



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

فاعلية برنامج تعليمي قائم على المُهمّة في تنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى
متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

بحث مقدّم لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس

أعدته الطالبة
داليا مفيد أسعد

بإشراف
الدكتور سام عمار
الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

٢٠١٩ - ٢٠٢٠

شكر وتقدير

يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر وعميق الامتنان والتقدير إلى الأستاذ الدكتور سام عمار على تفضله بقبول الإشراف على هذا البحث، واهتمامه وصبره ووقته وكل ما قدمه من إرشادات وتوجيهات علمية أغنت الرسالة وأوصلتها إلى هذه المرحلة، فله كل الاحترام والتقدير والعرفان بالجميل.

والشكر موصول إلى السادة الأفاضل أعضاء لجنة الحكم على هذه الرسالة لما بذلوه من جهد في قراءتها، وما قدموه من ملاحظات لإغنائها؛ فلهم وافر الشكر والاعتراف بالفضل. أما الأساتذة الأفاضل الذين حكموا أدوات هذه الرسالة فلهم جزيل الشكر والامتنان لما قدموه من توجيهات وإرشادات.

وواجب الاعتراف بالجميل يدعوني إلى توجيهه شكري وامتناني إلى أساتذتي في المعهد العالي للغات في جامعة تشرين، الذين قدموا كل ما يمكن للمساعدة على تطبيق أدوات البحث. كما أشكر مركز اللغات في جامعة فردوسي ومدرّسيه وطلابه الذين طُبّق البحث عليهم.

وأختم بأن أتقدم ببالغ الشكر لكل من مدّ لي يدَ العون والمساعدة على إنجاز هذه الرسالة.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	شكر.
ب	فهرس المحتويات.
و	فهرس الجداول.
ح	فهرس الملاحق.
	الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث
٢	مقدمة.
٤	مشكلة البحث.
٧	أهمية البحث.
٧	أسئلة البحث.
٨	أهداف البحث.
٨	فرضيات البحث.
٩	مجتمع البحث وعينته.
١٠	منهج البحث.
١١	أدوات البحث.
١١	حدود البحث.
١١	متغيرات البحث.
١٢	مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.

	الفصل الثاني: دراسات سابقة	
١٧	مقدمة.	
١٧	دراسات تناولت تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة.	
٢٥	دراسات تناولت مهارة التلخيص.	
٣١	تعليق على الدراسات السابقة وموقع البحث منها.	
	الفصل الثالث: تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة	
٣٦	مقدمة.	
٣٧	نشأة تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة.	
٤٠	تعريف المهمة.	
٤٣	مكونات المهمة.	
٤٤	الفرق بين التدريس التقليدي والتدريس وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة.	
٤٦	المبادئ التي يقوم عليها تعليم اللغة وفق مدخل المهمة.	
٤٧	خصائص المهمة اللغوية التعليمية.	
٥٠	معايير بناء المهمة اللغوية التواصلية وأساسيات تصميمها.	
٥٤	أنواع المهمات اللغوية التواصلية.	
٥٥	أنواع المهمات الموجهة (المركزة).	
٥٧	مراحل بناء المهمة اللغوية وتصميمها وتطبيقها.	
٦٢	التقويم في ضوء تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة.	
٦٣	دور المعلم في تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة.	
٦٤	دور المتعلم في تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة.	
٦٥	التدريس وفق مدخل المهمة وتعليم اللغة الأجنبية.	

	الفصل الرابع: التلخيص	
٧٥	مقدمة.	
٧٦	تعريف التلخيص.	
٧٨	أهمية التلخيص .	
٧٩	فوائد التلخيص.	
٨١	أنواع التلخيص.	
٨٤	خصائص مهارة التلخيص.	
٨٥	العوامل المؤثرة في تعليم التلخيص.	
٨٧	قواعد التلخيص الأساسية.	
٨٧	خطوات التلخيص.	
٨٩	شروط التلخيص	
٩٠	التلخيص والخلاصة.	
٩١	معوقات تعليم مهارة التلخيص وتعلمها.	
٩١	دور المهمة في تعليم التلخيص.	
	الفصل الخامس: إجراءات البحث وإعداد أدواته	
٩٥	مقدمة.	
٩٥	مجتمع البحث وعينته.	
٩٦	منهج البحث.	
٩٧	أدوات البحث.	
١٢٣	الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث.	
	الفصل السادس: عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها	
١٢٥	مقدمة.	

١٢٥	نتائج الإجابة عن أسئلة البحث وتحليلها وتفسيرها.	
١٢٥	الإجابة عن السؤال الأول.	
١٢٧	الإجابة عن السؤال الثاني.	
١٢٩	الإجابة عن السؤال الثالث.	
١٣٠	الإجابة عن السؤال الرابع.	
١٣٢	مناقشة نتائج الفرضيات وتفسيرها.	
١٣٢	اختبار صحة الفرضية الأولى.	
١٣٤	اختبار صحة الفرضية الثانية.	
١٣٨	اختبار صحة الفرضية الثالثة.	
١٣٩	اختبار صحة الفرضية الرابعة.	
١٤٠	اختبار صحة الفرضية الخامسة.	
١٤٤	اختبار صحة الفرضية السادسة.	
١٤٦	توصيات البحث ومقترحاته.	
١٤٨	ملخص البحث باللغة العربية.	
١٥٢	المراجع.	
١٥٢	المراجع باللغة العربية.	
١٦١	المراجع باللغة الإنكليزية.	
١٦٨	ملاحق البحث.	
٣١١	ملخص البحث باللغة الإنكليزية.	

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٤٥	الفروق بين التدريس التقليدي والتدريس وفق مدخل المُهمّة.	١
٥٥	الاختلاف بين المُهمّات الموجّهة والمُهمّات غير الموجّهة.	٢
٩٧	التصميم شبه التجريبي للبحث.	٣
١٠٢	مهارات التلخيص الكتابي كما وردت في الكتب التي شكلت مصادر القائمة.	٤
١١٥	حساب زمن اختبار التلخيص الكتابي.	٥
١١٥	معاملات صدق الاتساق الداخلي لمهارات التلخيص الكتابي في الاختبار وفق معامل ارتباط بيرسون.	٦
١١٧	اختبار مان ويتي لحساب الصدق التمييزي.	٧
١١٨	قيم معاملات ثبات اختبار التلخيص الكتابي.	٨
١٢٦	نسبة الكسب المعدّلة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة على المجموعة التجريبية.	٩
١٢٨	نسبة الكسب المعدّلة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التلخيص الكتابي على المجموعة التجريبية.	١٠
١٢٩	مقدار فاقد الكسب بين التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة والنسبة المئوية لبقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية.	١١
١٣٠	متوسط فاقد الكسب بين التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار التلخيص الكتابي والنسبة المئوية لبقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية.	١٢
١٣٢	قيَم (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في	١٣

	التطبيقات القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي.	
١٣٣	المحكات التي وضعها كوهن (Cohen) لقياس حجم الأثر.	١٤
١٣٤	قيم (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقات القبلي والبعدي لاختبار التلخيص الكتابي.	١٥
١٣٨	الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في عينة البحث في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي.	١٦
١٣٩	الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في عينة البحث في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التلخيص الكتابي.	١٧
١٤١	الفرق بين بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقات البعدي المباشر والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي.	١٨
١٤٤	الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقات البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارة التلخيص الكتابي.	١٩

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١	أسماء السادة محكمي أدوات البحث.	١٦٩
٢	قائمة مهارات التلخيص الشفوي في صورتها الأولية.	١٧٠
٣	قائمة مهارات التلخيص الشفوي في صورتها النهائية.	١٧١
٤	قائمة مهارات التلخيص الكتابي في صورتها الأولية.	١٧٢
٥	قائمة مهارات التلخيص الكتابي في صورتها النهائية.	١٧٣
٦	البرنامج التعليمي القائم على مدخل المهمة في صورته النهائية.	١٧٤
٧	اختبار التلخيص الكتابي.	٢٩٥
٨	مفتاح تصحيح اختبار مهارات التلخيص الكتابي.	٣٠٠
٩	بطاقة ملاحظة مهارات التلخيص الشفوي.	٣٠٢
١٠	نص (الرياضة).	٣٠٣
١١	نتائج العينة التجريبية في الاختبارات (القبلي، والبعدي، والبعدي المؤجل)	٣٠٤
١٢	درجات العينة التجريبية في بطاقة الملاحظة (القبلي، والبعدي، والبعدي المؤجل)	٣٠٦
١٣	الخطاب الموجّه من جامعة فردوسي إلى جامعة دمشق فيما يتعلق بتطبيق أدوات البحث.	٣٠٨

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

١. مقدمة.
٢. مشكلة البحث.
٣. أهمية البحث.
٤. أسئلة البحث.
٥. أهداف البحث.
٦. فرضيات البحث.
٧. مجتمع البحث وعينته.
٨. منهج البحث.
٩. أدوات البحث.
١٠. حدود البحث.
١١. متغيرات البحث.
١٢. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

١. مقدمة

يشهد ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتمامًا متزايدًا بتطوير تعليم هذه اللغة والنهوض به، وتوظيف كل ما هو جديد من مداخل وطرائق واستراتيجيات حديثة في سبيل ذلك؛ فاللغة العربية إحدى اللغات العالمية التي تأخذ مكانة مرموقة عالميًا، ويزداد إقبال المتعلمين الأجانب على تعلمها واكتساب مهاراتها. وفي ضوء ذلك اهتم القارئون على تعليمها بإعداد مناهجها وطرائق تعليمها، ودعوا إلى تجاوز النظرة التقليدية إلى تعليم هذه اللغة وتعلمها، والانتقال إلى تعليم يواكب ما يستجد من نظريات لغوية وتربوية ونفسية، ويوظف ما تأتي به هذه النظريات في تطبيق طرائق تدريس جديدة لا تقتصر مهمتها على نقل المعلومات إلى المتعلم؛ بل تركّز على تحقيق الهدف الحقيقي لتعلم اللغة وهو "إكساب المتعلم كفاءة تواصلية من خلال استعمال اللغة في مواقف واقعية حية، تلبي حاجات التخاطب اللغوي ومتطلبات أداء الوظائف اللغوية التي تقتضيها هذه الوظائف. وبذلك تتحول المكتسبات اللغوية المتعلّمة إلى رصيد حي قابل للتداول عند الحاجة، وإلى أداة فعّالة تُستعمل باستمرار، وتوظّف في خدمة أنشطة الحياة المختلفة" (عمار، ٢٠١٩، ص ٩).

وهنا يأتي تعليم اللغة القارئ على مدخل المهمة ليكون أحد المداخل التعليمية التي تلبي الحاجة إلى تطوير تعليم مهارات اللغة العربية وتنميتها لدى المتعلمين؛ فهو يوفر فرصة لتعليم هذه المهارات وتعلمها من خلال الممارسة الحقيقية لها في مواقف تواصلية طبيعية وحقيقية تكون أساس إنجاز المهمة بلغة

طبيعية مناسبة لمستوى المتعلم، وملائمة لكل مرحلة من مراحل نموه، ويساعد على تحقيق تعلّم أفضل يعطي الأولوية للمتعلّم وحاجاته ضمن بيئة مناسبة تخلق الدافعية إلى التعلّم والحصول على المعرفة من خلال المشاركة الحقيقية الفاعلة للمتعلّم دون انتظار الحصول عليها جاهزة من المعلم، وبذلك تكون المهارات اللغوية المكتسبة بها أكثر ثباتاً لدى المتعلمين، وأكثر قابلية لتوظيفها في حياتهم اليومية.

ويُعدّ التلخيص إحدى مهارات التعبير الوظيفي التي يكثر تداولها في حياتنا اليومية التعليمية والتعلمية والمهنية، وإحدى المهارات التي يسعى المتعلمون الأجانب إلى تعلّمها بسبب أهميتها الكبيرة في حياة كلّ متعلّم في ظل التدفق المعرفي الذي يشهده عصرنا ويتطلب وجود مهارة مثل مهارة التلخيص تساعد على التعامل الصحيح والمفيد مع الكم الكبير من المعلومات والمعارف؛ لذلك يجب تنمية هذه المهارة وتطوير تعليمها؛ لأنّ تمكّن متعلّم اللغة الأجنبية من التلخيص يعبر عن كفاءته في اللغة الأجنبية التي يتعلّمها ومدى تمكنه من مهاراتها، ويترجم فهمه للنصوص التي يتعامل معها. والتلخيص نشاط يتطلب استعمال عمليات ذهنية متنوعة، وفهماً كاملاً للنص المُستهدف بالتلخيص، ومهارات كتابية وشفوية ضرورية لإعادة إنتاج ذلك النص إنتاجاً جديداً. وهو كفاية تواصلية يُطبّق المتعلّم من خلالها معارفه المكتسبة، وهو المحصّلة النهائية لمدى تطور المتعلّم لغوياً، ونضجه والوصول إلى مستوى يمكنه من تحقيق الهدف الأساسي من تعلّم اللغة الذي يتمثل في التعبير الصحيح بطلاقة ودقة ووضوح شفويّاً وكتابياً، والتفاعل مع مَنْ حوله، وإفهام ما يريد والتعبير عنه، وفهم ما يُراد منه، وتلبية احتياجاته المختلفة. وعلى الرغم من تلك الأهمية لمهارة التلخيص نجد أن الاهتمام بتعليمها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها ما يزال ضعيفاً، ولا بد من مزيد من الاهتمام بتطوير الطرائق التعليمية التي تتناولها، وتخصيص ما يناسبها من وقت وإعداد صحيح للمناهج. وهذا ما دفع الباحثة إلى التوجه نحو مدخل المهمة، ودراسة دوره في تعليم مهارة التلخيص وتنميتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من

خلال برنامج تعليمي مُصمَّم وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المُهمة يساعد على معرفة أثره في تنمية مهارة التلخيص لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢. مشكلة البحث

التلخيص مهارة من المهارات الوظيفية المهمة التي يسعى المتعلمون إلى امتلاكها وممارستها؛ فهي تمثل حاجة أساسية للمتعلم في مجالات الحياة المختلفة، وتحقق له فوائد متعددة، وهي من أهم الاستراتيجيات التي تساعد على الفهم والتذكر والتحصيل، وهذا يتطلب فهم المعلومات وتمثلها وإعادة معالجتها في ضوء ما لدى المتعلم من إمكانيات فكرية ولغوية. وهنا يبرز دور المعلم وطريقة التعليم في عملية التعليم وإكساب المتعلم المهارات التي يسعى إلى امتلاكها؛ فقد اهتم كثير من التربويين والقائمين على تطوير العملية التعليمية التعلُّمية بدور الطرائق وأهميتها في عملية التعليم وتطويرها وإنجاحها، ودَعَا إلى ابتكار طرائق تعليم جديدة تمكِّن المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية التي تحقق أهدافه من تعلُّم اللغة، وتلبي حاجاته اللغوية بدلاً من أن تكون وسيلة لنقل المعلومات فقط. ومن خلال عمل الباحثة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لاحظت الحاجة إلى تطوير المناهج وطرائق التعليم المتبعة في تعليم العربية للناطقين بغيرها بما يساعد على الانتقال إلى تعليم يركز على تنمية المهارات اللغوية، ويساعد على تمكين المتعلم منها، ويسمح له بالتدرب على استعمالها وتوظيفها في مواقف تواصلية مختلفة. كما لاحظت أهمية تعليم مهارة التلخيص، وضرورة تطوير طرائق تعليمها وتنميتها لدى المتعلمين الذين يواجهون صعوبات متعددة في تعلم هذه المهارة وممارستها؛ فتعليمها لا يجري بطريقة فاعلة ومثمرة؛ ولعل ذلك يرجع إلى أن مهارة التلخيص لا تحظى باهتمام كافٍ في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وطرائق تعليمها وتنميتها لا تواكب التطور الحاصل في مجال تعليم اللغات، ولا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ولا تساعد على تنمية الطلاقة اللغوية، بل يُكتفى بالإشارة إلى هذه المهارة إشارة عامة دون تخطيط صحيح لتدريسها أو تنميتها لدى المتعلمين، ويجري التركيز على اختزان المعلومات وحفظها،

ومدى نجاح المتعلم في استرجاعها؛ وهذا يؤدي إلى ضعف امتلاك المتعلمين لهذه المهارة، ونفورهم من تعلّمها، وعدم قدرتهم على ممارستها أو إتقانها؛ "فيلجؤون في تلخيصهم إلى: نقل الموضوع بكل تعبيراته وجُملة من المرجع الأصلي للنص، أو نقل بعض أجزائه من مرجع ما، أو الاختصار على نقل بعض فكر الموضوع، وإهمال بعضها إهمالاً يُغيّر الفكرة الرئيسة" (عيسى، ٢٠١٥، ص ٤٥).

