جامعة سوهاج
كلية التربية
مجلة شباب الباحثين

تصميم نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق في تدريس القراءة وأثره على التحصيل القرائي وتنمية الحس اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية

(بحث مشتق من رسالة علمية تخصص المناهج وطرق التدريس)

إعداد

أ.د/ أماني حلمي عبد الحميد
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
بكلية التجارة – جامعة سوهاج

د/ هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية– جامعة سوهاج

أ / رشا علي أحمد محمود
باحث دكتوراه – قسم المناهج وطرق التدريس

تاريخ الاستلام: ٢٥ سبتمبر ٢٠٢١ - تاريخ القبول: ١٥ أكتوبر ٢٠٢١

DOI :10.21608/JYSE.2021. 188040

ملخص :

هدف هذا البحث إلى معرفة أثر نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق في تدريس القراءة على تنمية التحصيل القرائي ، والحس اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تحددت مشكلة البحث في ضعف مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في التحصيل القرائي، ومهارات الكتابة الإبداعية والحس اللغوي.

ولتحقيق أهداف البحث، تم إعداد المواد التعليمية والأدوات البحثية، وهي كتيب الطالب، ودليل المعلم، واختبار التحصيل القرائي، واختبار الحس اللغوي، ومقياس الحس اللغوي، ثم اختيار مجموعة البحث، وتطبيق الأدوات قبليًا، ثم تدريس موضوعات القراءة المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي، وذلك للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، واتبعت الباحثة في تدريس موضوعات القراءة للمجموعة التجريبية النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق، أما المجموعة الضابطة فتم التدريس لها بالطريقة المعتادة، ثم تم تطبيق أدوات البحث بعديًا، ومعالجة النتائج إحصائيًا، وكانت النتائج كالتالي:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام النموذج التدريسي والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لـ:

- **اختبار التحصيل القرائي.**
- **اختبار الحس اللغوي.**

لصالح المجموعة التجريبية.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام النموذج التدريسي والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس الحس اللغوي.

وقد انتهى البحث إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات للاستفادة منها في تدريس اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: نظرية التدفق، التحصيل القرائي، الكتابة الإبداعية، التحصيل القرائي.

Design teaching model based on flow theory in teaching reading and its effect on developing the reading achievement and the linguistic sense of Secondary Stage Students

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the impact of the teaching model based on the theory of flow in the teaching of reading on the development of the reading achievement, the creative Writing skills and the linguistic sense of the first year of secondary school students. The research problem has been identified in the low level of the first grade secondary school students in their reading achievement, the creative Writing skills and the linguistic sense.

To acheivment the search objectives, the educational materials were prepared which included the teacher's guide, the student handbook, and the test reading achievement, the measure of linguistic sense, the test of linguistic sense. The research group has been selected; the post- instruments have applied, then teaching the reading topics assessed for the first grade secondary school students for the two groups (the control and the experimental). The researcher followed in the teaching of reading for the experimental group the teaching model that based on the flow theory, while the control group received the usual way in teaching. Then the search tools were applied, and the results were processed statistically, and the results were as follows:

1- **There is a statistical significant difference at the level of (05.) between the mean scores of the two groups (experimental and control) in the post application to**

- **test the reading achievement - test the linguistic sense for the experimental group.**

2- **No statistical significant difference at the level of (05.) between the mean scores of the two groups (experimental and control) in the dimensional scale application of linguistic sense .**

The search ended with some recommendations and proposals that can be used in the teaching of Arabic language branches.

Key words: flow theory, reading achievement, creative Writing, linguistic sense

مقدمة ومشكلة البحث:

تعد القراءة الوسيلة التي لا غنى للإنسان عنها، فهي من أهم الوسائل التي تنقل إلينا ما توصل إليه العقل البشري، ولولا أهمية القراءة وعظم دورها لما كانت أول أمر إلهي يُكَلّف به النبيُّ–صلى الله عليه وسلم–حين نزل عليه الوحي بقوله تعالى:﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴿١﴾خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿٣﴾الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ﴿٤﴾(سورة العلق: آية١–٤)؛ فالقراءة هي البوابة الأولى لتلقي العلوم المختلفة، وبها يرقى الإنسان وتتقدم الأمم.

وتؤدي القراءة دورها في التعليم والتعلم؛ حيث لا يوجد تعلم من دون قراءة؛ لأن كل العلوم المدرسية يمر تعلمها وتعليمها بالقراءة، فالقراءة وسيلة المتعلم في تحصيل العلوم، وأداته في التعلم، فهي تلازم الإنسان في المراحل التعليمية جميعها، وتستمر معه إلى ما بعدها (محسن عطية:٢٠١٤، ٢٨)[١].

وعلى الرغم من أهمية التحصيل بالنسبة للمتعلم وكذلك للمؤسسات التربوية، وما يترتب على نتائجه من اتخاذ قرارات تربوية إلا أن هناك ضعفًا في مستويات التحصيل القرائي، ويتضح ذلك من خلال دراسة أماني عبدالحميد(٢٠٠٢)، ودراسة أحمد عبد الرحمن(٢٠٠٨)، ودراسة (عوض عبده:٢٠١٠)، ودراسة (لزرق حرير: ٢٠١٢)، ودراسة (إبتهال أبو رزق، سعاد الوائلي: ٢٠١٣)، ودراسة "زاري إيه" (Zare–ee.A:2013)،ودراسة" هيت.جي وآخرين"(Heutte,J.,et al:2016)، ودراسة (أكرم السيد:٢٠١٦)، ودراسة (سالي علي: ٢٠١٧)، ودراسة "ترجس البلوشي(A.albalushi.A.N :2020).

وقد أرجع عديد من التربويين هذا الضعف لأسباب عديدة منها: ما يرجع إلى المعلم ومنه ما يرجع إلى الطالب ، أما فيما يتعلق بالمعلم؛ فلأنه لا يهتم بمادة القراءة، ولا يتعامل معها بالجدية التي تستحقها، ولا يشجع طلابه على المطالعة الحرة والقراءة في غير الكتب المقررة، كما أن بعض معلمي اللغة العربية يحولون أحيانًا حصة القراءة لتدريس فرع آخر من فروع اللغة العربية تحت تأثير ضغط المنهج وضيق الوقت، بالإضافة إلى استخدام المعلمين لطرائق تدريس قديمة في مادة القراءة، لا تثير الطالب ولا تدفعه للمشاركة، أما فيما يتعلق بالطالب؛

[١] يشير إلى نظام التوثيق في البحث(اسم المؤلف الأول والثالث: السنة، التاريخ).

فلقلة مطالعته وزهده في القراءة، وضعف حصيلته اللغوية، وعدم اهتمامه بدروس القراءة، وعدم متابعته للمقروء، وضعف الدافع لديه لتعلم القراءة . (خليل حماد وآخرون٢٠١٢، ١٦٣)

وفي كثير من الأحوال يُستَغَل درس القراءة للراحة من أعباء التدريس؛ حيث يقوم المعلم بتوزيع الأدوار بين الطلاب للقراءة الجهرية، وقد يتم ذلك بحسب ترتيب مقاعد جلوس الطلاب فيما ينشغل المعلم بعمل آخر، فيغفل مراقبة الطلاب وتصحيح أخطائهم، فالمعلم في درس القراءة لا يضع خطة فعالة تضمن إيجاد حالة من التفاعل بين الطلبة والنص المقروء، ولا يعد العدة لتدريب الطلاب على تحليل النص واستنتاج المعاني الكامنة خلف السطور، وتلخيص أفكاره وصياغة الملخص بأساليبهم الخاصة لقياس مدى استيعابهم القرائي (محسن عطية: ٢٠١٤، ٥٢).

وقد أشار وليد إسماعيل، وعلاء فرج(٢٠١٨، ٥١٢) إلى مظاهر هذا الضعف في المدرسة والمتمثلة في ضعف قدرة بعض الطلاب على:

١- فهم الفكرة الواحدة، فقد يستطيع بعض الطلاب حل الرموز اللغوية، ولكنّهم يظهرون عجزاً في تكوين تصور واضح للفكرة العامة للدرس أو الفقرة من خلال القراءة.
٢- القراءة المعبرة، من حيث السرعة ودرجة الصوت رغم مراعاتهم لعلامات الترقيم.
٣- الاستنتاج والمحاكاة والربط بين الأفكار الجزئية الواردة في النص رغم قدرته على حل الرموز وفهم الفكرة العامة.
٤- تمثيل ما يقرأ، فمع وجود كثير من النصوص التي يفترض أن تتبنى اتجاهات وعادات سليمة عند الطلاب، فإنّ بعض الطلاب يستمرون في سلوكياتهم القبلية وكأن شيئاً لم يكن، بل وقد يمارسون سلوكاً مغايراً لما يقرؤون أثناء القراءة نفسها.
٥- ضعف ميل بعضهم إلى القراءة والمطالعة الحرة إذ يرى المهتمون بقضايا القراءة أنَّ غرس حب القراءة في نفس الطالب يشكل هدفاً رئيساً من أهداف تعليم القراءة، ومن دون تحقيق هذا الهدف، تفقد القراءة جانباً عظيماً من وظيفتها الأساسية في حياة الفرد.

وبمقابلة بعض معلمي اللغة العربية وسؤالهم عن مستوى الطلاب في التحصيل القرائي فقد أبدى بعضهم أسبابًا أخرى لهذا الضعف متمثلة في انتقال الطالب من مرحلة إلى أخرى وهو لا

يجيد القراءة والكتابة، وكذلك عدم توافر الوقت الكافي لدى المعلم لمعالجة هذا الضعف لارتباطه بمنهج معين لابد من الانتهاء منه في وقت محدد من قبل الوزارة، بالإضافة إلى أن معلم اللغة العربية هو المسئول الوحيد عن تعليم القراءة للطلاب دون تعاون من معلمي المواد الأخرى، كذلك التمسك بالطرق التقليدية في التدريس.

لذلك تسعى النظم التعليمية الحديثة إلى استخدام الطرق الحديثة، وتطبيق النظريات التي تتواءم مع طبيعة المتعلمين، وتلبي احتياجاتهم المعرفية والفكرية، والتي من شأنها الوصول بالطالب إلى ما يسمى بـ" حالة التعلم المثلى".

وتظهر هذه الحالة من الأداء فيما يطلق عليه في علم النفس الإيجابي " بالتدفق" وهو من المصطلحات التي طرحها عالم النفس المجري الأصل الأمريكي الجنسية "كسيكيزينت ميهالي" Csikszent mihalyi –ويعني استغراق الإنسان بكامل منظومات شخصيته في مهمة تذوب فيها هذه الشخصية دون افتقاد للوجهة والمسار، مع إسقاط للوقت أو الزمن من الحسابات؛ بمعنى أن تظل فعاليات من يتعايش مع خبرة حالة التدفق سارية وممتدة إلى أن يتم إنجاز المهمة (محمد عبد الجواد:٢٠١٣، ٦).

وتستند نظرية التدفق إلى علاقة تكافلية بين التحديات والمهارات اللازمة لمواجهة تلك التحديات، وفي حالة عدم التوازن بين التحديات والمهارات قد يصل الفرد إما إلى حالة اللامبالاة وذلك إذا كانت التحديات والمهارات في مستوى واحد من الانخفاض، أو يصل إلى القلق في حالة ما إذا كانت التحديات عالية والمهارات منخفضة، أما إذا كانت التحديات ضعيفة والمهارات عالية فهذا يؤدي بالفرد إلى الاسترخاء (Csikszentmihalyi,M:2014,477).

وتحدد نظرية التدفق شروطًا للتدفق غير التحديات والمهارات العالية من المهم أن تؤخذ في الاعتبار لوصول الفرد إلى حالة التدفق وهي (Sheehan, D. P., :2012, 57,58) ،& Katz, (Csikszentmihalyi,M:2014,477)، (سامح حرب وآخرون: ٢٠١٨، ٤٠٠):

١- الأهداف الواضحة. ٢- ردود فعل فورية.

٣- التوازن بين التحديات والمهارات. ٤-التركيز على المهمة.

٥-الشعور بالسيطرة. ٦-دمج الوعي بالعمل.

٧-فقدان الوعي بالذات. ٨-تحول بالوقت. ٩-الاستمتاع الذاتي بالتجربة.

ويمكن النظر إلى العناصر الثلاثة الأولى في هذه القائمة على أنها خصائص خارجة عن الفرد، ولكنها موجودة في بيئة النشاط، وضرورية لإحداث التجربة المثلى؛ حيث يجب أن يكون الفرد في بيئة توجد فيها أهداف واضحة، وردود فعل فورية، وهناك توازن بين تحدي النشاط وقدرات الفرد، وفي المقابل يمكن النظر إلى العناصر الستة الأخيرة باعتبارها خصائص التجربة الداخلية للفرد؛ أي عند وصف التجربة المثلى قد يدَّعي الفرد أن إحساسه بالوقت قد أصبح مشوهًا، وأنه لم يكن من السهل تشتيت انتباهه، وأنه لم يكن قلقًا بشأن الفشل، كما يصف الحالة التي يعايشها بأنه يتلاشى فيها وعيه بأفعاله عن انتباهه، وبالتالي لم يكن واعيًا بما كان يفعل، وأخيرًا يُقر بأن القيمة في العمل الذي يقوم به، وهذا يعني أن النشاط غاية في حد ذاته (Liljedahl, P.:2021,online).

وتؤكد نظرية التدفق في مجال التعليم على أربعة مبادئ أساسية (فايزة باكير:٢٠١٢، ٣٩. نقلاً عن Csikszent mihalyi, M,1975,1990,1995,1996) وهي أن التعلم يتم بشكل أفضل عندما:

١- يكون المتعلم في بيئة محفزة.

٢- يدرك المتعلم بأنه ناجح في تقدمه.

٣- ترتبط المادة التعليمية بحياة المتعلم واهتماماته.

٤- يكون بين المتعلم والمعلم ثقة واحترام متبادلين.

وقد حقق العمل وفق مبادئ نظرية التدفق نتائج إيجابية في كثير من الدراسات ومن هذه الدراسات:

دراسة فايزة باكير(٢٠١٢) التي هدفت إلى تصميم برنامج تدريسي لمادة النحو وفق مبادئ نظرية التدفق، ودراسة فاعلية هذا البرنامج في تحسين أداء طلبة الصف الأول الثانوي في مادة النحو، ودراسة "جون إكس" Guan, X (2013) التي هدفت تطبيق مبادئ نظرية التدفق في تدريس اللغة الأجنبية بجامعة داليان للتكنولوجيا.

ودراسة "تشالكو، جي سي، وآخرون" Challco, G. C.,et al (2016) التي هدفت اقتراح إطار يستند إلى نظرية التدفق لتوفير الدعم لمصممي التعليم كي يتمكنوا من بناء سيناريوهات التعلم التي تحافظ على تجربة التدفق لدى المتعلمين، مع تقديم مبررات نظرية

فيما يتعلق بنمو المتعلم، ويربط هذا الإطار بين نظرية التدفق ونمو المتعلم، كما يسمح بتحديد التوازن السليم بين القدرة والتحدي وفقًا لحالة المتعلم واكتساب المعرفة وتنمية المهارات، وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام مصممي التعليم خلق سيناريوهات التعلم التي تحبذ التدفق، وللحصول على هذه السيناريوهات ضرورة وضع الشروط التي تفترضها نظرية التدفق في سياق عملية التصميم التعليمي.

ودراسة " شاهيان إل وآخرين" Shahian, L.,et.al (٢٠١٧) التي كانت تبحث في العلاقة بين التدفق والعاطفة في تأثيرهما على الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة " البلوشي إن" A.albalushi,N (٢٠٢٠) التي هدفت دراسة تأثير حالة التدفق الناجمة عن المهام على الفهم القرائي لدى الطلاب بكلية ينبع الجامعية.

ودراسة وليد عبدالكريم ونجلاء أبو الوفا (٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية الإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بأسوان.

ويشير شيرنوف. دي. جي وآخرون Shernoff, D. J.et.al (2003,171) إلى أن الجوانب الظاهرة في التدريس لها آثار عميقة على مشاركة الطلاب وحدوث التدفق ولا سيما فيما يتعلق بكيفية تحدي النشاط والمهارات اللازمة لإنجاز النشاط، بالإضافة إلى السيطرة المتصورة وأهمية النشاط كعاملين مهمين في مشاركة الطلاب، فكل هذه الأمور تشير إلى أن عدم مشاركة الطلاب إنما ينجم عن عدم وجود تحدٍ، وهو ما يقال إنه يحدث عادة في شكل المحاضرة (أي التعليم الذي يبدأه المعلم)، ونظرًا لأهمية التحدي والمهارة وأهمية المشاركة في التعليم، قد يكون المعلمون قادرين على تعزيز المشاركة من خلال دعم الطلاب عن طريق الشعور بالكفاءة والاستقلالية، وتوفير المهام التي تتيح للطلاب الاختيار، كما أنها ترتبط بحياة الطلاب واهتماماتهم بالإضافة إلى أنها تتيح فرصا للنجاح.

