درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية

أ. ماجدة عيسى السالم[1،*]

© 2020 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2020 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] وزارة التربية والتعليم – الأردن
*عنوان المراسلة: majedahissa@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية. وقد تم اختيار عينة الدراسة من أفراد مجتمع الدراسة الأصلي بنسبة (60%) بالطريقة العشوائية الطبقية من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس الأساسية والثانوية في مديرية التربية والتعليم بلواء الرمثا خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2018/2019)، حيث بلغت العينة (177) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (35) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي: (الطلاقة القرائية، والأصالة القرائية، والمرونة القرائية، والتوسع القرائي). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا كانت متوسطة في جميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات والأداة ككل تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي لصالح (المعلمين الذكور) باستثناء مجال المرونة القرائية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات والأداة ككل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح (10 – 6 سنوات)، و(11 سنة فأكثر) باستثناء مجال المرونة القرائية، ومجال التوسع القرائي.

الكلمات المفتاحية: درجة ممارسة، معلمو ومعلمات اللغة العربية، القراءة الإبداعية.

The Degree of Practicing the Skills of Creative Reading by Teachers of Arabic Language in Ramtha District Schools

Abstract:

This study aimed at identifying the degree of practicing the skills of creative reading by the teachers of Arabic Language in Ramtha District schools. The sample of the study, which consisted of (177) male and female teachers, was selected by the random stratified method from the study population at primary and secondary schools in the Directorate of Education of Ramtha District during the second semester of (2019/ 2018). A questionnaire, consisting of (35) statements, was developed. It covered four areas: (reading fluency, reading originality, reading flexibility and extensive reading). The results of the study showed that the degree of practice by teachers of Arabic Language in the schools of Ramtha District was medium in all areas There were statistically significant differences in all areas and the questionnaire as a whole attributed to the gender variable in favour of male teachers, except reading flexibility. There were also statistically significant differences in all areas and the questionnaire as a whole attributed to the variable of years of experience in favour of (10 – 6) years and (11) years and above, except reading flexibility and extensive reading.

Keywords: degree of practice, male and female teachers of Arabic Language, creative reading.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

المقدمة:

لقد أدت التغيرات المعرفية المتلاحقة للمجتمعات الإنسانية، وما رافق تلك التغيرات من تطور في مختلف مجالات الحياة، ومن ضمنها المجالات العلمية والتكنولوجية، وما اشتملت عليه من وسائل الاتصال المرئي منها، والمسموع، الأمر الذي ساعد في زيادة تدفق كم المعارف والمعلومات، إذ انعكس ذلك التطور على مفهوم القراءة، ويتجلى ذلك في زيادة الوعي بأهمية القراءة، وأساليب تعلمها وتعليمها، باعتبارها إحدى المهارات اللغوية الرئيسية التي تساعد في الاتصال والتواصل مع الآخرين من جهة، والوصول إلى مصادر المعلومات من جهة أخرى، مما يستوجب تنمية قدرات الطلبة العقلية، وإعدادهم بشكل يمكنهم من ممارسة مهارات التفكير العليا بما يتلاءم مع حداثة هذا العصر ومتطلباته (بسيوني، 2015).

تعد مهارة القراءة من مهارات اللغة المهمة التي شهد ميدان تعليمها تطورًا واسعًا في مفهومها، فلم يعد مفهوم القراءة ينحصر في تمييز الحروف ونطقها وجهر الطلبة بها، ذلك المفهوم الذي ظل سائدًا لفترات طويلة، فقد تغير هذا المفهوم ليتضمن العمليات العقلية المتنوعة والمتعددة كالفهم، والنقد وإبداء الرأي، والحكم على ما يُقدم وتوظيفه، وقد انعكس هذا التغيير في مفهومها على طرائق تدريس هذه المهارة، وعلى الأهداف المرجوة من ذلك ليتسق مع الاتجاهات العالمية والنظريات الحديثة (Hetzner, 2000).

وقد أكد عبد الوهاب، الكردي، وسليمان (2002) أن مفهوم القراءة كان محصورًا في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعرفها ونطقها، ومع تطور الحياة، ونتيجة للأبحاث التربوية المتعددة التي أجريت في مجال القراءة، تطور هذا المفهوم، وأصبحت القراءة عملية أساسها الفهم، وغايتها ترجمة الرموز إلى مدلولاتها من المعاني والأفكار. ثم تطور إلى أن أصبحت القراءة عملية تفاعل مع النص المقروء، تقوم على معايشة النص ونقده، وإبداء وجهة النظر فيه، رضًا أو سخطًا، إعجابًا أو رفضًا، وكل ذلك متوقف على خبرات القارئ وظروفه الخاصة. وأصبح ينظر إلى القراءة على أنها عملية عقلية معقدة تهدف إلى الفهم والاستيعاب، وحل المشكلات التي تواجه القارئ بتفاعله مع النص المقروء، وتكوين شخصيته وتزيد خبراته وثقافته، وأنها تحقق المتعة والتسلية (عبد الحميد، 2006).

ونظرًا لتطور مفهوم القراءة فقد ارتقت أهدافها واتسعت وظائفها، فلم تتوقف القراءة عند مستوى النقد والاستنتاج وفك الرموز المكتوبة إلى مدلولاتها ومعانيها، بل أصبحت تركز على العمليات العقلية العليا لتكون وسيلة للإبداع. وهذا ما تؤكده الحايك (2016) في دراستها، مشيرة إلى أن الاهتمام بالقراءة انصب في الآونة الأخيرة على تعليم القراءة من أجل التفكير، وتم تنفيذ العديد من البرامج في مجال تعليم القراءة بقصد تنمية التفكير، الأمر الذي أدى إلى ظهور أنواع جديدة من القراءة مثل القراءة الإبداعية التي تعد ترجمة عملية للتفكير الإبداعي.

وتعد القراءة الإبداعية من المفاهيم التي لم يتم تحديد تعريف دقيق لها، فقد عرفتها Feinkbeiner (2006) بأنها: مهارة تفكير يمكن وصفها بالتعقيد والمرونة، وتتطلب من القارئ المقدرة على فك رموز النص المكتوب، والعمل على تقويم النصوص الكتابية والأنشطة، بالإضافة إلى تنظيم الأفكار المقدمة في النص وتحليل المعاني وربطها بمعارفه وخبراته السابقة. وعرفت الحايك (2016، 416) القراءة الإبداعية بأنها "تفاعل القارئ مع النص باستثمار ما ورد فيه، ودمجه مع ما يملك من معرفة، وخبرات ذاتية، لإضفاء معان جديدة، وابتكار أفكار، وعلاقات لم ترد في النص". أما حبيب (2000) فقد عرّف القراءة الإبداعية بأنها: القراءة التي تجعل القارئ في موقف إبداعي، يمكنه من التفكير بصورة إبداعية باستخدام مهارات التفكير الإبداعي، والتي تتمثل بالطلاقة والأصالة والمرونة والتوسع.