ويأتي هذا البحث في الوقت الذي تؤكد فيه الدراسات ضرورة توظيف المداخل والطرائق التعليمية التي تسمح للمتعلّم بأكبر قدر من المشاركة في الأنشطة اللغوية، وتركز على نتائج التعلم المرتبطة بأداء المتعلم وتفاعله مع المحتوى التعليمي، والنشاط الذي يقوم به. ونجد ذلك في تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة الذي يعد من المداخل الحديثة التي يظهر فيها المعلم والمتعلّم في موقف إيجابي يثير دافعية المتعلم، ويعزز ثقته في استعمال اللغة في المواقف التواصلية المختلفة استعمالاً صحيحاً يلبي حاجاته التواصلية، ويحقق أهدافه من تعلم اللغة. وهذا يساعد على تنمية مهارة التلخيص لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ويسمح لهم بممارستها.

وعلى الرغم من أهمية تعليم مهارة التلخيص لمتعلمي اللغة العربية لغةً أجنبية، لم تعثر الباحثة على دراسات تناولت هذه المهارة لدى متعلمي اللغة العربية الأجانب، بل إن الدراسات التي تناولت التلخيص هي دراسات تناولت هذه المهارة لدى المتعلمين الناطقين باللغة العربية، وهي دراسات بيّنت ضعفهم فيها، وأكدت أن عدم اتباع طرائق تعليم فعّالة في تنمية مهارة التلخيص يؤدي إلى إخفاق المتعلمين في امتلاك تلك المهارة وتنميتها، ومن هذه الدراسات: دراسة خطابية (١٩٩٥)، وتميم (١٩٩٦)، وأبو جاموس ووحشة (٢٠١١)، والعيسى (٢٠١٣)، وعيسى (٢٠١٥)، وخطابية (٢٠١٩) التي بيّنت وجود ضعف في مستوى أداء المتعلمين في مهارات التلخيص، وعزت ذلك إلى واقع تعليم هذه المهارات المتمثّل في قلة اهتمام المعلمين والقائمين على التعليم بمهارة التلخيص، وعدم السعي إلى تنميتها وتعليمها باتباع طرائق تعليمية مناسبة، وأكدت أهمية الطريقة التعليمية في تحقيق تعلم جيد للتلخيص، وتنمية الكفاية اللغوية التواصلية

لدى المتعلم. وأظهرت هذه الدراسات انخفاض مستويات المتعلمين في مهارات القراءة والكتابة، وفي الاستيعاب وفهم المعاني، والجهل بقواعد التلخيص. كما أن معظم الدراسات ركز على التلخيص الكتابي، وأهمل التعبير الشفوي والتلخيص الشفوي؛ لذلك يجب على العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية تطوير تعليم هذه المهارة من خلال تطوير طرائق تعليمها، وتجريب طرائق تواصلية جديدة "تهدف إلى تعلّم اللغة وتعليمها من خلال الممارسة الحقيقية لها، بعكس الطرائق التقليدية التي تُعلّم اللغة بهدف ممارستها" (العصيلي، ٢٠١٤، ص ١).

وبمراجعة الباحثة للدراسات التي استطاعت الحصول عليها لم تجد أن مدخل المهمة قد استُعمل في تنمية مهارات التلخيص لدى متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية على الرغم من أن كثيرًا من الدراسات بيّن أهميته في تدريس مهارات اللغة العربية، وفاعليته في تنميتها مثل دراسة الهاجري (٢٠١٥)، ودراسة أبو لبن وعبد الغفار (٢٠١٦)، ودراسة علي (٢٠١٧). وهي دراسات بيّنت فاعلية دور المهمة في تعليم اللغة وتعلمها؛ من خلال جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وتعرضه لمدخلات غنية وشاملة للغة المتعلّمة، ومساعدته على استعمال اللغة وتبادل المعاني وتوليد الدافعية للتعلم، وتنويع أنشطة التعلم ومراعاة الفروق الفردية، وهذا يساعده على التواصل باللغة الهدف، وتنمية الطلاقة اللغوية لديه. لكنها لم تستعمل مدخل المهمة في تنمية مهارة التلخيص.

من ذلك كله، وانطلاقًا من نتائج الدراسات السابقة التي بيّنت ضعف متعلمي اللغة العربية في امتلاك مهارة التلخيص، ومن ندرة الدراسات التي تناولت مهارة التلخيص لدى متعلمي اللغة العربية الأجانب، ومن حاجة ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى طرائق ومداخل تعليمية جديدة تُطوره ولاسيما تعليم مهارة التلخيص بالنسبة إلى متعلمي اللغة العربية، وانطلاقًا من أهمية مدخل المهمة ودوره في تنمية مهارات اللغة العربية لدى متعلميها، كان توجه الباحثة إلى القيام ببحث يتناول دور تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في تنمية مهارة التلخيص، وانبثقت مشكلة البحث التي تتحدد في دراسة فاعلية برنامج

تعليمي قائم على المُهمّة في تنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٣. أهمية البحث

يستمدُّ البحث أهمّيّته من النقاط الآتية:

١. أول بحث يتناول تنمية مهارة التلخيص لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفق مدخل المهمة.

٢. تقديم برنامج تعليمي جديد مُصمّم وفق مدخل جديد من مداخل تدريس اللغات هو مدخل المُهمّة، يؤمّل له أن يسهم في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وطرائق تدريس مهاراتها.

٣. أهمية تنمية مهارة التلخيص لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٤. ترسيخ مفاهيم لغوية جديدة وُظّفت في مجال تعليم اللغات، وتمحورت حول المتعلّم ومشاركته الإيجابية في تنمية مهارات لغوية محددة واكتسابها.

٥. تقديم إضافة متواضعة إلى الجهود التي تحاول إكساب المتعلّم كفاءة تواصلية، وتوظيف المهارات اللغوية التي يكتسبها في حياته اليومية، والانتقال بها إلى مستوى تطبيق تلك المهارات وممارستها وعدم بقائها نظرية.

٦. تشجيع نتائج البحث على بناء برامج أخرى، ومعرفة أثرها في تنمية مهارات لغوية جديدة.

٤. أسئلة البحث

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارة التلخيص الشفوي لدى أفراد العينة؟

٢. ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارة التلخيص الكتابي لدى أفراد العينة؟

٣. ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في الاحتفاظ المؤجل بمهارة التلخيص الشفوي لدى عينة البحث؟

٤. ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في الاحتفاظ المؤجل بمهارة التلخيص الكتابي لدى عينة البحث؟

٥. أهداف البحث

يهدفُ البحثُ إلى ما يأتي:

١. قياس فاعلية البرنامج المصمَّم وفق المهمة في تنمية مهارة التلخيص الشفوي لدى عينة البحث.

٢. قياس فاعلية البرنامج المصمَّم وفق المهمة في تنمية مهارة التلخيص الكتابي لدى عينة البحث.

٣. تحديد أثر متغير الجنس في تنمية مهارتي التلخيص الشفوي والكتابي لدى أفراد العينة.

٤. قياس مدى الاحتفاظ المؤجل لأثر البرنامج التعليمي المصمَّم وفق المهمة لدى أفراد عينة البحث.

وقد اقتضى تحقيق أهداف البحث ما يأتي:

١. بناء برنامج تعليمي في ضوء تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة لتنمية مهارة التلخيص (الشفوي

والكتابي) لمتعلِّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢. بناء اختبار لقياس فاعلية البرنامج التعليمي المصمَّم وفق مدخل المهمة في تنمية مهارة التلخيص

الكتابي لدى متعلِّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (عينة البحث).

٣. بناء بطاقة ملاحظة لقياس فاعلية البرنامج التعليمي المصمَّم وفق مدخل المهمة في تنمية مهارة

التلخيص الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (عينة البحث).

٦. فرضيات البحث

اختُبرت فرضيات البحث الآتية إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥):

١. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي

والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي.

٢. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة التلخيص الكتابي يعزى إلى متغير البرنامج التعليمي.

٣. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يعزى إلى متغير الجنس.

٤. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارة التلخيص الكتابي يعزى إلى متغير الجنس.

٥. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي.

٦. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارة التلخيص الكتابي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي.

٧. مجتمع البحث وعينته

تكوّن مجتمع البحث الأصلي من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها جميعهم الذين يدرسون العربية لغةً أجنبية للعام الدراسي (٢٠١٨ - ٢٠١٩) في جامعة فردوسي بمدينة مشهد الإيرانية؛ وذلك بسبب عدم وجود عينة مناسبة لتطبيق البحث في سورية بسبب ظروف الحرب التي تمر بها بلادنا، والتي أدت إلى عدم وجود متعلمين أجانب في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سورية. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع البحث (٦١) متعلمًا.

ولتحقيق أهداف البحث في تعرّف فاعلية البرنامج التعليمي الذي صمّمته الباحثة لتنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، اختارت (العينة المقصودة) التي تحدّد مسبقًا مواصفات الأفراد الذين يجب أن تتضمنهم العينة وخصائصهم، وبذلك لا تكون المشكلة في

الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، بل في الحصول على أفراد لهم مواصفات معيّنة تتسجم مع أغراض البحث (الزراد ويحيى، ١٩٨٦، ص ٧٢). والعينة المقصودة هي: "عينة نقصد انتقاءها من أجل الشيء (الصفة) الذي تمتلئه، والذي يكون موضع اهتمامنا" (الرفاعي، ١٩٩١، ص ١٩٤).

وقد سُحِبَت هذه العينة في مطلع الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ من بَيْنَ المتعلّمين الذين يَدْرُسُون اللغة العربية في جامعة فردوسي بمدينة مشهد الإيرانية في مركز اللغات، وهم من المستوى المتوسط. واقتصرت على مجموعة واحدة هي المجموعة التجريبية، التي بلغ عدد أفرادها (٣١) متعلّمًا ومتعلّمة، منهم (١١) متعلّمًا، و(٢٠) مُتعلّمة.

٨. منهج البحث

اعتمدت الباحثة في هذا البحث المنهج شبه التجريبي الذي يُعْتَمَد عندما لا يستطيع الباحث اعتماد المنهج التجريبي، ولا يستطيع ضبط المتغيرات وبيئة البحث التجريبي؛ لذلك يلجأ إلى المنهج شبه التجريبي الذي يتوافق مع طبيعة الظواهر الإنسانية، فيَدْرُسُ الظاهرة التي يرغب في معرفة نتائجها، دون أن يترك أي أثر ضار في عينة البحث. ولم تعتمد الباحثة التصميم التجريبي الذي يقوم على عينتين: تجريبية وضابطة، لأن العدد الكلي لطلاب المستوى المتوسط في الجامعة بعد استبعاد العينة الاستطلاعية اقتصر على (٣١) طالبًا وطالبة. وهو عدد كافٍ لإجراء المعاملات الإحصائية لمجموعة واحدة.

ويهدف التصميم شبه التجريبي في هذا البحث إلى اختبار فاعلية تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في تنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى أفراد عينة البحث.

٩. أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث، وتعرّف فاعلية البرنامج التعليمي المُصمَّم وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في تنمية مهارة (التلخيص الشفوي والكتابي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها أعدت الباحثة الأدوات الآتية:

١. البرنامج التعليمي المُصمَّم وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة لتنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
٢. اختبار التلخيص الكتابي الذي يقيس فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التلخيص الكتابي.
٣. بطاقة ملاحظة لقياس فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التلخيص الشفوي.

١٠. حدود البحث

انحصرت حدود البحث في:

١. متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة فردوسي بمدينة مشهد الإيرانية الذين يدرسون العربية لغة أجنبية.
٢. العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩، الذي طُبّق فيه البرنامج التعليمي.
٣. مهارات التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

١١. متغيرات البحث

اشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

١. المتغير المستقل: البرنامج التعليمي المقترح.
٢. المتغيران التابعان: درجات المتعلمين في بطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي، ودرجات المتعلمين في اختبار مهارة التلخيص الكتابي.

١٢. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

١٢. ١. الفاعلية

جاء في المعجم الوسيط في مادة (فعل): "فَعَلَ الشَّيْءَ فَعَلًا وَفَعَالًا: عَمِلَهُ. الفاعلية: وَصْفٌ في كُلِّ ما هو فاعل" (مصطفى وآخرون، ٢٠٠٤، ص ٦٩٥). ويُعرّفها (القلا وناصر، ٢٠٠٤) اصطلاحًا بأنها: "المعيار الذي يُبين مدى تحقيق الأهداف بنجاح" (القلا وناصر، ٢٠٠٤، ص ١٦٧). ويعرّفها جيمس برايس (J.Price, 1968) بأنها: "درجة تحقيق الأهداف". (Price, 1968, p 3)

وتُعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: أثر البرنامج التعليمي في تنمية مهارة التلخيص الشفوي والكتابي لدى عينة البحث. وتقاس بالفرق بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها المتعلمون في كل من اختبار مهارة التلخيص الكتابي وبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي بعد تطبيق البرنامج التعليمي، ومتوسط الدرجات التي حصلوا عليها - قبل تطبيقه - في الاختبار وبطاقة الملاحظة.

١٢. ٢. البرنامج

يُعرّف البرنامج لغةً بأنه: "الخطة المرسومة لعمل ما كبرامج الدرس والإذاعة، والجمع برامج" (مصطفى وآخرون، ٢٠٠٤، ص ٥٢). ويُعرّفه صبري اصطلاحًا بأنه "مجموع الأساليب التي تتبناها المعلمة لتنفيذ عملية التدريس داخل غرفة النشاط تنفيذًا يضيف عليها المتعة والتشويق، ويحقق أقصى قدر ممكن من الأهداف التعليمية بأقل قدر من الجهد، وأقل وقت ممكن" (صبري، ٢٠٠٦، ص ٢٦٠). وهو بحسب (الجهوية، ٢٠٠٩) "مخطط عام يوضع في وقت سابق لعمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون مُرتبة ترتيبًا يتمشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة" (الجهوية، ٢٠٠٩، ص ١٠٨).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة المهمات والمواد والأنشطة والممارسات التعليمية المُنظّمة التي صمّمتها الباحثة وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة، بهدف تنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى أفراد عينة البحث.