وترى الباحثة أن القراءة من المجالات المناسبة التي تسهم في تكوين الحس اللغوي المناسبة، فالقراءة هي طريق المتعلم لمعرفة القواعد النحوية والصرفية والبلاغية، ومن خلالها تُنمَّى لدى المتعلم مهارات التحليل والتفسير والربط والنقد والتقويم وهي مهارات ضرورية للحس اللغوي، كما أنه عند الرجوع إلى أهداف تدريس القراءة نجد أنها في الغالب الأعم أهداف يُرجى من تحقيقها تكوين حس لغوي لدى المتعلم.

ويعد الحس اللغوي من المهارات المهمة التي يجب إكسابها للطالب، فمن يمتلك حسًا لغويًا يستطيع أن يكشف الأخطاء اللغوية سواء الإملائية أو النحوية، ويستطيع الإيجاز والدقة في كتاباته، كما يمكنه استخدام مترادفات متعددة للفظ الواحد (محمود عبد الباسط:٢٠١٤، ٥٢).

وقد حظي الحس اللغوي باهتمام بعض الدراسات ومنها دراسة نعمة العزاوي (٢٠٠٠)، ودراسة محمود عبد الباسط (٢٠١٤)، ودراسة أماني بدر(٢٠١٥)، ودراسة بسمة جبر(٢٠٢٠)، ودراسة أسماء إسماعيل (٢٠٢١) وقد لاحظت الباحثة قلة الدراسات التي تناولت الحس اللغوي.

وتشير نعمة العزاوي(٨،٢٠٠٠) إلى أن أكثر المتكلمين بالعربية في هذا العصر يفتقدون للحس اللغوي، الذي يجنبهم وضع اللفظ في غير موضعه، ويصون كلامهم من الحشو والفضول، ويرتفع به عن التطويل، ومعنى ذلك أن فقدان الحس اللغوي جرَّ على العربية المعاصرة ظاهرتين خطيرتين؛ إحداهما: انعدام الإيجاز، والأخرى: انعدام الدقة، أي التعبير عن المعنى بغير اللفظ الدال عليه، أو المخصص له.

وللوقوف على مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الحس اللغوي؛ طبقت الباحثة اختبارًا استطلاعيًا مكونًا من (١٦) سؤالًا على عينة قوامها(٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أسماء بنت أبي بكر، وأشارت النتائج إلى ضعف مستوى الطلاب في مهارات الحس اللغوي.

وبمقابلة بعض من معلمي اللغة العربية في بعض مدارس المرحلة الثانوية، لهم وسؤالهم هل يوجد حس لغوي لدى طلابهم أشار الكثير منهم إلى وجود حس لغوي ولكن بنسبة ضئيلة لدى الطلاب.

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في التحصيل القرائي، ومهارات الحس اللغوي.

سؤالا البحث

حاول هذا البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما أثر نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق في تدريس القراءة على تنمية التحصيل القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

٢- ما أثر نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق في تدريس القراءة على تنمية الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

هدفا البحث:

هدف هذا البحث معرفة أثر نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق في تدريس القراءة على تنمية كل من:

١- التحصيل القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٢- مهارات الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

فروض البحث:

سعى هذا البحث إلى اختبار صحة الفروض الآتية:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام النموذج التدريسي والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام النموذج التدريسي والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس الحس اللغوي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام النموذج التدريسي والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار الحس اللغوي لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث كلًا من:

١- مطوري المناهج: حيث قدم البحث نموذجًا يتكون من إجراءات محددة ومنظمة يمكن لمطوري المناهج الإفادة منه في تنظيم المادة التعليمية.

٢- الموجهين: من خلال الإفادة من استخدام النموذج القائم على نظرية التدفق في التدريس، وتوضيح مدى أهمية استعانة المعلمين لهذا النموذج في العمية التدريسية. وتوجيههم لاستخدامه.

٣- المعلمين: من خلال توظيف النموذج التدريسي المقترح في تدريس اللغة العربية.

٤- الباحثين: فقد تم في هذا البحث إعداد مجموعة من الأدوات البحثية؛ متمثلة في (اختبار التحصيل القرائي، واختبار الحس اللغوي، ومقياس الحس اللغوي)، فيمكن للباحثين تطبيقها في دراساتهم، أو استخدامها في إعداد ما يماثلها من أدوات.

محددات البحث:

اقتصر هذا البحث على المحددات الآتية:

١- المحددات البشرية:

اقتصر هذا البحث على مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة ساقلتة الثانوية بنات.

٢- المحددات الزمنية:

طُبِّق هذا البحث في الفصلين الأول الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠م/ ٢٠٢١م.

٣- المحددات المكانية: طُبِّق هذا البحث في مدرسة ساقلتة الثانوية بنات.

٤- المحددات الموضوعية: اقتصر هذا البحث على:

١- بعض مهارات الحس اللغوي التي تتناسب مع طالبات الصف الأول الثانوي، والتي أسفرت عنها نتائج أراء الخبراء والمحكمين وهي:

أ- إدراك واكتشاف الأخطاء النحوية، وتفسيرها.

ب- ب إدراك واكتشاف الأخطاء الإملائية وتفسيرها.

ج-فهم معاني المفردات.

د- معرفة دلالات الكلمات حسب السياق.

هـ- تطبيق القواعد النحوية في الكتابة.

و-تطبيق القواعد الإملائية في الكتابة.

ز-القدرة على بيان العلاقة بين الجمل.

مواد وأدوات البحث:

أعدَّت الباحثة المواد والأدوات التعليمية الآتية:

أولاً: مواد البحث:

١- نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق.

٢- كتيب الطالبة وفق النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق.

٣- دليل المعلم.

ثانيًا: أدوات البحث:

١- اختبار التحصيل القرائي لطالبات الصف الأول الثانوي.

٢- مقياس الحس اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي.

٣- اختبار الحس اللغوي لطالبات الصف الأول الثانوي.

منهج البحث:

اسْتَخْدَمت الباحثة في هذا البحث المنهج التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية؛ لمعرفة أثر المتغير المستقل (النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق) على المتغيرات التابعة (التحصيل القرائي – مهارات الحس اللغوي).

متغيرات البحث وشملت:

١- المتغير المستقل: نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق.

٢- المتغيرات التابعة:

أ- التحصيل القرائي.

ب- مهارات الحس اللغوي.

مصطلحات البحث:

١- نموذج تدريسي:

عرفه علي زاير وآخرون (٢٠١٧، ٤٣) بأنه" خطة وصفية متكاملة تضم عملية تصميم محتوى معين أو موضوع ما وتنفيذه، وتوجيه عملية تعلمه في داخل غرفة الصف وتقويمه، فهو يتضمن مجموعة إسترتيجيات تتعلق باختيار المحتوى الملائم وأساليب التدريس الملائمة وطرائقه وإجراءات إثارة الدافعية عند المتعلمين وأساليب التقويم الملائمة.

كما عرفته زبيدة علي (٢٠٢٠، ١٢٦) بأنه " نوع من أنواع أدوات التدريس المساندة، التي تقدم ملخصًا عن طريقة التدريس، والوسائل التي تسهم في مساعدة المعلم على تطبيقها."

وتعرف الباحثة " النموذج التدريسي" بأنه" مجموعة من المراحل والإجراءات التدريسية المنظمة المصممة في ضوء توجهات ومبادئ نظرية التدفق، والتي تهدف إلى تنظيم عمل المعلم والمتعلم، وذلك لتنمية التحصيل القرائي ومهارات الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، عن طريق إعادة عرض المحتوى، وصياغة أهداف سلوكية، وتصميم تحديات تعليمية، واختيار الوسائل التعليمية المحفزة والتي تضمن اندماج الطالبات في العملية التعليمية، وتحديد استراتيجيات من شأنها تحقيق متعة للمتعلمات أثناء عملية التعلم، ثم معالجة المحتوى، والتقويم، البحث والاستقصاء.

٢- نظرية التدفق:

عرفت فاتن عبدالفتاح، شيري حليم(٢٠١٨، ٩) التدفق بأنه "حالة نفسية تنساب فيها مشاعر وجدانية إيجابية تؤدي إلى مستوى أمثل للإثارة والنشاط، يستطيع فيه الطالب أن يكبت مصادر الطاقة النفسية السلبية كالتوتر والخوف والقلق والملل والاسترخاء.... إلخ، للوصول إلى الخبرة المثلى والتي تشتمل على أعلى درجات الاستمتاع والثقة بالنفس والتركيز والإحساس بالتحكم والسيطرة والضبط وفقد الوعي الكامل بالذات والمكان وانسياب الأفكار وآلية الأداء مع القدرة على إدارة الوقت والاندماج الداخلي الكامل في العمل".

وعرفه جيف فان دين هوت وآخرون (Van den Hout, J. J.et al,2016,234) بأنه "تجربة ذاتية يشارك فيها الأشخاص بأداء أفضل ما لديهم"

وعرفته علا علي (٢٠٢٠، ١٣٥) بأنه" تجربة ذاتية تتمثل في قدرة الفرد على التركيز والاستغراق عند أداء المهمة الموكلة إليه أو النشاط المطلوب منه، ويصاحبها فقدان الفرد الوعي الذاتي، والقدرة على التحكم والاستمتاع، ونسيان الذات عند القيام بالعمل، وعادة ما تحدث أثناء أداء الأنشطة والمهام الصعبة".

وتعرف الباحثة "التدفق" إجرائيًا بأنه" اندماج الطالبة في أداء المهام والأنشطة التعليمية المكلف بها بأعلى درجة من التركيز والتحدي، تفقد معه الإحساس بالوقت لأجل الوصول إلى الأهداف المحددة سلفًا مع الشعور بحالة من الاستمتاع الداخلي" .

٣- القراءة:

عرفها "بوروسين جيلاكجاني، أ.، وسابوري، إن ب ." Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. (2016) بأنها "عملية تفاعلية يقوم فيها القراء ببناء تمثيل هادف للنص باستخدام استراتيجيات قراءة فعالة".

في حين عرفها نازك التهامي وآخرون (٢٠١٩، 346) بأنها" إدراك الرموز المعنوية، والنطق بها ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار، وفهم المادة المقروءة، ثم التفاعل معها، والاستجابة لما تمليه عليه هذه الرموز"

والقراءة عند عادل البرقوقي (٢٠٢١،٣٤) تعني " عملية عقلية تتطلب تعرف الرموز اللغوية في أشكالها المكتوبة وترجمتها عن طريق البصر إلى أصوات منطوقة مع فهم للمقروء، والتفاعل معه، وتذوقه ونقده والإفادة منه".

٤- التحصيل القرائي:

عرف كل من حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣، ٨٩) التحصيل بأنه " كل ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات واتجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم في الكتب المدرسية".

وعرفه أحمد اللقاني، وعلي الجمل(٢٠٠٣،٨٤) بـ" مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة، من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض".

وتعرف الباحثة " التحصيل القرائي" بـ " الإنجاز الذي تحققه طالبة الصف الأول الثانوي في دروس القراءة المقررة عليهم في الفصلين الدراسيين الأول والثاني، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي المعد لذلك"

٥- الحس اللغوي:

وعرفه علي جاب الله (٢٠٠٧، ١٧) بأنه" معرفة لغوية كاملة للغة ما، وبكل قواعدها النحوية والبلاغية، ومعرفة ما يقصده المرسل أثناء الحديث قبل النطق به، كما أنه أيضًا الربط السليم بين العلاقات اللغوية، وبعضها البعض".

وهو" التماس اللغة العربية عامة بلطف، أو إدراك الإنسان اللغة بحواسه وشعوره، أو هو مجموعة العواطف والميول والأحاسيس تجاه توجه لغوي ما، يتفاعل في الذهن، ويؤثر على الاستجابة في تقبل الآراء وإقرارها"(أحمد طنطاوي: ٢٠١٦، ٢١٨).

وتعرف الباحثة "الحس اللغوي" إجرائيًا بـ" قدرة طالبة الصف الأول الثانوي على اكتشاف الأخطاء الإملائية والنحوية وتفسيرها، وفهم معاني المفردات، ومعرفة دلالات الكلمات حسب السياق، وتطبيق القواعد النحوية والإملائية في الكتابة، وبيان العلاقات بين الجمل، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في مقياس واختبار الحس اللغوي المعدين لذلك".

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة فروضه، تم اتباع الخطوات الآتية:

أولًا: الرجوع إلى بعض الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث لإعداد الإطار النظري، ويشمل:

١- نظرية التدفق 2 -القراءة. ٣- الحس اللغوي.

ثانيًا: بناء المواد والأدوات التعليمية للبحث، وهي:

١- النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق.

٢- كتيب الطالبة؛ لإرشاده إلى كيفية استخدام النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق

٣- دليل المعلم في ضوء النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق.

٤- اختبار التحصيل القرائي.

٥- مقياس الحس اللغوي.

٦- اختبار الحس اللغوي.

ثالثًا: عرض المواد والأدوات السابقة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين؛ للتأكد من صلاحيتهم وضبطهم.

رابعًا: إجراء التجربة الاستطلاعية لضبط مواد البحث وأدواته.

خامسًا: اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي.

سادسًا: تطبيق أدوات البحث تطبيقًا قبليًا.

سابعًا: تطبيق تجربة البحث.

ثامنًا: تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعديًا.

تاسعًا: معالجة النتائج إحصائيًا وتحليلها وتفسيرها.

عاشرًا: تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

الإطار النظري:

نظرية التدفق وتدريس القراءة :

يعد علم النفس الإيجابي أحد فروع علم النفس الذي يبحث في الجوانب الإيجابية وأوجه القوة لدى الفرد، وليس هذا فحسب بل يعمل على تنميتها وتدعيمها وتعزيزها من أجل تحسين الأداء والوصول إلى مفهوم أبعد من مفهوم الصحة النفسية بالمعنى التقليدي؛ حيث إنه يبحث في عوامل السعادة البشرية والعوامل التي تمكن الإنسان من حياة مُرْضية يستطيع من خلالها تحقيق أهدافه وآماله وطموحاته، موظفًا ما لديه من إمكانات وقدرات لأقصى درجة ممكنة من أجل الوصول إلى حالة من الرضا سواء عن ذاته أو الآخرين والحياة بصفة عامة.

ومن ناحية أخرى يؤدي علم النفس الإيجابي دورًا كبيرًا في كثير من المجالات، ومن بين هذه المجالات؛ المجال التعليمي، وقد أشار إلى ذلك محمود حسن (٢٠١٩،١٣) بقوله: "إن لعلم النفس الإيجابي دورًا فاعلًا في العملية التعليمية من خلال الإسهام في تنمية دافعية التلاميذ وثقتهم بأنفسهم، وتنمية الجوانب الإيجابية والانفعالية والإبداعية لديهم، وجعلهم أكثر تفاؤلًا ومرونةً وأملًا في المستقبل، وهذا بدوره يؤثر تأثيرًا إيجابيًا في عملية التحصيل والتفوق.

وقد بدأ علماء النفس الاهتمام بهذا العلم–علم النفس الإيجابي– وأخذوا في دراسة وتحليل الشخصية من جوانبها الإيجابية؛ مما نتج عن ذلك أعمالًا نظرية تفسر هذه الجوانب ومنها نظرية التدفق.

ماهية نظرية التدفق:

يقصد بالتدفق فناء الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها فناءً تامًا ينسى به ذاته والوسط والزمن والآخر، كأنه في حالة من غياب للوعي بكل شيء آخر عدا هذه المهام أو الأعمال، على أن يكون كل ذلك مقترنًا بحالة من النشوة والابتهاج والصفاء الذهني والدافع له باتجاه المداومة والمثابرة ليصل في نهاية الأمر إلى إبداع إنساني من نوع فريد تكون فيه المعاناة مرحبًا بها دون انتظار لأي تعزيز من أي نوع. إذ هنا تكون هذه الحالة مطلوبة لذاتها ويكمن فيها وفيما تتضمنه من معاناة سر الرفاهية والسعادة الشخصية والإحساس العام بجودة الحياة، لكونها تضفي المعنى والقيمة على هذه الحياة (محمد عبد الجواد: ٢٠١٣، ٨).

كما يعني التدفق: الاستغراق والانغماس والسرعة والدقة في أداء عمل ما للوصول إلى أعلى مستويات من الأداء، ترافقها حالة من الشعور بالسعادة والاستمتاع الشخصي وانخفاض الإحساس بالزمان والمكان ونسيان الذات عند القيام بالعمل (عفراء خليل: ٢٠١٦، ٢٠٠).

وعرفته علا علي (٢٠٢٠، ١٣٥) بأنه " تجربة ذاتية تتمثل في قدرة الفرد على التركيز والاستغراق عند أداء المهمة الموكلة إليه أو النشاط المطلوب منه، ويصاحبها فقدان الفرد الوعي الذاتي، والقدرة على التحكم والاستمتاع، ونسيان الذات عند القيام بالعمل، وعادة ما تحدث أثناء أداء الأنشطة والمهام الصعبة".

