة النشرات التعليمية التي تشتمل على تحليل النص الروائي من الناحية البلاغية والأسلوبية، وبين الجانب التطبيقي الذي يعتمد على المناقشة داخل الدائرة الأدبية، أو المناقشة العامة؛ لعرض أعمال كل الدوائر الأدبية لما تم إنتاجه.

و - تحديد مصادر التعليم والتعلم: تعد المصادر التعليمية من أهم الفرص التعليمية التي تساعد الطلاب في الحصول على المعرفة، وتمثلت هذه المصادر فيما يلي:

- محتوى النشرات التعليمية المسجل عليه تحليل فصول الكتاب الدراسي.
- المواقع الإلكترونية الموجودة على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت).

وقد روعي تنوع مصادر التعلم بما يضمن مراعاة الفروق الفردية بين المشاركين، وتنوع اهتماماتهم وميولهم المختلفة في الحصول على المعرفة، مع ملائمة مصادر التعليم والتعلم المختارة لأهداف الدليل ومحتواه وأنشطته.

ز - تصميم أساليب التقويم: تعددت أساليب التقويم المقدمة للمتعلمين بين الأسئلة الشفوية والتحريرية، لقياس مدى تقدم المتعلمين في فهم وممارسة المادة العلمية المقدمة إليهم وممارستها، فقد جاء في نهاية كل لقاء مجموعة من الأسئلة التي تقيس مدى تمكن الطلاب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وتنمية وعيهم الروائي.

تاسعاً - قياس أثر أدوات المعالجة التجريبية :

أ- لقياس أثر دليل المعلم وكتاب الطالب المقترحين تم تصميم اختبار الكتابة الإبداعية؛ لقياس مدى تمكن الطلاب في امتلاكهم لتلك المهارات، وقد سار الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- تحديد هدف الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس أثر استخدام استراتيجية تدريس دوائر الأدب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لديهم.

- صياغة مفردات الاختبار: صيغت مفردات الاختبار في صورة أسئلة مقالية، حيث يطلب من الطالب الكتابة في أحد الموضوعات الإبداعية القصصية المطروحة عليه.

- حساب صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية ومفتاح التصحيح على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية، والقياس التربوي، وقد أبدى المحكمون عدة ملحوظات في تعديل بعض الأسئلة، وأخذ الباحث بهذه الملحوظات، وأقر المحكمون بعد ذلك صلاحية الاختبار للتطبيق.

- حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار عن طريق تطبيقه على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي - غير عينة البحث الأصلية - بلغت ٣٥ طالباً، وذلك في بداية العام الدراسي الحالي ٢٠١٢ - ٢٠١٣، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على نفس المجموعة، وبعد تصحيح الاختبار ورصد الدرجات، تم حساب الثبات باستخدام معادلة

بيرسون، فبلغ معامل الثبات ٨٢. ويعد هذا معامل ثبات مقبول إحصائياً.

- حساب زمن الاختبار: بعد تطبيق الاختبار على العينة السابقة تم حساب زمن الاختبار، فوجد أنه استغرق ساعتين (مائة وعشرين دقيقة)، بما فيها تعليمات الاختبار.

- حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز: تم حساب معامل السهولة بالنسبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار بقسمة عدد الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة على العدد الكلي للطلاب، وتراوح معامل سهولة أسئلة الاختبار بين ٢٦، ٧٤، ويعد هذا معامل سهولة مقبولاً. وبالمثل تم حساب معامل الصعوبة بالنسبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار بقسمة عدد الذين أخطأوا في الإجابة عن السؤال على العدد الكلي للطلاب، وتراوح معامل صعوبة أسئلة الاختبار بين ٣٥، ٧٥، ويعد هذا معامل صعوبة مقبولاً.

كما تم حساب معامل التمييز، وتراوح معامل التمييز بالنسبة لأسئلة الاختبار بين ٢٥، ٠، ٦٢، ويعد هذا معامل تمييز مقبول، حيث إن معامل التمييز المقبول بالإمكان قبوله عند ٢٥، ٠ (السيد، ١٩٩٦).