وتتوفر مهارات القراءة الإبداعية لدى معظم الطلبة، والتدريب عليها ليس ترفًا في العملية التعليمية، وإنما هي مطلب حيوي في جميع المراحل التعليمية؛ فهي تتيح لهم الفرصة للتفكير، والابتكار، والإبداع، وطرح الأسئلة على النص المقروء، وإيجاد الحلول المناسبة لها (الكافي، 2009). ولهذا، فإنه يقع على عاتق المعلمين التخطيط لمواقف مثيرة للقدرات الإبداعية، واستخدام استراتيجيات تدريس تنمي مهارات القراءة

الإبداعية، وتتيح للطلبة على اختلاف قدراتهم الفرصة لإظهار إبداعاتهم، بالابتعاد عن أساليب التدريس التقليدية، وتحديد المهارات والمعايير التي يمكن على أساسها قبول الأداء الأصيل في المجالات المختلفة بصورة قابلة للملاحظة والقياس (الحايك، 2016).

وبناءً على ذلك، فقد جاءت هذه الدراسة للتعرّف إلى درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يمكن الإشارة إلى السبب الرئيس الذي دفع الباحثة إلى القيام بهذه الدراسة، هو الضعف الواضح الذي لاحظته لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية في المهارات اللغوية الأساسية بشكل عام، وفي مهارات القراءة الإبداعية بشكل خاص، فالمشاهدات الميدانية للباحثة بحكم عملها مشرفة تربوية لمبحث اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا تبين وجود ضعف في ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات القراءة الإبداعية، ويتفق هذا الواقع ما كشفت عنه عدد من الدراسات السابقة، إذ أشارت بعض الدراسات التي أجريت في الأردن مثل دراسة عفانة (2016) أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة الإبداعية كانت متوسطة، ودراسة العبود (2010) التي أشارت أن تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الإبداعية كانت قليلة.

وفي ضوء هذا الواقع بات لزامًا على القائمين على مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في وزارة التربية والتعليم الأردنية البحث عن وسائل حديثة وفعالة في تدريس مهارات القراءة الإبداعية لمعالجة هذا الضعف والتقليل منه. ونظرًا لقلة الدراسات العربية التي أجريت في مجال التعرّف إلى درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية لمهارات القراءة الإبداعية، دفع ذلك الباحثة إلى القيام بهذه الدراسة لسد النقص في مجال البحوث والدراسات التربوية. لذا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها التعرّف إلى درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: "ما درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم؟".

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي؟".

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟".

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة الحالية من النقاط الآتية:

- حرص الباحثة، كونها مشرفة مادة اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا، على تطوير العملية التعليمية.
- قلة الدراسات في هذا الموضوع في الأردن – في حدود علم الباحثة -.
- يؤمل أن تفيد هذه الدراسة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم والقائمين على تأليف المناهج المدرسية في جميع المراحل التعليمية والمواد الدراسية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة التعرّف إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- **التعرف إلى درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القيادة الإبداعية من وجهة نظرهم.**
- **تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القيادة الإبداعية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.**
- **تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القيادة الإبداعية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.**

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحد الموضوعي: التعرّف إلى درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية في ضوء فقرات ومجالات أداة الدراسة المعدة لهذا الهدف.**
- **الحد المكاني: جميع المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا في محافظة إربد.**
- **الحد الزمني: الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).**
- **الحد البشري: عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا في محافظة إربد خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018).**
- **محددات الدراسة : يعتمد تعميم نتائج هذه الدراسة في مدى جدية معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا في الاستجابة لأداة جمع البيانات، وخصائصها السكومترية من صدق وثبات.**

مصطلحات الدراسة:

- **درجة ممارسة : الدرجة التي يقوم بها معلمو ومعلمات اللغة العربية بممارسة مهارات القراءة الإبداعية في الموقف التعليمي، وتقاس من خلال الدرجة الكلية التي يتم الحصول عليها من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات ومجالات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.**
- **مهارات القراءة الإبداعية : هي "مجموعة من المهارات العقلية العليا التي تتفاعل فيها خبرات القارئ السابقة مع النص المقروء؛ لإضفاء معان جديدة على مكوناته، ليكون قادرًا من خلالها على ابتكار أفكار جديدة غير مألوفة، وتقديم حلول جَديدة، وتوليد أفكار إبداعية جديدة غير متوقعة" (بعيرات، 2019، 14). وتعرّف إجرائيًا بأنها : الأداءات السلوكية التي يقوم بممارستها معلمو ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات (الطلاقة القرائية، والأصالة القرائية، والمرونة القرائية، والتوسع القرائي).**

الأدب النظري:

يشتمل هذا الجزء الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة الحالية من حيث: مفهوم القراءة الإبداعية، وأهمية القراءة الإبداعية، ومهارات القراءة الإبداعية، والأنشطة القرائية التي تنمي القراءة الإبداعية، وفيما يأتي عرض مفصل لها :

مفهوم القراءة الإبداعية:

القراءة من أهم المهارات اللغوية التي يجب أن يمتلكها الطلبة من أجل النجاح في المواد الدراسية المختلفة، فهذه المهارة تمكن الطالب من فهم النص المكتوب المقدم من خلال استخدام الوسائل البصرية المختلفة. وقد قام عدد من الباحثين بتعريف القراءة بناءً على عدد من المتغيرات المعرفية والسيكولوجية. فقد عرّفها عبد الحميد (2006، 1) بأنها "عملية تفاعل بين الرموز ذات الدلالات وبين القارئ، مما يؤدي إلى فهمه وتذوقه لما يقرأ، ثم تحديد موقف نحو ما يقرأ، ومن ثم توظيف ذلك الموقف في الحياة". ويرى السليتي (2006، 1) أن القراءة "عملية لغوية يعيد القارئ بواسطتها بناء المعنى الذي عبر عنه الكاتب في صور الرموز المكتوبة (الألفاظ)، ثم يستخلص المعنى منها فيفهمه ويحلله ويفسره وينقده، ويفيد منه في معالجة شؤون حياته ومشكلاته".

أما بالنسبة لمفهوم القراءة الإبداعية، فقد عرّفها عبد الفتاح (2005، 8) بأنها "عملية تكامل وترتيب للمادة المقروءة للتوصل إلى استنتاجات متميزة لحل المشكلات، وهي عملية تخيلية يستدعي فيها القارئ خبراته ومعارفه السابقة، والبحث عن تطبيقات لها وتقرير ما ينبغي قبوله، وهي قراءة ينطلق فيها القارئ باحثًا عن أفكار جديدة تاركًا فيها المادة المكتوبة".