١٢. ٣. المهارة

جاء في لسان العرب: في مادة (مهر): "المهارة: الحَذْقُ في الشيء. والماهر: الحاذقُ بِكُلِّ عملٍ، والجمعُ مَهَرَةٌ. ويُقال: مَهَرْتُ بهذا الأمرِ أَمَهَرُ به مهارةً، أي صِرْتُ بِهِ حاذِقًا" (ابن منظور، د. ت، ص ١٨٤، ١٨٥). والمهارة اصطلاحاً هي: "السهولة والدقة والسرعة في أداء فعل أو عمل حركي، والأداء المتقن والقائم على الفهم، والاقتصاد في الوقت والجهد" (طعيمة وآخرون، ٢٠١٠، ص ١٩١). وهي: "القدرة، واحدة المهارات، والمقصود بها: تحويل المعرفة إلى سلوك عن طريق التدريب عليها وتعزيز التدريب مرات ومرات ومناقشتها وتحليلها وتفسيرها وتعليلها وجعلها قابلة للفهم والاستيعاب؛ فالمهارة تحتاج إلى تدريب بعد توفر الموهبة والرغبة والنصح لكي تترسخ عند الإنسان، وتصبح سلوكاً لديه" (الفيصل، ٢٠٠٤، ص ١٤).

أمّا المهارة اللغوية فتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: أداء المتعلّم اللغوي الصحيح الدقيق المتقن، القائم على الفهم، والنواتج عن التدريب والممارسة تحدّثاً واستماعاً وقراءة وكتابة، والذي يتجلّى في قدرته على التواصل بنجاح مع الآخرين. وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها المتعلمون في اختبار التلخيص الكتابي وبطاقة ملاحظة مهارة التلخيص الشفوي بعد تطبيق البرنامج التعليمي.

١٢. ٤. المهمة

جاء في لسان العرب: في مادة (همم): "الهمُّ: الحزن، وجمعه هموم. والمُهمّات من الأمور: الشدائد المُحرقة" (ابن منظور، د. ت، ص ٦١٩، ٦٢٠). ويعرّفها نونان (Nunan, 2004) بأنها "عمل صَفِّي يؤدي فيه المتعلمون نشاطات الاستيعاب، أو المعالجة، أو الإنتاج، أو التفاعل في اللغة المستهدفة، على

حين يوجهون انتباههم نحو استعمال معرفتهم النحوية بهدف التعبير عن المعنى على أن تكون الغاية نقل المعنى وليس معالجة الصيغة اللغوية، ويجب أن تكون المهمة فعلاً تواصلياً في مراحلها كلها من البداية إلى النهاية" (Nunan, 2004, p 4).

وتُعرِّفها الباحثة إجرائياً بأنها: نمط من أنماط التدريس، ونشاط صفي مخطَّط ومنظَّم، له هدف محدد، ومحتوى لغوي مناسب يتمحور حول المتعلِّم، وتُمارَس فيه النشاطات التواصلية التي تهدف إلى تنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي)، واكتسابها من خلال التفاعل مع هذا المحتوى، واستيعابه، والتركيز على المعنى لتحقيق هدف محدد هو الوصول إلى المخرجات اللغوية المطلوبة (الملخَّص) التي يمكن استثمارها فيما بعد في مواقف مشابهة للمواقف الواقعية والطبيعية للغة المستهدفة.

١٢. ٥. التلخيص

جاء في مادة (لَخَّص) في المعجم الوسيط ما يأتي: "لَخَّصَ الشَّيْءَ: أَخَذَ خُلَاصَتَهُ، وَلَخَّصَ الْقَوْلَ: قَرَّبَهُ وَاخْتَصَرَهُ. وَلَخَّصَ الشَّيْءَ: بَيَّنَّهُ وَشَرَحَهُ. وَيُقَالُ: لَخَّصَ لِي خَبْرَكَ: بَيَّنَّهُ شَيْئاً بَعْدَ شَيْءٍ، فَهُوَ مَلَخَّصٌ" (مصطفى وآخرون، ٢٠٠٤، ص ٨٢٠). أمَّا اصطلاحاً فهو: "عملية إبداعية، تتطلب مهارة تعبيرية كتابية عالية، قوامها الدقة، والتركيز، والإيجاز، وحسن النظام، والتكثيف في المعنى، والاقتصاد في العبارة، وإعادة إنتاج النص الأصلي وبنائه بناءً تعبيرياً جديداً في أقل عدد ممكن من الكلمات والتراكيب النحوية، مع ضرورة المحافظة على روح النص والفكرة الجوهرية العامة في الموضوع" (حماد ونصار، ٢٠٠٢، ص ٢٢٢).

وتُعرِّفه الباحثة إجرائياً بأنه: مهارة تتضمن التفاعل مع النص المقروء أو المستمع إليه وفهمه، وتتطلب امتلاك مهارات التعبير الشفوية أو الكتابية، وتعني إعادة إنتاج النص الأصلي شفويّاً أو كتابياً، والتعبير عن مضمونه بطريقة المتعلِّم ولغته، وتحويله إلى نص جديد مُبتكَر بعدد أقل من الكلمات والتراكيب التي تعطي المعنى الأصلي للنص دون إخلال فيه، مع مراعاة الصحة النحوية، واستعمال

علامات الترقيم، وأدوات الربط. ويقاس مستوى المتعلمين في هذه المهارة بالدرجات التي يحصلون عليها في اختبار التلخيص الكتابي وبطاقة الملاحظة بعد تطبيق البرنامج التعليمي.

متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها: هم متعلمو اللغة العربية الإيرانيون الذين يدرسونها لغة أجنبية في المستوى المتوسط في جامعة فردوسي بمدينة مشهد الإيرانية، خلال العام الدراسي (٢٠١٨ - ٢٠١٩).

الفصل الثاني

دراسات سابقة

١. مقدمة.

٢. دراسات تناولت تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة.

٣. دراسات تناولت مهارة التلخيص.

٤. تعليق على الدراسات السابقة وموقع البحث منها.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

١. مقدمة

تعرض الباحثة في هذا الفصل عدداً من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة ودوره في تنمية المهارات اللغوية. كما تعرض عدداً من الدراسات التي تناولت مهارات التلخيص. وقد صنّفت الدراسات السابقة في هذا الفصل في محورين: أولهما عرض دراسات تناولت تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة، والثاني قدّم دراسات تناولت مهارة التلخيص؛ لأن الباحثة لم تعثر على دراسات تناولت تعليم مهارات التلخيص وفق مدخل المهمة؛ فحاولت تصنيف الدراسات انطلاقاً من البرامج التعليمية، ومهارات اللغة العربية، وطرائق التدريس التي بُنيت البرامج التعليمية وفقها، ثم صنّفت هذه الدراسات في كل محور إلى عربية وأجنبية، ورتبّتها بحسب تسلسلها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث.

٢. دراسات تناولت تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة

٢.١. دراسات عربية

تعدّدت الدراسات العربية التي تناولت تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة وأثره في تنمية المهارات اللغوية، ومنها دراسة أجرتها تركي (٢٠٠٦)، هدفت إلى تصميم برنامج تدريسي في ضوء التعلم القائم على المهمات، ثم تطبيقه على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي لقياس فاعليته في تنمية مهارات التحدث لديهم. وقد تكونت العينة من مجموعتين: تجريبية وضابطة تتكوّن كل منهما من (٣٨) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في القاهرة، واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وكانت أدوات دراستها مكونة من قائمة بمهارات التحدث الملائمة لطلاب الصف الأول الثانوي، واختبار كفاءة قبليّ وبعديّ في مهارات التحدث، ومعيّار لتصحيح أداء الطلاب الشفوي، والبرنامج التدريسي المقترح. وقد أظهرت النتائج

فاعلية مدخل المهمات في تنمية مهارات التحدث، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحدث لمصلحة المجموعة التجريبية، ووجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحدث لمصلحة التطبيق البعدي.

وبدراسة خاطر (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تحديد فاعلية التعليم القائم على مدخل المهمات في تنمية كفايات التواصل التفاعلي الشفوي في اللغة الإنكليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وتكوّنت العينة من (٢٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العام في محافظة الشرقية بمصر. واعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، واستعملت اختبار التفاعل الشفوي القبلي- البعدي، وبطاقة ملاحظة لقياس الأداء اللغوي الشفوي للطالبات، وأنشطة الكفايات التواصلية المُصمّمة وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة. وقد توصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية في اختبار التفاعل الشفوي البعدي، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفاعل الشفوي على المجموعة التجريبية لمصلحة نتائج التطبيق البعدي، وهذا يُبين فاعلية مدخل المهمات في تنمية كفايات التواصل التفاعلي الشفوي في اللغة الإنكليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقامت الفتاش (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى تعرّف أثر تطبيق طريقة التدريس القائمة على أداء المهمة في تعلّم اللغة الإنكليزية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر مُعلّمي اللغة الإنكليزية، وتناولت دَوْر متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة في تعلم اللغة الإنكليزية. وتكوّنت العينة من (٣٨) معلماً من معلّمي اللغة الإنكليزية في محافظة طوباس. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وطبّقت أداتين هما: الاستبانة والمقابلة. وقد بيّنت النتائج وجود أثر إيجابي للتدريس القائم على

أداء مهمة في تعلّم اللغة الإنكليزية، وعدم وجود أثر لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة.

أمّا دراسة التنفاري (٢٠١٤) فقد هدفت إلى تحديد مدى فهم مُدرّسي مركز اللغات في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا لمفهوم التعليم بالمهمات، ووجهات نظرهم حول هذا المفهوم. وقد تكوّنت عينة البحث من (٩٩) مدرّسًا. واعتمد الباحث المنهج الوصفي، واستطلع آراء المدرسين باستبانة، وتوصّل إلى النتائج الآتية: إثبات وعي أفراد العينة بمفهوم التعليم بالمهمات، واستعداد شريحة كبيرة منهم لتطبيقه داخل الصفوف، وعدم مناسبة هذا المدخل - في رأي بعضهم - للمستوى المبتدئ، وضرورة وجود كتاب أساسي، ومواد تعليمية حقيقية ذات معنى.

وقام حجاج (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى تعرّف مدى ملائمة استعمال أسلوب المهمات لدارسي اللغة العربية بمركز دراسات اللغة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا من وجهة نظر المحاضرين. وقد تكوّنت العينة من (٣٠) محاضرًا، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، وطبّق استبانة. وقد أظهرت النتائج إجماع أفراد العينة على أهمية استراتيجية التدريس بأسلوب المهمات، ومساعدتها على تنمية المهارات اللغوية والإبداعية للدارسين، وأظهرت تفاعل الطلاب الإيجابي مع هذا الأسلوب، وحاجة أفراد العينة إلى الوسائل التعليمية المناسبة لتنفيذ هذه الاستراتيجية في التدريس.

ومن الدراسات التي تناولت أثر مدخل المهمة في تنمية المهارات اللغوية دراسة حسن (٢٠١٤) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على مدخل المهمة في تنمية الأداء الشفوي في اللغة الإنكليزية لدى عينة من طلاب المدارس الفرعية، مُكوّنة من (٤٤) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي في مدينة أنبها، مورّعين على مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة. واعتمد الباحث المنهج التجريبي، وطبّق برنامجًا تعليميًا، واختبارات أداء شفوي. وقد أظهرت النتائج وجود فرق لمصلحة المجموعة التجريبية في اختبارات الأداء الشفوي بعد تطبيق البرنامج التعليمي. كما أظهرت فاعلية

البرنامج التعليمي المُصمَّم وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في تنمية الأداء الشفوي لأفراد عينة الدراسة.

وقد أجرى علي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تحديد الحاجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بالعربية في مواقف التواصل اللغوي المختلفة، وتحديد المهمات اللغوية التي يحتاجون إليها لإشباع تلك الحاجات. وقد قُسمت عينة الدراسة إلى فئتين هما: فئة متعلمي اللغة ومتعلماتها، وهم (٥٠ طالبًا وطالبة) من طلاب المرحلة الفرعية اختيروا من المدارس التابعة لبعض مدارس الشراكة في السعودية، وفئة المعلمين والمعلمات (٥٠ مُعلِّمًا ومعلمة) اختيروا من المدارس نفسها. أما أدوات البحث فقد تمثلت في: استبانة مظاهر الإبداع اللغوي لدى الطلاب المبدعين، واستبانة مظاهر الصعوبة اللغوية لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات لغوية، واستبانة مواقف التواصل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية، واستبانة الحاجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية، واستمارة لتحليل المهمات اللغوية المندرجة تحت الحاجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي والمنهج الكيفي عند تحليل الحاجات اللغوية، وتحديد المهمات اللغوية التي يمكن من خلالها إشباع الحاجات اللغوية لدى المتعلمين. وتوصل إلى قائمة بمظاهر الإبداع اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب المبدعين بلغت (٤١) مظهرًا إبداعيًا، وحدد قائمة بمظاهر الصعوبة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الطلاب الذين يعانون من صعوبات لغوية بلغت (٩٦) مظهرًا. كما توصل إلى قائمة بالمواقف التواصلية التي يتعرض لها متعلمو اللغة العربية بلغت (٣٠) موقفًا تواصليًا.

وفي دراسة أعدتها الهاجري (٢٠١٥) هدفت إلى معرفة أثر المهمات الإنتاجية في تعلُّم الصيغ الصرفية لدى متعلِّمات اللغة العربية لغة أجنبية وبقائه لديهن. صمَّمت الباحثة خمسة دروس بطريقة المهمات الإنتاجية، ودُرِّسَ بالطريقة الاستقرائية، واختبارًا تحصيليًا للتحقق من فاعلية الدروس. وطبقت الدراسة على عينة مكوَّنة من (٤٥) طالبة يدرسن في المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية

لِلناطقين بغيرها، فُسمِن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، واعتمدت المنهج التجريبي لتحقيق ذلك. وكان من أهم نتائج الدراسة: وجود فرق دالّ إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لمتعلّـمات المجموعة التجريبية ناجم عن أثر المهمات الإنتاجية في تحصيل الصيغ الصرفية (أفْعال، وفُعُول، ومفاعِل، وفِعَال، وفَواعِل) وفي المجموع الكلي لدرجات الاختبار لمصلحة القياس البعدي المباشر، ووجود فرق دالّ إحصائيًا بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي المباشر في تحصيل الصيغتين الصرفيتين: (أفْعال، وفُعُول) لمصلحة المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق دالّ إحصائيًا بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي المؤجل في الاحتفاظ بالصيغ الصرفية (مفاعِل، وفُعُول، وفَواعِل، وفُعَل، وفِعَال) وفي المجموع الكلي لدرجات الاختبار.