وباستقراء التعاريف السابقة اتضح أن بعض التعاريف تناولت طبيعة التدفق فمنها ما عبر عن التدفق بأنه حالة، وبعضها أشار إليه أنه خبرة مثلى، والبعض الآخر تناول التدفق على أنه وضع نفسي يكون عليه الفرد، وهذه الحالة أو الخبرة أو الوضع النفسي هي نتاج بعض الأداءات التي يقوم بها الفرد وهي توظيف انفعالاته في خدمة الأداء والتعلم، وأداء المهام بأقصى درجة من الإتقان، وتوظيف مهاراته الشخصية إلى أقصى حد ممكن حال مواجهته لظروف متحدية أو صعبة، كما أشارت هذه التعاريف إلى شواهد حدوث التدفق لدى الفرد ومنها الاستغراق والانغماس والسرعة في أداء المهام المكلف بها، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات، والسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة أثناء العمل.

فلسفة نظرية التدفق:

قد انبثقت نظرية التدفق عام ١٩٥٧م على يد العالم "سيكزينت ميهالي "Csikszent mihaly " أثناء مقابلاته الشخصية للعديد من الأشخاص من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا واليابان وتايلاند وأستراليا ومن مختلف الثقافات الأوروبية؛ حيث أشركهم في مجموعة من الأنشطة، ولم يجد "ميهالي" mihalyi وصفًا أقرب للتعبير عن استغراقهم في العمل واهتمامهم الشديد واستمتاعهم من التشبيه بتيار الماء الذي يحملهم في مساره، وعلى هذا الأساس أطلق عليه "تشكيزينت ميهالي"Csikszent mihalyi "مفهوم التدفق"(أنس شطب، عبدالعزيز الموسوي:٢٠١٦، ٥٧).

قد استند العالم "سيكزينت ميهالي" Csikszent mihalyi المجري الأصل إلى ما نادى به أرسطو، وهو أن الناس رجالًا ونساءً يسعون إلى السعادة أكثر من أي شيء آخر،

فيسعون إلى السعادة لذاتها، وكل هدف آخر كالصحة والجمال والمال أو القوة له قيمة فقط لأنه يتوقع أن يجعلهم سعداء (أميرة القاسمي: ٢٠١٧).

ولكي يطبق مفهوم التدفق في العملية التعليمية، لابد من جعل التعليم هدفًا في حد ذاته يسعى المتعلمون لممارسته وبذل الجهد والوقت فيه وله، يشعرون حيال ذلك باللذة العقلية؛ مما يؤدي بهم ذلك الحال إلى تحقيق الغايات الأخرى المستهدفة كالتحصيل وتنمية المهارات، وحتى يتحقق ذلك الأمر فيجب تحسين العملية التعليمية بدءًا من تهيئة الطلاب وتكوين الرغبة لديهم في التعليم، مرورًا بكل ما يقدم لهم من محتوى تعليمي، ونشاطات، ومهمات تعليمية، وما يستخدم من وسائل واستراتيجيات تعليمية، وصولًا إلى التقويم الذي يتم تقديمه بالصورة التي تساعد على تحقيق اللذة العقلية.

أبعاد نظرية التدفق:

اقترح "سيكيزينت ميهالي" Csikszent mihalyi تسعة أسس أساسية تمثل أبعادًا مهمة للتدفق وهي:

١- أهداف محددة واضحة. **٢-التوازن بين التحديات والمهارات**

٣-تغذية راجعة واضحة وفورية. **٤-الشعور بالسيطرة.**

٥-التركيز على المهمة. **٦-دمج الوعي بالعمل.**

٧-الاستمتاع الذاتي بالتجربة. **٨-فقدان الوعي بالذات.** **٩- تحول الوقت.**

فتحديد أهداف واضحة يكافح الإنسان من أجلها ويسعى لتحقيقها، مع تحقيق حالة من التوازن بين التحديات والمهارات وتوفير تغذية راجعة فورية تمثل عوامل أساسية لضمان وصول الفرد لحالة التدفق، كما يمكن القول: بأن الأهداف المحددة والتي يفترض أنها تصل بالفرد إلى حالة التدفق يشترط أن تكون واضحة وواقعية، ومع شعور الفرد بالسيطرة والقدرة على اتخاذ القرار يجعله يتجه وبقوة نحو تحقيق هذه الأهداف، وتكون أعماله نابعة من الداخل، كما يمكنه تعديل أهدافه بسهولة كلما تطلب الأمر ذلك، ومن ثم يصبح سلوكه أكثر اتساقًا ومرونة، ويؤدي به ذلك إلى الاستمرار في العمل والعطاء للوصول إلى الأهداف المنشودة وبصورة مُرضية، وخاصة إذا كانت هذه الأهداف متحدية لقدرات الفرد.

فتوفر قدر من التحدي يعد من العناصر الواجب توافرها في المهام التي يكلف بها الفرد؛ لأنه الفرصة التي يمكن من خلالها تعرُّف القدرات والمهارات، بل والوصول إلى مرحلة الإبداع؛ وكسر حالة الملل والروتين التي يؤدي بها الفرد النشاط إذا ما تكرر العمل على نفس المهام

بنفس المستوى من التحدي المنخفض، كما يعد التحدي عاملًا من عوامل التحفيز الذاتي لدى الفرد؛ حيث يصل بالفرد إلى أنه لم يعد بحاجة إلى التحفيز والتشجيع الخارجي من أحد؛ لِتكوُّن رغبة داخلية تكفي لتحفيز الفرد للوصول إلى التدفق.

وتمثل التغذية الراجعة الفورية عاملًا من العوامل ذات التأثير الإيجابي في عملية التعلم، والتي يمكن من خلالها تصحيح مسار التعليم، وتحسين أداء المتعلم، بالإضافة إلى تكوين الدافعية نحو العطاء من قبل المعلم والمتعلم، وإعادة توجيه الطلاب .

كما يمكن القول: بأن الشعور بالسيطرة والتركيز على المهمة، ودمج الوعي بالعمل، إنما هي مؤشرات على دخول الفرد في حالة التدفق؛ فعند شعور الفرد بالسيطرة والتحكم يولد لديه شعور بالتحدي فيكون لديه الرغبة الشديدة في التصدي للمواقف التي تواجهه، فيبدأ بالتركيز على المهمة التي بين يديه وتجاهل ما عداها من محفزات أخرى، ولذا فعلى المعلم ترك الحرية للطالب للسيطرة على تعلمه؛ فذلك يؤدي بالطالب إلى المخاطرة والتحسن وضمان اهتمامه ومشاركته في العملية التعليمية .

وعند ملاحظة شخص أثناء أداء عمله في حالة من الاستمتاع والسعادة، دون الشعور بذاته، ويتحدث وكأن الوقت يمر سريعًا هنا يمكن القول: بأن هذا الشخص قد مر بحالة التدفق، فالتدفق في حد ذاته تعزيز لما يصل إليه الفرد، حتى وإن لم تتوافر المكافأة المادية، فيكفي للفرد شعوره بالسعادة النفسية والرضا عن ذاته، وحتى يتحقق ذلك في العملية التعليمية؛ فعلى المعلم أن يجعل من التعليم عملية ممتعة قبل أي شيء آخر وذلك لإشراك وتحفيز الطلاب وإثارتهم للتعلم، وألا تكون المكافآت الخارجية هي الدافع الأساسي للمشاركة في أنشطة التعلم حتى يحدث التدفق، فإذا كان الهدف الأساسي هو التركيز على المكافأة الخارجية فقد يتم تحويل التركيز من النشاط إلى هذه المكافأة.

الأهمية النفسية والتربوية للتدفق:

يعد التدفق الثروة النفسية الحقيقية التي يمكن من خلالها تحقيق الإنجازات المختلفة والإبداع في كافة المجالات، مع الوصول إلى قمة السعادة لدى الشخص الذي يعايش حالة التدفق(بديعة بنهان: ٢٠١٦، ٣١٧).

كما أن التدفق يمكن أن يصبح فاعلًا في العملية التعليمية من خلال التركيز على الأنشطة التي تستدعي هذه الحالة " حالة التدفق" ، كالأنشطة الممتعة والمحفزة والتي تتحدى قدرات الأفراد (نبيلة البخاري:٢٠١٩، ٢٤٢).

كما يمكن القول: إن التدفق يساعد الفرد على تخفيف الاضطرابات الانفعالية المتمثلة في القلق والاكتئاب وتشتت الانتباه، كما يعمل على تنمية التفكير الإبداعي، والخيال، وزيادة الثقة بالنفس، وتحمل المسئولية، وزيادة الدافعية للتعلم، وخفض الشعور بالسأم والملل وخاصة في حالة ما إذا كانت التحديات والمهارات الشخصية في حالة من التوازن.

ترى الباحثة أن القراءة من المجالات المناسبة لحدوث حالة التدفق لدى المتعلمين؛ حيث تمثل القراءة أداة الفرد للاطلاع على خبرات الآخرين والثقافات المختلفة، وكلما ازدادت معايشة الفرد لهذا الإنتاج البشري كلما ازدادت خبراته وتنوعت ثقافته، كما أن زيادة القراءة تكوِّن لدى الفرد ثروة لغوية كبيرة يمكن له الانتفاع بها انتفاعًا عمليًا تطبيقيًا سواءً في التواصل مع الآخرين أو في حل ما يعترضه من مشكلات سواء على الصعيد الشخصي أو الاجتماعي.

وعلى الجانب الآخر يمكن من خلال معايشة المتعلم لحالة التدفق تحقيق أهداف القراءة المنشودة والمتمثلة في تنمية القدرات العقلية العليا كالتخيل والتحليل والاستنتاج والاستدلال والربط والموازنة وغير ذلك من المهارات الإبداعية، أيضًا تحقيق المتعة لدى المتعلمين أثناء ممارسة عملية القراءة، بالإضافة إلى تعويد المتعلمين القراءة الذاتية، بالإضافة إلى إكسابهم مهارة التركيز على المادة المقروءة وانفصالهم عن العالم المحيط بهم؛ وتكوين ميول واتجاهات إيجابية لدى المتعلم نحو عملية القراءة، وتنمية ميوله القرائية، وتطوير قدرته على استخدام إستراتيجيات القراءة المتنوعة، مما يؤدي إلى قدرته على فهم ما يقرأ، والتجاوب معه، وتوظيفه في مواجهة العالم الخارجي والاتصال به.

والتدفق يمكِّن المتعلم من تحقيق هذه الأهداف، فتحقيقها يتطلب أن تكون محددة وواضحة للمتعلمين، كما يتطلب سعي المعلمين إلى تحقيقها من خلال تقديم المحتوى المناسب، والأساليب المستخدمة، والنشاطات التي يكلف بها الطلاب، والاستراتيجيات التي تناسب الطلاب وقدراتهم العقلية، والتي يجد فيها المتعة والترفيه والاستمتاع أثناء عملية التعلم.

نظرية التدفق والحس اللغوي:

يعد الجانب الوجداني متمثلًا في الحس من أهم الأهداف التي تسعى اللغة العربية بفنونها المختلفة إلى تنميتها لدى المتعلمين، لما ينطوي عليه من أهمية في معرفة جيد الكلام من رديئه، فقد كان الحس أداة العرب التي يحتكمون إليها في التوجيه اللغوي والبحث عن سبل

السهولة في اللغة العربية، ومعرفة المستقبح والمستحسن من الكلام، وعلى الرغم من أهمية الحس اللغوي والدور الذي يؤديه في تحقيق التواصل السليم بين الأفراد إلا أنه توجد بعض الصعوبات التي تحول دون وجوده لدى الطلاب متمثلة في حرمان الطلاب من فرص التعبير عن آرائهم وذواتهم بكل حرية، وافتقار البيئة التعليمية للأنشطة المناسبة التي تسهم في تنمية ذلك الحس، أضف إلى ذلك عدم معرفة المعلم بماهية الحس اللغوي وإستراتيجيات تنميته لدى الطلاب، وفيما يلي توضيح لماهية الحس اللغوي وعناصره، وأهمية تنميته، وأهم السمات التي يتصف بها أصحاب الحس اللغوي.

ماهية الحس اللغوي:

وعرفه محمود عبد الباسط (٢٠١٤، ٢٧) بأنه " ملكة داخلية توجد لدى الفرد من خلال إدراكه وإحساسه باللغة، وكذلك من خلال دراسته الواعية للغة ومهاراتها وقواعدها".

وهو" مجموعة من الأداءات تعكس القدرة على سلامة استقبال اللغة في مواقف الخطاب، وما يقتضيه ذلك من إدراك قيمة اللفظة في أداء المعنى وفقًا لصورتها والسياق الذي وردت فيه، وتبيان أثر الوحدات اللغوية حسب ما تقتضيه السياقات المحددة بها في تمييز الدلالات اللغوية المختلفة عن غيرها، وتنوع الدلالات البلاغية في الخطاب وتآزرها في إبراز المعاني وخدمتها واستنباط الدلالات الكامنة من ترتيب الخطاب بشكل معين"(أماني بدر: ٢٠١٥، ٢٦٠).

وهو" التماس اللغة العربية عامة بلطف، أو إدراك الإنسان اللغة بحواسه وشعوره، أو هو مجموعة العواطف والميول والأحاسيس تجاه توجه لغوي ما، يتفاعل في الذهن، ويؤثر على الاستجابة في تقبل الآراء وإقرارها"(أحمد طنطاوي: ٢٠١٦، ٢١٨).

ومن التعريفات السابقة تبين للباحثة ما يلي:

١- أن الحس اللغوي ذو شقين أحدهما فطري متمثلًا في الملكة الداخلية للفرد، والآخر مكتسب يتشكل من خلال الدراسة والتعلم لاكتساب المهارات التي تسهم في تكوينه.

٢- أن الدراسة الواعية للغة وقواعدها النحوية والصرفية والبلاغية هي السبيل لتكوين وتنمية حس لغوي لدى المتعلمين.

٣- أن الحس اللغوي يستند إلى الأحداث والسياقات ومواقف الخطاب التي تمارس فيها اللغة في إصدار الحكم على القضايا اللغوية المختلفة.

وترى الباحثة أن التدفق قد ينمي مهارات الحس اللغوي لدى المتعلمين، وخاصة إذا أتيحت لهم الفرصة لممارسة اللغة قراءة وكتابة واستماعًا وتحدثًا، سواء عند التعبير عن ذواتهم أو من خلال التواصل مع الآخرين من زملائهم في الفصل، والسماح لهم بالنقد وإبراز الإيجابيات والسلبيات فيما يقرؤون أو يسمعون، وإفساح المجال أمامهم للتساؤلات عما يدور في أذهانهم، وتشجعيهم على البحث والاستقصاء، والتركيز أثناء القراءة والكتابة، وتهيئة البيئة المناسبة الخالية من المشتتات.

النموذج التدريسي المقترح في ضوء نظرية التدفق:

لتصميم النموذج التدريسي المقترح قامت الباحثة بالاطلاع على عديد من النماذج التدريسية منها نموذج "كمب" camp (إمام علي:٢٠٠٣، ١٨٥)، ونموذج "جانيه" Janie (سعد زاير وآخرون، ٢٠١٤، ٢٢١)، ونموذج "لورسباش" lorsbach لدورة التعلم(سعد زاير وآخرون: ٢٠١٧، ٧١)، وقد صممت الباحثة النموذج ليناسب طبيعة البحث الحالي، وفيما يلي عرض لأسس تصميم النموذج التدريسي المقترح، والتصور المقترح لتصميم هذا النموذج التدريسي، وذلك على النحو التالي:

بُنِيَ النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق في ضوء مجموعة من الأسس التي اشتقتها الباحثة من خلال دراستها لنظرية التدفق وهي:

١- **"التحدي": فتضمين العملية التعليمة مشكلات تتحدى العقل والتفكير وتتطلب عمليات متنوعة من إعمال العقل، مع خلق حالة من التوازن بين التحدي والارتياح إنما يولد لدى المتعلمين طاقة إيجابية تدفعهم إلى إنتاج حلول وأفكار ونواتج تعلم متميزة، ولذلك تم تصميم تحديات تعليمية تعتمد على مجال واسع من القدرات العقلية، والمهارات التنافسية، التي تعمل على إثارة الدوافع المتحدية لدى الطلاب للوصول إلى درجات أعلى من الإبداع.**

٢- **"التعلم التعاوني التنافسي في آن واحد": اللذان من شأنهما أن يؤديا إلى زيادة الدافعية والإقبال على التعليم، ومن الجدير بالذكر فإنَّ توزيع المهام بين أعضاء المجموعة في التعلم التعاوني يؤدي إلى تركيز كل عضو على المهمة المكلف بها محاولًا تأديتها على أكمل وجه؛ للوصول إلى مستوى الإتقان المنشود، كما يؤدي التعاون بين الطلاب إلى تقليل الوقت المبذول في أداء المهام بشكل كبير، وزيادة الإنتاج، هذا بالإضافة إلى أنه يزيد من تحصيل الطلاب الدراسي، واحتفاظهم بالمعلومات لفترة أطول، كما يؤدي التعلم**

التنافسي إلى زيادة السرعة في إنجاز العمل وزيادة الجهد المبذول من قبل الطلاب في جو من التنافس الشريف مما يؤدي إلى زيادة الدافعية لديهم.