أهمية القراءة الإبداعية:

يتفق التربويون بحسب يونس (2001) على أهمية القراءة الإبداعية لعدة أمور، منها:

1. القراءة الإبداعية ضرورية لاكتشاف قدرة وآيات الخالق.
2. عز وجل في الكون لتحقيق الإيمان؛ ولذلك حث الخالق سبحانه على القراءة.
3. القراءة الإبداعية تلعب دورًا مهمًا في نجاح الأفراد وتسهم في تكوين شخصية الفرد وتكوين الوعي عند أفراد المجتمع.
4. القراءة الإبداعية قوة متجددة تساعد الفرد في ضوء التغيرات السريعة ومشكلات العصر وتعتبر وسيلة فاعلة في اكتشاف المعرفة.
5. التمكن من القراءة الإبداعية يخفف العبء الملقى على عاتق المعلم وتحقق إيجابية الطالب واعتماده على نفسه، لذلك أخذت القراءة الإبداعية أولويات وصدارة الأهداف التعليمية.
6. تكوين عادات القراءة للاستماع أو الدراسة، والبحث أو لحل المشكلات. وفي هذا يمكن تدريب الطلبة على الأسلوب العلمي لحل المشكلات مثل: التعرّف إلى المشكلة وتحديدها، وصياغة الفروض واختبار صحتها، والوصول إلى النتائج وتعميمها (مدكور، 2009).

ويرى Robb (2008) أن أهمية القراءة الإبداعية تتمثل في إجادة القراءة الإبداعية لأنها تخفف من عبء المعلم، وتنمي إيجابية الطالب واعتماده على ذاته، لذا يضع التربويون تنمية مهارات القراءة في أولويات وصدارة الأهداف التعليمية، فعلى سبيل المثال ركزت الأهداف الأمريكية للتعليم عام (2000م) على تحسين مهارة القراءة لأنها السبيل إلى التقدم.

وتساعد القراءة الإبداعية على تكوين الوعي لدى أفراد المجتمع، كما يمكنها استثمار طاقات البيئة وإمكاناتها، ومن ثم تحقيق التقدم الحضاري والفكري والتنمية الاقتصادية الواسعة، ففي إبداع الفرد صلاح لذاته وصلاح لمجتمعه. وتعد القراءة الإبداعية أداة لاكتشاف المعرفة والاتصال بما أنتجه العقل البشري وتحقيق التطور والرقي (الأحمدي، 2012).

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

مهارات القراءة الإبداعية،

تتمثل المهارات اللازمة لممارسة القراءة الإبداعية في الطلاقة والمرونة والأصالة والتوسع، ويمكن تفصيلها على النحو الآتي:

1. الطلاقة (Fluency): وتعني "المقدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات حين الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها. وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها" (بعيرات، 2019، 15). فالطلاقة توليد كمي للأفكار والاستجابات مع التقيد بفترة زمنية محددة، وقد تناولت الأدبيات أنماطًا متنوعة للطلاقة تتمثل بالآتي (السيابية، 2018):

أ. الطلاقة اللفظية (طلاقة الكلمات): وهي سرعة التفكير في الكلمات بإعطاء كلمات في نسق محدد، ومن أمثلة ذلك: (أكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تنتمي لحقل اللغة خلال دقيقتين، اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تضم الأحرف الثلاثة (ك، أ، ن) خلال دقيقتين). فالطلاقة اللفظية تقيس مقدرة الطالب على إنتاج أكبر عدد من الألفاظ وفق خصائص محددة.

ب. الطلاقة الفكرية (طلاقة المعاني): ويقصد بها نسبة توليد كمية من الأفكار في زمن معين، وهي لا تهتم بنوعية الاستجابة أو جودتها بقدر الاهتمام بعدد أو كمية الاستجابة التي يتم توليدها، ومن أمثلة ذلك: (اذكر أكبر عدد ممكن من العناوين الجديدة لموضوع الدرس، اذكر جميع النتائج المترتبة على دفع الناس لزكاة أموالهم)، فالطلاقة الفكرية تركز على عنصري الزمن والكم دون الالتفات إلى الكيف في إنتاج الأفكار.

ج. الطلاقة التعبيرية: وهي المقدرة على إعطاء أكبر قدر ممكن من الجمل والعبارات ذات الصياغة اللغوية الصحيحة، التي تعبر عن المواقف المتاحة في سهولة ويسر مع ارتباط ذلك بوقت معين. وهي المقدرة على بناء أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعاني المختلفة، ومن أمثلة ذلك: (التعبير عن معنى معين طرحه الكاتب بأكبر عدد من الجمل المفيدة المعبرة عنه في زمن محدد، والتعبير عن أفكار الدرس في أكبر عدد من الجمل المفيدة في زمن محدد). فالطلاقة التعبيرية تركز على الصياغة السريعة للتراكيب بشكل صحيح وفي عبارات مفيدة ملائمة لموقف معين في وقت محدد، ومن أمثلتها: (إعطاء أربعة حروف ويطلب من الطالب تشكيل أكبر عدد ممكن من الجمل التي تبدأ كل كلمة فيها بكل حرف منها بالترتيب).

د. الطلاقة الترابطية: تعني إنتاج أكبر قدر من الكلمات المشتركة في صفة محددة مثل التضاد، والترادف. فالطلاقة الترابطية تركز على إنتاج أكبر من الألفاظ التي تتوافر فيها شروط معينة من حيث المعنى، مع الالتزام بزمن محدد، ومن أمثلة ذلك: (إعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات المرادفة لكلمة ورد ذكرها في النص المقروء في زمن محدد، ذكر أكبر عدد ممكن من أوجه التشابه بين شيئين ورد ذكرهما في النص المقروء في زمن محدد).

2. المرونة (Flexibility): وتعني "المقدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، والمرونة القرائية تعني المقدرة على التنويع في التفكير في النص المقروء، والمقدرة على تغيير مساراته للتكيف مع مختلف المواقف والمشكلات وفهمها واحتمالاتها المتعددة" (طه والقناوي، 2004، 83).

3. الأصالة (Originality): وتعني الجدة والتفرد بالأفكار، كأن يأتي الطالب بأفكار جديدة مقارنة بالأفكار التي يقدمها أقرانه، فلكما قلت درجة ألفة الفكرة زادت أصالتها، أي أن الأصالة ليست مطلقة بل هي محددة في حيز الخبرة عند الفرد (مدكور، 2009). وتعد الأصالة من أهم القدرات اللازمة للإنتاج الإبداعي، فهي تركز على إنتاج الجديد غير المكرر، وتهتم بالاستجابات غير المباشرة، وتعنى بالجدة والطرافة، وكل هذا من خصائص الإنتاج الإبداعي، ومن أمثلتها: (تقديم حلول غير مألوفة لمشكلة معينة عرضها الكاتب، تقديم نهايات جديدة وغير متوقعة لقصة قرأها). فالأصالة تعني الاتجاه إلى إنتاج أفكار غير مألوفة وغير متكررة، فيبتعد الطالب عن الشائع المألوف، وتتجلى أهميتها في مساعدة الطلبة على التمرن الذهني وممارسة عمليات عقلية راقية واستثارة جهد عقلي غير مألوف (السيابية، 2018).