وهدفـت دراسة أبو لبن، وعبد الغفار (٢٠١٦) إلى قياس فاعلية مدخل المهمات في استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية، وعلاقة ذلك بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي لديهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا من طلاب المستوى المتقدم بجامعة الأزهر فُسموا إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتوصّلت الدراسة إلى: فاعلية تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية، وفاعليته في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية. كما بيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية ومهارات التعبير الكتابي الإبداعي لديهم. أمّا دراسة علي (٢٠١٧) فقد هدفت إلى دراسة أثر المهمات اللغوية التواصلية في اكتساب الوظائف النحوية لدى متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية في المستوى المتوسط. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالبًا يدرسون العربية لغة أجنبية بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود في الرياض، واعتمد الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي، وأعدّ استبانة المهمات اللغوية التواصلية المناسبة

لمتعلمي اللغة العربية لغة أجنبية في المستوى المتوسط، واستبانة الوظائف النحوية الأكثر بروزاً في المهمات اللغوية التواصلية، وصمّم مجموعة من المهمات اللغوية التواصلية لتطبيقها على المتعلمين، واختباراً في الوظائف النحوية لمعرفة أثر المهمات اللغوية التواصلية في اكتساب متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية للوظائف النحوية. وقد توصل إلى وجود فرق دالّ إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار الوظائف النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية، ووجود فرق دالّ إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار الوظائف النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق دالّ إحصائياً بين التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار الوظائف النحوية. وهذا يعني أن اكتساب الوظائف والتراكيب النحوية من خلال المهمات اللغوية التواصلية ساعد على تثبيتها، وعدم نسيان المتعلمين لها بسهولة.

٢. ٢. دراسات أجنبية

من الدراسات الأجنبية التي تناولت تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة وأثره في تنمية المهارات اللغوية دراسة أجراها قصاب (2005, Kasap)، بعنوان:

The Effectiveness Of Task-Based Instruction In The Improvement Of Learners' Speaking Skills.

هدفت إلى معرفة فاعلية التعليم المبني على المهمة في تحسين مهارات التحدث عند الطلاب، ومعرفة آراء الطلاب والمدرّسين في التعليم المبني على المهمة في مدرسة اللغات الأجنبية في جامعة الأناضول. وقد تكوّنت العينة من (٤٥) طالباً، وطبّق الباحث فيها استبانات، ومقابلات، واختبارات شفوية قَبْلِيّة وبعديّة أدواتٍ للدراسة، واعتمد المنهجين الوصفي والتجريبي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن آراء المُدرّسين والطلاب كانت إيجابية في تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة، وكان لديهم تفاعل إيجابي جزئي تجاه المهمات العلاجية، لكنهم وجدوها مفيدة في تطوير مهاراتهم الشفوية.

كما أجرى جون وهان (Jeon & Hahn, 2005) دراسة بعنوان:

Exploring EFL Teachers' Perceptions of Task-Based Language Teaching: A Case Study of Korean Secondary School Classroom.

هدفت إلى الكشف عن مدى فهم مدرسي اللغة الإنكليزية للناطقين بغيرها لتعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في المدارس الفرعية الكورية. وقد تكوّنت العينة من (٢٢٨) مُدرّساً ومُدرّسة يُدرّسون في المرحلتين الإعدادية والفرعية في المدارس الكورية. وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، وطبقا استبانة صُمّمت لقياس فهم المدرّسين لتعليم اللغة القائم على مدخل المهمة، ومعرفة آرائهم في تطبيقه في الصف. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لدى معظم المدرّسين مستوى عاليًا من فهم المهمة والتعليم القائم على مدخل المهمة. كما أن أقلّ من نصفهم بيّنوا أن استعمال التعليم القائم على مدخل المهمة يُولد جوًّا مريحًا لدعم استعمال اللغة الهدف، ويساعد على تنشيط حاجات المتعلمين واهتماماتهم، على حين أكّد آخرون أن تطبيق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة يلائم عمل المجموعات الصغيرة، ويُحسن مهارات التفاعل لدى المتعلمين. ولكن نحو (٥٥.٢%) من المدرّسين كان لديهم بعض الآراء السلبية حول تطبيق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في الصف. وهذا يبيّن أن فهم المدرسين النظري للتعليم القائم على مدخل المهمة لا يؤدي بالضرورة إلى الاستخدام الحقيقي للمهمة في الصف. وهناك نسبة من المدرسين لم تشجع تطبيق التعليم القائم على مدخل المهمة لقلّة المعرفة النظرية به، ولضعفهم في اللغة الهدف، إضافة إلى الصعوبة في تقويم أداء المتعلّمين، وعدم التصميم الجيد للمناهج الذي يساعد على تطبيق هذا النوع من التعليم.

أمّا بانتيس (Bantis, 2008) فقد أجرى دراسة عنوانها:

Using Task based writing instruction to provide differentiated instruction for English language learners.

هدفت إلى معرفة أثر تعليم مهارة الكتابة المعتمد على مدخل المهمة في اكتساب اللغة الإنكليزية. وقد تكوّنت العيّنة من مدرّس و(١٠) طلاب من الصف الثالث بمدرسة في كاليفورنيا، واعتمد الباحث المقابلة، ووظائف كتابية لتحقيق هدف بحثه. وقد توصّل إلى أن المنهج التعليمي المبني على مدخل المهمة وسيلة فاعلة للوصول إلى اكتساب مهارات اللغة الأجنبية.

كما قام بينا وأوناترا (Pena & Onatra, 2009) بدراسة عنوانها:

Promoting Oral Production through the Task-Based Learning Approach.

هدفت إلى استكشاف المهمات المفيدة لتشجيع الإنتاج الشفوي بحيث يصبح جزءاً من العمل الاعتيادي في الصف. وقد تضمّنت العينة (١٦) طالباً من طلاب الصف السابع في كولومبيا. أما الأدوات فقد كانت مقابلات وحوارات وبطاقة ملاحظة وتسجيلات صوتية ومجموعة من النشاطات. أما المنهج المعتمد فهو المنهج الوصفي. ومن أبرز النتائج المتوصّل إليها أنّ امتلاك مقدرة التحدث بسرعة لا يعني استعمالاً جيداً لقواعد اللغة وتراكيبها، لكنه تعلّم جيد للمفردات. كما أنّ الأغلاط خطوة ضرورية في التعلّم، وهي فرصة جيدة لمراقبة عملية التعلّم.

ومن الدراسات التي عالجت مدخل المهمة دراسة (Thanghun, 2012) بعنوان:

Using of task-based learning to Develop English Speaking Ability of Prathom 6 Students At Piboonpra Chasan School.

وقد هدفت إلى تطوير مهارة التحدث لطلاب مدرسة (بيبونبرا شاسان ٦) في بانكوك في تايلاند عبّر التعلّم المبني على المهمة. وتكوّنت العينة من (٣٠) طالباً طبق الباحث عليهم برنامجاً من خمسة دروس، واختباراً قبلياً وبعدياً للتحدث، ومقابلات. واعتمد المنهج التجريبي. وقد وجد الباحث أن مهارة التحدث بعد تطبيق البرنامج كانت أفضل بكثير مما كانت عليه قبل تطبيقه على العينة التجريبية، وهذا يُبيّن فاعلية البرنامج المطبّق.

أما دراسة (Esfandiari & Knight, 2013) وعنوانها:

Using Pyramid Discussions in the Task-based Classroom to Extend Student Talking Time.

فقد هدفت إلى تحديد أثر استعمال المناقشات الهرمية والتعليم القائم على مدخل المهمة في تنمية مهارة التحدث لدى المتعلمين. وقد تكونت العينة من (١٦) طالباً صينياً درسوا اللغة الإنكليزية لأغراض أكاديمية لمدة عشرة أسابيع. وقد أظهرت النتائج زيادة فرصة الطلاب في اكتساب اللغة عبر التفاعل والتفاعل. كما أن الطلاب حصلوا على وقت للتحدث أطول بكثير في الدرس الذي ركّز على المناقشات الهرمية وابتعد عن الطرائق التقليدية التي تعتمد على المعلم في التعليم.

٣. دراسات تناولت مهارة التلخيص

٣. ١. دراسات عربية

أجرت تميم (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريسي في تحسين مستوى الطلاب في التلخيص الكتابي في المدارس الرسمية في محافظة دمشق. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني الإعدادي في مدارس مدينة دمشق، واعتمدت الباحثة المنهجين الوصفي والتجريبي، واستعملت أداتين في دراستها هما: اختبار (قبلي - بعدي) للتلخيص الكتابي مكون من ثلاثة نصوص، وبرنامج يهدف إلى تدريب الطلاب على التلخيص الكتابي. وقد توصلت إلى أن الطلاب يمتلكون مستوى ضعيفاً في مهارات التلخيص الكتابي، والطالبات أفضل تحصيلاً من الطلاب في مهارة التلخيص الكتابي، يُضاف إلى ذلك وجود مستوى ضعيف (للذكور والإناث) في مهارة الكتابة بالأسلوب الشخصي.

وقامت خطابية (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التلخيص الكتابي في اللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في لواء الكورة في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٧) طالباً وطالبة. أما الأدوات التي استعملتها الباحثة فهي: اختبار التلخيص

الكتابي، وبرنامج تعليمي لتنمية مهارات التلخيص الكتابي. وقد اعتمدت المنهج التجريبي، وتوصلت إلى وجود ضعف شديد وانخفاض حادّ في مستوى أداء الطلاب في اختبار التلخيص الكتابي قبل تطبيق البرنامج في جميع مستويات التلخيص المعتمدة في الدراسة. كما توصلت إلى وجود أثر فاعل للبرنامج المقترح؛ إذ وُجد فرق دالّ إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات التلخيص الثلاثة، وفي مستوى اختبار التلخيص كاملاً لمصلحة المجموعة التجريبية، ووُجد فرق دالّ إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في مستوى تلخيص الجملة البسيطة يعزى إلى متغير الجنس، ولمصلحة الإناث. ولم يوجد أثر دالّ إحصائيًا للتفاعل بين متغير الجنس، ومتغير طريقة التدريس في مستويات التلخيص الثلاثة.

كما قامت سلطان (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى قياس أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي. وقد تكوّنت عينة الدراسة من أربع مجموعات من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مصر: الأولى ضابطة مكوّنة من (٤٠) طالباً، والثانية تجريبية مكوّنة من (٣٩) طالباً دُرّسوا باستعمال استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L)، والثالثة تجريبية مكوّنة من (٣٦) طالباً دُرّسوا وفق استراتيجية تركيز الانتباه، والرابعة تجريبية مكوّنة من (٣٥) طالباً دُرّسوا باستعمال استراتيجية مراقبة الاستيعاب. ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، وأعدّت قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي، واختبارين يقيس أولهما مهارات الاستيعاب القرائي، ويقيس الثاني مهارات كتابة الملخص. وقد بيّنت نتائج الدراسة فاعلية الاستراتيجيات الثلاثة المصاحبة للتعرف في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، والملخص الكتابي.

أمّا دراسة أبو جاموس ووحشة (٢٠١١) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد (K-W-L) في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (٩٦) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس منطقة عجلون

بالأردن، فُسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثان المنهج التجريبي، وصمّم اختبارين يقيس أولهما الاستيعاب القرائي، ويقيس ثانيهما التلخيص الكتابي. كما صمّم برنامجاً وفق استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى عيّنة البحث. وقد بيّنت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار الاستيعاب القرائي يُعزى إلى استعمال استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد لمصلحة المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاختبار نفسه يُعزى إلى أثر الجنس لمصلحة الإناث. كما بيّنت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار التلخيص الكتابي يُعزى إلى استعمال استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد لمصلحة المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاختبار نفسه يُعزى إلى أثر الجنس.

وأجرى العيسى (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على التفكير الإبداعي في تحسين مهارتي التلخيص والتخيّل لدى الطلاب المتميزين في الأردن. وقد تكوّنت العينة من (٩٤) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج التجريبي، وصمّم اختبارين يقيس الأول التلخيص الكتابي، ويقيس الثاني التخيّل الكتابي. كما صمّم برنامجاً تعليمياً لتنمية مهارتي التلخيص والتخيّل لدى عينة البحث. وقد بيّنت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التلخيص الكتابي لمصلحة المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في مهارات التلخيص الكتابي يُعزى إلى متغير الجنس، ولمصلحة الإناث. كما بيّنت النتائج وجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التخيّل الكتابي يُعزى إلى البرنامج التعليمي المقترح لمصلحة المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في مهارات التخيّل الكتابي يُعزى إلى متغير الجنس، ولمصلحة الإناث.

أمّا عيسى (٢٠١٥) فقام بدراسة هدفت إلى تعرّف مدى امتلاك أفراد عينة البحث لمهارات التلخيص، وعلاقتها بالنمو المعرفي لديهم. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وتكوّنت العينة من (٥٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ التعليم الأساسي في الحلقة الثانية بمدارس اللاذقية. أمّا الأدوات فكانت اختبار مهارات التلخيص، واختبار النمو المعرفي. وقد بيّنت النتائج وجود مستوى متوسط لمهارات التلخيص لدى أفراد عينة البحث، ووجود مستوى متوسط للنمو المعرفي لديهم. كما بيّنت وجود فرق دالّ إحصائيًا لمصلحة الطالبات في اختبار مهارة التلخيص.

ومن الدراسات التي تناولت مهارات التلخيص دراسة خطابية (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرّف أثر استعمال المدوّنة في تحسين مهارة التلخيص الكتابي. وقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٨٢) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة (حكّما) الفرعية للبنات بإربد في الأردن، قُسمن إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تكونت من (٤٢) طالبة دُرّسن باستعمال المدوّنة، والأخرى ضابطة تكونت من (٤٠) طالبة دُرّسن بالطريقة الاعتيادية. وقد أعدّت الباحثة مدوّنة تتضمن محتويات تعليمية حول مهارة التلخيص الكتابي بهدف تدريب أفراد عينة الدراسة على مهارة التلخيص الكتابي، وقائمة اشتملت على المهارات الفرعية للتلخيص. كما أعدت اختبارًا لقياس أداء أفراد عينة الدراسة في مهارات التلخيص الكتابي، وصمّمت معيارًا لتقويم الأداء في الاختبار. وقد بيّنت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات التلخيص الكتابي الفرعية يُعزى إلى متغير طريقة التدريس لمصلحة المجموعة التجريبية. كما بيّنت وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التلخيص الكتابي مجتمعة يُعزى إلى متغير طريقة التدريس لمصلحة المجموعة التجريبية.

من الدراسات الأجنبية التي تناولت مهارات التلخيص دراسة هيد (Head, 1999) بعنوان:

An Examination Of Summary Writing As A Measure Of Reading Comprehension.

التي هدفت إلى فحص التلخيص الكتابي مقياساً للفهم القرائي، ودوره في قدرة المتعلمين على استيعاب النصوص، وتحديد العوامل التي تعوق استيعاب النص، وتؤثر في إنتاج الملخصات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالباً من طلاب الصف السابع. واعتمد الباحث المنهج التجريبي، وأعدّ اختباراً لقياس استيعاب النص. وقد بينت النتائج أن التلخيص كان طريقة جيدة وأداة مناسبة لقياس استيعاب النص، وأن المتغيرات المتعلقة بالقارئ مثل مهاراته في الكتابة، وتدريبه المستمر على التلخيص تؤثر في مستوى مهاراته في التلخيص. كما أن الاهتمام باختيار موضوع النص، ومدى جذبته للقارئ يؤثر في أداء الطلاب في أثناء التلخيص.

وقد قام خاثيوت وكارافي (Khathayut & Karavi, 2010) بدراسة عنوانها:

Techniques Summary Effective Indicators of Reading Comprehension.