- الاختبار في صورته النهائية: بعد حساب صدق الاختبار وثباته وحساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز صار الاختبار في صورته النهائية مكوناً من موضوعين تعبيريين.

- تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار وفقاً لقواعد قياس متدرجة في شكل المقياس التحليلي؛ للحكم على صحة الموضوعات الأدبية التي تم كتابتها من الطلاب.

ب - لقياس أثر دليل المعلم وكتاب الطالب القائمين على استراتيجية دوائر الأدب في تنمية الوعي الروائي تم بناء مقياس الوعي الروائي؛ لقياس وعي الطلاب نحو قراءة الرواية، وسار المقياس وفق الخطوات الآتية:

- تحديد هدف المقياس: هدف المقياس إلى قياس أثر استراتيجية دوائر الأدب في تنمية الوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- صياغة مفردات المقياس: صيغت مفردات المقياس في صورة أسئلة موضوعية من نوع الاختيار بين متعدد، وجاءت في شكل مواقف، ومن خلالها يحاول الطلاب الإجابة عنها.
- محاور المقياس: تم تحديد محاور المقياس على النحو التالي: المحور اللغوي، واشتمل على العبارات من ١-٥، والمحور الفني بمكونات الرواية واشتمل على العبارات من ٦-٢٧، والمحور الإبداعي واشتمل على العبارات من ٢٨ - ٣٣.
- حساب صدق المقياس: تم عرض المقياس في صورته الأولية ومفتاح التصحيح على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية، والقياس التربوي، وقد أبدى المحكمون عدة ملحوظات في تعديل بعض الأسئلة، وأخذ الباحث بهذه الملحوظات، وأقر المحكمون بعد ذلك صلاحية الاختبار للتطبيق.
- حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق تطبيقه على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي - غير عينة البحث الأصلية - بلغت ٢٥ طالباً، وذلك في بداية العام الدراسي الحالي ٢٠١٢ - ٢٠١٣، ثم أعيد تطبيق المقياس بعد أسبوعين على نفس المجموعة، وبعد تصحيح المقياس ورصد الدرجات، تم حساب الثبات باستخدام معادلة بيرسون، فبلغ معامل الثبات ٠,٨٠، ويعد هذا معامل ثبات مقبول إحصائياً.
- حساب زمن المقياس: بعد تطبيق المقياس على العينة السابقة تم حساب زمن الاختبار، فوجد أنه استغرق ساعة (ستين دقيقة)، بما فيها تعليمات الاختبار.
- حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز: تم حساب معامل السهولة بالنسبة لكل سؤال من أسئلة المقياس بقسمة عدد الذين أجابوا عن

السؤال إجابة صحيحة على العدد الكلي للطلاب، وتراوح معامل سهولة أسئلة المقياس بين ٠,٢٤، ٠,٧٢، ويعد هذا معامل سهولة مقبولاً. وبالمثل تم حساب معامل الصعوبة بالنسبة لكل سؤال من أسئلة المقياس بقسمة عدد الذين أخطأوا في الإجابة عن السؤال على العدد الكلي للطلاب، وتراوح معامل صعوبة أسئلة المقياس بين ٠,٣٢، ٠,٧٦، ويعد هذا معامل صعوبة مقبولاً.

كما تم حساب معامل التمييز، وتراوح معامل التمييز بالنسبة لأسئلة المقياس بين ٠,٢٥، ٠,٦٢، ويعد هذا معامل تمييز مقبول، حيث إن معامل التمييز المقبول بالإمكان قبوله عند ٠,٢٥ (السيد، ١٩٩٦).

- المقياس في صورته النهائية: يعد حساب صدق المقياس وثباته وحساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز صار المقياس في صورته النهائية مكوناً من ثلاثة وثلاثين سؤالاً جاءت في صورة مواقف.

- تصحيح المقياس: تم تصحيح المقياس وفقاً للمقياس المتدرج الذي أعده الباحث، فأعطيت درجة واحدة من الأسئلة الموضوعية للسؤال إذا كان صحيحاً؛ وبهذا تكون النهاية العظمى للمقياس هي ٣٣ درجة.