4. التوسع (Elaboration): "المقدرة على دمج أجزاء مختلفة في وحدة واحدة بشكل متقن، وتكون أساسًا لبناء المعلومات المعطاة، بحيث يشكل نسقًا فكريًا معينًا أكثر تفصيلاً، والسير بالأجزاء المختلفة نحو نسق متكامل يضم بقية الأجزاء" (عبد الهادي، 2000، 164). وتعني "المقدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما أو حل المشكلة" (الكناني، 2005، 19).

وحدد طعيمة (2004، 143) مهارات القراءة الإبداعية في الآتي:

1. ابتكار عناوين ونهاية للنص المقروء.
2. تكوين رأي في المادة المقروءة، وتعميم الأحكام التي يقرؤها على مواقف أخرى.
3. الكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص أو متصلة به، وابتكار حلول متنوعة لها.
4. طرح أسئلة مثيرة للتفكير ترتبط بالنص في مواقف جديدة.
5. تلخيص الأفكار، وإعادة ترتيبها، والتعبير عنها بإنتاج إبداعي جديد (مسرحية، أو شعر، أو قصة).
6. إدراك الفرق بين المعاني الصريحة والمعاني الضمنية، واستخدام البصيرة في الوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها الكاتب.

الأنشطة القرائية التي تنمي القراءة الإبداعية:

تعد الأنشطة القرائية من أنجح الوسائل في تنمية مهارات القراءة والتفكير معًا، وذلك لأنها تثير الطلبة وتهيؤهم ذهنيًا، وتوفر جوًا نفسيًا ملائمًا يؤدي إلى تحقيق التعلم الفعال ذي المعنى المفيد، لما تتيحه من فرص أمام الطالب للتفاعل مع المادة القرائية، وإعمال عقله وفكره فيها، لتتجاوز الأفكار والاتجاهات، ليكون الناتج مزيجًا جديدًا متجانسًا أكثر ثراءً وأكثر عمقًا في ظل مناخ تعليمي مشجع، يحل فيه المرح محل الكبت، والحرية محل التسلط (السيد، 2003).

وينبغي اختيار أنشطة قرائية تتحدى قدرات الطلبة وتركز على توليد الأفكار؛ لاسترجاع الطلبة لها، أي تركز على ثقافة الإبداع لا على الذاكرة، وأن تهيئ فرصًا حقيقية للطلبة؛ للكشف عن طاقاتهم والتعبير عن خبراتهم الذاتية، وتراعي الفروق الفردية، وتفتح آفاقًا واسعة للبحث والاستكشاف وحل المشكلات واتخاذ القرارات (البكر، 2014). ومن أهم الأنشطة التي تسهم في تطوير المقدرة على القراءة الإبداعية: تكليف الطلبة بطرح أفكار جديدة ومتنوعة في قضية ما، ووضع الطلبة أمام مشكلة وتكليفهم بوضع حلول بديلة لها، وتدريبهم على نقد النصوص والآراء، وتوقع الأحداث، وإعطاء عناوين بديلة لعنوان النص المقروء، وإغلاق القصة، والتلخيص (الأعسر، 2000).

وأشارت الحايك (2005) أنه الأهمية بمكان توفير التكامل بين الأنشطة القرائية لتغطي مهارات اللغة الأربع من خلال توفير فرص حقيقية للطلبة للكشف عن طاقاتهم، والتعبير عن خبراتهم مما ينمي لديهم مهارات القراءة الإبداعية، كما أكدت على ضرورة تنوع الأنشطة المصاحبة لدروس القراءة لتشجع الطلبة على التعبير عن الفكرة الواحدة بأساليب متنوعة، والتركيز على توليد الأفكار وثقافة الإبداع من خلال أسئلة المقارنة، والتصنيف، والتحليل، والنقد، والإبداع.

الدراسات السابقة:

تم مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، بهدف التعرف إلى أهم النتائج والمؤشرات العامة التي أسفرت عنها تلك الدراسات، وفيما يلي استعراض لأهم تلك الدراسات وفق تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

قام بعيرات (2019) بدراسة في الأردن هدفت التعرف إلى فاعلية توظيف الوسائط المتعددة في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف السابع الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (52) طالبًا من طلاب الصف السابع الأساسي من مدرستين حكوميتين تابعتين لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون، (26) طالبًا كمجوعة تجريبية، و(26) طالبًا كمجموعة ضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

توظيف الوسائط المتعددة في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف السابع الأساسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت Bataineh وAlqatnani (2019) بدراسة في الأردن هدفت التعرف إلى أثر طريقة التدريس بأسلوب الخرائط الذهنية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع) لدى عينة عشوائية من طلاب الصف العاشر في مدرسة حكومية في محافظة الزرقاء الأردنية، حيث بلغت التجريبية (28) طالبًا والمجموعة الضابطة (29) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود أثر لطريقة التدريس بأسلوب الخرائط الذهنية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلاب.

قامت السيابية (2018) بدراسة في سلطنة عُمان هدفت التعرف إلى تقييم أنشطة دروس القراءة بكتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في ضوء مهارات القراءة الإبداعية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من أربعة مجالات (الطلاقة، والمرونة، والتوسع، والأصالة) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم أنشطة دروس القراءة بكتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء مهارات القراءة الإبداعية كان قليلًا في جميع المجالات.

وهدفت الدراسة التي أجرتها عفانة (2016) في الأردن التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (160) فردًا، منهم (40 معلمًا ومعلمة، و120 طالبًا وطالبة). ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من أربعة مجالات (الطلاقة القرائية، والمرونة القرائية، والتوسع القرائي، والأصالة القرائية). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة الإبداعية كانت متوسطة في جميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، وكذلك متغير سنوات الخبرة.

كما هدفت الدراسة التي أجرتها الشوابكة (2015) في الأردن التعرف إلى أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (69) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة القادسية للبنات التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة في محافظة العاصمة، (35) طالبة كمجموعة تجريبية، و(34) طالبة كمجموعة ضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المجموعة التجريبية.

وأجرى العبود (2010) دراسة في الأردن هدفت التعرف إلى تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الإبداعية للمرحلة المتوسطة في ضوء مدخل التدريس الإبداعي، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلمًا. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الإبداعية كانت قليلة.

وأجرى Zhang وWu (2009) دراسة في الصين هدفت الكشف عن أثر وعي الطلبة الصينيين باستراتيجيات ما وراء المعرفة كحل المشكلات وحل المشكلات الإبداعية والدعم في تطوير مهارات القراءة الإبداعية. وتكونت عينة الدراسة من (270) طالبًا وطالبة استجابوا لاستبانة مكونة من (28) فقرة موزعة على الاستراتيجيات الثلاث، وأظهرت النتائج أن الطلبة يستخدمون هذه الاستراتيجيات بدرجة كبيرة أثناء تعلم مهارات القراءة الإبداعية كونها تشجع على التفكير الإبداعي، فهي فعالة ومناسبة للمرحلة العمرية، وتمكن الطلبة من التنويع في القراءة والإفاضة في التفاصيل عند إعادة ترتيب الأفكار أو استخلاص الأفكار الرئيسية.