هدفت إلى معرفة أثر تعلم تقنيات التلخيص في القراءة والفهم القرائي، والتحقق من مدى تأثير تعلم تقنيات التلخيص في المادة المقروءة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالباً من طلاب المدرسة الفرعية في محافظة ساتون بتايلاند. واعتمد الباحثان المنهج التجريبي، واستعملا عدة أدوات هي: الاختبار القبلي، وبرنامج التدريب على تقنيات التلخيص، والاختبار البعدي لقياس مدى تأثير تعلم تقنيات التلخيص في القراءة والفهم القرائي. وقد بينت النتائج أن تقنيات التلخيص لها آثار إيجابية واضحة في القراءة وفهم الموضوعات وتحديد الفكر الرئيسة. كما كانت نتائج الاختبار البعدي لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الذين لخصوا بأقل قدر من تغيير المعنى الأصلي للنص، وأقل قدر من الاستعمال الحرفي لمفرداته.

كما أجرى الكربلائي (Karbalaei, 2010) دراسة عنوانها:

The Impact of Summarization Strategy Training on University ESL Learners' Reading Comprehension.

هدفت إلى تحديد فاعلية التدريب على التلخيص في القراءة والفهم القرائي لدى متعلمي اللغة الإنكليزية الناطقين بغيرها في المستوى الجامعي. وقد اعتمد الباحث المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٦٣) طالباً، أما الأدوات فقد تضمنت: اختبار إتقان اللغة الإنكليزية TOEFL، واختبار قراءة وفهم في اللغة الإنكليزية. وقد بيّنت النتائج أن تعليم استراتيجية التلخيص كان فاعلاً في تعزيز القراءة والفهم لدى المتعلمين؛ إذ حصل متعلمو المجموعة التجريبية على درجات أعلى من درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي. كما بيّنت عدم وجود فرق بين الذكور والإناث في تعلّم استراتيجية التلخيص.

أما دراسة بوغاموا (Bogamuwa, 2011) فعنوانها:

Summary Writing Performance And The Impact Of Instruction: An Exploratory Study Using Upper Intermediate ESL Students.

وهدف إلى دراسة مستوى المتعلمين في التلخيص الكتابي، وأثر التدريب على التلخيص في جودة الملخصات. وقد تكوّنت العينة من (٣٦) متعلّماً في المستوى المتوسط والمتقدم يدرسون اللغة الإنكليزية في جامعة سيريلانكا في التعليم المفتوح. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، واستعمل اختباراً قبلياً - بعدياً، وبرنامجاً لتدريب المتعلمين على مهارات التلخيص وقواعده، ثم قارن بين نتائج المتعلمين في الاختبارين القبلي والبعدي، فلاحظ تحسّناً واضحاً في نتائجهم في الاختبار البعدي بعد تقديم التعليم والشرح المناسبين؛ إذ كانت النتائج لمصلحة الاختبار البعدي، وبيّنت أثراً إيجابياً للتدريب في التلخيص في إنتاج الملخصات وزيادة جودتها، فمعظم الطلاب قدروا على تحديد الفكر الرئيسة، وكتابة الملخصات بعدد أقل من الكلمات مقارنة بالاختبار القبلي، والتزموا بتنظيم عناصر الملخص كما هي في

النص الأصلي. وهذا يشير إلى تحسن في تطبيق استراتيجيات التلخيص وقواعده المناسبة بعد التدريب على التلخيص، ويظهر أهمية تدريب المتعلمين على قواعد التلخيص ومهاراته.

ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت مهارات التلخيص دراسة كيتشاكارن (Kitchakarn, 2012)

بعنوان:

Using blogs to improve students summary writing abilities.

والتي هدفت إلى معرفة أثر استعمال المدونات في تنمية كتابة الملخصات باللغة الإنكليزية، ومقارنة مستوى الطلاب في التلخيص قبل تعليمهم على المدونة وبعد التعليم. وقد تكونت العينة من (٣١) طالباً من طلاب السنة الأولى في جامعة بانكوك، قُسموا إلى ست مجموعات في كل منها خمسة طلاب أو ستة، واعتمد الباحث المنهج التجريبي، واستعمل اختبارين من اختبارات كتابة الملخص، واستبانة لتحديد موقف الطلاب من التعلم وفق المدونة. وقد بيّنت النتائج أنه بعد عمل الطلاب على المدونات صارت لديهم قدرة أكبر على التلخيص، وأنّ التعليم من خلال المدونة يمكن أن يُعزّز مهارات الكتابة لدى الطلاب. كما بيّنت نتائج الاستبانة أن معظم الطلاب ينظرون إلى استعمال المدونة نظرة إيجابية بعد استعمالها لمدة أربعة أسابيع.

٤. تعليق على الدراسات السابقة وموقع البحث منها

توصلت الباحثة من خلال استعراض الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي اطلعت عليها إلى

الآتي:

١. دراسات المحور الأول التي ترتبط بمدخل المهمة في معظمها دراسات تجريبية اختبرت برامج تعليمية مستندة إلى مدخل المهمة لتحسين اكتساب وتنمية مهارات لغوية متنوعة، واعتمدت المنهج التجريبي. وهي دراسات: تركي (٢٠٠٦)، وخاطر (٢٠٠٨)، وحسن (٢٠١٤)، والهاجري (٢٠١٥)، وأبو لبن وعبد

- الغفار (٢٠١٦)، وعلي (٢٠١٧)، وقصاب (Kasap, 2005)، وبانتيس (Bantis, 2008)، وثانغون (Thanghun, 2012)، واسفاندياري ونايت (Esfandiari & Knight, 2013).
٢. ولكن بعضها كان وصفيًا، وسعى إلى إثبات أهمية المدخل القائم على المهمة في التعليم، والكشف عن دوره في التعليم من خلال آراء المدرسين والمتعلمين وهي دراسات: الفتاش (٢٠١٣)، والتنفاري (٢٠١٤)، وحجاج (٢٠١٤)، وقصاب (Kasap, 2005)، وجون وهان (Jeon & Hahn, 2005) وبيننا وأوناترا (Pena & Onatra, 2009).
٣. أمّا دراسة علي (٢٠١٤) فقد اهتم الباحث فيها بضرورة تحديد الاحتياجات اللغوية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة قبل تصميم المهمات التعليمية حتى يكون تصميمها مناسبًا لاحتياجاتهم، ودافعًا لهم إلى التعلم، وهي خطوة مهمة يجب التركيز عليها عند تصميم البرامج التعليمية، والمناهج الدراسية لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بها والناطقين بغيرها.
٤. قدّم معظم دراسات هذا المحور مقترحات من أجل تطوير طرائق تدريس اللغات ومنها اللغة العربية، وتأكيد أهمية مدخل المهمة في تدريس اللغات، والدعوة إلى مزيد من الدراسات التي تكشف فاعلية هذا المدخل في تنمية مهارات لغوية أخرى.
٥. أما دراسات المحور الثاني التي تناولت مهارات التلخيص فقد كانت قليلة، وهي في معظمها دراسات تجريبية تناولت تنمية مهارات التلخيص وفق طرائق تعليمية متعددة.
٦. جاءت نتائج الدراسات السابقة كلها في مصلحة المجموعات التجريبية مقارنة بالمجموعات الضابطة.
٧. لم تعثر الباحثة على دراسات عربية أو أجنبية تناولت مهارات التلخيص الشفوي.
٨. لم تعثر الباحثة على دراسات عربية أو أجنبية تناولت مهارات التلخيص لدى متعلمي اللغة العربية الأجانب.

٩. لم تعثر الباحثة على دراسات عربية أو أجنبية ربطت بين مدخل تعليم اللغة القائم على المهمة ومهارات التلخيص.

١٠. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للبحث، والاطلاع على تعريف المهمة وخصائصها والمبادئ التي تقوم عليها، وتصميم أدوات البحث، وتطبيقها، وتحديد منهجه والأساليب والمعالجات الإحصائية المستعملة، وتفسير النتائج .

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة

يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أنه يتناول الموضوع نفسه وهو فاعلية مدخل المهمة في تنمية المهارات اللغوية. ويشترك مع بعض الدراسات السابقة في أنّ عينته هم متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها مثل دراسة علي (٢٠١٧)، ودراسة الهاجري (٢٠١٥)، ودراسة أو لبن وعبد الغفار (٢٠١٦). ويتشابه مع دراسات أخرى في استعمال المنهج التجريبي مثل دراسة علي (٢٠١٧)، ودراسة الهاجري (٢٠١٥)، ودراسة أو لبن وعبد الغفار (٢٠١٦).

لكنه يختلف عن الدراسات السابقة في أنه يتناول مهارات التلخيص (الكتابي والشفوي) معاً لدى متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية على حين تناولت الدراسات السابقة مهارات التلخيص الكتابي لدى متعلمي اللغة الناطقين بها، ويختلف عنها أيضاً في المرحلة العمرية للمتعلمين، والمادة العلمية المستعملة. ويُعدّ هذا البحث - في حدود علم الباحثة المستند إلى قراءاتها وبحثها في الشبكة (الانترنت) - أول بحث يتناول تعليم مهارات التلخيص الشفوي والكتابي معاً وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة لمتعلمي العربية لغة أجنبية، على حين ركز معظم الدراسات السابقة التي تناولت مدخل المهمة على مهارات أخرى من مهارات اللغة العربية وفق هذا المدخل. وقد تناول هذا البحث تدريس مهارات التلخيص الشفوي والكتابي من خلال برنامج تعليمي مُصمم وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة، وهذا ما لم

تقم به أية دراسة سابقة. كما استعمل المنهج التجريبي في تدريس مهارات التلخيص الشفوي والكتابي معاً وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة.

وقد شكّلت الدّراسات السابقة قاعدة بياناتٍ مهمّة استفادت منها الباحثة في التّعمق في فهم مشكلة بحثها وتحديدّها وصوغها صَوغاً مناسباً، وتحديد أهدافه وفرضيّاته، وتصميم أدواته، والأساليب والمعالجات الإحصائيّة المستعملة فيه، والحصول على أسماء بعض المراجع العربية والأجنبية المتعلّقة به.

الفصل الثالث

تعليم اللُّغة القائم على مدخل المُهمّة

١. مقدمة.
٢. نشأة تعليم اللغة القائم على مدخل المُهمّة.
٣. تعريف المُهمّة.
٤. مكونات المُهمّة.
٥. الفرق بين التدريس التقليدي والتدريس وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المُهمّة.
٦. المبادئ التي يقوم عليها تعليم اللغة وفق مدخل المُهمّة.
٧. خصائص المُهمّة اللُّغوية التعليمية.
٨. معايير بناء المهمة اللُّغوية التواصليّة وأساسيات تصميمها.
٩. أنواع المهمات اللُّغوية التواصليّة.
١٠. أنواع المهمات الموجّهة (المركّزة).
١١. مراحل بناء المُهمّة اللُّغوية وتصميمها وتطبيقها.
١٢. التقويم في ضوء تعليم اللغة القائم على مدخل المُهمّة.
١٣. دور المعلم في تعليم اللغة القائم على مدخل المُهمّة.
١٤. دور المتعلّم في تعليم اللغة القائم على مدخل المُهمّة.
١٥. التدريس وفق مدخل المُهمّة وتعليم اللغة الأجنبية.

الفصل الثالث

تعليم اللُّغة القائم على مدخل المُهمّة

١. مقدمة

يُعدّ تعليم اللُّغة القائم على مدخل المُهمّة (Task-based language teaching) أحد الاتجاهات الحديثة التي انتشر استعمالها في تعليم اللغات الأجنبية، فقد لاقى في أواخر القرن العشرين ومطلع القرن الحادي والعشرين اهتمامًا واسعًا من المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية. وهو يمثل ردّة فعلٍ على عدم الاقتناع بالممارسات التدريسية المُتمركزة حول المُعلّم، وعدم فاعليتها في تحقيق النتائج المبتغاة من دورس تعليم اللُّغة (الشويرخ، ٢٠١٧، ص ١٠٨).

وبقدم التعليم القائم على مدخل المُهمّة للمتعلمين فرصًا متعددة لممارسة اللغة ممارسة طبيعية في المواقف التواصلية الطبيعية التي تقوم على إيصال المعنى للمُتعلم، وتساعد على الوصول إلى الثمرة الحقيقية لتعلّم اللغة، وهي قدرته على التواصل الفاعل باللغة في مواقف تواصلية حقيقية من خلال تكليفه بتنفيذ مهام لغوية محددة تعطيه فرصة اكتساب اللغة وتعلمها؛ وهذا يجعل لتعلّم اللغة قيمة لدى الطلاب، ويجعل المهارات اللغوية التي يتعلمونها أكثر ثباتًا؛ لأنهم يوظفونها في حياتهم اليومية توظيفًا يجعلهم أكثر إيجابية ومشاركة في عملية التعلّم.

في هذا الفصل تُعرض الباحثة المبادئ النظرية والخصائص التي يقوم عليها هذا المدخل، لما له من فوائد وإيجابيات في تحقيق الكفاية اللغوية لدى دارسي اللغة العربية.

٢. نشأة تعليم اللغة القائم على مدخل المُهمّة

يبين بعض الدراسات (الشويرخ: ٢٠١٧، والعصيلي: ٢٠١٤)، و (Willis: 1996, Ellis: 2003) أن ظهور التعليم القائم على مدخل المُهمّة كان نتيجة إخفاق بعض طرائق تدريس اللغة الأجنبية، وإجراءاته التقليدية التي تتألف من ثلاث خطوات، هي: تقديم الدرس (presentation)؛ والممارسة اللغوية (practice)؛ والإنتاج اللغوي (production). وهي تُعرف اختصاراً بـ (PPP). وفي هذه الخطوات يقوم المعلم بتقديم الصيغة أو التركيب اللغوي المستهدف من خلال شرحه، ثم يُعطي الطلاب فرصة لممارسته من خلال بعض التمرينات والنشاطات، ثم يمنحهم في النهاية فرصة لإنتاج التركيب المستهدف من خلال النشاطات غير المقيدة، كتمثيل الدور؛ لأن ذلك سوف يساعدهم- وفق هذه الإجراءات التقليدية- على استعمال التركيب المستهدف في التواصل الفعلي مع الناطق الأصلي في السياقات الطبيعية عندما تأتي الفرصة المناسبة لذلك. ولكن هذه الطريقة التدريسية لم تنجح في تحقيق أهدافها المتمثلة في تطوير قدرة المتعلم على استعمال ما يتعلمه ويمارسه من تراكيب لغوية في أثناء التفاعل الطبيعي مع الناطقين الأصليين باللغة الهدف؛ لأن ما يواجهه في التواصل مع الناس فيها يسير في خط مختلف عن الترتيب الذي تعلّمه في قاعات الدرس؛ فمرحلة الإنتاج لا تحقق أهدافها خارج الصف، والمتعلّم يخفق غالباً عندما يتواصل مع الناطقين الأصليين باللغة (Willis, 1996, p 135). ويعود هذا الإخفاق إلى أمرين، أولهما: أن البحوث التي أُجريت على اكتساب اللغة الأجنبية أثبتت أن المتعلم لا يكتسب اللغة بالطريقة نفسها التي تُدرّس بها في الصفوف عندما تُقدّم المادة اللغوية، ثم يتبعها ممارسة مقيدة، ثم تُختم بالإنتاج الحر؛ والثاني: أن متعلّمي اللغة يسلكون مجموعة من المراحل في تعلّم اللغة غير موجودة في الطريقة التقليدية (الشويرخ، ٢٠١٧، ص ١٠٩).