عاشراً - تطبيق تجربة البحث:

سار تطبيق تجربة البحث وفق الخطوات الآتية:

- اختيار مجموعة البحث: تم اختيار مجموعة البحث على النحو التالي:
 - أ - اختيار ٣٠ طالباً بمحافظة المنيا بمدرسة الاتحاد الثانوية؛ ليمثلوا المجموعة التجريبية التي ستدرس دليل المعلم وكتاب الطالب.
 - ب - اختيار ٣٠ طالباً بمحافظة المنيا بمدرسة الاتحاد الثانوية، الذين لم يدرسوا دليل المعلم وكتاب الطالب؛ ليمثلوا المجموعة الضابطة.
- تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية ومقياس الوعي الروائي قبل تدريس أدوات المعالجة التجريبية:

أ- اختبار الكتابة الإبداعية: تم تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية على المجموعتين الضابطة و التجريبية، وتم حساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المتكافئة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لنتائج التطبيق القبلي
لاختبار الكتابة الإبداعية في المجموعتين الضابطة و التجريبية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٠	٣٠,٥٠	٣١	٤٢,	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٣٠,٦٠	٣,٢		

يتضح من الجدول السابق تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار الكتابة الإبداعية، ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي.

ب - الوعي الروائي: تم تطبيق مقياس الوعي الروائي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم حساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المتكافئة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لنتائج التطبيق القبلي
لمقياس الوعي الروائي في المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٠	٤٠,٥٣	٤,١	٤٢,	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	٣٠	٤٠,٥١	٤		

يتضح من الجدول السابق تكافؤ مجموعتي البحث في مقياس الوعي

الروائي، ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي.

- تدريس أدوات المعالجة التجريبية :

قام الباحث بتدريب معلم اللغة العربية على كيفية تدريس دليل المعلم القائم على استراتيجية دوائر الأدب في تدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد بمدرسته بعد أخذ الموافقات الإدارية على ذلك من توجيه اللغة العربية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة المنيا، واستغرق التطبيق أسبوعاً كاملاً للتدريب.

- تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية ومقياس الوعي الروائي :

تم تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية ومقياس الوعي الروائي على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من تدريس دليل المعلم وكتاب الطالب المقترحين؛ لمعرفة أثرهما على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- تحليل النتائج باستخدام الطرق الإحصائية: تمت مقارنة أفراد المجموعة التجريبية بأفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية، كما تمت مقارنة أفراد المجموعة التجريبية بأفراد المجموعة الضابطة لمقياس الوعي الروائي، وذلك باستخدام SPSS.

حادى عشر - نتائج البحث

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج ترتبط بمعرفة مدى فاعلية استراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أ - نتائج أدوات المعالجة التجريبية القائمة على استراتيجية دوائر الأدب في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي:

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول الثانوي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة الفرض تمت مقارنة متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار الكتابة الإبداعية، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول رقم (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٠	٢٩,٠٢	٢,٤٥	٤٠,٨٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
التجريبية	٣٠	٣٩,٢٠	١,٥٠		

يتضح من الجدول السابق تحسن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية إذا ما تمت مقارنته بمتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٣٩٢٠)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٩,٠٢)، كما أن هذه الفروق بين المتوسطات دالة عند مستوى ٠,٠١، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Daniels, 1994)، و (Latendres, 2004) و (Daniels, 2006)، و (Hus, 2006)، و (Slavet 2009)، و (Carpinelli, 2011) كما تم حساب معامل إيتا؛ حيث عد كوهين Cohen قيمة مؤشر إيتا لقياس حجم الأثر صغيراً عند القيمة (٠,٢)، وعده متوسطاً عند القيمة (٠,٥)، وعده كبيراً عند القيمة ٠,٨. (نصار، ٢٠٠٦: ٥٠)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي وقيمة "ت" لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية ونسبة معامل إيتا لحساب حجم التأثير والفاعلية

المجموعة التجريبية	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	متوسط الدرجات في التطبيق البعدي	قيمة "ت"	معامل إيتا	مقدار حجم التأثير
	٢٠,٣٣٠	٤١,٢٤	٧,٤٤	٠,٩٠	كبير

يتضح من الجدول السابق أن نسبة معامل إيتا نسبة كبيرة، وهذا يدل على فاعلية الأدوات المستخدمة في تحقيق أهداف البرنامج.