التعليق على الدراسات السابقة:

بشكل عام يمكن القول إن معظم الدراسات السابقة كانت مفيدة في الدراسة الحالية سواء في الأدب النظري أو تطوير أداة الدراسة الحالية، كما تم الاستفادة من نتائجها بمقارنتها مع نتائج هذه الدراسة ومعرفة التوافق أو الاختلاف بينها، وكذلك في مقارنة نتائج الدراسة الحالية وخصوصًا دراسة عفانة (2016). وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من ناحية الحدود الزمنية والمكانية والبشرية، وتأمل الباحثة أن تمثل الدراسة الحالية إضافة عملية في موضوعها، وأن تساهم في تقدير درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية، وتقديم التوصيات لتحسين درجة ممارستهم لتلك المهارات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي، الذي يدرس الظاهرة أو الواقع كما هو دون تدخل الباحثة؛ بهدف التعرف إلى درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا في محافظة إربد خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018)، والبالغ عددهم (295) معلمًا ومعلمة.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من أفراد مجتمع الدراسة الأصلي بنسبة (60%) بالطريقة العشوائية الطبقية من معلمي ومعلمات اللغة العربية المدارس الأساسية والثانوية في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2019/2018)، حيث بلغت العينة (177) معلمًا ومعلمة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة).

جدول (1): توزيع التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة)

المتغير	الفئة	التكرارات	النسب المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	60	%34
	أنثى	117	%66
سنوات الخبرة	3-5 سنوات	30	%17
	6-10 سنوات	50	%28
	11 سنة فأكثر	97	%55
المجموع		177	%100

أداة الدراسة :

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وقراءة بعض الكتب حول موضوع مهارات القراءة الإبداعية، قامت الباحثة بتطوير استبانة أداة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وقد تكونت الدراسة في صورتها الأولية من جزأين، هما :

- **الجزء الأول: يتناول المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (المتغيرات المستقلة).**
- **الجزء الثاني: يشتمل على (40) فقرة لقياس درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة لعربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية موزعة على أربعة مجالات.**

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

صدق الأداة:

وللتأكد من صدق أداة الدراسة، فقد تم عرضها في صورتها الأولية على (15) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس، منهم (9) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية، و(4) مشرفي لغة عربية في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة إربد. وقد قام كل محكم بإبداء رأيه ووجهة نظره في كل فقرة من فقرات الاستبانة، من حيث وضوح الفقرة وانتمائها للموضوع الذي تقيسه وسلامتها اللغوية. وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، قامت الباحثة بحذف (5) فقرات وتعديل بعض الفقرات. وبذلك تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (35) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي: (الطلاقة القرائية، والأصالة القرائية، والتوسع القرائي، والمرونة القرائية).

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة بطريقتين: الأولى بطريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (t-retest)، وذلك بتطبيق الاستبانة على (20) معلمًا ومعلمة اختيروا من خارج عينة الدراسة الأصلية، ثم إعادة تطبيق الاستبانة على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين في التطبيقين وعلى مجال من مجالات الاستبانة. أما الطريقة الثانية: فتمت بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ – ألفا للاستبانة ومجالاتها. والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة والأداة ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ارتباط بيرسون	معامل ثبات الاتساق الداخلي
1	الطلاقة القرائية	10	0.90	0.94
2	الأصالة القرائية	7	0.86	0.97
3	التوسع القرائي	8	0.87	0.96
4	المرونة القرائية	10	0.89	0.95
معاملات ثبات الإعادة والاتساق للأداة ككل		35	0.87	0.97

يبين الجدول (2) أن جميع معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها وباستخدام الطريقتين الإعادة والاتساق الداخلي كانت جميعها أعلى من (60%)، مما يشير ذلك إلى أن جميع القيم مناسبة لتحقيق أغراض هذه الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة هذه الدراسة، تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات على جهاز الحاسوب وتحليلها، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الأداة؛ للإجابة عن السؤال الأول والثاني.**
- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام تحليل التباين الثنائي؛ للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة)، وبهدف الكشف عن مصدر الفروق تم إجراء اختبار المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe)؛ للإجابة عن السؤال الثاني.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، وهو:

"ما درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لتقدير درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم. والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم مرتبة تنازليًا بحسب المتوسطات الحسابية والدرجة الكلية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسطات الحسابي	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
1	1	الطلاقة القرائية	3.32	0.30	متوسطة
2	2	الأصالة القرائية	3.31	0.39	متوسطة
3	4	التوسع القرائي	3.29	0.25	متوسطة
4	3	المرونة القرائية	3.20	0.33	متوسطة
		الأداة الكلية	3.28	0.16	متوسطة

يبين الجدول (3) أن الدرجة الكلية لتقدير درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم كانت متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وجاءت كذلك جميع مجالات أداة الدراسة بدرجة ممارسة متوسطة وبمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.20 – 3.32). وقد يعزى ذلك إلى طبيعة كتب اللغة العربية؛ حيث إن النصوص المختارة في هذه المناهج تتصف بأنها نصوص مباشرة لا تساعد المعلمين للوصول إلى مرحلة الإبداع، الأمر الذي قاد إلى اهتمام المعلمين بالتدريس التقليدي الذي يركز على ما يحتويه منهاج اللغة العربية من غير الاهتمام بمهارات القراءة الإبداعية. وكذلك قد يعزى إلى ضعف الدورات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم لرفع كفاءة معلمي ومعلمات اللغة العربية في ممارسة مهارات القراءة الإبداعية داخل الغرفة الصفية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة عفانة (2016) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة الإبداعية كانت متوسطة، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العبود (2010) التي أظهرت أن تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الإبداعية.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم لكل مجال من مجالات أداة الدراسة على حدة، وتترتب هذه المجالات تنازليًا بحسب المتوسطات الحسابية على النحو الآتي:

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

أولًا: الطلاقة القرائية:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الطلاقة القرائية مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابي	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
1	7	يستنبط الدروس والعبر المستفادة من النص المقروء.	3.40	0.99	متوسطة
2	9	يطرح أسئلة ضمنية حول مضمون المقروء.	3.39	0.94	متوسطة
3	8	يحلل شخصية أو موقفا ورد في النص.	3.37	0.85	متوسطة
4	2	يصنف مفردات النص المقروء في فئات خاصة.	3.35	0.87	متوسطة
5	1	يقدم عددًا من المترادفات والمتضادات للفظة معينة وردت في النص المقروء.	3.32	0.85	متوسطة
6	4	يدعم فكرة أو رأي أو معنى ورد في النص بأدلة مناسبة.	3.30	0.76	متوسطة
7	6	يطرح أكبر عدد ممكن من الأفكار في النص المقروء.	3.29	0.63	متوسطة
8	3	يستخلص قرائن السياق اللفظية الدالة على غرض النص المقروء.	3.27	0.92	متوسطة
9	5	يستخلص قرائن أو شواهد تؤكد فكرة أو رأيًا في النص المقروء.	3.25	1.02	متوسطة
10	10	يعطي أكبر قدر ممكن من النتائج المترتبة على موقف معين ورد في النص المقروء.	3.21	0.71	متوسطة
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	3.32	0.30	متوسطة