وقد أظهرت الدراسات التي أُجريت على اكتساب اللّغة الأجنبيّة أنّ تعلّم هذه اللغة محكوم بعمليات داخلية لا خارجيّة؛ فالمتعلّم لا يتعلّم اللغة بمجرد تعرّضه لها، بل يتعلّمها عندما تُنشّط عمليات الاكتساب

التي تتطلب توظيف طريقة تدريس توفر السياق الذي ينشط هذه العمليات. ونتيجة لذلك بدأ البحث عن طريقة بديلة تحلّ هذه المشكلة، وتسعى إلى تعليم اللغة تعليمًا عمليًا يكفل تحقيق الهدف الأول لتعلّم اللغة، وهو التواصل بها مع الناس في الحياة اليومية تواصلًا حيًا طبيعيًا، فكان تعليم اللغة بالمُهْمَة هو الطريقة الملائمة لتحقيق هذا الهدف؛ لأن المهمات "تُنشّط عمليات النقاش والتعديل والتجريب التي يُعتقد أنها محور عملية تعلم اللغة الأجنبية" (Richards, Rogers, 2001, P 228)، وتُحقّق للدارس الكفاية التواصلية في الحوار والقراءة والكتابة وفي المهارات اللغوية المختلفة.

وقد عرف حقل تعليم اللّغات الأجنبيّة منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين عددًا من مداخل تعليم اللغات المُستَمَدّة من بعض النظريات اللّغويّة العامة واللّغوية النفسية، واللّغوية الاجتماعية، التي انبثق منها عددٌ من طرائق تعليم اللغات وإجراءاتها وأنشطتها. وكان من أبرز تلك المداخل وأوسعها انتشارًا المدخل التواصلية (The Communicative Approach) الذي انبثقت منه بعض طرائق التدريس وإجراءاته، ومنها تعليم اللغة وتعلّمها بالمُهْمَة (The Task-Based Learning/Teaching) (TBLT)، الذي لم يتفق الباحثون على تسميته طريقة وفقًا للتصنيفات اللغوية التطبيقية لكلّ من النظرية والمدخل والطريقة والإجراء، وذلك لأسباب مختلفة من أهمّها: غلبة الإجراءات والأنشطة عليه، واعتماده على أكثر من نظرية ومدخل، وانتماؤه إلى طرائق التدريس من ناحية، وارتباطه بتنظيم المقرّر وإعداد المواد التعليمية من ناحية أخرى (العصيلي، ٢٠١٤، ص ٣).

وقد ظهر مصطلح المُهْمَة التعليمية في حقل تعليم اللغات الأجنبية مع انتشار المدخل التواصلية في تدريس اللغة في ثمانينيات القرن الماضي، والتركيز الكبير على تطوير القدرات التواصلية لدى متعلمي اللغة وذلك من خلال الاهتمام بالمقررات اللغوية الموجهة نحو عمليات التعلّم، والسّعي إلى تصميم مهام تواصلية تُعزّز الاستعمال الطبيعي للغة (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٤). ويبيّن (Skehan, 2007) أنّ "للتعلّم القائم على مدخل المُهْمَة جذورًا ترجع إلى الستينيات من القرن العشرين، ثم شهد عقدا السبعينيات

والثمانينيات منه تغييرات مهمة في ميدان تعليم اللغات على المستويين النظري والعملي، فعلى المستوى العملي استقطب المدخل التواصل في تدريس اللغات اهتمام المعنيين بهذا الميدان، وأُلف كثير من المواد التعليمية في شكل مواد مساعدة بداية، ثم في صورة سلاسل من الكتب التعليمية. وعلى المستوى النظري ازداد ارتباط المدخل التواصل بالنماذج التعليمية المبنية على المعنى، التي تُوجّه تعليم اللغات نحو تنمية القدرة على التواصل الذي يُعد الغاية الأساسية لتعليم اللغة" (Skehan, 2007, p 289-301). ويؤكد ذلك (Sanchez, 2004) الذي وجد أن لتعليم اللغة القائم على مدخل المهمة جذورًا في الستينيات من القرن الماضي، لكنّه لم يظهر إلا في السبعينيات منه (Sanchez, 2004, p39 -71). وقد ارتبطت تطبيقاته المبكرة في ماليزيا بتطبيقات المقرّر التواصل من خلال منهج من مناهج إعداد المقررات سُمّي منهج المهمة، كما ارتبطت بما بات يُعرف بمشروع بانغالور (Bangalore Project) في الهند الذي بدأه برافو (Prabhu) عام (١٩٧٩) وأكمّله عام (١٩٨٤)؛ عندما استعمل مصطلح المهمة ليبدل على نوع محدد من الأنشطة الصفية التي تتسم بالتركيز على المعنى، وإعطاء الأهمية لعمل أشياء معينة بدلًا من التركيز على المحتوى بناء على أن تنمية الكفاية اللغوية تحتاج إلى إيجاد ظروف ينشغل فيها المتعلّم بعملية التواصل دون تضيق لفرص ممارسة اللغة. وقد أكد برافو (Prabhu) أنه لا بُد من النظر إلى التواصل على أنه فهم المعنى أو نقله، على أن تنمو الكفاية التواصلية من خلال الأنشطة التي تركز على المعنى، وفي الوقت ذاته تنمو الكفاية النحوية تلقائيًا من خلال عملية التنظيم الذاتي. ومسؤولية المعلم الأساسية هنا هي إيجاد الظروف التي تسمح للمتعلمين بممارسة مواقف لغوية ذات معنى (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٤). أمّا براندن (Branden) فيرى أن مفهوم المهمة "وجد أولًا لدى الباحثين في اكتساب اللغة الأجنبية والتربويين اللغويين خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي، وكان ذلك ردة فعل على ممارسات تعليم اللغة المعتمدة على المعلم، والمتمحورة حول الشكل اللغوي، ثم شاع تطبيقها بعد ذلك في أماكن مختلفة من العالم، وتتنوّعت وتوزعت في مداخل" (Branden, 2006, P 1-10). وقد دعا لونج

(Long) وبراو (Prabhu) وكتب آخرون إلى اعتماد مدخل في تعليم اللغة يُعطى فيه المتعلمون مهام وظيفية تسمح لهم بالتركيز تركيزاً رئيساً على تبادل المعنى واستعمال اللغة للأغراض الحقيقية غير تلك التي تظهر في موقف التعليم اللغوي. وفي بدايات القرن الحادي والعشرين ظهرت مؤلفات متكاملة تجمع ما كتب وألف في مجال تعليم اللغات وتعلمها القائم على مدخل المهمة، وتؤطر لكيفية استعماله في تعزيز تعلم اللغات حتى أصبحت مجالاً للبحث في اكتساب اللغة الأجنبية. وقد ساعد على ذلك إخفاق إجراءات بعض الطرائق التقليدية، والإجراءات والتطبيقات التقليدية للمدخل التواصلية التي وُصفت بأنها تمثل الاتجاه الضعيف لهذا المدخل؛ لأنها غالباً ما تلي دراسة الأنماط أو الوظائف اللغوية المستهدفة، أي أن المتعلم يتعلم النمط أو العنصر اللغوي، ثم يتدرب عليه في نشاط مناسب تمهيداً لاستعماله في مواقف حياتية. وتلك هي الطرائق التقليدية في تعليم اللغات، في مقابل الاتجاه القوي الذي يمثله تعليم اللغة بالمهمة، الذي يسير عكس هذا الاتجاه (العصيلي، ٢٠١٤، ص ٥)، وتمارس فيه المهمات التواصلية التي تقود إلى تعلم اللغة واكتسابها بدلاً من تعلم اللغة من أجل ممارسة المهمات.

٣. تعريف المهمة

شهد تعريف المهمة تطورات متعددة في السنوات الأخيرة، وصار لها تعريفات مختلفة وفقاً للسياق الذي تستعمل فيه. وستعرض الباحثة مجموعة من تعريفات المهمة الموجودة في أدبيات تعليم اللغة الأجنبية، وتركز على أبرز العلماء المتخصصين في هذا الحقل، ومنهم لونغ (Long) الذي يُعرّف المهمة بأنها: "أعمال ينفذها المرء لخدمة نفسه، أو لخدمة الآخرين مجاناً، أو للحصول على مكافأة. ومن المهمات: صباغة سياج، أو مساعدة طفل في ارتداء ملابسه، أو تعبئة استمارة، أو شراء حذاء، أو حجز رحلة بالطائرة، أو استعارة كتاب من المكتبة، أو طباعة رسالة، أو حجز غرفة في فندق، أو البحث عن عنوان في شارع" (Long, 1985, p 89). وهنا يمكن ملاحظة أن المهمات التي ذكرها لونغ (Long) هي مهام حقيقية، يمكن تنفيذها باستعمال اللغة، ودون استعمالها أيضاً مثل (صباغة سياج)، التي هي

مهمة يمكن تنفيذها دون الحاجة إلى استعمال اللغة؛ فالمهام بهذا المعنى لا تتضمن بالضرورة استعمال اللغة. وهذا جعل الباحثين المهتمين بمدخل **المُهْمَّة التعليمية** يُعيدون النظر في المهمات الحقيقية والمهام التعليمية؛ إذ يُعتقد أنه يجب أن يكون هناك روابط بين الاثنين؛ فالمهام التعليمية ينبغي أن تسهم في تطوير الكفاية التواصلية لدى متعلمي اللغة، مع العلم أن المهمات الحقيقية قد تتشكل صعوبة على متعلمي اللغة بسبب خصائصها النحوية والدلالية والمعجمية والتداولية. وبناء على ذلك قام برين (Breen) بتعريف **المُهْمَّة** من زاوية تعليمية على النحو الآتي: "المُهْمَّة هي أية محاولة منظّمة لتعلّم اللغة، تتسم ببنية مُحكمة، ذات هدف محدد ومحتوى مناسب، وإجراء عمليّ دقيق، ومجموعة من النواتج (المخرجات) يصل إليها الأشخاص الذين يُنفذون المُهْمَّة. وتكون المُهْمَّة نشاطاً يضم مجموعة من خطط العمل التي تهدف إلى تسهيل عملية تعلّم اللغة، بالاعتماد على أنماط من التمرينات تتدرج من التمرينات البسيطة المختصرة إلى النشاطات المعقدة الطويلة، مثل حلّ المشكلات جماعياً، أو المحاكاة، أو صناعة القرارات" (Breen, 1987, p 23). وهكذا تكون كلُّ أنواع النشاطات التي تهدف إلى تعلم اللغة مهمات في تعريف برين (Breen). وهذا تعريف يتسم بالشمولية، ولا يُفرق بين المُهْمَّة والتمرين أو النشاط على الرغم من أن المُهْمَّة تختلف عن النشاط والتمرين.

وقد عرفها إيليس (Ellis) بأنها: "خطة العمل التي تتطلب من المتعلمين التّعامل مع اللغة ومعالجتها تداولياً من أجل تحقيق محتوى لغوي، والحصول على مخرجات يمكن تقييمها من حيث درجة الصحة والتناسب، والتحقق من وصول المحتوى التعليمي الصحيح أو المناسب. وفيها يُقدّم محتوى لغوي مقترح تحقيقاً لهذه الغاية، ويتطلّب ذلك توجيه اهتمام المتعلمين نحو المعنى، والاستفادة من الأشكال اللغوية المباشرة وغير المباشرة التي تُستعمل في المُهْمَّة" (Ellis, 2003, p 16)؛ وهذا يدفعهم إلى اختيار هذه الأشكال اللغوية، واستعمالها بما يقرب هذه المُهْمَّة من الصورة الحقيقية لاستعمال اللغة في مواقفها الطبيعية، وبالتالي يتحقق لمُنَفَّذيها الانخراط اللغوي بصورتيه الاستقبالية والإنتاجية، والشفوية

والكتابية، وتنمو المهارات اللغوية والعمليات المعرفية الخاصة بتعلم اللغة. وهنا نلاحظ أنَّ التعريف يوجّه إلى الاهتمام بالمعنى والشكل في استعمال اللغة، والاقتراب من الصورة الحقيقية لاستعمال اللغة في مواقفها الطبيعية.

أمّا نونان (Nunan) فيعرّفها بأنها: "العمل المُتمحور حول المتعلمين، الذي ينخرطون فيه في مواقف تفاعلية وإنتاجية بهدف تدريبهم على التفاعل والفهم والمعالجة وإنتاج اللغة الهدف، مُستعملين تراكيبهم اللغوية ومفرداتهم المعجمية، ومُركّزين على توجيه معرفتهم بقواعد اللغة نحو التعبير عن المعنى وإيصاله، لا على معالجة الصيغ والتراكيب اللغوية، أو التركيز على الشكل. وينبغي أن يتوفر لديهم أيضاً شعور بالاستقلالية لأن المهمة عمل تواصل وتعاوني وتفاعلي من البداية إلى وسطها، وصولاً إلى تحقيق هدفها النهائي" (Nunan, 2005, p 75). نلاحظ في هذا التعريف أنَّ هدف المهمة هو استعمال اللغة تواصلياً، والتعبير عن المعنى، وليس الدقة النحوية المطلقة في معالجة الصيغ والتراكيب اللغوية على حساب المعنى. ونلاحظ أنَّ نونان (Nunan) يميز بين المهمة والتمرينات النحوية، وهذا التمييز من أهم خصائص التعلم القائم على مدخل المهمة، كما يشير إلى اكتمال المهمة التي يكون لها بداية ونهاية وهدف نهائي هو المنتج (المخرج) الذي يُطلب إلى المتعلمين الوصول إليه.

ومن تعريفات المهمة أيضاً تعريف (إبراهيم، ٢٠١٥)، الذي يعرفها بأنها: "توفير بيئة صفية تساعد المتعلمين على اكتساب اللغة وتعلّمها بصورة عَرَضِيَّة في مواقف حقيقية تواصلية للغة، من خلال استقبالهم المحتوى اللغوي المُضمَّن في المهمة اللغوية، سواء أكان هذا المحتوى مباشراً أم غير مباشر. وفيه يقوم المعلم بتحليل المهمة، وتوزيع الأدوار على المشاركين فيها، الذين يتعاونون فيما بينهم في محاولة لاستيعاب هذا المحتوى اللغوي وفهمه والتفاعل معه وصولاً إلى تحقيق منتج لغوي مناسب لأهداف المهمة، يمكن استثماره فيما بعد في المواقف اللغوية التواصلية المشابهة" (إبراهيم، ٢٠١٥، ص ١٥٥).

وهذا يجعل لتعلُّم اللغة قيمة ومعنى لدى متعلِّمي اللغة المشاركين في المُهمَّة، الذين أصبحوا على وعي بالمحتوى اللغوي المُقدَّم لهم.

نلاحظ على التعريفات السابقة أنها -على الرغم من اختلافها- تؤكد أن المُهمَّة خطة عمل، أو إجراء تدريسيٍّ قائم بذاته، يمارسه المتعلمون، ويتضمَّن فَهْم اللغة، وإنتاجها والقدرة على التصرُّف بالفكرة، والتفاعل معها بلُغة أصيلة. كما يتضمَّن استعمال اللغة التواصلية التي يتركز الاهتمام فيها على المعنى أكثر من القواعد والشكل والصيغة النحوية، دون أن يعني هذا أن القواعد غير مُهمة. وهذه سمة رئيسة للمُهمة تميزها من غيرها من الأنشطة التي تركز على الصيغة اللغوية.