ب - نتائج أدوات المعالجة التجريبية القائمة على استراتيجية دوائر الأدب في تنمية الوعي الروائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي:

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الصف الأول الثانوي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الوعي الروائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة الفرض تمت مقارنة متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الروائي، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول رقم (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الوعي الروائي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٠	٤٠,٢٠	٥,٠٠	٧,٣٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
التجريبية	٣٠	٥١,٢٨	٣٠		

يتضح من الجدول السابق تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الروائي مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، حيث وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: جميل (١٩٩٧)، و عمران (٢٠٠١)، و رجب (٢٠٠٣)، وعبد اللاه (٢٠٠٦)، و معاطى (٢٠٠٩)، وقام الباحث بحساب فاعلية البرنامج المقترح بحساب دلالة الفرق بين درجات التطبيق القبلي، ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الوعي الروائي، و بحساب معامل إيتا لحجم التأثير للتأكد من فاعلية الأدوات المقترحة. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

المتوسط الحسابي وقيمة "ت" لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الروائي ونسبة معامل إيتا

المجموعة التجريبية	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	متوسط الدرجات في التطبيق البعدي	قيمة "ت"	معامل إيتا	مقدار حجم التأثير
	٤٠,٥٧	٥٠,٦٠	٣,١٠	٠,٨٩	كبير

يتضح من الجدول السابق أن مقدار حجم تأثير البرنامج المقترح كبير، حيث بلغت نسبة معامل إيتا (٠,٨٩) وهذه النسبة تعد عالية، ويدل على فاعلية أدوات المعالجة التجريبية في تحقيق أهدافها، وهو تنمية الوعي الروائي في ضوء دراسة المجموعة التجريبية له.

ثاني عشر - تفسير النتائج

- أشارت نتائج البحث إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول

الثانوي في الاختبار البعدي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.

وقد يرجع تحسن أداء المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في تحسن الكتابة الإبداعية وتنمية وعي الطلاب الروائي إلى:

- وضوح الأهداف العامة لدليل المعلم وكتاب الطالب، وأيضاً الأهداف السلوكية الخاصة بكل لقاء على حدة، وتصدرت هذه الأهداف إرشادات لكل لقاء، حتى يكون الطلاب على بينة من هذه الأهداف قبل دراستها.
- اختيار محتوى البرنامج المقترح وتنظيمه وفقاً للكتاب المدرسي المقرر عليهم في الفصل الدراسي الأول، مما كان له تأثير إيجابي في تحصيل مهارات الكتابة الإبداعية والوعي الأدبي لدى الطلاب؛ لأنهم يدرسون الكتاب المقرر عليهم في الفصل الدراسي الأول لرواية عنتره.
- استخدام استراتيجية دوائر الأدب بصفته أحد استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في تنفيذ التدريس؛ فقد ساعدت الاستراتيجية المقترحة على تنمية الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لديهم.
- ممارسة الطلاب للنشاطات المقترحة ساعدت على فهم وتحليل الفصل الروائي من كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد التي قامت على استراتيجية دوائر الأدب، التي أسهمت في تنمية كتابتهم الإبداعية للقصة والرواية.
- تقديم التغذية الراجعة المستمرة أثناء اللقاءات، مما ساعد على توضيح بعض المفاهيم الروائية من ناحية، واستخدام نشاطات الاستراتيجية من ناحية أخرى في أثناء الحصة.
- تحفيز الطلاب على المناقشة الفردية داخل الدائرة الأدبية، وعلى المناقشة العامة؛ لمعالجة تقارير الدوائر الأدبية الأخرى، مما أدى إلى زيادة قدرتهم نحو الإبداع، وارتفع بوعيهم الروائي نحو قراءة الرواية ومعرفة مكونات الرواية.