يبين الجدول (4) أن تقديرات درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم على فقرات مجال الطلاقة القرائية والمجال ككل جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.32) وبانحراف معياري (0.30). وقد يعزى ذلك إلى الأساليب التدريسية التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة العربية، فمن خلال خبرة الباحثة واطلاعها فإن معلمي ومعلمات اللغة العربية لا يهتمون بهذه المهارة بالشكل المطلوب، فالمعلم يهتم بالأفكار الرئيسية في النص المقروء ويهتم بطرح عدد من الأفكار ولكن دون إبداع، فمعلمي ومعلمات اللغة العربية لا يركزون على مؤشرات الطلاقة القرائية بشكل صحيح.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عفانة (2016) التي أظهرت أن مجال الطلاقة القرائية جاء بدرجة متوسطة.

ثانيًا: الأصالة القرائية:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأصالة القرائية مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابي	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
1	16	يشرح فقرة من النص المقروء	3.40	0.76	متوسطة
2	12	يستخلص معانٍ من النص المقروء لم يصرح بها الكاتب.	3.38	0.99	متوسطة
3	11	يتنبأ بالأحداث والنتائج بناءً على المقدمات.	3.35	0.89	متوسطة
4	14	يولد أفكارا فرعية من الفكرة الرئيسية غير مطروحة في النص المقروء.	3.31	1.24	متوسطة
5	15	يعيد صياغة النص المقروء من خلال فكرة جديدة غير مألوفة.	3.27	0.80	متوسطة
6	13	يستنتج الأسباب المحتملة التي تقف وراء بعض الأحداث.	3.24	0.93	متوسطة

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

جدول (5): يتبع

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابي	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
7	17	يوظف الأفكار والحقائق والدروس المستفادة من النص المقروء في مواقف جديدة.	3.21	1.03	متوسطة
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	3.31	0.39	متوسطة

يبين الجدول (5) أن تقديرات درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم على فقرات مجال الأصالة القرائية والمجال ككل جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.31) وبانحراف معياري (0.39). وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي ومعلمات اللغة العربية يتبعون الطريقة العامية في تدريس فقرات ومعاني النص المقروء دون أن يستخدموا ألفاظًا جديدة شائعة، وكذلك يعزى إلى الأسلوب التقليدي الذي يتبعه معلمو ومعلمات اللغة العربية في تدريس النصوص القرائية دون إبداع في توليد الأفكار الفرعية والجديدة من الأفكار الرئيسية، وإعادة صياغتها من خلال توليد فكرة غير مألوفة، وتوظيف الأفكار والحقائق المستنبطة من فقرات النص المقروء في مواقف جديدة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عفانة (2016) التي أظهرت أن مجال الأصالة القرائية جاء بدرجة متوسطة.

ثالثًا: التوسع القرائي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التوسع القرائي مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابي	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
1	34	يضيف تفسيرات محتملة لموقف أو فكرة في النص المقروء.	3.38	0.88	متوسطة
2	33	يكمل معنى أو فكرة غير كاملة وردت في النص.	3.36	1.07	متوسطة
3	28	يطور الفكرة العامة في النص بإضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة.	3.33	1.11	متوسطة
4	29	يتوقع النتائج المستقبلية للأحداث الموجودة في النص.	3.31	0.82	متوسطة
5	32	يقدم مزيدًا من الأدلة المؤكدة لفكرة أو موقف في النص المقروء.	3.27	0.77	متوسطة
6	30	يقترح المزيد من التفاصيل للمكان أو الشخصية أو الأحداث التي وردت في النص.	3.25	1.08	متوسطة
7	31	يضيف عناصر جديدة (شخصية، أو فكرة) للنص المقروء ليترتب عليها أحداث جديدة.	3.22	1.05	متوسطة
8	35	يعيد كتابة جزء من النص المقروءة بإضافة تفاصيل جديدة.	3.19	0.65	متوسطة
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	3.29	0.25	متوسطة

يبين الجدول (6) أن تقديرات درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم على فقرات مجال التوسع القرائي والمجال ككل جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.29) وبانحراف معياري (0.25). وقد يعزى ذلك إلى عدم تدرب معلمي ومعلمات اللغة العربية على مثل هذه المواقف ليتم طرحها والتعامل معها، وطبيعة كتب اللغة العربية نفسها، حيث لا تتضمن كتب اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية المؤشرات السلوكية الدالة على مهارة التوسع القرائي، فكتب اللغة العربية لا تسمح للمعلمين بإضافة تفسيرات أو تكملة فكرة غير كاملة في النص المقروء أو تطوير الفكرة الرئيسية في النص بإضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة. فالنص المقروء لا يطلب من معلمي ومعلمات اللغة العربية إضافة أي شيء جديد، وإنما على المعلمين تقديم النص المقروء كما هو دون تغيير أو تعديل.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عفانة (2016) التي أظهرت أن مجال التوسع القرائي جاء بدرجة متوسطة.

رابعًا: المرونة القرائية:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المرونة القرائية مرتبة تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابي	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
1	20	يعطي أسبابًا لظاهرة ما في النص المقروء.	3.34	0.75	متوسطة
2	27	يحلل المشكلة الواردة في النص بوجهة نظر مختلفة.	3.31	0.87	متوسطة
3	18	يقترح عناوين مناسبة للنص المقروء.	3.29	0.91	متوسطة
4	19	يعطي أدلة وشواهد مناسبة حول فكرة في النص المقروء.	3.25	1.33	متوسطة
5	21	يضع الكلمات الجديدة في سياقات لغوية جديدة ذات معنى.	3.23	0.81	متوسطة
6	22	يقترح بدائل لأفكار وأحداث وردت في النص المقروء.	3.21	1.09	متوسطة
7	26	يبدي رأيه في سلوك أو ظاهرة ما في النص المقروء.	3.18	1.11	متوسطة
8	25	تحويل النص من فن أدبي إلى آخر مع الاحتفاظ بالمعنى.	3.00	0.99	متوسطة
9	24	يبني تصورات جديدة للنص المقروء بتغيير سمات إحدى شخصيات النص.	3.12	0.86	متوسطة
10	23	يقترح نهاية أخرى بديلة لما ورد في النص المقروء.	3.09	0.78	متوسطة
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	3.20	0.33	متوسطة