٤. مكونات المُهمَّة

للمُهمة مجموعة من المكونات هي الآتية:

٤. ١. الأهداف

هي الغاية التعليمية من المُهمَّة، منها مثلاً: ممارسة القدرة على وصف الأشياء بدقة، وإعطاء فرصة لاستعمال الأسماء الموصولة. وتسعى المُهمَّة إلى جعل المتعلم يستعمل اللغة مُركِّزاً على المعنى (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٨). ويمكن أن تكون الأهداف: تواصلية أو لغوية، أو اجتماعية أو ثقافية أو غير ذلك.

٤. ٢. المُدخلات (المُعطيات)

هي المعلومات الشفوية وغير الشفوية المُضمَّنة في المُهمَّة مثل: الصور، والخارطة، والنص المكتوب، والمقالة أو الخبر في جريدة أو مجلة، أو النص المقروء أو المسموع، أو البطاقات، أو غيرها (أبو عمشة، ٢٠١٥، ص ٦). وهذه المُدخلات يجب أن تكون مواد حقيقية، ويمكن أن تتعدد مصادرها وتختلف مثل: الصحف والمجلات والصور والأماكن والمواقع الإلكترونية والتلفاز، ويمكن أن تُعدَّ هذه

المواد مسبقاً في مناهج ومقررات تعليمية مطبوعة، أو يمكن أن يُعدّها المُعلِّم بنفسه بحسب حاجات المتعلمين المتغيرة التي يطلّع عليها دائماً، وبحسب مستوياتهم وأهدافهم من تعلُّم اللغة.

٤. ٣. الشروط

وهي طريقة تقديم المعلومات في أثناء المُهمّة، كأن تكون المعلومات مقسّمة بين المتعلمين، أو مشتركة، أو أن تُستعمل استعمالاً متقاطعاً أو متبايناً (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٨).

٤. ٤. الإجراءات

هي الإجراءات المنهجية التي يجب اتباعها في أداء المُهمّة: ثنائية أو جماعية، ووقت تنفيذ المُهمّة، محدداً كان أو غير محدد، وما سيفعله المتعلّم بالمُدخلات، وتوجيهات المعلم (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٨).

٤. ٥. المُخرجات

وهي نتيجة أداء المُهمّة، وتحقيق الهدف أو الغاية التعليمية التي تُنفَّذ المُهمّة من أجلها.

٤. ٦. العمليات

وهي العمليات اللغوية والعقلية التي يفترض أن يتطلبها تنفيذ المُهمّة مثل: النقاش، والتعديل، والتجريب، والاختيار، والتعليل، والتصنيف، وترتيب المعلومات، وتحويلها من شكلٍ إلى آخر. وتختلف المهمات في مستوى تعقيدها وفقاً لما تتطلبه من عمليات عقلية (Ellis, 2003, P 16).

٤. ٧. دور المعلم والمتعلّم

وهذا يعتمد على طريقة التدريس أكانت تواصلية، أم سمعية بصرية، أم غير ذلك.

٥. الفرق بين التدريس التقليدي والتدريس وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المُهمّة

يمكن أن نلخص الفروق بين التدريس التقليدي والتدريس وفق مدخل المُهمّة كما وردت عند (الشويرخ

٢٠١٧، وأبو عمشة ٢٠١٥) في الجدول الآتي:

الجدول (١) الفروق بين التدريس التقليدي والتدريس وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة

التدريس وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة	التدريس التقليدي
بنية مرنة للخطاب.	بنية صارمة للخطاب.
المتعلمون قادرون على التحكم بموضوع الدرس.	يتحكم المعلم بموضوع الدرس.
يُستقى محتوى التعلم من حاجات المتعلمين.	يُحدّد المعلم محتوى التعلّم.
تبادل الأدوار مضبوط بطبيعة التفاعل وتطوره.	يضبط المعلم تبادل الأدوار.
يولّد المتعلم اللغة.	يُولّد المعلم اللغة ويحدّد المدخلات اللغوية.
التعلم مباشر؛ فالذي يتعلم هو المتعلم (المتعلم هو النشط).	التعليم مباشر من قبل المعلم (المعلم هو الذي يقوم بالتعليم، وهو النشط).
يكون التركيز على الصيغ والتراكيب عرضياً لخدمة التعلّم.	التركيز على الصيغ والتراكيب مقصود لذاته.
تُدَرّس المادة اللغوية الجديدة عرضياً في أثناء أداء المهمة.	استهداف المادة اللغوية الجديدة بالتدريس.
يشتمل أداء المتعلمين ومبادراتهم على عدد واسع من وظائف اللغة.	يقتصر أداء المتعلمين على عدد محدد من وظائف اللغة.
يجري نقاش المعنى نقاشاً واسعاً.	يجري نقاش المعنى نقاشاً محدوداً.
التركيز على المعنى في التعلم.	التركيز على الشكل (القواعد) في التعليم.
تهدف مساندة المعلم للمتعلمين إلى تمكينهم من التعبير عما يريدون التعبير عنه.	تهدف مساندة المعلم للمتعلمين إلى تمكينهم من تقديم الإجابات الصحيحة.
تُرَكّز التغذية الراجعة على المحتوى.	تُرَكّز التغذية الراجعة على الصيغ والتراكيب.
أنشطة التعلّم هي مهام لممارسة المهارات كلها مُندمجة.	أنشطة التعلّم هي أنشطة لممارسة مقطوعات من اللغة.

٦. المبادئ التي يقوم عليها تعليم اللغة وفق مدخل المُهمّة

أوجز العصيلي المبادئ والأسس التي اعتمد عليها تعليم اللغة وفق مدخل المُهمّة فيما يأتي: (العصيلي، ٢٠١٤، ص ٧-٩).

١. اللغة ليست غاية في ذاتها، بل هي وسيلة تواصل لتحقيق أهداف المتعلم المتمثلة في أداء المهمات، وممارستها في الحياة بنجاح.

٢. استعمال اللغة عملياً يسبق تعلمها واكتسابها؛ أي أن الاستعمال هو الذي يقود إلى التعلّم ثم الاكتساب.

٣. الطلاقة اللغوية أولاً، ثم الصحة اللغوية، من دون إغفال الثانية.

٤. المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية، أما المعلّم فقائد وموجّه.

٥. التركيز على المعنى والمضمون مقدّم على مراعاة الشكل وإتقان الصيغة.

٦. تعلّم اللغة ليس حقولاً ثُملاً بالكلمات أو العبارات، وإنما هو استعمالٌ للغة في سياقات طبيعية، ومواقف حقيقية.

٧. تنويع المهمات التعليمية مُهم بقدر تنوّع مجالات الحياة التي يمارسها الناس عادة.

٨. أساس تحقيق الأهداف المطلوبة هو طبيعة المهمات المختارة، ومشابتها لواقع الحياة الطبيعية أو المهنية دون تصنّع، واستقاؤها من حاجات المتعلمين الذين يجب أن يشاركوا في اختيارها، ويُنفذوها بأنفسهم.

٩. اختيار المهمات ذات الأنشطة المناسبة لمستويات الطلاب اللغوية والذهنية والعمرية.

١٠. توزيع الأدوار بين الطلاب توزيعاً سليماً وفق الفروق الفردية بينهم، وبما يضمن ممارسة كل فرد ما يُتقنه، ويحفّزه إلى مزيد من المشاركة الحقيقية في ما لا يتقنه.

١١. الجد في ممارسة المهمات في قاعة الدرس، وتأكيد أنها ليست مجرد تسلية، مع استحضار الأهداف خلال مدة التدريس.

١٢. الاحتفاظ بمُخرجات المهمات السابقة حين الانتقال إلى مهمة جديدة، واستفادة الطلاب من أغلاطهم في المهمات السابقة، وتقويمها في ظل نمو لغتهم، ومعرفتهم بطبيعة المهمات اللاحقة.

٧. خصائص المهمة اللغوية التعليمية

للمهمة اللغوية التعليمية عدة خصائص يمكن تفصيلها فيما يأتي:

١. تُعدُّ المهمات اللغوية ذات طبيعة شاملة؛ فهي تتطلب من المتعلمين التفاوض والاتفاق على معاني المفردات الجديدة، واستعمال قواعد ومفردات اللغة المستهدفة بالإضافة إلى الطريقة الصحيحة لنطقها، وتحليل التراكيب اللغوية من أجل تنفيذ المهمة (علي، ٢٠١٧، ص ١١٦).

٢. المهمة خطة عمل، تُحدّد فيها المواد التعليمية والإجراءات التي تُؤدّى في أثناء الدرس، فإن اختلف النشاط الفعلي مع المخطّط له قد لا ينتج عن المهمة سلوك تواصل (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٧).

٣. يتطلب تنفيذ المهمة اللغوية وجود مُدخلات لغوية أو غير لغوية يمكن أن تأتي على شكل معلومات أو مواد مكتوبة، أو مسموعة مثل بعض الصور أو النصوص المرئية أو المسموعة (علي، ٢٠١٧، ص ١١٦).

٤. يتميز التعليم القائم على مدخل المهمة بأنه ينسجم مع التعليم المتمركز حول المتعلّم، وليس معنى ذلك أنه لا يسمح بشيء من التمرکز حول المعلم (أو أنه مجرد المعلم من أدواره الأساسية)، وإنما يعني أن محور الدرس اللغوي ومنطلقه هو أداء المهمات الوظيفية التي تتضمن استعمال اللغة الهادف.

٥. تتكون المهمة من عدة مكونات مثل الأهداف والإجراءات والناتج، وتشترط الوصول إلى مُخرجات محددة واضحة تُعد غاية النشاط بالنسبة إلى المتعلمين، ومن خلال هذه المخرجات يمكن تحديد إنهاء المتعلمين للنشاط، ويمكن تقويم المهمة. ويجب أن يكون هذا المُنْتَج (المخرج) ذا معنى؛ فالمنتج النهائي

سواء أكان في صورة مكتوبة أو منطوقة لا يكون مكتملاً ومقبولاً إن لم يكن ذا معنى (علي، ٢٠١٧، ص ١١٦).

٦. المُنتَج المستهدف ليس استعمال اللغة، وإنما اللغة وسيلة للوصول إلى المنتج (الشويرخ، ٢٠١٧، ص ١١٥).

٧. لا يعطى المتعلمون معاني الآخرين لاجترارها (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٦). فالمعنى أساسي ومهم، والمعاني التي يتداولها المتعلمون يجب أن تكون من صنعهم وإبداعهم، لا من صنع غيرهم، وعليهم أن يعتمدوا في إنجاز المهمة على مصادرهم الخاصة.

٨. يشجع التعليم القائم على مدخل المهمة على استعمال نشاطات هادفة تُركّز على المحتوى والأداء الفعلي الحقيقي، لا على الشكل والصيغ والتراكيب اللغوية (Murphy, 2003, p 352). وليس معنى ذلك أن مدخل المهمة التعليمية يرفض التركيز على الصيغ والتراكيب اللغوية، بل هو يسعى إلى دمج المتعلمين في استعمال اللغة عملياً؛ لتنمية الكفاية اللغوية من خلال التواصل؛ ولذلك لا تحدّد الصيغة اللغوية التي ينبغي للمتعلمين استخدامها. كما أن التوازن بين الاهتمام بالطلاقة اللغوية والاهتمام بالصحة اللغوية، الذي تعتمد عليه المهمة يقوّي الدافع نحو تعلم اللغة، ويقود إلى اكتسابها، وبقي المتعلم من الوقوع في التهجين، أو التحجر اللغوي (العصيلي، ٢٠١٤، ص ١٢).

٩. تتضمن المهمة إحدى مهارات اللغة أو تتضمنها جميعها؛ فقد تتطلب خطة إنجاز المهمة من المتعلم: الاستماع إلى نص، أو قراءته وتوضيح ما فهمه منه، أو إنتاج نص شفهي أو مكتوب، أو توظيف مزيج من مهارات الاستقبال والإرسال. وقد تتطلب المهمة استخدام الحوار، أو مجرد الحديث إلى النفس (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٧). ويمكن تعليم العناصر اللغوية جميعها من صيغ صرفية، وتراكيب نحوية، ومفردات معجمية ودلالات، ومواقف اجتماعية، ومظاهر ثقافية. وبذلك يتمكن المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية الأصلية والفرعية جميعها في مسارات متكاملة، وأساليب غير مباشرة.

١٠. تشتمل المُهمّة على عدد من المراحل، وتُعدّ هذه من أهم الخصائص التي تميز الأنشطة ذات الطابع الشمولي- وهي صفة من صفات المُهمّة- عن الأنشطة ذات الطبيعة المحدّدة، مثل: التمرينات أو التدريبات (علي، ٢٠١٧، ص ١١٦).

١١. وضوح وظائف كلّ من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية (العصيلي، ٢٠١٤، ص ١٢).

١٢. تتضمن المُهمّة عمليات استعمال اللغة في مواقف واقعية، والقيام بأنشطة لغوية شبيهة بالمواقف اللغوية الحقيقية، مثل تعبئة نموذج. وقد تتطلّب القيام بأنشطة لغوية مصطنعة، مثل تحديد الفروق بين صورتين متشابهتين. لكنّ اللغة المستعملة في إنجاز مُهمة مثل: صياغة الأسئلة، والإجابة عنها، وتوضيح الأمور الغامضة، لا بُدّ أن تعكس الأداء اللغوي في مواقف التواصل الطبيعية (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٧).

١٣. تتطلّب المُهمّة عمليات عقلية، أي أنها تحتاج إلى توظيف عمليات مثل الاختيار، والتصنيف، والترتيب، والتعليل، وتقويم المعلومات. وتعزّز هذه العمليات استعمال اللغة ولا تحدّده (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٧).

١٤. العناية بالمُخرجات اللغوية دون إهمال المُدخلات يمنح المتعلّم فرصة الاستقلال في تعلّم اللغة، والانطلاق في استعمالها بعد الانتهاء من مرحلة تعلّم اللغة في الصفوف (العصيلي، ٢٠١٤، ص ١٢).

١٥. تُرغم هذه الطريقة كلّ دارس على تقويم فاعليته الذاتية وقدراته اللغوية، واسترجاع معلومات من الذاكرة ربما في أكثر من موضوع ثم ربطها بعضها ببعض من أجل التوصل إلى المُنتج المطلوب؛ لذا فالمطلوب هو اختيار الأساليب الفاعلة والملائمة لدارس اللغة.

١٦. المُهمّة تختلف عن التدريبات اللغوية في أنّ المتعلّمين أحرار في استعمال الصيغ والتراكيب النحوية المناسبة للوصول إلى المُخرج دون أن يكون هناك تحديد مسبق للصيغة اللغوية التي يجب أن يستعملوها (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٦).

١٧. المهارات اللغوية المكتسبة بالمُهْمَة تكون أكثر ثباتًا لدى المتعلمين؛ ومن ثمّ يستطيعون توظيف ما تعلّموه في مواقف الحياة اليومية.

٨. معايير بناء المُهْمَة اللغوية التواصلية وأساسيات تصميمها

عند بناء المهمات اللغوية التواصلية ينبغي توفر المعايير الآتية فيها:

٨. ١. التّكامل

عند بناء المُهْمَة اللغوية التواصلية يجب إحداث تكامل بين مهارات اللغة وعناصرها؛ فإذا كانت المُهْمَة تُركّز على مهارة واحدة كالكتابة مثلاً، أو على عنصر واحد فقط مثل المفردات أو التراكيب النحوية يمكن أن تشمل أيضًا الاستماع، والمحادثة، وكتابة فقرة، والاختيار من متعدد، وإعادة الترتيب وغيرها (إبراهيم، ٢٠١٥، ص ١٧٠). فبهذا التّكامل سيبقى التركيز على المهارة أو العنصر المستهدف، لكن إعداد المُهْمَة سيتضمن محتوى معرفيًا متعددًا ومختلفًا، وسيزيد الاندماج والتوجه نحو التّعلّم.