٣- المشاركة الفاعلة من قبل الطلاب": فمشاركة الطلاب وتفاعلهم في مختلف الأنشطة التعليمية وبتشجيع من المعلم إنما يعد دافعًا نحو التعلم، فحين يشعر الطالب بأهمية تواجده وما يقدمه من قرارات فإنَّ ذلك يشعره بأهمية التعلم، بعكس ما إذا كان سلوك المعلم يتسم بالديكتاتورية واعتبار نفسه المصدر الوحيد للمعرفة فذلك يكوِّن لدى المتعلمين شعورًا بعدم الارتياح والاتكالية في تلقي المعلومات من المعلم بصورة سلبية تفقدهم الرغبة في البحث والتجريب وإعمال العقل، ومتعة البحث والتجريب.

٤- "المناخ التعليمي المشجع على التدفق": وهو مناخ يسوده الود والاحترام والمرح بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض، مناخ يشعر فيه المتعلم بالارتياح النفسي والمودة والتسامح وعدم تصيد الأخطاء.

٥- " متعة التعلم": فلكي يصل الطالب إلى حالة التدفق لابد من جعل العملية التعليمية عملية ممتعة يشعر الطالب من خلالها بالسرور والارتياح وعدم الشعور بالتوتر والملل، ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير بيئة قائمة على التعليم والتعلم النشط بحيث تستثير اهتمامات الطلاب، وتدفعهم إلى المشاركة، وما توفره هذه البيئة من استراتيجيات وأنشطة مشوقة ممتعة تسمح للمتعلم بالسيطرة على تعلمه.

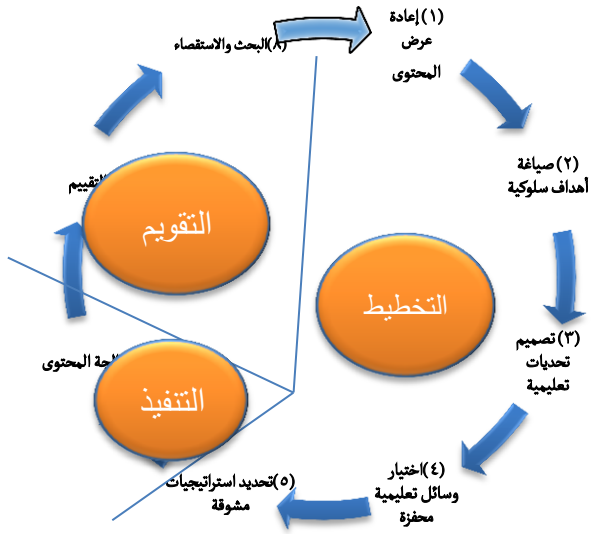
٦- "البحث والتقصي": استكمالًا لإتقان التعلم وحتى لا يتوقف التدفق لدى المتعلمين بانتهاء الحصة الدراسية يكلَّف الطلاب بمهام ذات علاقة بموضوع تعلمهم، فمن خلال البحث في هذا الموضوع سواء بالرجوع إلى المكتبة أو الشبكة العنكبوتية أو غير ذلك من مصادر التعلم يصل الطالب إلى حالة من إتقان التعلم بالإضافة إلى الفوائد الأخرى التي يمكن أن يجنيها المتعلم من ذلك.

٧- "الاعتماد على المكافآت": سواء كانت المادية أو المعنوية للطلاب المشاركين في العمل والذين يتمكنون من تحقيق الأهداف المنشودة، تحفيزًا لهم على الاستمرار والوصول إلى مستويات أعلى، وتشجيعًا لغيرهم على المشاركة الإيجابية.

٨- "حفز الدافعية": ويكون ذلك من قبل الدخول في عملية التعلم، وتستمر استثارة دافعية الطلاب واهتماماتهم باستمرار العملية التعليمية.

٩- "التنوع": وذلك في كل مكونات النموذج " أهداف، استراتيجيات تدريسية، وسائل تعليمية، وأنشطة، ووسائل تقويم" مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

مكونات النموذج التدريسي المقترح: يقوم النموذج التدريسي المقترح على مجموعة من المكونات والعناصر الأساسية كما هو موضح في المخطط التالي:



شكل(١) يوضح خطوات النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق

وفيما يلي عرض لمكونات النموذج التدريسي المقترح بالتفصيل:

أولًا: مكونات مرحلة التخطيط:

١-إعادة عرض المحتوى:

ويقصد به ترتيب المحتوى وتحويله من طبيعته السردية إلى نمط آخر من أنماط النصوص القرائية كالحوار أو القصة كنوع من تغيير النمطية التي اعتاد عليها الطلاب بما يضمن جذب انتباه الطلاب وتفاعلهم مع المادة القرائية، مع الالتزام بما ورد في النص من مبادئ وقيم وقضايا بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

٢- الأهداف السلوكية:

يتم تحديد الأهداف التي يرجى تحقيقها في كل درس ويراعى أن تكون هذه الأهداف صعبة بعض الشيء وفي نفس الوقت قابلة للتحقق، لأن الأهداف المحددة إذا كانت متحدية لقدرات الطالب ؛ فإن ذلك يدفعه إلى مستوى مرتفع من النشاط مقارنة بالأهداف السهلة التي تقوده إلى مجهود أقل وأداء بمستوى منخفض، كذلك الأهداف المستحيلة أو الصعبة جدًا والتي

تكون أكثر من حدود طاقات الفرد فإنها تؤدي إلى أداء ذي مستوى منخفض مصحوب بخبرة الفشل أو الإخفاق، ومن ثم فالتدفق ينعدم في هاتين الحالتين.

والمعلم هو من يحدد هذه الأهداف، وقد يطلب من التلاميذ المشاركة في وضع هذه الأهداف، فالفرد الذي يضع أهدافًا واضحة ينجح في اختيار تحديات تناسب اهتماماته ويسعى لتحقيقها من خلال تركيز انتباهه عليها.

٣-تصميم تحديات تعليمة:

وبما أن التدفق يحدث في المنطقة التي يتحدى فيها العمل قدرات الفرد، فبالتالي فقدرتهم تستجيب للتحدي، وتزيد حتى تصل إلى مستوى التدفق، ومن ثم يتم - من خلال هذا النموذج المقترح- تصميم مهمات وأنشطة- تتميز بالتحدي والمغامرة، ويمكن من خلالها الاستحواذ على انتباه الطالب، بحيث لا توجد طاقة زائدة لمعالجة أية معلومات أخرى، فالاهتمام فقط يتركز على المحفزات ذات الصلة بالنشاط.

ومن هذه التحديات التي قامت الباحثة بتصميمها واستعانت بها في معالجة موضوعات القراءة:

***التحدي الأول" التحدي من أجل الوصول للكنز. * التحدي الثاني "تحدي العباقرة".**

***التحدي الثالث "ابن برجك". *التحدي الرابع "الفريق الصامد".**

***التحدي الخامس "تحدي العشر دقائق".**

٤- اختيار وسائل تعليمية محفزة للتعليم:

لكي يقبل المتعلم على عملية التعلم وحتى يتم التعلم بشكل أفضل لابد وأن يكون في بيئة محفزة، ومن عناصر البيئة التعليمية التي لها دورٌ في تحقيق هذا الهدف الوسائل التعليمية ومن هذه الوسائل التي استعانت بها الباحثة في تنفيذ موضوعات القراءة:

***الصور. *الفيديو التعليمي *أوراق عمل * بطاقات تعليمية.**

٥-تحديد إستراتيجيات تعليمية مشوقة:

تم معالجة موضوعات القراءة المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التي تعمل على زيادة الدافعية لدى الطالبات للاستمرار في عملية التعلم في إطار من الفرح والمرح والسعادة؛ حيث إن البهجة الحقيقية للعمل في حد ذاتها هي التي تدفعهم، وتثير حماسهم، ومن هذه الاستراتيجيات:

أ-إستراتيجية الأسئلة والإجابات: *questions answer relationship*

ب-إستراتيجية k- w- l *know- want to know- learn*

ج-استراتيجية التعلم التنافسي:*Competitive learning strategy*

د-استراتيجية الكرسي الساخن:*Hot seat*

هـ-إستراتيجية خذ واحدة وأعط واحدة: *take one-give one*

ثانيًا: مكونات مرحلة التنفيذ

١-معالجة المحتوى: وفي هذه المرحلة تتم إجراءات التعلم والتي تتمثل في:

أ- المرحلة التحفيزية.

ففي هذه المرحلة يقوم المعلم بتحفيز الطلاب قبل البدء في الدرس بإلقاء عبارات التشجيع والتحفيز مثل: أنا أستطيع .... إذا حتمًا سأنجح، إن النجاح ليس إنجازًا بقدر ما هو قدرة مستمرة على الإنجاز، كن واثقًا في قدراتك، وغير ذلك من عبارات التشجيع؛ حيث يعد التحفيز من أهم المرتكزات التي من خلالها يمكن الوصول إلى الأهداف التعليمية المنشودة، وزيادة القدرات الإنتاجية لدى الطلاب.

ب- التهيئة العقلية وإثارة الانتباه:

وفي هذه المرحلة تتم تهيئة الطلاب وإثارتهم وجذب انتباههم لتقبل المعلومات التي ستعالج أثناء الدرس، من خلال عرض بعض الصور، أو الفيديوهات ذات العلاقة بموضوع الدرس، أو من خلال طرح الأسئلة التي يمكن من خلالها الاستجابة من قبل الطلاب وذلك للوصول إلى الأهداف المنشودة.

ج- تفحص الدرس وقراءته قراءة صامتة:

يكلف المعلم طلابه بقراءة الدرس قراءة صامتة في خلال خمس دقائق، وأثناء هذه القراءة ينفذ الطلاب التكليفات التي يوجهها إليهم المعلم وهي:

- **تحديد أهم المعلومات التي أثارت اهتمامهم ويريدون معرفة المزيد عنها.**
- **تحديد المفردات الجديدة ويريدون معرفة معناها.**
- **كتابة أسئلة يريدون معرفة إجاباتها.**
- **البحث عن إجابات لأسئلة معطاة لهم.**

وتأتي أهمية هذه المرحلة في أن الطالبات يضعن أهدافًا لأنفسهن متمثلة في تحديد ما يردن معرفته من معانٍ لمفردات جديدة، أو معلومات يردن معرفة المزيد عنها. ثم يقمن بتحقيقها في مرحلة متأخرة من الدرس وهي مرحلة البحث والاستقصاء.

د- قراءة الدرس قراءة جهرية تفسيرية فقرة فقرة:

وهنا تأتي مرحلة القراءة الجهرية، وهذه القراءة يقوم بها الطلاب ويفضل البدء بالطلاب القادرين على القراءة بصورة صحيحة، ثم تبدأ رحلة كشف النص وإزالة ما يكتنفه من غموض، من خلال مساعدة الطلاب على تناول الدرس بشكلٍ تفصيليٍّ وتحليليٍّ، ومعرفة المكتوب في النص من معلومات وما يمكن التوصل إليه من فِكَر رئيسة وفرعية، والتوصل إلى استنتاجات، مع تقديم التوجيه اللازم وتوضيح أية استفسارات من ناحية الطلاب بتوجيه ومساعدة من المعلم.

ثالثًا: مكونات مرحلة التقويم:

١-التقييم:

يتم التقييم في نهاية كل درس من خلال طرح الأسئلة على الطالبات لمعرفة مدى تحقق الأهداف، وقد راعت الباحثة في هذه المرحلة ضرورة ابتعاد التقييم عن التقليدية، فقد جاء التقييم في صورة تحديات بين الطالبات لتحقيق جو من التعاون والتنافس بينهن، ومن ثم كسر حدة الملل والشعور باللذة والمتعة العقلية.

٢-البحث والاستقصاء:

وفي هذه المرحلة يعرض المعلم على الطلاب موقفًا مشكلًا يثير تفكيرهم ويتحداهم فكريًا"، أو يعرض موضوعًا أثار اهتمامهم أثناء القراءة مما يدفعهم إلى البحث عن المزيد عنه، أو البحث عن معلومات يودون إضافتها للدرس، أو البحث عن مؤلفات أخرى تناولت موضوع الدرس ويكتب بإيجاز ما تناولته هذه المؤلفات، أو البحث عن موضوع ثم يقوم المعلم في الحصة التالية بجمع هذه الأعمال والاطلاع عليها مع تقويمها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب.

دور كل من المعلم والمتعلم في النموذج التدريسي المقترح:

أولًا أدوار المعلم:

يمكن أن تتحدد أدوار المعلم في هذا النموذج فيما يلي:

١- التصميم:

فالمعلم يقوم بتصميم الأهداف السلوكية التي يسعي لتحقيقها لدى طلابه مراعيًا فيها الوضوح والواقعية، كما يقوم بتصميم المواقف والأنشطة التعليمية والتي تمثل تحديًا لقدرات طلابه.

٢- التوجيه والتيسير:

على الرغم من أن الطالب هو المسؤول الأول عن عملية تعلمه إلا أنه بحاجة إلى إشراف وتوجيه مقنن من قبل المعلم، كما يقوم المعلم بتذليل الصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء تعلمهم، والتوضيح لما يشكُل على طلاب فهمه.

٣- التشجيع والتحفيز:

يقوم المعلم من بداية مرحلة التهيئة بتشجيع الطلاب وتحفيزهم من خلال إلقاء العبارات المشجعة للإقبال على موضوع الدرس كما يتم تحفيزهم ماديًا من أجل الاستمرار وبذل الجهد والإبداع.

٤- تهيئة البيئة المناسبة للتدفق:

فالمعلم مسؤول عن تهيئة الجو المناسب القائم على الاحترام المتبادل بينه وبين وطلابه، والطلاب بعضهم البعض، والمشجع على التركيز والاستمتاع والمشاركة والتفاعل المثمر والإبداع.

٥- تنظيم بيئة الصف:

فالمعلم يقوم بتنظيم الطلاب للعمل سواء بشكل منفرد أو ثنائي أو العمل في شكل مجموعات وتوزيع النشاطات والمهام التعليمية على الطلاب بما يحقق الانضباط داخل الفصل.

ثانيًا أدوار الطلاب:

تتحدد أدوار الطالب في النموذج التدريسي فيما يلي.

٤- المشارك الأصيل والمسؤولة عن عملية التعلم.

٥- البحث عن المعرفة سواء داخل الفصل أو خارجه.

٦- العمل في مجموعات أو مع زميل آخر أو العمل مستقلًا.

٧- التحدي لقدراته والمنافسة مع زملائه.

إعداد مواد البحث وأدواته:

أولًا: مواد البحث:

(١) كتيب الطالب:

(أ)- الهدف من كتيب الطالب: هدف كتيب الطالب إلى:

١- إعادة صياغة موضوعات القراءة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق.

٢- إرشاد طلاب الصف الأول الثانوي إلى خطوات النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق؛ ليتمكنوا من استخدامه بفاعلية أثناء تنفيذهم النشاطات المصاحبة لتدريس موضوعات القراءة المستهدفة وفق هذا النموذج.

٣- توضيح كيفية السير في موضوعات القراءة، بالإضافة إلى توضيح التعليمات التي يجب اتباعها لنجاح عملية التعلم.

(ب)- مكونات كتيب الطالبة: اشتمل كتيب الطالب على المكونات الآتية:

١- مقدمة.

٢- خطوات وإجراءات معالجة موضوعات القراءة وفقًا للنموذج التدريسي المقترح.

٣- موضوعات القراءة مصاغة وفقًا للنموذج التدريسي المقترح متضمنة الخطوات الآتية:

٤- التخطيط للنص: بحيث تتضمن خطة كل درس العناصر الآتية:

- **عنوان الدرس: وتم وضعه في بداية كل درس بخط واضح.**
- **أهداف الدرس: وقد روعي في صياغتها أن تكون:**

أ- مصاغة في صورة إجرائية.

ب-متنوعة لتشمل المستويات المختلفة لكل مجال من مجالات الأهداف (المعرفية-المهارية -الوجدانية).

- **خطة السير في الدرس: سارت خطة الدرس وفقًا للنموذج التدريسي المقترح بحيث شملت هذه المراحل:**

١-المرحلة التحفيزية.

٢-وتهيئة العقل وإثارة الانتباه.

٣-وتفحص الدرس وقراءته قراءة صامتة.

٤-قراءة الدرس قراءة جهرية تفسيرية فقرة فقرة.

٥-التقويم.

٦-البحث والاستقصاء.

(ج) ضبط كتيب الطالب: قامت الباحثة بعرض كتيب الطالب على بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في كليات التربية، بالإضافة إلى بعض الموجهين والمعلمين في التربية والتعليم؛ وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول:

١- مناسبة تخطيط الدروس وفقًا للنموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق.

٢- حذف ما يرون حذفه أو إضافة ما يرون إضافته للكتيب.

٣- دقة وسلامة المادة العلمية.

(د) التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق البحث استطلاعيًا على مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بلغ عددها(٤٠) أربعين طالبة بمدرسة أسماء بنت أبي بكر الثانوية بنات، وقد أجرت الباحثة التجربة الاستطلاعية للتأكد من:

١- كفاية الوسائط التعليمية المستخدمة، والأنشطة التعليمية المقررة لكل درس، وإمكانية تطبيقها.

٢- المشكلات التي قد تواجه الباحثة أثناء تنفيذ التجربة الأساسية

٣- تحديد زمن كل مرحلة من مراحل معالجة كل موضوع من موضوعات القراءة.