- استخدام أوراق العمل والنشرات التعليمية التي استخدمها الطلاب ساعدت على تنمية الإبداع والوعي الروائي لديهم.
- أهمية توضيح دور الدوائر الأدبية واستراتيجية دوائر الأدب باعتبارها قائمة على نظرية التلقي، واستجابة القارئ نحو قراءة النصوص الأدبية ساعد على تنمية مهارات الإبداع الأدبي لديهم، ووعيهم نحو قراءة الرواية.
- ممارسة أنشطة تطبيقية في أثناء تنفيذ اللقاءات ساعد على توضيح وفهم الإجراءات الخاصة بالعملية الإرشادية، وكيفية ربطها بالكتابة الإبداعية، وتسجيل الملاحظات، وإعطاء التغذية الراجعة، والتركيز على ملاحظة نقاط الضعف التي يلتزم بها المعلمون أثناء تنفيذهم للدرس، وتعزيز نقاط القوة أثناء ممارساتهم التدريسية في أثناء تدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد لطلاب الصف الأول الثانوي.
- وقد يرجع تحسن أداء المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة الإبداعية والوعي الأدبي إلى أن هذه المجموعة تفاعلت مع الباحث وجهاً لوجه، مما ساعد على فهم البرنامج وتحليله، والإجابة عن كافة التساؤلات التي من الممكن أن تطرح على أذهانهم في أثناء البرنامج، والمناقشة الحرة الموجهة، وكتابة التقارير وتسجيل الملاحظات مما ساعد على وضوح المفاهيم، والتمكن من امتلاكها، وذلك على عكس المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي دعم من الباحث.
- التطبيقات والنماذج العملية كانت أهم الركائز التي قام عليها البرنامج المقترح، ولطبيعة موضوع البحث فإنه يحتاج إلى مزيد من الممارسات التطبيقية، حتى يتعرف الطلاب كيفية التحليل الروائي، وإنتاج الأعمال النثرية قصصية وروائية، ومكونات كتابتها حتى يتسنى على الطلاب الوعي بتلك المكونات.
- وتعد استراتيجية دوائر الأدب أحد أهم الاستراتيجيات التي من الممكن الاعتماد عليها لتدريس النصوص الأدبية النثرية حيث إنها تركز على تحليل

الرواية، وإعادة إنتاج النص الأدبي من خلال عمل قصصى أو روائي جديد من الطالب نفسه.

ثالث عشر - التوصيات

- في إطار ما أسفر عنه البحث من نتائج، وفي إطار خصائص مجموعة البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- تطوير مقررات تدريس القراءة ذى الموضوع الواحد باستخدام استراتيجية دوائر الأدب بصفتها أحد الاستراتيجيات الفاعلة في تدريس الرواية.
- عقد دورات تدريبية من خلال وحدات التدريب بوزارة التربية والتعليم، ووحدات الدعم الفني بالإدارات التعليمية على تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تدريس الرواية والقصة القصيرة.
- إدراج نواتج تعلم محددة ومعايير قومية لكتاب القراءة ذى الموضوع الواحد، على أن يتم استخدامها في تدريس القراءة ذى الموضوع الواحد بالمرحلة الثانوية.
- تصميم دليل المعلم في المرحلة الثانوية في ضوء استراتيجية دوائر الأدب، وبخاصة موضوعات القصة القصيرة والرواية العربية.
- توجيه نظر الموجهين الفنيين للغة العربية إلى أهمية استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تدريس القراءة ذات الموضوع الواحد.
- إمداد واضعى المناهج الدراسية تصوراً مقترحاً لتدريس كتاب القراءة ذى الموضوع الواحد في ضوء استراتيجية دوائر الأدب، يمدهم بكيفية بناء دليل معلم تم تصميمه في ضوء أنشطة تنمى الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وكتاب للطالب لممارسة وتنفيذ تلك الأنشطة داخل الفصل الدراسي.
- إمداد وزارة التربية والتعليم ببرنامج في تدريس الرواية قائم على استراتيجية دوائر الأدب، ويعرض لهم مجموعة من المقترحات التي تجعل لديهم القدرة

على اختيار النصوص الروائية التي تتناسب احتياجاتهم وقدراتهم الأدبية، وغيرها من النصوص الأدبية التي يميلون إليها ؛ لمعالجة ضعفهم في مهارات الكتابة الإبداعية، وتنمية وعيهم الأدبي.