يبين الجدول (7) أن تقديرات درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم على فقرات مجال المرونة القرائية والمجال ككل جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.20) وبانحراف معياري (0.33). وقد يعزى ذلك إلى طبيعة كتب اللغة العربية التي لا تهتم بمهارة المرونة، وكذلك معلمي معلمات اللغة العربية والأساليب التدريسية التي يستخدمها معلمو ومعلمات اللغة العربية فهم يستخدمون الأساليب التقليدية في تدريس اللغة العربية، بالرغم من أن هناك كثيرا من الدراسات التي أظهرت فاعلية كثير من طرائق التدريس في تنمية مهارات القراءة الإبداعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عفانة (2016) التي أظهرت أن مجال المرونة القرائية جاء بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، وهو:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الابداعية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (T-Test)؛ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارستهم مهارات التفكير الإبداعي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي. والجدول (8) يبين ذلك.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

جدول (8): نتائج اختبار (T–Test) لدلالة الفروق الإحصائية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: الطلاقة القرائية	ذكر	60	3.35	0.36	87.775	*0.01
	أنثى	117	3.27	0.25		
المجال الثاني: الأصالة القرائية	ذكر	60	3.55	0.24	16.009	*0.00
	أنثى	117	3.17	0.38		
المجال الثالث: المرونة القرائية	ذكر	60	3.14	0.31	-1.830	0.69
	أنثى	117	3.24	0.34		
المجال الرابع: التوسع القرائي	ذكر	60	3.20	0.23	124.331	* 0.00
	أنثى	117	3.33	0.24		
الكلي	ذكر	60	0.18	3.31	112.462	* 0.03
	أنثى	117	3.25	0.16		

(*0.01، *0.00، *0.03)دالة إحصائيًا

تشير النتائج الواردة في الجدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بين متوسطات تقديراتهم لدرجة ممارستهم مهارات التفكير الإبداعي لكل مجال من المجالات الآتية: (الطلاقة القرائية، والأصالة القرائية، والتوسع القرائي) والأداة ككل تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، وجاءت الفروق لصالح (المعلمين الذكور). وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين الذكور يدققون في الأفكار والنصوص القرائية، مما جعل ذلك المعلمين الذكور أكثر التزامًا من المعلمات الإناث في ممارسة مهارات القراءة الإبداعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عفانة (2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها، وهو:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارستهم مهارات التفكير الإبداعي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. والجدول (9) يبين ذلك.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق الإحصائية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجال الأول: الطلاقة القرائية	3 - 5 سنوات	30	3.14	0.23
	6 – 10 سنوات	50	3.36	0.25
	11 سنة فأكثر	97	3.37	0.32
المجال الثاني: الأصالة القرائية	3 - 5 سنوات	30	3.32	0.24
	6 – 10 سنوات	50	3.46	0.40
	11 سنة فأكثر	97	3.23	0.40
المجال الثالث: المرونة القرائية	3 - 5 سنوات	30	3.19	0.47
	6 – 10 سنوات	50	3.12	0.27
	11 سنة فأكثر	97	3.28	0.30
المجال الرابع: التوسع القرائي	3 - 5 سنوات	30	3.21	0.25
	6 – 10 سنوات	50	3.26	0.25
	11 سنة فأكثر	97	3.35	0.24
الأداة ككل	3 - 5 سنوات	30	3.22	0.14
	6 – 10 سنوات	50	3.30	0.13
	11 سنة فأكثر	97	3.31	0.18
المجموع الكلي		177	3.28	0.16

تشير النتائج الواردة في الجدول (9) إلى وجود تباين ظاهري بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارستهم لمهارات التفكير الإبداعي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA). والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المجال الأول: الطلاقة القرائية	بين المجموعات	1.200	2	0.600	7.388	* 0.01
	داخل المجموعات	14.129	174	0.081		
	الكلي	15.329	176			
المجال الثاني: الأصالة القرائية	بين المجموعات	1.645	2	0.823	5.788	*0.04
	داخل المجموعات	24.727	174	0.142		
	الكلي	26.372	176			
المجال الثالث: المرونة القرائية	بين المجموعات	0.555	2	0.278	2.562	0.08
	داخل المجموعات	18.854	174	0.108		
	الكلي	19.409	176			
المجال الرابع: التوسع القرائي	بين المجموعات	0.370	2	0.185	3.088	0.50
	داخل المجموعات	10.416	174	0.060		
	الكلي		176			

جدول (10): يتبع

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الأداة ككل	بين المجموعات	0.178	2	0.089	3.560	* 0.03
	داخل المجموعات	4.343	174	0.025		
	الكلي	4.521	176			

(*0.01، *0.04، *0.03) دالة إحصائيًا .

تشير النتائج الواردة في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في درجة ممارستهم لمهارات التفكير الإبداعي لكل من المجالات الآتية: (الطلاقة القرائية، والأصالة القرائية) ولـلأداة ككل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ولتحديد مستويات الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية. والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11): نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية لدلالة الفروق لكل من مجال (الطلاقة القرائية، والأصالة القرائية) والأداة ككل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	5 – 3 سنوات	10 – 6 سنوات	11 سنة فأكثر
المجال الأول: الطلاقة القرائية	3 - 5 سنوات	3.14	-----	*-0.22	*-0.23
	6 – 10 سنوات	3.36	*0.22	------	-0.01
	11 سنة فأكثر	3.37	*0.22	0.01	-----
المجال الثاني: الأصالة القرائية	3 - 5 سنوات	3.32	----	-0.14	0.09
	6 – 10 سنوات	3.46	0.14	----	*0.23
	11 سنة فأكثر	3.23	-0.09	*-0.23	
الأداة ككل	3 - 5 سنوات	3.22	---	-0.08	*-0.09
	6 – 10 سنوات	3.30	0.08	-----	-0.01
	11 سنة فأكثر	3.31	*0.09	0.01	----

تشير النتائج الواردة في الجدول (11) إلى الآتي:

- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الطلاقة القرائية بين فئة سنوات الخبرة (3 – 5 سنوات) و(6 – 10 سنوات) و(11 سنة فأكثر)، جاءت الفروق لصالح كل من فئة سنوات الخبرة (6 – 10 سنوات) و(11 سنة فأكثر).**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الأصالة القرائية بين فئة سنوات الخبرة (6 – 10 سنوات) و(11 سنة فأكثر)، جاءت الفروق لصالح فئة سنوات الخبرة (6 – 10 سنوات).**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداة ككل بين فئة سنوات الخبرة (3 – 5 سنوات) و(11 سنة فأكثر)، جاءت الفروق لصالح كل من فئة سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر).**

تشير النتائج السابقة إل وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة في كل من مجال الطلاقة القرائية، ومجال الأصالة القرائية، والأداة ككل وعند مراجعة المتوسطات الحسابية جاءت الفروق لصالح كل من فئة سنوات (6 – 10 سنوات) و(11 سنة فأكثر). وقد يعزى ذلك إلى أن هاتين الفئتين لديهما خبرة واسعة ورؤية متقدمة في التدريس، فضلًا عن احتكاكهم بالخبرات التدريسية المتنوعة، ولأنهم وصلوا إلى مرحلة يستطيعون فيها توظيف مهارة الطلاقة القرائية، ومهارة الأصالة القرائية في تدريس اللغة العربية من خلال إنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة للموقف التعليمي ثم تعليمها للطلبة.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عفانة (2016) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