وكان من نتائج التحكيم والتجربة الاستطلاعية لكتيب الطالب ما يلي:

١- تم ضم المرحلة الرابعة من مراحل معالجة موضوعات القراءة وهي قراءة الدرس قراءة جهرية، مع المرحلة الرابعة وهي قراءة الدرس قراءة تفسيرية، ليصبحا مرحلة واحدة وهي قراءة الدرس قراءة جهرية تفسيرية فقرة فقرة.

٢- تصويب بعض الألفاظ من حيث الصياغة.

٣- تغيير بعض الصور لعدم مناسبتها للدرس.

٤- تحديد زمن كل مرحلة من مراحل معالجة المحتوي كالتالي:

أ- المرحلة التحفيزية: (٥) خمس دقائق.

ب- تهيئة العقل وإثارة الانتباه: (١٥) خمس عشرة دقيقة.

ج- تفحص الدرس وقراءته قراءة صامتة: (١٠) خمس دقائق.

د- قراءة الدرس قراءة جهرية تفسيرية فقرة فقرة (٨٥) خمس وثمانون دقيقة.

هـ- التقويم: (٢٠) عشرون دقيقة.

(٢) دليل المعلم:

(أ) الهدف من دليل المعلم: لتنفيذ ما تضمنه كتيب الطالب المعد في ضوء النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق تطلب الأمر إعداد دليلٍ استرشاديّ للمعلم تضمن مجموعة من الإجراءات التدريبية، والتوجيهات التي تعينه على تبين دوره وأدوار الطلاب في تنفيذ دروس القراءة، كما هدف الدليل إلى توضيح خطوات السير في الدرس وفقًا للنموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق، وليكون مرشدًا للمعلم في تدريس موضوعات القراءة، وقد تضمن دليل المعلم ما يلي:

(ب) مكونات دليل المعلم:

تضمن دليل المعلم ما يلي:

١- مقدمة: هدفت المقدمة إلى تقديم خلفية للمعلم عن نظرية التدفق، وتوجيهات إرشادية في تدريس موضوعات القراءة.

٢- أهداف الدليل.

٣- مكونات النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق.

٤- الخطوات الإجرائية لمعالجة دروس القراءة.

٥- الوسائل والمواد التعليمية المستخدمة.

٦- الدروس مصممة وفقًا للنموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق.

٧- تقديم نموذج إجابة للأسئلة التي يتضمنها كتيب الطالب ليسترشد به المعلم عند تنفيذ موضوعات القراءة.

ثانيًا: أدوات البحث:

(١) اختبار التحصيل القرائي:

لما كان هذا البحث يهدف تعرف أثر نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق في تدريس القراءة على التحصيل القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، فقد تطلب ذلك إعداد اختبار التحصيل القرائي للوقوف على مستوى تحصيل الطلاب في القراءة، وقد مر إعداد الاختبار بالخطوات الآتية:

أ-الهدف من الاختبار: هدف الاختبار قياس تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي (المجموعة التجريبية-المجموعة الضابطة) في موضوعات القراءة المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في الفصلين الدراسيين الأول والثاني لعام ٢٠٢٠/٢٠٢١ وهي " حاتم الطائي ومكارم الأخلاق، وقيم أخلاقية، وتكنولوجيا المعلومات، والعمل التطوعي، ووصية إلى ولدي، وحرية الذين يعلمون" عند مستويات بلوم الستة للمجال المعرفي وهي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

ب-وصف الاختبار: تكون الاختبار في صورته النهائية من (٤٩) سؤالًا من الأسئلة المقاليّة والأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، والتكملة، وبلغت الدرجة الكلية للاختبار (٨٧) درجة.

ج-طريقة تصحيح الاختبار: تم تقدير درجات الاختبار في ضوء عدد الاستجابات المطلوبة في كل سؤال، وقد تراوحت الاستجابات المطلوبة لأسئلة اختبار التحصيل القرائي بين الاستجابة الواحدة والثلاث استجابات؛ ولذا قدرت الدرجات من ١: ٣،وفي ضوء ذلك أصبحت الدرجة الكلية للاختبار(٨٧).

د-عرض الصورة الأولية للاختبار على بعض السادة المحكمين: بعد الانتهاء من الصورة الأولية للاختبار، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين[١] من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ بغية تعرف آرائهم حول مدى مناسبة:

١-السؤال للمستوى المحدد لقياسه. ٢-عدد أسئلة الاختبار.

٣-صلاحية الاختبار للتطبيق.

[١] ملحق السادة المحكمين لأدوات ومواد البحث ص ٣٢٥.

وقد أشار السادة المحكمون إلى مناسبة الاختبار وأنه صالح للتطبيق.

هـ-ضبط الاختبار إحصائيًا:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاختبار، وعرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات المطلوبة، تم تطبيق الاختبار على مجموعة بلغ عددها (٣٩) تسع وثلاثين طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أسماء بنت أبي بكر، وقد تم تصحيح الاختبار ورصد درجات الطالبات؛ وذلك لحساب كل من:

-معامل صعوبة وسهولة وتمييز فقرات الاختبار. -صدق الاختبار.

.-ثبات الاختبار. -الزمن المناسب لتطبيق الاختبار.

- معامل صعوبة وسهولة فقرات الاختبار: وقعت معاملات صعوبة وسهولة فقرات الاختبار في المدى المقبول وهو من ٠.٢٠: ٠.٨٠ باستثناء الفقرة رقم خمسة فقد تراوح معامل الصعوبة والسهولة من ٠.١٠: ٠.٩٠ ؛ولذا فقد تم حذف هذه الفقرة.

- معامل تمييز فقرات الاختبار: وقعت معاملات تمييز فقرات الاختبار في المدى المقبول لتمييز الفقرة وهو من ٢٠%: ٨٠% باستثناء الفقرة رقم (١٦، ٢٧، ٤٩)؛ ولذا تم حذف هذه الفقرات من الاختبار.

جـ-صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار استخدمت الباحثة طريقتين للقياس على النحو التالي:

- الصدق الظاهري للاختبار: للتحقق من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من الأساتذة في المناهج وطرق التدريس، وأسفرت نتيجة التحكيم عن أن الاختبار صالح للتطبيق، ومناسبة عدد أسئلة الاختبار، ومناسبة الأسئلة للمهارات التي تقيسها.

-صدق الاتساق الداخلي للاختبار: وقد تم بطريقتين:

الطريقة الأولى: حساب معاملات ارتباط كل مفردة من مفردات الاختبار مع المستوى المنتمية إليه كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١) يبين معاملات ارتباط كل مفردة من مفردات الاختبار بالمستوى المنتمية إليه

المستوى	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة		المستوى	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
التذكر	١	.٥٥٨**	دال		التطبيق	١١	.٤٩٩**	دال
	٢	.٤٣٣**	دال			٣١	.٦٤٢**	دال
	١٢	.٦٥٥**	دال			٣٣	.٦٧٨**	دال
	٢١	،٤٦٦**	دال			٣٧	.٥٠٢**	دال
	٢٦	.٥١١**	دال			٤٥	.٦٣٩**	دال
	٣٠	.٤٠١**	دال			٥٠	.٥٧٩**	دال
	٣٢	.٦٩٢**	دال		التحليل	١٠	.٦٧٣**	دال
	٣٥	.٤٤١**	دال			١٣	.٤٢٥**	دال
	٤٧	.٣٦٩*	دال			٢٨	.٥٦٣**	دال
الفهم	٣	.٥٠٨**	دال			٣٨	.٤٠٧**	دال
	٤	.٤٤٦**	دال			٤٢	.٥٥٨**	دال
	٦	.٤٢٧**	دال			٥٣	.٤٩٤**	دال
	٧	.٤٨٩**	دال		التركيب	٩	.٥٩٥**	دال
	١٤	.٠٩٢	غير دال			٢٠	.٣٧٥**	دال
	١٥	.٤٢١**	دال			٣٤	.٦٩٠**	دال
	١٨	.٣٦٦**	دال			٤٦	.٧٧٠**	دال
	١٩	.٣٢٨**	دال			٥٤	.٧٧٠**	دال
	٢٢	.٣٥٤*	دال		التقويم	٨	.٣٦٦*	دال
	٢٣	.٣٩٨*	دال			١٧	.٥١٤**	دال
	٢٤	.٣٩٧*	دال			٢٥	.٦١١**	دال
	٣٩	.٦٢٢**	دال			٣٦	.٥٠٧**	دال
	٤٠	.٣٥٠*	دال			٤١	.٥٢٥**	دال
	٤٣	.٦٢٢**	دال			٤٤	.٤٥٥**	دال
	٤٨	.٤٧٦**	دال			٥٢	.٥٥٨**	دال
	٥١	.٣٥٩*	دال					

مما سبق يتبين أن: أسئلة المستوى الأول من الاختبار أظهرت أن معاملات الارتباط لها دلالة مع المستوى الذي تنتمي إليه " مستوى التذكر"، كما أظهرت أسئلة المستوى الثاني من الاختبار أظهرت معاملات الارتباط لها دلالة مع المستوى الذي تنتمي إليه "مستوى الفهم، ماعدا السؤال الرابع عشر لم يظهر معامل ارتباطه دلالة مع المستوى الذي ينتمي إليه وهو الفهم، كما أظهرت أسئلة المستوى الثالث من الاختبار أظهرت معاملات الارتباط لها دلالة مع المستوى الذي تنتمي إليه " مستوى التطبيق". وأيضًا أسئلة المستوى الرابع من الاختبار أظهرت معاملات الارتباط لها دلالة مع المستوى الذي تنتمي إليه" مستوى التحليل"، كما أظهرت أسئلة المستوى الخامس من الاختبار أظهرت معاملات الارتباط لها دلالة مع المستوى

الذي تنتمي إليه" مستوى التركيب"، كذلك أظهرت أسئلة المستوى السادس من الاختبار معاملات الارتباط لها دلالة مع المستوى الذي تنتمي إليه" مستوى التقويم".

الطريقة الثانية: حساب معاملات ارتباط كل مستوى مع الاختبار ككل كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٢) يبين معاملات ارتباط كل مستوى بالاختبار ككل

المستوى	الكل
التذكر	٨٣٨.**
الفهم	٨٨٦.**
التطبيق	٧٧٩.**
التحليل	٦٩٢.**
التركيب	٨١٢.**
التقويم	٧١٣.**

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل مستوى من مستويات الاختبار وبين الدرجة الكلية للاختبار كانت دالة جميعها عند مستوى(.01)، وفي ضوء ذلك أصبح عدد أسئلة الاختبار (٤٩) سؤالًا.

- **ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار ككل باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار(٨٩.) وهو معامل ثبات كبير، وهذا يدل على أن الاختبار يتميز بدرجة عالية من الثبات.**

-زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول طالبة، وآخر طالبة انتهيتا من الإجابة عن الاختبار ١.٤ + ١.٢٥/٢=١.٢٠، وتم إضافة خمس دقائق تعليمات الاختبار وبذلك أصبح زمن الاختبار(١.٢٥).

(٢) مقياس الحس اللغوي:

لما كان هذا البحث يهدف إلى تعرف أثر نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التدفق في تنمية مهارات الحس اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، فقد تم إعداد مقياس الحس اللغوي مرورًا بالخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس مهارات الحس اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي مجموعة البحث.

٢- تحديد أبعاد المقياس ومحتواه:

تم تحديد أبعاد المقياس ومحتواه وفقًا للخطوات الآتية:

١. الرجوع إلى آراء الخبراء والمختصين في إعداد المقاييس.

في ضوء ما سبق تم بناء مقياس الحس اللغوي، والذي يشتمل على ثلاثة أبعاد، على النحو الآتي:

البعد الأول: طبيعة الحس اللغوي وأهميته: ويقصد به: جوهر الحس اللغوي، وما له من خصائص وسمات، والفائدة التي تعود على الطالب عند امتلاكه لمهارات الحس اللغوي، وتكوَّن هذا البعد من(١٨) ثماني عشرة عبارة.

البعد الثاني: اهتمام الطلاب بتنمية الحس اللغوي: ويقصد به" سلوكيات الطلاب التي تكشف عن مدى اهتمامهم بمعرفة دقائق الحس اللغوي، وسعيهم لتنمية معلوماتهم بشأنه"، وتكوَّن هذا البعد من (١٧) سبع عشرة عبارة.

البعد الثالث: توظيف الحس اللغوي: ويقصد به" الاستخدام والتطبيق الأمثل لمهارات الحس اللغوي في المواقف والمجالات اللغوية المختلفة"، وتكوَّن من (١٦) ست عشرة عبارة.

٣- صياغة عبارات المقياس:

روعي في صياغة عبارات المقياس المعايير الآتية:

أ- سهولة اللغة. ب-دقة لغة عبارات المقياس.

ج- وضوح العبارات فلا تفسر بأكثر من معنى.

د- قلة عبارات المقياس حتى لا يمل الطالب عند الاستجابة لهذه العبارات.

٤- تحديد نوع المقياس:

تم إعداد المقياس مستخدمًا طريقة ليكرت ذات الاستجابات الخمس" موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق تماماً" والتي تعد من أكثر الطرق استخدامًا في ميدان قياس الاتجاهات النفسية، نظرًا لما يتميز به هذا المقياس بأن جميع وحداته تقيس نفس الاتجاه، كما أن مقياس ليكرت لا يستدعي مجموعة من الحكام من أجل تصنيف العبارات أو البنود؛ إذ أن كل عبارة من هذه العبارات مدرجة ذاتيًا ابتداءً من الموافقة الكاملة إلى الرفض المطلق وذلك على مقياس ذي خمس نقاط هي: أوافق جدًا- أوافق- غير متأكد- أرفض- أرفض تمامًا(سعد عبدالرحمن:٢٠٠٨، ٣٨٦).

٥- تعليمات المقياس:

تم وضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولى من كراسة لمقياس، وروعي في صياغتها الاعتبارات الآتية:

السهولة والوضوح والملاءمة لمستوى طلاب الصف الأول الثانوي.

- تحديد طريقة الإجابة عن مفردات المقياس.

٦- عرض المقياس في صورته الأولية على السادة المحكمين:

بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على بعض السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق التدريس وعلم النفس والتقويم، وكانت آراؤهم كالتالي:

أ- أن البعدين الأول والثاني لا يمثلا أبعادًا للحس اللغوي، وإنما أبعاد الحس اللغوي تتمثل في (الحس اللغوي المرتبط بفهم اللغة، الحس اللغوي المرتبط بتذوق اللغة، الحس اللغوي المرتبط بالوعي الصوتي باللغة).

ب- العبارات التي تندرج تحت هذين البعدين غير صالحة لقياس مستوى الطالب في الحس اللغوي.

ج- المقياس طويل جدًا جدًا وهذا يسبب إرهاقًا للطالب.

د- ضرورة تحويل بعض العبارات لمواقف يمكن من خلال استجابة الطالب لهذه المواقف تحديد مستوى الحس اللغوي لديه.

وفي ضوء ما أشار إليه السادة المحكمون قامت الباحثة بإعداد أداتين يمكن من خلالهما قياس الحس اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي وهما: مقياس الحس اللغوي، واختبار الحس اللغوي وفيما يلي توضيح لهذين الأداتين:

(١)- مقياس الحس اللغوي في صورته النهائية:

وقد تكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد وهي:

١- البعد الأول: الحس اللغوي وفهم اللغة:

ويقصد به: "المهارات اللغوية التي يمتلكها طالب الصف الأول الثانوي التي تمكِّنَه من فهم طبيعة اللغة وقواعدها النحوية والصرفية والبلاغية ومهارتها وقضاياها اللغوية المختلفة"، ويتكون هذا البعد من (١٢) اثنتا عشرة عبارة.

٢- البعد الثاني: الحس اللغوي وتذوق اللغة:

ويقصد به: "المهارات اللغوية التي يمتلكها طالب الصف الأول الثانوي والتي تمكنه من إدراك اللغة إدراكًا لغويًا سهلًا والاستمتاع بها والحكم على ما يستمع إليه أو يقرأه في ضوء ما تكون لديه من ذوق سليم" ويتكون من (١٤) أربعة عشرة عبارة.

٣- البعد الثالث: توظيف الطالب للحس اللغوي:

ويعد هذا البعد استكمالًا للبعدين الأول والثاني وهو لا يعني فقط بمعرفة اللغة وتذوقها وإنما الوصول إلى مرحلة الاستخدام السليم للغة في ضوء ما تكون لديه من حس لغوي، ويتكون من (٩) تسع عبارات.

٧- تقدير درجات المقياس:

تكون المقياس من (٢٦) عبارة إيجابية وهي:(١، ٤، ٦، ١٠، ١١، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٨ ،٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧).

و (١٤) عبارة سالبة وهي:(٣، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٢، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٣٢، ٣٨، ٣٩).

- **تقدر الدرجات للعبارات الموجبة في (٥- ٤- ٣- ٢- ١) للاستجابات (موافق بشدة- موافق- غير متأكد - غير موافق- غير موافق بشدة) على الترتيب.**
- **تقدر الدرجات العبارات السالبة في(١-٢-٣-٤-٥) للاستجابات (موافق بشدة-موافق- غير متأكد - غير موافق- غير موافق بشدة) على الترتيب.**

٨-ضبط المقياس:

وبعد الانتهاء من إعداد المقياس تم تطبيقه المقياس على مجموعة من الطالبات بلغ عددها (٤٢) اثنتان وأربعين طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أسماء بنت أبي بكر، وقد تم تصحيح المقياس ورصد درجات الطالبات؛ بهدف حساب ما يلي:

- صدق المقياس. - ثبات المقياس. - زمن تطبيق المقياس.