رابع عشر - الدراسات والمشروعات البحثية المستقبلية

يمكن في ضوء ما تقدم به البحث من نتائج، وما توصل إليه من توصيات تقديم مقترحات بالبحوث التالية:

- ١ - دراسة فاعلية استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تدريس القصة القصيرة على تنمية القراءة التحليلية لطلاب الصف الثاني الثانوي
- ٢ - وضع برنامج قائم على استراتيجية دوائر الأدب في تدريس النصوص الأدبية لتلاميذ الصف الثاني الثانوي، ودراسة فاعليته.
- ٣ - وضع برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات اكتساب واستخدام استراتيجية دوائر الأدب، ودراسة فاعليته.
- ٤ - دراسة فاعلية استخدام استراتيجية دوائر الأدب في تدريس القراءة ذات الموضوع الواحد على تنمية مهارات القراءة الابتكارية، واتجاه الطلاب نحو القراءة - لطلاب الصف الأول الثانوي.

The Effectiveness of Using Literature Circles Strategy in teaching Mono-Subject Reading Lesson on the Development of Creative Writing and Narrative Awareness for the Tenth Graders

Dr. Wael S. AL-Sewaifi

College of Education - AL-Minia University
A.R.E

Abstract

This study aims to explore the effectiveness of literature circles strategy in teaching reading to develop creative writing and narrative awareness for the tenth graders.

This study used creative writing Questionnaire, creative writing test and narrative awareness scale and experimental tools as following: teacher guide and student guide based on literature circles strategy. 30 students from EL-Ethad Secondary school participated in the study using the experimental method.

The experimental group showed progress compared with the control group in creative writing test and Novel awareness scale.

المراجع

- ١ - السيد، فؤاد البهي (١٩٩٦). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢ - القعود، عبد الرحمن (٢٠٠٥). في الإبداع والتلقى، الشعر بخاصة، عالم الفكر، المجلد الخامس والعشرون، العدد الرابع إبريل.
- ٣ - بطرس، فهيمة لبيب (١٩٩٧). الوعي البيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المنيا - دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، ٣، ٢٥٠ - ٢٨٢.
- ٤ - جميل سامح، عبد الرحيم، وزياى، فتحي كامل (١٩٩٧). وعي معلمى المستقبل بالمشكلات الاجتماعية في مصر، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، ١٠ (٣)، ٣٠٥ - ٣٥٠.
- ٥ - حنورة، مصري (٢٠٠٣). الإبداع وتنميته من منظور تكاملي، ط ٢. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٦ - خير الله، سيد والكتاني، ممدوح (١٩٩٦). سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق. القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٧ - رجب، مصطفى (٢٠٠٣). أبعاد الذاتية في مقررات الدراسات الاجتماعية واللغة العربية بالمرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية بأسسوط بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية، ٢٠ - ٢٨.
- ٨ - رمضان، نجوى محمد (٢٠٠١). برنامج مقترح للحركات التعبيرية الشعبية على الوعي البيئي لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مج ٢، ع (٣٠).
- ٩ - طعيمة، رشدي أحمد وحلمي، محمد علاء الدين (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة، دار الفكر العربي.