الاستنتاجات:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعي، وقد توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات الآتية:

1. جاءت درجة ممارسة معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس لواء الرمثا لمهارات القراءة الإبداعية من وجهة نظرهم متوسطة، في جميع مجالات أداة الدراسة، والأداة ككل.
2. جاء في المرتبة الأولى مجال الطلاقة القرائية وبمتوسط حسابي بلغ (3.32)، ثم جاء مجال الأصالة القرائية في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.31)، وتلاه في المرتبة الثالثة مجال التوسع القرائي وبمتوسط حسابي بلغ (3.23)، ثم جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة مجال المرونة القرائية وبمتوسط حسابي بلغ (في المرتبة الرابعة والأخيرة مجال المرونة القرائية وبمتوسط حسابي بلغ (3.20).
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بين متوسطات تقديراتهم لدرجة ممارستهم مهارات القراءة الإبداعية لكل مجال من المجالات الآتية: (الطلاقة القرائية، والأصالة القرائية، والتوسع القرائي)، والأداة ككل تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، وجاءت الفروق لصالح المعلمين الذكور.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بين متوسطات تقديراتهم لدرجة ممارستهم مهارات القراءة الإبداعية لكل مجال من المجالات الآتية: (الطلاقة القرائية، والأصالة القرائية)، والأداة ككل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح كل من فئة (6 – 10) سنوات، و(11) سنة فأكثر.

التوصيات:

في ضوء النتائج، توصي الباحثة بالآتي:

1. عقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية؛ لتطوير درجة ممارستهم لمهارات القراءة الإبداعية (الطلاقة القرائية، والأصالة القرائية، والمرونة القرائية، والتوسع القرائي) في الموقف التعليمي.
2. تضمين موضوع مهارات القراءة الإبداعية ضمن محاور برامج التنمية المهنية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم للمعلمين (حديثي التعيين، والقدامى)؛ لغايات التعرف على تلك المهارات وآليات تطبيقيها.
3. إعداد دليل لمعلمي ومعلمات اللغة العربية يقدم بالتفصيل مهارات القراءة الإبداعية، وطرائق تطبيقها في المواقف التعليمي، ومؤشرات قياس تحققها.
4. تفعيل دور الإشراف التربوي في تنمية أداء معلمي ومعلمات اللغة العربية أثناء أدائهم أو ممارستهم لمهارات القراءة الإبداعية في الموقف التعليمي، وضرورة تزويد المعلمين بالتغذية الراجعة حول أدائهم.
5. إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية حول موضوع مهارات القراءة الإبداعية، وباستخدام متغيرات مستقلة لم تتناولها الدراسة الحالية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

المراجع:

الأحمدي، مريم (2012). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 11(32)، 121 - 153.

الأعسر، صفاء (2000). *الإبداع في حل المشكلات*. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

بسيوني، محمد حسن أحمد (2015). *أثر أسلوب التعلم التنافسي في تحسين مهارات القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

بعيرات، شادي أحمد (2019). *فاعلية توظيف الوسائط المتعددة في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف السابع الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

البكر، فهد بن عبد الكريم (2014). تقويم مستوى أداء القراءة الإبداعية عند طلبة الصف الأول المتوسط. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (31)، 13 – 56.

الحايك، آمنة خالد (2005). *بناء نموذج تدريسي قائم على استخدام الوسائط المتعددة واختبار أثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

الحايك، آمنة خالد (2016). أثر برنامج تدريسي قائم على استراتيجيتي العصف الذهني وقوائم الكلمات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر. *دراسات العلوم التربوية*، *43* (1)، 415 – 428.

حبيب الله، محمد (2000). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير العام*. عمان: دار عمان للنشر والتوزيع.

السليتي، فراس (2006). *التفكير الناقد والإبداعي استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

السيابية، فاطمة أحمد سعيد (2018). *تقييم أنشطة دروس القراءة بكتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي بسلطنة عُمان في ضوء مهارات القراءة الإبداعية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

السيد، فايزة (2003). *الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية*. القاهرة: دار طيبة للنشر والتوزيع.

الشوابكة، عروب خلف جميل (2015). *أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

طعيمة، رشدي أحمد (2004). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها وتطويره*. القاهرة: دار الفكري العربي.

طه، شحادة، والقناوي، شاكر (2004). فعالية برنامج قائم على الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية للتلاميذ وميولهم نحوها. مجلة القراءة والمعرفة، (40)، 77 – 119.

عبد الحميد، هبة محمد (2006). *أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، إسماعيل (2005). *الابتكار وتنميته لدى أطفالنا*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

عبد الهادي، نبيل (2000). *نماذج تربوية تعليمية معاصرة*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب، سمير، الكردي، احمد على، وسليمان، محمود جلال الدين (2002). *تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية: رؤية تربوية*. القاهرة: المكتبة العصرية.

https://doi.org/10.20428/IJTD.11.20.6

العبود، إبراهيم صالح (2010). ***تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الإبداعية للمرحلة المتوسطة في ضوء مدخل التدريس الإبداعي*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة طيبة، السعودية.**

عفانة، إلهام راتب ذيب (2016). ***درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات القراءة الإبداعية وعلاقتها بالتفكير فوق المعرفي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن*** **(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الأردن.**

الكافي، إسماعيل (2009). ***تنمية الإبداع عند الأطفال (التفكير الإبداعي، الأجيال المبدعة، تطبيقات عملية)***. **الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.**

الكناني، ممدوح عبد المنعم (2005). ***سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته***. **عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.**

مدكور، علي (2009). ***تدريس فنون اللغة العربية***. **عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.**

يونس، فتحي علي (2001). **القراءة: الفصل الأول في كتاب التربية** (3). ***مجلة القراءة والمعرفة***، (5).

Bataineh, R. F., & Alqatnani, A. K. (2019). How effective is Thinking Maps® instruction in improving Jordanian EFL learners' creative reading skills? *TESOL Journal, 10*(1), e00360.

Feinkbeiner, C. (2006). EFL & ESL knowledge reading: Article element for membership on global communities. *Babylonia Magazine, 3*(6), 45 – 50.

Hetzner, A. (2000). Reading programs Square off at School. *Milwaukee Journal Sentinel*, 1–14.

Robb, L. (2008). *Teaching, reading and writing workshop*. Retrieved 1/9/2019 from www.ivobb.com

Zhang, L., & Wu, A. (2009). Chinese Senior High School EFL Students Met cognitive Awareness and reading – Strategy Use. *Reading in a Foreign Language, 21* (1), 37 – 59.