صدق المقياس:

-الصدق الداخلي" معاملات الارتباط":

تم حساب معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع المحور المنتمية إليه كما هو موضح بالجداول الآتية:

جدول (٣) يبين معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع المحور المنتمية إليه

المحور	العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	المحور	العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	المحور	العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
المحور الأول	١	٤٤١،**	دال	المحور الثاني	١٦	٤١٦.**	غير	المحور الثالث	٣١	٥٤٨،**	دال
	٢	٢٤٨،	غير دال		١٧	٤١٦.**	دال		٣٢	٤٨٩،**	دال
	٣	٣٩٧،**	دال		١٨	٤٣٠،**	دال		٣٣	٣٢٢،*	دال
	٤	٤١٤،**	دال		١٩	٠٧٤،	غير دال		٣٤	٦٢٧،**	دال
	٥	٣٨٩،**	دال		٢٠	٣١٩،*	دال		٣٥	٧١٤،**	دال
	٦	٥٣٣،**	دال		٢١	٤٢٠،**	دال		٣٦	٥٦٤،**	دال
	٧	٣٠٤،*	دال		٢٢	٤١٩،**	دال		٣٧	٦٧٣،**	دال
	٨	٥٠٦،**	دل		٢٣	٣٨٥،**	دال		٣٨	٤٩٩،**	دال
	٩	٤٢٨،**	دال		٢٤	٣١٠،*	دال		٣٩	٣٦٦،*	دال
	١٠	٤٧٣،**	دال		٢٥	٥٨٢،**	دال		٤٠	٢٤٣،	غير دال
	١١	٤٦٨،**	دال		٢٦	٦٨٧،**	دال				
	١٢	٤٨٤،**	دال		٢٧	٦٣٦،**	دال				
	١٣	٣٠٥،*	دال		٢٨	٤٧٦،**	دال				
	١٤	٠٨٦،	غير دال		٢٩	٥١٣،**	دال				
	١٥	١٨١،	غير دال		٣٠	٥٣٠،**	دال				

من الجدول السابق يتبين أن: ١- معامل ارتباط العبارة الثانية، والرابعة عشر، والخامسة عشر لم تظهر دلالة مع البعد الذي ينتمي إليه؛ ولذا تم حذفها، في حين أن بقية عبارات البعد الثاني من المقياس أظهرت معاملات الارتباط لها دلالة مع البعد الذي تنتمي إليه.

٢- معامل ارتباط العبارة التاسعة عشر لم تظهر دلالة مع البعد الذي تنتمي إليه؛ ولذا تم حذفها، في حين أن بقية عبارات البعد الثاني من المقياس أظهرت معاملات الارتباط لها دلالة مع البعد الذي تنتمي إليه.

٣- معامل ارتباط العبارة الأربعين لم تظهر دلالة مع البعد الذي تنتمي إليه؛ ولذا تم حذفها، في حين أن بقية عبارات البعد الثاني من المقياس أظهرت معاملات الارتباط لها دلالة مع البعد الذي تنتمي إليه.

وبعد حذف العبارات غير الدالة أصبح عدد عبارات المقياس (٣٥) خمسة وثلاثين عبارة.

- **صدق اتساق المحاور مع الكل: تم حساب معاملات ارتباط مجموع كل محور من محاور المقياس مع المجموع الكلى للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي:**

جدول (٤) معاملات ارتباط مجموع كل محور من محاور المقياس مع المجموع الكلى للمقياس

المحور	الكل
الأول	**،٥٧٣
الثاني	**،٨٩٣
الثالث	**،٦٩٨

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة جميعها عند مستوى(0.01).

- **ثبات المقياس: تم حساب معاملات الثبات للمقياس ككل باستخدام معادلة ثبات " ألفا كرونباخ"، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (.٨٠) وهو معامل ثبات كبير، وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.**
- **حساب الزمن المناسب لتطبيق المقياس: تم حساب زمن المقياس من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول طالبة، وآخر طالبة انتهيتا من الإجابة عن الاختبار كالتالي: ١٥ + ٢/٢٥=٢٠، وتم إضافة خمس دقائق تعليمات المقياس، وبذلك أصبح زمن المقياس(٢٥) دقيقة.**

(3) اختبار الحس اللغوي:

وكان من نتائج عرض مقياس الحس اللغوي في صورته الأولية على السادة المحكمين أن أشار الكثير منهم إلى أن عبارات المقياس وحدها لا تكفي لقياس مدى توافر مهارات الحس اللغوي لدى الطلاب، فالأمر يتطلب تصميم بعض المواقف التي من خلال استجابة الطلاب عليها يمكن الكشف عن مستوى مهارات الحس اللغوي لديهم؛ ولذا تم بناء اختبار الحس اللغوي مرورًا بالخطوات الآتية:

أ- قائمة مهارات الحس اللغوي:

-الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الحس اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي التي يمكن قياسها بالاختبار.

-مصادر بناء القائمة: اعتمدت الباحثة في بناء القائمة على:

١- الدراسات والبحوث التي تناولت الحس اللغوي، وهي:(نعمة العزاوي: ٢٠٠٠، محمود عبد الباسط: ٢٠١٤، أماني بدر:٢٠١٥).

٢- آراء بعض المتخصصين في اللغة العربية وآدابها، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية حول مهارات الحس اللغوي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

-وصف القائمة: تكونت القائمة من تسع مهارات أساسية وهي:

١- إدراك واكتشاف الأخطاء النحوية، وتفسيرها. ٢-إدراك واكتشاف الأخطاء الإملائية وتفسيرها.

٣-فهم معاني المفردات. ٤-معرفة دلالات الكلمات حسب السياق.

٥-تطبيق القواعد النحوية في الكتابة. ٦-تطبيق القواعد الإملائية في الكتابة.

٧-القدرة على بيان العلاقة بين الجمل.

وبعد الانتهاء من إعداد قائمة مهارات الحس اللغوي، أعدت الباحثة اختبارًا في الحس اللغوي، وقد مر إعداد الاختبار بالخطوات الآتية:

أ- الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى طلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة البحث) في مهارات الحس اللغوي بعد تطبيق دروس القراءة باستخدام النموذج التدريسي المقترح.

ب- وصف الاختبار: تكون الاختبار من (١٦) سؤال من الأسئلة المقالية والموضوعية من نوع التكملة.

ج- جدول مواصفات اختبار الحس اللغوي:

جدول (٥) مواصفات اختبار الحس اللغوي

المهارات	عدد الأسئلة	رقم السؤال	الوزن النسبي
١-إدراك واكتشاف الأخطاء النحوية، وتفسيرها.	٣	(٥، ١٠، ١٢)	%١٥.٧٩
٢-إدراك واكتشاف الأخطاء الإملائية وتفسيرها.	٢	(١، ٤)	%١٠.٥٠
٣ -فهم معاني المفردات.	٣	(٦، ٨، ١٦)	%١٥.٧٩
٤-معرفة دلالات الكلمات حسب السياق.	٢	(٣، ١٥)	%١٠.٥٠
٥-تطبيق القواعد النحوية في الكتابة.	٣	(٢، ١١، ١٣)	%١٥.٧٩
٦- تطبيق القواعد الإملائية في الكتابة.	-	(٢، ١١، ١٣)	%١٥.٧٩
٧-القدرة على بيان العلاقة بين الجمل.	٣	(٧، ٩، ١٤)	%١٥.٧٩
	١٦		%١٠٠

د-تقدير درجات الاختبار: تم تقدير درجات الاختبار في ضوء عدد الاستجابات المطلوبة في كل سؤال، وقد تراوحت الاستجابات المطلوبة لأسئلة اختبار مهارات الحس اللغوي بين الاستجابة الواحدة والثلاث استجابات؛ ولذا قدرت الدرجات من ١: ٣، وفي حالة كانت

الاستجابة خطأ، أو لم يجب الطالب عن السؤال لا يحصل الطالب على درجة، وفي ضوء ذلك أصبحت الدرجة الكلية للاختبار(٣٨) درجة.

هـ- ضبط الاختبار إحصائيًا: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (٤٢) اثنتان وأربعين طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة أسماء بنت أبي بكر، وقد تم تصحيح الاختبار ورصد درجات الطالبات؛ وذلك لحساب ما يلي:

-معامل صعوبة وسهولة وتمييز فقرات الاختبار -صدق الاختبار.

-ثبات الاختبار. - الزمن المناسب لتطبيق الاختبار.

-معامل صعوبة وسهولة فقرات الاختبار:تم حساب معامل صعوبة الفقرات، وقد تبين أن معاملات صعوبة وسهولة فقرات الاختبار وقعت في المدى المقبول وهو من ٠.٢٠: ٠.٨٠، ؛ ولذا ففقرات الاختبار تتميز بدرجة مقبولة من السهولة والصعوبة.

- معامل تمييز فقرات الاختبار: تم حساب معامل تمييز الفقرة، وقد اتضح أن معاملات تمييز فقرات الاختبار وقعت في المدى المقبول وهو من ٠.٢٠%: ٠.٨٠%، باستثناء الفقرة رقم (٧) كانت معامل التمييز لها سالب،

والفقرة رقم (١٤) كان معامل التمييز لها صفر؛ ولذا تم حذفهما.

-صدق اختبار الحس اللغوي: صدق الاتساق الداخلي (معاملات الارتباط):

وقد تم بطريقتين:

الطريقة الأولى: حساب معاملات ارتباط كل مهارة من مهارات الاختبار مع البعد المنتمية إليه كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٦) يبين معاملات اتساق كل سؤال من أسئلة الاختبار بالمهارة المنتمية إليها

المهارة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	المهارة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
الأولى	٥	.٤٦٤**	دال	الخامسة	٢	.٥٩٩**	دال
	١١	.٧٣٧**	دال		١٢	.٧٧٤**	دال
	١٣	.٦٨٦**	دال		١٥	.٧٤٠**	دال
الثانية	١	.٧٦٤**	دال	السادسة	٢	.٧٤٩**	دال
	٤	.٦٩٤**	دال		١٢	.٨٠٢**	دال
الثالثة	٦	.٨٥٥**	دال		١٥	.٨٢٧**	دال
	٩	.٥٦٦**	دال	السابعة	٨	.٥٨٣**	دال
	١٨	.٧٤٩**	دال		١٠	.٦١٢**	دال
الرابعة	٣	.٧٥٦**	دال		١٦	.٦٧٤**	دال
	١٧	.٧٥٤**	دال				

من الجدول السابق يتبين أن: كل سؤال من أسئلة الاختبار أظهرت معاملات الارتباط لها دلالة مع المهارة المنتمية إليها.

- **صدق اتساق المهارات مع الكل:تم حساب معاملات ارتباط مجموع كل مهارة من مهارات الاختبار مع المجموع الكلى للاختبار كما هو موضح بالجدول الآتي:**

جدول (٧) معاملات ارتباط مجموع كل مهارة من مهارات الاختبار مع المجموع الكلى للاختبار

المهارة	الكل
الأولى	٤٢٦،**
الثانية	٤٠٥،**
الثالثة	٦٣٣،**
الرابعة	٥٦٦،**
الخامسة	.٧٧٧**
السادسة	.٧٥٠**
السابعة	.٧٨٢**

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل مهارة من مهارات الاختبار وبين الدرجة الكلية للاختبار كانت دالة جميعها عند مستوى(01,).

- ثبات الاختبار: تم حساب معاملات الثبات للاختبار ككل باستخدام معادلة ثبات " ألفا كرونباخ"، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٧٨٢.) وهو معامل ثبات مقبول، وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

-حساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول طالبة، وآخر طالبة انتهيتا من الإجابة عن الاختبار كالتالي: ٥١ + ٢/٦٣=٥٧، وتم إضافة خمس دقائق تعليمات المقياس، وبذلك أصبح زمن الاختبار(٦٢) دقيقة.

تطبيق تجربة البحث:

التطبيق القبلي لأدوات البحث: بعد الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق تجربة البحث في مدرسة ساقلتة الثانوية، حددت الباحثة المجموعة التجريبية (فصل ١١/١)، والمجموعة الضابطة (قصل ٤/١) ثم طبقت الباحثة أدوات البحث تطبيقًا قبليًا على مجموعتي البحث ؛ بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين في متغيرات البحث، وسار التطبيق كما يلي:

-نتائج التطبيق القبلي لاختبار التحصيل القرائي:

بعد تطبيق اختبار التحصيل القرائي تطبيقًا قبليًا على مجموعتي البحث تم رصد درجات الطالبات في اختبار التحصيل القرائي، ثمَّ حساب متوسطي رتب درجات المجموعتين ودلالة الفروق بينهما، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني، ويوضح الجدول التالي دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل القرائي.

جدول(٨) يبين نتائج دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (الضابطة- التجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل القرائي.

مستويات اختبار التحصيل القرائي	الضابطة (ن = ١٨)		التجريبية (ن = ١٨)		قيمة " Z"	Sig	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
تذكر	١٢.١١	١٣٥.٤٩	١١.٢٩	١٢٢.٥٠	٠.٤٣١	٠.٨٥٤	غير دال
فهم	١١.٣٤	١٣٦.٠٢	١٠.٥٦	١٢٦.٥٠	٠.٤٠٢	٠.٧٥٢	غير دال
تطبيق	١٢.٠٩	١٣٠.٣١	١١.١٢	١١٢.٦٤	٠.٥٢٠	٠.٩١٠	غير دال
تحليل	١٣.٧٤	١٣٦.٥٠	١٢.٨٩	١٢٦.٥٠	٠.٤٤٢	٠.٨٦١	غير دال
تركيب	١١.٤٩	١٣٤.٥٠	١٠.٧٤	١٢٤.٦٠	٠.٣٧٢	٠.٧٦٣	غير دال
تقويم	١٢.١٢	١٣٣.٥٠	١١.٨٦	١١٩.٥٠	٠.٦١٠	٠.٩٦١	غير دال
الكلى	١٢.٢٦	١٣٦.٤١	١١.٥٨	١١٥.٤٠	٠.٦٢٠	٠.٩٥٢	غير دال

يتضح من الجدول السابق: أن قيمة Z في في كل مستوى من مستويات اختبار التحصيل القرائي، وفي الاختبار ككل كانت أكبر من مستوى معنوية (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة z في مستوى التذكر ٠.٤٣١ ومستوى الدلالة ٠.٨٥٤، وقيمة Z في مستوى الفهم بلغت ٠.٤٠٢، ومستوى الدلالة ٠.٧٥٢ وقيمة Z في مستوى التطبيق بلغت ٠.٥٢٠ومستوى الدلالة ٠.٩١٠، قيمة Z في مستوى التحليل في اختبار التحصيل القرائي بلغت ٠.٤٤٢ومستوى الدلالة ٠.٨٦١ ، وقيمة Z في مستوى التركيب في اختبار التحصيل القرائي بلغت ٠.٣٧٢ومستوى الدلالة ٠.قيمة Z في مستوى التقويم في اختبار التحصيل القرائي بلغت ٠.٦١٠ومستوى الدلالة ٠.٩٦١، وبلغت قيمة Z في اختبار التحصيل القرائي ككل بلغت ٠.٦٢ ومستوى دلالة (٠.٩٥٢) ،وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي للاختبار ككل، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

-<u>نتائج التطبيق القبلي لمقياس الحس اللغوي:</u>

بعد تطبقي مقياس الحس اللغوي على الطالبات، تم رصد درجات الطالبات في مقياس الحس اللغوي، ثم حساب متوسطي رتب درجات المجموعتين ودلالة الفروق بينهما، وذلك

باستخدام اختبار" مان ويتني" ويوضح الجدول التالي دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لمقياس الحس اللغوي.

جدول(٩) يبين نتائج دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (الضابطة-التجريبية) في التطبيق القبلي لمقياس الحس اللغوي

مقياس الحس اللغوي	الضابطة (ن = ١٨)		التجريبية (ن = ١٨)		قيمة " Z"	Sig	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
البعد الأول	١٠.٤٠	١١٢.٦٧	٩.٧٣	٩٦.٠٠	٠.٦٦	٠.٤٨	غير دال
البعد الثاني	١٠.٧٥	١١٣.٨٠	١٠.٢٣	١٠٢.٠٠	٠.٣١	٠.٧٩	غير دال
البعد الثالث	١٠.٦٩	١١٤.١٢	١٠.٣٣	١٠٣.٣٩	٠.٢٤	٠.٧٨	غير دال
الكل	١٠.٦١	١١٣.٣٢	١٠.١٦	٩٨.٥٠	٠.٣٩	٠.٧١	غير دال

يتضح من الجدول السابق:

- **أن قيمة في كل بعد من أبعاد مقياس الحس اللغوي وفي المقياس ككل كانت أكبر من مستوى معنوية (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة *z* للبعد الأول ٠.٦٦ومستوى الدلالة ٠.٤٨ ، وبلغت قيمة *Z* للبعد الثاني في مقياس الحس اللغوي ٠.٣١ومستوى الدلالة ٠.٧٩ ، وبلغت قيمة *Z* للبعد الثالث في مقياس الحس اللغوي ٠.٢٤ومستوى الدلالة ٠.٧٨ ، وبلغت قيمة *Z* لمقياس الحس اللغوي ككل بلغت ٠.٣٩ بمستوى دلالة (٠.٧١) وجميعها أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لكل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل ، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.**
- **<u>نتائج التطبيق القبلي لاختبار الحس اللغوي:</u>**

تم رصد درجات الطالبات في اختبار الحس اللغوي، ثم حساب متوسطي رتب درجات المجموعتين ودلالة الفروق بينهما، وذلك باستخدام اختبار" مان ويتني" ويوضح الجدول التالي دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار الحس اللغوي.