- ١٠ - عبد اللاه، مختار عبد الخالق (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح في تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- ١١ - عبد الوهاب، زينب بدر (٢٠٠٣). أثر الحوار السقراطي في تدريس القضايا الاجتماعية على وعي الطالبات المعلومات بهذه القضايا. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ١٢ - عبد الكريم، محمد الغريب (١٩٩٧). المشكلات الاجتماعية - دراسة نقدية تحليلية من منظور علم الاجتماع. مجلة كلية الآداب بسوهاج، جامعة أسيوط، ٢(٩)، ٩٣ - ٩٩.
- ١٣ - عمار، حامد (١٩٩٨). تنمية التعليم ضرورة لمواجهة العولمة. القاهرة، دار جهاد للطباعة.
- ١٤ - عمران، خالد عبد اللطيف محمد (٢٠٠١). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- ١٥ - عيسى، حسن (١٩٩٤). سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق. طنطا، مكتبة الإسراء.
- ١٦ - موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة - المؤتمر العلمي الأول - جامعة عين شمس - يوليو ص ٥٠.
- ١٧ - نصار، يحيى حياتي (٢٠٠٦). استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العلمية للنتائج في الدراسات الكمية، المجلة التربوية والنفسية التي تصدرها البحرين، ٧(٢)، ٥٠.

١٨ - نصر، معاطي محمد (١٩٩٨). فعالية التدريس الإبداعي للنصوص الأدبية في تنمية المهارات اللغوية الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي لسلطنة عمان. مجلة كلية التربية بدمياط، العدد السابع والعشرون، الجزء الأول.

١٩ - نصر، معاطي محمد (٢٠٠٩). التدريس الإبداعي للغة العربية نماذج وتطبيقات، ط١. دمياط، مكتبة نانسى.

٢٠ - يونس، فتحي على (٢٠٠١). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

٢١ - يونس، فتحي علي والناقفة، محمود كامل ومدكور، علي أحمد (١٩٩٨). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

- 22 - Campbell, Tim K. (1990). Reading Interest and achievement what are the Implications for male Disabled Readers? ERIC - NO: ED 337745.
- 23 - Carpinelli, Tish (2006). Literature Circles: A Collaborative Success Story. **Library Media Connection**, 25(3), 32 - 33.
- 24 - Carrison, C. & Ernest slavet (2005). From silence to whisper to Active participation using literature circles with ELL students, **Reading Horizons**, 46 (2), 93- 113.
- 25 - Clark, Lane W. (2006). Power through voicing others: Girls positioning of Boys in Literature circles Discussions. **Journal of Literacy Research**, 38(1), 53-79.
- 26 - Dale, Jennifer & Radell, Kirsten (1995). Effects of Instruction on Time spent on Reading and Reading Attitude. NO ERIC 385817.
- 27 - Daniels, H. (1994). **Literature circles: voice and choice in the student centered classroom**. Pembroke publishers.
- 28 - Daniels, Harvy (2003). How can you Grade literature circles? **Voices from the Middle**, 11(1), 52-53.
- 29 - Daniels, H. (2006). What's the Next Big Thing with Literature Circles? **Voices from the Middle**, 13(4), 10-15.

- 30 - Jeng-yih, Tim (2004). Reading without teacher: literature circles in an EFL classroom. Paper presented at the Cross - Strait Conference on English Education ERIC NO 492558.
- 31 - Latenderesse, Carter (2004). Literature Circles: Meeting Reading standards, Make connection and Appreciating other Interpretation, **Middle school journal**, 35(3), 13- 20.
- 32 - Peterson, Shelly, & Belizaire Michelle (2006). Another Look at Roles in Literature Circles. **Middle School Journal**, 37(4), 37- 43.
- 33 - Rogers, Warren & Leochko, Dave (2008). Literature Circles Tools and Techniques To inspire Reading Groups. Available on site www.Portagandamin.press.com.
- 34 - Sai, Michiko & Hsu, Jeng-yih (2007). Multiple Intelligence Literature Circles: A JFL and an EFL Experience. ERIC No ED 495304. Available on site.
- 35 - Slavet, Kathreen (2009). Reading comprehension in literature texts for large classroom practical classroom procedure. **English Teaching forum**, 32 (4). October.
- 36 - Smith, J. (1999). **Creative Teaching of the Social Studies In Elementary Schools**. London, Allyn, Bacon Inc.
- 37 - Torance, E. P. (1997). **The Search for Satire and Creative Education Foundation**. New York: Buffalo.