جدول (١٠) يبين نتائج دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (الضابطة-التجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الحس اللغوي

مقياس الحس اللغوي	الضابطة (ن = ١٨)		التجريبية (ن = ١٨)		قيمة "Z"	Sig	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الكل	٨.٦٠	٨٨.٢٣	٧.٨٤	٨٠.٢٣	٠.٦٠٢	٠.٧٤٢	غير دال

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجَد فروق ذات دلالة إحصائِيةٍ بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي في اختبار الحس اللغوي ككل؛ حيث بلغت قيمة Z ٠.٦٠٢ بمستوى دلالة (.742٠)، وهى أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

-عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

- <u>التحقق من صحة الفرض الأول:</u>

نص الفرض الأول من فروض البحث على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام النموذج التدريسي والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب ما يلي:

١- المتوسطات لرتب درجات طالبات مجموعتي البحث-الضابطة والتجريبية-في التطبيق البعدي في كل بعد من أبعاد اختبار التحصيل القرائي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وفي الاختبار ككل.

٢- قيمة "z" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي في كل بعد من أبعاد اختبار التحصيل القرائي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وفي الاختبار ككل، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول(١١) يبين نتائج دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (الضابطة- التجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل القرائي باستخدام اختبار " مان ويتني"

اختبار التحصيل القرائي	الضابطة (ن = ١٨)		التجريبية (ن = ١٨)		قيمة Z	Sig	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
تذكر	٩.٥٠	٤٩٥	٢٧.٥٠	١٧١	٥.١٨٩-	٠.٠٠١	دال
فهم	٩.١٢	٤٨٧	٢٦.٩٠	١٦٩	٤.٩٤٢-	٠.٠٠١	دال
تطبيق	٩.٢٣	٤٩١	٢٦.٨٠	١	٤.٨٣٢-	٠.٠٠١	دال
تحليل	٩.٦١	١٧٣	٢٧.٣٩	٤٩٣	٥.٠٨٩-	٠.٠٠٣	دال
تركيب	٩.٥٣	١٧١	٢٧.٤٧	٤٩٤.٥٠	٥.١٥٨ -	٠.٠٠٢	دال
تقويم	٩.٥٠	١٧١	٥٨٢٧.٥٠	٤٩٥	٥.٢٠٣-	٠.٠٠١	دال
الكل	٩.٤١٥	١٦٩	٢٧.٢٦٢	٤٩٤	٥.٢١٠-	٠.٠٠٢	دال

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة (Z) في كل مستوى من مستويات اختبار التحصيل القرائي والاختبار ككل جاءت أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة z في مستوى التذكر (-٥.١٨٩)، ومستوى الدلالة هو ٠.٠٠١،، وبلغت قيمة (Z) في مستوى الفهم (-٤.٩٤٢) ومستوى الدلالة هو ٠. ، وبلغت قيمة (Z) في مستوى التطبيق (-٤.٨٣٢) ومستوى الدلالة هو ٠.٠٠١؛ و قيمة (Z) في مستوى التحليل بلغت (-٥.٠٨٩)، ومستوى الدلالة هو ٠.٠٠٣، وبلغت قيمة (Z) في مستوى التركيب (- ٥.١٥٨)، ومستوى الدلالة هو ٠.٠٠٢؛ وقيمة (Z) في مستوى التقويم (-٥.٢٠٣)، ومستوى الدلالة هو ٠.٠٠١، وبلغت قيم z في الاختبار ككل (-٥.٢١٠)، ومستوى الدلالة هو٠.٠٠٢، وجميعها أقل من مستوى معنوية (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مستوى من مستويات اختبار التحصيل القرائي وفي الاختبار ككل لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية؛ أي أن متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية والمستويات الفرعية لاختبار التحصيل القرائي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة "إي جبرت جي" Egbert.J(2003) التي هدفت تعرف العلاقة بين التدفق وتعلم اللغة، وقد أكدت نتائج هذه الدراسة ما تشير إليه نظرية التدفق بأن التجارب التي تتميز بالتوازن بين التحدي والمهارات، واهتمام الفرد ، والسيطرة

على المهمة، وتركيز الانتباه أثناء المهمة إنما تؤدي إلى التعلم الأمثل، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك تدفقًا أثناء تعلم اللغة، وأن نظرية التدفق تقدم إطارًا مثيرًا للاهتمام ومفيدًا لتصور وتقييم أنشطة التعلم، وإمكانية التغيير في نهجنا لتعلم اللغة والتعليم.

واتفقت هذه النتيجة أيضًا مع نتائج دراسة " كلين بي دي " Klein, B. D (2010) التي هدف إلى اختبار آثار التدفق على التعلم لدى طلاب الدراسات العليا، وأظهرت النتائج أن التدفق قد أثَّر إيجابيًّا على إدراك الطلاب لموضوع التعلم، وأيضًا على رضاهم عن موضوع التعلم، كما اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فايزة باكير(٢٠١٢) من فاعلية برنامج تدريسي لمادة النحو مصمم في ضوء مبادئ نظرية التدفق على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة دمشق.

واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة " كرش هوف سي" Kirchhoff. C (2013) التي هدفت إلى اقتراح نظرية التدفق للتأثير على الدافع والمشاركة في القراءة، وقد فحصت هذه الدراسة المتعلمين اليابانين في فصول قراءة مكثفة لمعرفة ما إذا كانوا يعيشون تجربة التدفق، والظروف التي مكنتهم من التدفق، وما إذا كانت تجربة التدفق قد أثرت على دوافعهم لقضاء المزيد من الوقت في القراءة، وقد أظهرت النتائج أن هؤلاء المتعلمين غالبًا ما يواجهون التدفق أثناء القراءة.

واتفقت هذه النتائج أيضًا مع دراسة "جون إكس" Guan.x (2013) التي هدفت تطبيق مبادئ نظرية التدفق في تدريس اللغة بجامعة داليان للتكنولوجيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسنًا كبيرًا في تعلم اللغة.

ودراسة زاري. إيه Zare-ee.A (2013) والتي كان هدفها فحص تجارب التدفق لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أثناء قراءة نصوص مختلفة باللغة الإنجليزية. كان الهدف الثانوي للدراسة هو فحص الارتباطات المحتملة بين تجارب التدفق والقدرة على فهم المقروء، وأشارت النتائج إلى أن المتعلمين قد واجهوا بعض مستويات التدفق أثناء أداء جميع مهام القراءة، كما ارتبطت متوسط درجات فهم المقروء بشكل كبير بالدرجات في تجارب التدفق المتصورة أثناء المهمة.

كما اتفقت مع دراسة " هيت. جي وآخرين" Heutte, J.,et al(2016) التي هدفت إلى قياس تجربة التدفق في التعليم، وكذلك علاقة التدفق بالاستيعاب المعرفي لدى مجموعة من

الطلاب الذين يمرون بدورة تدريبية واسعة النطاق عبر الانترنت(mooc)، وقد جاءت نتائج الدراسة بأهمية استخدام التدفق لتعزيز بيئات التعلم المثلي، كما أظهرت النتائج الاستيعاب المعرفي كخاصية مركزية في تجارب التدفق في سياق التعلم.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة " شاهيان إل وآخرين" Shahian.L ,et.al (2017) التي كانت تبحث في العلاقة بين التدفق والعاطفة في تأثيرهما على الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتي توصلت نتائجها إلى أن التدفق والعاطفة عاملان أساسيان في التنبؤ بمستوى الفهم القرائي.

- **حساب حجم الأثر: إن حجم الأثر يقيس إلي أي مدى يؤثر المتغير المستقل في المتغير التابع، ويعتمد حساب حجم الأثر علي نوع الاختبار الإحصائي؛ حيث يتم حساب حجم الأثر المقابل لكل اختبار إحصائي، ويتم تحديد الدلالة العملية لحجم الأثر باستخدام المعايير الآتية (رضا السعيد، ١٩٩٧، ١٣٢):**
  - **إذا كان ٠.٢ ≤ D < ٠.٥ فإن حجم الأثر يكون ضعيفًا.**
  - **إذا كان ٠.٥ ≤ D < ٠.٨ فإن حجم الأثر يكون متوسطًا.**
  - **إذا كان ٠.٨ ≤ D فإن حجم الأثر يكون كبيرًا.**
  - **حيث D هنا هي حجم الأثر.**

والجدول التالي يوضح حجم أثر المتغير "المستقل "النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق" على أداء طالبات المجموعة التجريبية في مستويات التحصيل القرائي".

جدول(١٢) حجم أثر استخدام النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق على التحصيل القرائي

اختبار التحصيل القرائي	حجم الأثر	الدلالة
تذكر	٠.٨١٢	كبير
فهم	٠.٨٠١	كبير
تطبيق	٠.٨٠٠	كبير
تحليل	٠.٨١٠	كبير
تركيب	٠.٨١٩	كبير
تقويم	٠.٨٢٠	كبير
الكلى	٠.٨١٢	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم أثر النموذج التدريسي المقترح في مستويات التحصيل القرائي وفى الاختبار ككل كان كبيرًا؛ حيث جاءت كالتالي:

- **على مستوى التذكر بلغ حجم الأثر ٠.٨١٢ وهو حجم أثر كبير.**
- **على مستوى الفهم بلغ حجم الأثر ٠.٨٠١ وهو حجم أثر كبير.**
- **على مستوى التطبيق بلغ حجم الأثر ٠.٨٠٠ وهو حجم أثر كبير.**
- **على مستوى التحليل بلغ حجم الأثر ٠.٨١٠ وهو حجم أثر كبير.**
- **على مستوى التركيب بلغ حجم الأثر٠.٨١٩وهو حجم أثر كبير.**
- **على مستوى التقويم بلغ حجم الأثر ٠.٨٢٠وهو حجم اثر كبير.**
- **وقد جاء حجم الأثر للمستويات ككل ٠.٨١٢ وهو حجم أثر كبير دلالة كبيراً.**

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نص على:

"ما أثر نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق في تدريس القراءة على تنمية التحصيل القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟"

وقد أرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى:

١- **النموذج التدريسي المقترح بكل ما اشتمل عليه من مكونات أدت إلى زيادة دافعية الطالبات وحبهن للمشاركة في عملية التعلم، والوصول إلى أقصى درجات الإتقان لديهن.**
٢- **إعادة عرض محتوى موضوعات القراءة من طبيعته السردية لشكل آخر من أشكال الحوار أو القصة ربما أدى ذلك إلى إقبال الطالبات وزيادة تركيزهن وبالتالي زيادة تفاعلهن ودافعيتهن لدراسة هذه الموضوعات.**
٣- **الاستراتيجيات المستخدمة في النموذج وما تميزت به من تحدٍ وزيادة دافعية وتحفيز وتنافس قد انعكست على سلوك الطالبات التعليمي، وهذه الميزات إذا توفرت في الطالبة فمن شأنها أن تصل بها إلى مستوى أعلى من مستويات التعلم والأداء.**
٤- **الأنشطة وما تميزت به من تنوع وشمول لكل ما يتضمنه محتوى القراءة، وما تتطلبه هذه الأنشطة من تركيز، أسهمت في مشاركة الطالبات بفاعلية في تعلم القراءة؛ مما أدى إلى زيادة التحصيل القرائي.**
٥- **التحديات التعليمية التي كانت بين الطالبات كان لها أثرٌ كبيرٌ في بذل الجهد للتركيز في تعلم موضوعات القراءة لاجتياز التحديات والحصول على المكافأة.**

٦- أكثر الأنشطة التي اشتمل عليها كتيب الطالب كانت تعتمد على الجهد الذاتي والدور الإيجابي للطالبة، والوصول إلى المعلومة بنفسها مع التدخل البسيط – المتمثل في التوجيه والإرشاد–من قبل المعلم مما أدى إلى زيادة تفاعلهن مع موضوعات القراءة وبالتالي قد انعكس ذلك على تحصيلهن بصورة إيجابية.

٧- مرحلة القراءة الصامتة وتفحص الدرس أثناء معالجته تجعل الطالبات يفتشن عمّا يحتويه الموضوع، وما يثير اهتمامهن ويبحثن عن المزيد حوله، ومحاولة الكشف عما قد يحول بينهن وبين فهمه.

٨- شعور الطالبة وإحساسها بالسيطرة على تعلمها، إنما ولّد لديها الإحساس بالمسئولية في إنجاز ما تُكلَّف به، للوصول إلى الهدف المنشود، ويبدو أنها قد أدت مهمتها على أكمل وجه.

٩- التعزيز المستمر من قبل المعلم شجع الطالبات على المحاولة أكثر وأكثر للوصول إلى الأهداف المنشودة؛ ليكونن في كل مرة أفضل من المرة التي تسبقها.

–التحقق من صحة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني من فروض البحث على أنه:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام النموذج التدريسي والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس الحس اللغوي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب ما يلي:

١- المتوسطات الحسابية لرتب درجات طالبات مجموعتي البحث–الضابطة والتجريبية–في التطبيق البعدي في كل بعد من أبعاد مقياس الحس اللغوي، وفي الاختبار ككل.

٢- قيمة "z" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي في كل بعد من أبعاد مقياس الحس اللغوي، وفي الاختبار ككل، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(١٣) يبين نتائج دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين (الضابطة- التجريبية) في التطبيق البعدي لمقياس الحس اللغوي

مقياس الحس اللغوي	الضابطة (ن = ١٨)		التجريبية (ن = ١٨)		قيمة "Z"	Sig	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
البعد الأول	١٨.٠٦	٣٢٥	١٨.٩٤	٣٤١	-٠.٢٥٤	٠.٨٠٠	غير دال
البعد الثاني	١٧.١١	٣٠٨	١٩.٨٩	٣٥٨	-٠.٧٩٣	٠.٤٢٨	غير دال
البعد الثالث	١٧.٨٣	٤٢١	١٩.١٧	٣٤٥	-٠.٣٨٠	٠.٧٠٤	غير دال
الكل	١٨.١٧	٣٢٧	١٨.٨٣	٣٣٩	-٠.١٩٠	٠.٨٤٩	غير دال

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الحس اللغوي، وهذا يقودنا إلى عدم قبول الفرض الثاني الذي نص على "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام النموذج التدريسي والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس الحس اللغوي التدفق لصالح المجموعة التجريبية". .

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة جزئيًا مع دراسة أماني بدر(٢٠١٥) التي هدفت إلى تعرف استخدام البيان في القرآن لتنمية الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، وتكونت مجموعة الدراسة من عينة من طلاب التعليم العام شعبة اللغة العربية الفرقة الرابعة بكلية التربية دمياط، وتوصلت نتائج الدراسة إلى جود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات الحس اللغوي قبل وبعد تطبيق الوحدة المقترحة، عند مستوى دلالة يتراوح ما بين (0.05)،(0.01) في بعض المهارات، وبعض المهارات وجدت أنها غير دالة إحصائيًا.

<u>-التحقق من صحة الفرض الثالث:</u>

نص الفرض الثالث من فروض البحث على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام النموذج التدريسي والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار الحس اللغوي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب ما يلي:

١- المتوسطات الحسابية لرتب درجات طالبات مجموعتي البحث-الضابطة والتجريبية-في التطبيق البعدي لاختبار الحس اللغوي.

٢- قيمة "z" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الحس اللغوي كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول(١٤) يبين دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحس اللغوي باستخدام اختبار مان ويتنى "

اختبار الحس اللغوي	الضابطة (ن = ١٨)		التجريبية (ن = ١٨)		قيمة "Z"	Sig	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الكل	١٠.١٧	١٨٣	٢٦.٨٣	٤٨٣	-٤.٧٥٣	٠.٠٠١	دال

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الحس اللغوي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لاختبار الحس اللغوي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة وهذا يحقق صحة الفرض الثالث" توجد فرق إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام النموذج التدريسي، والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار الحس اللغوي لصالح المجموعة التجريبية .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمود عبدالباسط (٢٠١٤) هدف تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، من خلال برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ، ومعرفة أثره على تنمية الحس اللغوي لديهم؛ وتوصلت إلى فاعلية البرنامج إلى تنمية الحس اللغوي، واتفقت مع نتائج دراسة بسمة جبر (٢٠٢٠) التي هدفت تعرف فاعلية برنامج لتدريس النصوص القرآنية قائم على مدخل التحليل البلاغي في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي والوعي الصوتي للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين

متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي لصالح المجموعة التجريبية.

كما اتفقت مع دراسة أسماء إسماعيل (٢٠٢١) التي هدفت إلى تنمية مهارات الحس اللغوي لدى أطفال الروضة من خلال البرنامج المقترح في اللغة الإيقاعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أثر البرنامج المقترح في تنمية مهارات الحس اللغوي لدى أطفال الروضة.

- **حساب حجم الأثر: وفي ضوء ما تبين من الجدول رقم (١٣) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الحس اللغوي، وما ترتب عليه من عدم قبول الفرض الثاني الذي نص على "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام النموذج التدريسي والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمقياس الحس اللغوي لصالح المجموعة التجريبية"، فقد أرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى:**

١- طبيعة المقاييس تساعد العينة على إظهار ما ينبغي أن يكون خلاف الاختبارات، ولذلك جاءت نتيجة المقياس بالنسبة للمجموعة الضابطة غير متوافقة مع درجات الاختبار.

٢- عدم اهتمام الطالبات في المجموعة الضابطة بالمقياس، فأجبن إجابات عشوائية على عباراته.

وهذا يؤكد ما أشار إليه السادة المحكّمون أثناء تحكيم مقياس الحس اللغوي، وهو أن المقياس وحده لا يكفي للكشف عن مستوى الطلاب في الحس اللغوي، وهذا ما دفع الباحثة إلى إعداد اختبار الحس اللغوي.

٣- لم يتحسن مستوى طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل القرائي مما أدى بدوره إلى عدم تحسنهن في مهارات الحس اللغوي.

٤- لم يتوفر للمجموعة الضابطة ما توفر للمجموعة التجريبية خلال النموذج التدريسي المقترح وما صاحبه من أنشطة وبالتالي لم تنمُ مهارات الحس اللغوي لدي المجموعة الضابطة.

وقد تم حساب حجم أثر "المتغير المستقل" النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق على أداء طالبات المجموعة التجريبية في اختبار الحس اللغوي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول(١٥) حجم أثر استخدام النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق على الحس اللغوي

اختبار الحس اللغوي	حجم الأثر	الدلالة
الكل	٠.٨٠٤	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم أثر النموذج التدريسي القائم على نظرية التدفق في الحس اللغوي كان كبيرًا؛ حيث كان حجم الأثر ككل (٠.٨٠٤) وهو حجم أثر كبير.

وقد أرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى:

١- تدريب الطالبات على الكتابة في مواقف متنوعة من خلال الأنشطة المقدمة إليهن وتقديم التغذية الراجعة جعلهن يتعودن على الكتابة السليمة، مما كوّن لديهن حسّا لغويًا.

٢- الاطلاع على نماذج مختلفة من الكتابات والنصوص خلال مرحلة البحث والاستقصاء، ومحاكاة هذه الكتابات قد كون لديهن حسًا لغويًا.

٣- تدريب الطالبات على اكتشاف ما قد يعتري النصوص المقدمة إليهن من قصور سواء في الناحية النحوية أو الإملائية ساعد في نمو هذه المهارات لديهن.

٤- تدريب الطالبات على استخراج معاني الكلمات في ضوء سياقها أسهم في نمو الحس اللغوي لديهن.

٥- ارتفاع مستوى الطالبات في مستويات التفكير العليا كالتحليل والتركيب انعكس ذلك على مهارتهن في البحث عما بين الجمل من علاقات.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نص على:

ما أثر نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق في تدريس القراءة على تنمية الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

سادسًا: توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج من حيث تفوق المجموعة التجريبية التي درست موضوعات القراءة بالنموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية التدفق على المجموعة الضابطة التي درست موضوعات القراءة بالطريقة المعتادة توصي الباحثة بما يلي:

١- الاستفادة من النموذج التدريسي المقترح في تدريس بقية فروع اللغة العربية.

٢- اقتراح استراتيجيات في ضوء مبادئ نظرية التدفق، ومعرفة أثرها على بقية فروع اللغة العربية.

٣- توجيه اهتمام المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية إلى ضرورة الإفادة من تطبيقات نظرية التدفق في تدريس فروع اللغة العربية المختلفة.

٤- تدريب المعلمين على كيفية استخدام النموذج التدريسي المقترح في تدريس اللغة العربية.

٥- ضرورة إعادة النظر في تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة في ضوء النظريات الحديثة.

٦- تضمين المناهج الأنشطة التي تتحدي قدرات المتعلمين وتنمي فيهم روح المثابرة والتنافس.

٧- عقد دورات تدريبية للمعلمين والموجهين للتدريب على نظرية التدفق والاستفادة من مبادئها في العملية التعليمية.

٨- ضرورة توجيه المعلمين نظر الطلاب إلى أن اللغة العربية لغة تكاملية لا يستقل فرع بذاته عن بقية الفروع لأن لذلك عظيم الأثر في تكوين حس لغوي لدى المتعلمين.

٩- ضرورة توجيه المعلمين نظر الطلاب إلى ضرورة الاستفادة مما يتعلمونه من قواعد: بلاغية ونحوية وإملائية وتطبيقه في كتاباتهم وجميع المواقف الحياتية .

١٠-تضمين اختبارات الطلاب الشهرية أسئلة تقيس مهارات الحس اللغوي لديهم مما يجعلهم يهتمون بهذا الأمر عند متابعة دروسهم.

١١-ضرورة تكليف الطلاب بقراءة النماذج القرائية الصحيحة والتي يمكن محاكاتها في كتاباتهم.

١٢-الاستفادة من اختبار الحس اللغوي في تقويم الطلاب في مهارات الحس اللغوي.

١٣-ضرورة تنمية مهارات الحس اللغوي لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يمكن اقتراح النقاط البحثية الآتية:

١- فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التدفق في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التدفق في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التدفق لتنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

٤- فاعلية برنامج مقترح في ضوء مبادئ نظرية التدفق في تنمية مهارات التحدث الإبداعي واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥- استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية التدفق في تدريس النصوص الأدبية وأثرها في تنمية مهارات التذوق الأدبي والاتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٦- فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية قائم على استخدام التطبيقات التربوية لنظرية التدفق في تدريس النصوص الأدبية.

٧- فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التدفق في تدريس التربية الدينية الإسلامية وأثرها في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبتهال محمود أبورزق، سعاد عبد الكريم الوائلي(٢٠١٣): أثر التدريب على القراءة الناقدة في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهن نحو القراءة. **سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.** مؤتة للبحوث والدراسات. مجلد ٢٨. عدد ٦.

إبراهيم محمد عطا(٢٠٠٦): **المرجع في تدريس اللغة العربية.** ط٢. القاهرة: دار الكتاب.

أحمد حسن اللقاني، علي أحمد الجمل(٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

أحمد محمد عبد الرحمن(٢٠٠٨): برنامج مقترح لتدريس القراءة ومهاراتها المختلفة لطلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات الحديثة وأثره على التحصيل القرائي. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم درمان الإسلامية.

أحمد وديع طنطاوي(٢٠١٦) مظاهر الاحتكام إلى الحس الوجداني في التوجيه اللغوي. **مجلة كلية دار العلوم بالقاهرة.** عدد٩٣

أكرم إبراهيم السيد(٢٠١٦): فاعلية أنشطة قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب العليم الثانوي الفني الصناعي. **مجلة القراءة والمعرفة.** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. عدد ١٨٠.

أسماء عبدالحليم إسماعيل(٢٠٢١): أثر استخدام برنامج في اللغة الإيقاعية لتنمية مهارات الحس اللغوي لدى أطفال الروضة. **مجلة القراءة والمعرفة.** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. عدد ٢٣١.

إمام محمد علي(٢٠٠٣): أثر استخدام نموذج تدريس مقترح في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **المجلة التربوية.** كلية التربية. جامعة سوهاج. عدد ١٩.

أماني حلمي عبد الحميد(٢٠٠٢): برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة.** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. عدد ١٦.

أماني محمد بدر(٢٠١٥): استخدام البيان في القرآن لتنمية الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. **مجلة القراءة والمعرفة.** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. عدد١٦٩.

أميرة القاسمي(٢٠١٧): هل تعلم أن للسعادة وجهًا آخر. تعرف على نظرية التدفق. available at: https://www.arageek.com/2017/10/09/the-theory-of-flow-in-happiness.html

أنس أسود شطب، عبد العزيز حيدر الموسوي (٢٠١٦): التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**. بدون ناشر. عدد١٨.

إيهاب جودة احمد طلبة(٢٠١٣): **سيكولوجية فهم النصوص المقروءة**. القاهرة: دار السحاب.

بديعة حبيب بنهان(٢٠١٦): فعالية الإرشاد بالمعنى في تنمية التدفق النفسي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. جامعة الإسكندرية. كلية التربية. **مجلة كلية التربية**. مجلد٢٦. العدد٥.

بسمة عبد الرحمن جبر(٢٠٢٠): فاعلية برنامج لتدريس النصوص القرائية قائم على مدخل التحليل البلاغي في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي والوعي الصوتي للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية. رسالة دكتوراه. جامعة المنيا. كلية التربية.

حسن شحاتة(٢٠٠٠): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. ط٤. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسن شحاتة، زينب النجار(٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

خليل عبد الفتاح حماد وآخرون(١٠١٢): **استراتيجيات تدريس اللغة العربية**. فلسطين: مكتبة منصور.

رضا مسعد السعيد (١٩٩٧): الإحصاء النفسي والتربوي (نماذج وأساليب حديثة). الإسكندرية: مطبعة الجمهورية.

زبيدة عبدالله علي(٢٠٢٠): التدريس مهارات واستراتيجيات. الرياض: دار الزهراء.

زكريا إسماعيل(٢٠٠٥): **طرق تدريس اللغة العربية**. دار المعرفة الجامعية.

سالي جمال الدين علي(٢٠١٧): تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة عدد١٩٠.

سامح حسن حرب وآخرون(٢٠١٨): التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أبعاد التدفق لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية – جامعة بنها. مجلد ٢٩. عدد ١١٩.

سعد علي زاير، وآخرون(٢٠١٤): **طرائق التدريس العامة**. عمان: دار صفاء

سعد علي زاير، سماء تركي داخل(٢٠١٥): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**.عمان: الدار المنهجية.

سعد علي زاير وآخرون(٢٠١٧): **الموسوعة التعليمية المعاصرة**. الجزء الأول. عمان: دار صفاء.

سعيد عبدالله لافي(د.ت): **القراءة وتنمية التفكير**. بدون ناشر.

عادل محمد البرقوقي(٢٠٢١): تحسين المهارات الأساسية للغة العربية وعمليات الذاكرة لدى الأطفال ذوي القدرات الخاصة. دسوق: دار العلم والإيمان.

عبدالرحمن كامل عبدالرحمن(٢٠٠٥): **طرق تدريس اللغة العربية**. بدون ناشر.

عفراء إبراهيم خليل(٢٠١٦): التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتحصيل الدراسي. **مجلة الأستاذ**. العدد الخاص بالمؤتمر العلميّ الرابع.

علا عبدالرحمن علي محمد(٢٠٢٠): مستوى الذكاء الناجح وعلاقته بالتحقق النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي لطالبات الطفولة المبكرة بالجامعة. **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**. جامعة أسيوط. كلية التربية للطفولة المبكرة. العدد ١٣

علي سعد جاب الله(٢٠٠٧): **تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية**. القاهرة: دار إيتراك.

علية عزت عياد(١٩٩٤): **معجم المصطلحات اللغوية والأدبية**. القاهرة: المكتبة الأكاديمية

عوض أحمد عبده(٢٠١٠):فعالية استراتيجية مقترحة في علاج الضعف القرائي والكتابي والتحصيلي في اللغة العربية لدى بعض تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**. مجلد١. عدد٣٧.

فاتن فاروق عبدالفتاح، شيري مسعد حليم(٢٠١٨): التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. كلية التربية. مجلد ٢٩. عدد ١١٦.

فايزة باكير(٢٠١٢): تصميم برنامج تدريسي لمادة النحو وفق مبادئ نظرية التدفق في الصف الأول الثانوي دراسة تجريبية في ثانويات محافظة دمشق. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة دمشق.

فخر الدين عامر(٢٠٠٠): **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية لإسلامية**. القاهرة: عالم الكتب.

لزرق حرير(٢٠١٢): الأساليب التربوية للمعلم وتأثيرها على التحصيل القرائي لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي. مجلة علوم الإنسان والمجتمع. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. عدد ٤.

محسن علي عطية(٢٠١٤): **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**. عمان: دار المناهج.

محمد السعيد عبد الجواد(٢٠١٣): حالة التدفق: المفهوم، الأبعاد، القياس. **إصدارات شبكة العلوم النفسية والتربوية**. العدد ٢٩.

محمد السعيد عبد الجواد(٢٠١٤): علم النفس الإيجابي" ماهيته ومنطلقاته النظرية وآفاقه المستقبلية. **إصدارات مؤسسة العلوم النفسية العربية(٣٤)**. الكتاب العربي للعلوم النفسية.

محمد صلاح الدين علي(٢٠٠٠): **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية-أسسه وتطبيقاته التربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي

محمود عبده حسن(٢٠١٩): علم النفس الإيجابي ماهيته أسسه افتراضاته تطبيقاته. **مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية**. المجلد٦. العدد ٢٢.

محمود هلال عبد الباسط(٢٠١٤) برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وأثره على الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. **مجلة القراءة والمعرفة**. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. عدد ١٥٨.

نازك أحمد التهامي وآخرون(٢٠١٩): **المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها**. دسوق: دار العلم والإيمان.

نبيلة أكرم البخاري(٢٠١٩): التوافق الدراسي في علاقته بالتدفق النفسي والرضا عن الحياة لدى طالبات الدبلوم التربوي بالتخصصات العلمية والأدبية بجامعة جدة. **مجلة جامعة الملك عبدالعزيز**- الآداب والعلوم الإنسانية. مجلد ٢٧. عدد٣.

نعمة رحيم العزاوي (٢٠٠٠) العربية المعاصرة والحس اللغوي. **مجلة الذخائر**. عدد٤. الجزائر.

وليد عبدالرحمن إسماعيل، علاء حسين فرج(٢٠١٨): تدني وضعف القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة بغداد. مجلة مداد الآداب. عدد خاص بالمؤتمرات.

وليد عبدالكريم، نجلاء أبو الوفا(٢٠٢٠): فعالية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية الإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية أسوان. **مجلة البحث العلمي في التربية**. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. مجلد ٢١. عدد ١١.

أولاً: المراجع الانجليزية :

Albalushi,N.(2020): the effect of flow state on saudi efl learners' reading comprehension performance (thesis). Bachelor of Science in Applied Linguistics. faculty of Yanbu University College

Challco, G. C., Andrade, F. R., Borges, S. S., Bittencourt, I. I., & Isotani, S. (2016). Toward a unified modeling of learner's growth process and flow theory. Journal of Educational Technology & Society, 19(2), 215-227.

Kirchhoff, C. (2013). L2 extensive reading and flow: Clarifying the relationship. Reading in a foreign language, 25(2), 192-212.

Csikszent mihalyi,M (2008): FLOW: The Psychology of Optimal Experience. Harper Collins e-book.

Egbert, J. (2004). A study of flow theory in the foreign language classroom. Canadian modern language review, 60(5), 549-586.

Guan, X. (2013). A Study on Flow Theory and Translation Teaching in China's EFL Class. Journal of Language Teaching & Research, 4(4).

Heutte, J., Fenouillet, F., Kaplan, J., Martin-Krumm, C., & Bachelet, R. (2016). The EduFlow model: A contribution toward the study of optimal learning environments. In Flow experience (pp. 127-143). Springer, Cham.

Klein, B. D., Rossin, D., Guo, Y. M., & Ro, Y. K. (2010). An examination of the effects of flow on learning in a graduate-level introductory operations management course. Journal of Education for Business, 85(5), 292-298.

Liljedahl, P. (2016). Flow: A framework for discussing teaching. In Proceedings of the 40th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education.Szeged,Hungary.at;https://scholarworks.bwise.kr/hongik/handle/2020.sw.hongik/7191.

Pourhosein Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. (2016). How can students improve their reading comprehension skill. Journal of Studies in Education, 6(2), 229-240.

Shahian, L., Pishghadam, R., & Khajavy, G. H. (2017). Flow and reading comprehension: Testing the mediating role of emotioncy. Issues in Educational Research, 27(3), 427-549.

Sheehan, D. P., & Katz, L. (2012). The practical and theoretical implications of flow theory and intrinsic motivation in designing and implementing exergaming in the school environment. J. the Canadian Game Studies Association, 6(9).

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. In Applications of flow in human development and education (pp. 475-494). Springer, Dordrecht .

Van den Hout, J. J., Davis, O. C., & Walrave, B. (2016). The application of team flow theory. In Flow experience (pp. 233-247). Springer, Cham

Zare-ee, A. (2013). The Experience of the Psychological State of Flow: The Relationship between Flow and Undergraduate Reading in English as a Foreign Language. International Journal of Psychology (IPA), 7(1).