٨. ٢. التّنوع

يجب أن تتنوّع الأنشطة التي تُقدّم داخل المُهْمَة لكي تساعد على بقاء المتعلّم مندمجًا في أداء المُهْمَة المطلوب منه تنفيذها بحيث تكون شائعة وجذابة، وبعيدة عن الرتابة والملل (عبد الحميد، ١٩٩٩، ص ٣٤٨). ولإيجاد التّنوع يجب أن تُبنى المُهْمَة على عدة طرائق منها: الألعاب، والمسابقات، والتعليم التعاوني، واستعمال الحاسوب، وأوراق العمل؛ فهذا التّنوع يعمل على زيادة فاعلية الطلاب، واستعدادهم للتعلّم واندماجهم فيه اندماجًا أفضل (Ames, 1992, p 263).

٨. ٣. الممارسة اللغوية

ينبغي أن توفّر المهمات اللغوية التي تُصمّم بطريقة جيدة فرصًا لممارسة المتعلمين للغة وبيئة خصبة لذلك؛ فلا يُكتفى فقط بالتأصيل النظري لأشكال المحتوى اللغوي، وإنما يُلجأ إلى ممارسته وتطبيقه أيضًا (إبراهيم، ٢٠١٥، ص ١٧٠)؛ فالتطبيق هو الذي يُكسب المتعلمين المهارات اللغوية لتتحول

بمضمونها من الوجه النظري إلى الوجه العملي التطبيقي، وإتقان أية مهارة من مهارات اللغة لا يمكن أن يجري إلا بالممارسة والمران داخل الصف ثم خارجه (السيد، ١٩٨٠، ص ٣٠).

٨. ٤. التواصل

تُوفّر المُهمّة الجيدة فرص اكتساب المحتوى اللغوي وتعلّمه في مواقف تواصلية حقيقية، فلا يُكتفى فقط بمجرد التدريبات النمطية أو الآلية لتثبيت المحتوى اللغوي، لأن الهدف الأول لتعلّم اللغة بالمهام هو تدريب المتعلمين على التواصل باللغة، واكتساب أشكال المحتوى اللغوي الذي يتعرّضون له من خلال الانهماك في التواصل الهادف باللغة الذي يزيد من دافعيّتهم، ويُطوّر الطلاقة اللغوية لديهم، ويتجاوز فكرة تحقق النمو الكامل لكفايات اللغة الأجنبية لديهم بما في ذلك تحقيق السلامة اللغوية في الاستعمال اللغوي (الشويرخ، ٢٠١٧، ص ١١٢).

٨. ٥. الانتباه

عند بناء المُهمّة اللغوية التواصلية يجب تقديم مثيرات لغوية بصريّة أو سمعيّة تساعد على لفت انتباه المتعلمين إلى أشكال المحتوى اللغوي المستهدفة؛ ليستوعبها المتعلم، ويصبح على وعي بها، وصولاً إلى قدرته على إنتاج أشكال لغوية جديدة تعتمد على ما تعلّمه (إبراهيم، ٢٠١٥، ص ١٧٠).

٨. ٦. التشارك

المُهمّة الجيدة هي المُهمّة التي توفّر فرص المشاركة اللغوية الفاعلة لمُنَفَّذيها، ليصبح للمشاركين فيها دور في صناعة المحتوى اللغوي الذي يقدّم فيها (إبراهيم، ٢٠١٥، ص ١٧٠).

٨. ٧. فوريّة التغذية الراجعة

ينبغي أن تقدّم المُهمّة الجيدة عند تصميمها مراقبة وتغذية راجعة للمتعلمين، وتتضمن المساندة؛ إذ يجب أن يتلقّى المتعلم مساندة ودعماً في الدرس اللغوي (Nunan, 2005, p 77). لأنه عند تعرّضه لأشكال المحتوى اللغوي في المُهمّة اللغوية التواصلية واستيعابه لها ووعيه بها يحاول إنتاج هذه الأشكال،

فيصيب تارة، ويخطئ تارة أخرى، وهنا لا بد من التدخل الفوري للمعلم بتطبيق بعض استراتيجيات التغذية الراجعة الفورية مع المتعلمين من أجل تعزيز ما تعلموه من محتوى لغوي، أو تصحيح ما وقعوا فيه من أخطاء (إبراهيم، ٢٠١٥، ص ١٧٠).

٨.٨. المزاجية بين الشكل والمعنى

المهمة الجيدة هي المهمة التي تزوج بين الشكل والمعنى (الصحة اللغوية والطلاقة اللغوية)؛ فلا تُركّز على الشكل فقط، وإنما توجه تركيزها أيضاً إلى المعنى، "فهى لا تُعلّم الصيغ والتراكيب اللغوية في فراغ، وإنما تربط بينها وبين وظيفتها الأساسية في المعنى" (علي، ٢٠١٧، ص ١٧٠). أمّا إن كانت غير ذلك فستصير المهمة شكلية بدلاً من كونها مهمة تواصلية، ولن يبقى للمحتوى اللغوي الذي سيعمل عليه الطلاب قيمة أو معنى.

٨.٩. التأمل الذاتي

يجب أن تعطي المهمة اللغوية التواصلية المتعلمين فرصاً ليتأملوا المحتوى اللغوي الذي تعرّضوا له، ويقارنوا بين ما يستعملونه بالفعل، وما هو معروض عليهم وصولاً إلى الشكل اللغوي الصحيح. كما أن المهمة اللغوية التواصلية تعطي المتعلمين الفرصة لتأمل إنتاجهم اللغوي الذي أنتجوه في أثناء أداء المهمة؛ ليدركوا مواطن الصحة والغلط فيما أنتجوه، ويفكروا فيما تعلموه وكيف تعلموه، ويراقبوا كيفية تقدمهم فيه (الشويرخ، ٢٠١٧، ص ١١٦).

٨.١٠. مستوى الصعوبة

يُعدّ مستوى الصعوبة المناسب للعمل عنصراً مهماً من العناصر التي تسهم في اندماج المتعلم في المهمة ونجاحه في أدائها؛ إذ يجب أن يكون مستوى صعوبة العمل في المهمة متوسطاً بما يسمح بوجود مُعدّل عالٍ للنجاح؛ فالمهام التعليمية السهلة تُمثّل للمتعلمين مجرد إشغال للوقت، ولذلك يجب أن تتميز المهام بدرجة مناسبة من الصعوبة، تدفع المتعلمين إلى إكمال أداء المهمة التعليمية معتمدين على

أنفسهم (عبد الحميد، ١٩٩٩، ص ٣٤٩). وعندما تتسم المهمة بدرجة عالية من الصعوبة ستكون غير مناسبة للمتعلمين ذوي القدرات المنخفضة، وستكون النتيجة إخفاق المتعلمين في أدائها، وتعرضهم للإحباط. وهذا الأمر يفرض على المعلم تنويع الخبرات والأنشطة وطرائق التدريس بما يناسب قدرات الطلاب واهتماماتهم (عبد المعطي، ١٩٩٦، ص ٥٣). وهذا يعني أن المهمات اللغوية الجيدة هي المهمات التي تُصمَّم بطريقة تحقق التوازن بين السهولة والصعوبة بما يجعل المحتوى اللغوي الذي تتضمّنه قابلاً للفهم من المتعلّم، فلا تتجاوز في صعوبتها الحد الأدنى فتؤدي إلى احتمالات أكبر في الإخفاق، ولا تكون سهلة إلى الدرجة التي تؤدي إلى الفوضى ولامبالاة المتعلّم. لذلك من المُفضّل أن تكون متوسطة الصعوبة ومرتفعة قليلاً عن مستوى المتعلمين فتحفزهم وتمنحهم قدرًا كافيًا من التحدي يستثيرهم للمشاركة فيها، والتفاعل في أدائها، ويشجعهم على إنجازها.

٨. ١١. المعنى

لا بد أن يكون للمهمة اللغوية التواصلية التعليمية معنى أو مغزى يفهمه المتعلمون الذين يقومون بإنجاز هذه المهمة، لأن اندماجهم في المهمات التعاونية يتوقف على إدراكها؛ أي أن ما يُتعلّم له قيمة ومعنى لدى المتعلمين. وينبثق المعنى من حقيقة أن المهمات تعتمد على الخبرات السابقة، وتُعلّم مهارات الحياة، فتزيد فهم الذات، واندماج المتعلمين في التعلّم الذي ينبثق معناه من معرفة يمكن تطبيقها في مواقف خارج الصف مقارنة بذلك التعلّم الذي يقتصر على مجرد المعرفة، ويقلّ فيه اندماج المتعلمين في ذلك النوع من التعلّم (Blumenfeld, 1992, p 272-273).

٨. ١٢. تأصيل المعرفة

تسعى المهمة اللغوية التواصلية إلى تأصيل المعرفة النظرية بأشكال المحتوى اللغوي، وتحويلها إلى مهارة عملية آلية في الاستعمال اللغوي من خلال استيعاب المحتوى اللغوي المُقدّم في المهمة، والوعي به،

ثم توظيفه في إيجاد مُنتَج لغوي جديد من صُنْع المشارك في المُهمّة اللغوية (إبراهيم، ٢٠١٥، ص ١٧١).

٨. ١٣. الاستثمار

عند تصميم المُهمّة اللغوية التواصلية ينبغي الاهتمام بتوفير الفرصة للمشاركين في المُهمّة ليستثمروا ما تعلّموه واكتسبوه في مواقف لغوية جديدة. وهذا يعني أن ينطلق هؤلاء المشاركون من المواقف المحددة التي تعرّضوا لها في المُهمّة إلى مواقف أكثر ثراءً واتساعاً، وتُلَبّي حاجاتهم التواصلية (إبراهيم، ٢٠١٥، ص ١٧١).

٩. أنواع المهمات اللغوية التواصلية

يميز إيليس (Ellis, 2003) بين نوعين من المهمات اللغوية هما:

٩. ١. المهمات الموجّهة (المركّزة)

تهدف المهمات الموجّهة إلى توجيه المتعلمين لمعالجة صيغ لغوية معيّنة تُعدّ مسبقاً قبل تنفيذ المُهمّة، وتكون التراكيب المُضَمَّنة فيها محدّدة ومقصودة. وهي بذلك تشبه الطريقة التقليدية في تدريس الصيغ والتراكيب اللغوية، التي تُختار فيها التراكيب وتُحدّد قبل البدء بعملية التدريس. لكنّ المهمات الموجّهة تتطلّب التركيز على المعنى في أثناء التفاعل اللغوي، وليس على الشكل أو التركيب اللغوي. ولا يجري في المهمات الموجّهة عادةً إخبار المتعلّمين أن هناك صيغة أو تركيباً لغوياً مستهدفاً، ولذلك يؤدّون المُهمّة بوصفهم مستعملي لغة وليسوا متعلّمين. وتسعى المهمات المركّزة إلى تحقيق هدفين، الأول: تحفيز اللغة التواصلية، والثاني: استعمال صيغة لغوية محدّدة مسبقاً.

٩. ٢. المهمات غير الموجّهة (غير المركّزة)

في هذا النوع من المهمات تُعطى الحرية للمتعلّمين لاختيار الشكل اللغوي المناسب، وهي غير مُصمّمة على أساس استعمال شكل لغوي محدّد، بل مُصمّمة لاستنباط عيّنات لغوية عامة، لا صيغاً أو

تراكيب لغوية محددة، وتُنفَّذ دون الحاجة إلى التنبيه إلى الصيغ أو التراكيب اللغوية، ولكن من الممكن توجيه المتعلمين إلى بعض التراكيب عَرَضِيًّا في أثناء تنفيذ المُهمَّة، وبذلك تُعالج مجموعة من الصيغ والتراكيب معالجة مختصرة، وغير مكثِّفة بدلاً من معالجة صيغة أو تركيب واحد عدة مرات، معالجة مكثِّفة في المهمات الموجَّهة (Ellis, 2003, p 16,17). وبذلك يمكن القول إن تصميم المهمات الموجَّهة يختلف عن تصميم المهمات غير الموجَّهة في الشكل والمضمون. والجدول الآتي يوضح الاختلاف بين المهمات الموجَّهة والمهمات غير الموجَّهة:

الجدول (٢) الاختلاف بين المهمات الموجَّهة والمهمات غير الموجَّهة

المهمات غير الموجَّهة	المهمات الموجَّهة	
التراكيب والصيغ اللغوية غير مُعدَّة أو محدَّدة مسبقاً.	التراكيب والصيغ اللغوية مُعدَّة ومحدَّدة مسبقاً.	١.
لا يُنبَّه على التراكيب المستهدفة.	يُنَبَّه على التراكيب المستهدفة.	٢.
تُعرض التراكيب عَرَضِيًّا، ولا تُكثَّف في أثناء المُهمَّة.	تُعرض التراكيب عرضاً مكثِّفاً، وقد يُستهدف تركيب واحد ويُكرَّر أكثر من مرة.	٣.
الفرصة أكبر لاكتساب ثم التعلُّم.	الفرصة أكبر للتعلُّم ثم الاكتساب.	٤.

١٠. أنواع المهمات الموجَّهة (المركَّزة)

تنقسم المهمات الموجَّهة عند (إبراهيم، ٢٠١٥) إلى ثلاثة أقسام هي:

١.١. المهمات الاستيعابية

هي تلك المهمات التي تعتمد على معالجة المحتوى اللُّغوي (أصوات، أو مفردات، أو تراكيب نحوية وصرفية، أو غير ذلك) بهدف استيعابه، لا إنتاجه، سعياً لاكتساب هذا المحتوى الجديد من خلال مساعدة المتعلِّم على ملاحظته والتنبيه له في أثناء التعرُّض له في المُهمَّة التي يُطلَب إليه تنفيذها، ثم فَهْم المعاني

المرتبطة بهذه الصيغ والتراكيب المتضمنة فيها. وتتكوّن المُهمّة الاستيعابية من مكونين هما: مثيّر قد يكون نصًّا مسموعًا، أو مقروءًا، أو محكيًا (محتوى لغوي مكتوب أو محكي)، واستجابة من خلال أنشطة تواصلية مُصمّمة لدفع المتعلم إلى التركيز على المحتوى اللغوي المستهدف.

١٠. ٢. المهمات الإنتاجية

هي نوع من المهمات التواصلية أو التعاونية التي تحفّز المشاركين في تنفيذها على إنتاج بعض الأشكال اللغوية التي تتكرّر كثيرًا في المُهمّة، أو تساعد على إنجازها، لأنها أحد متطلبات تنفيذ هذه المُهمّة. وهي توفّر فرصة ممارسة المتعلمين للغة، وتزيد دافعيتهم وإيجابيتهم، وتوفّر فرص الاكتساب اللغوي، وتحقيق السلامة اللغوية، ومساعدة المتعلمين على ربط الصيغ والتراكيب اللغوية بوظائفها. كما أنها تُشجّع المتعلّم على التأمل في إنتاجه اللغوي ومراجعته، وهذا يسمح له باكتشاف ما يجهله عند التعبير عن المعنى الذي يرغب في إيصاله في أثناء محاولته إنتاج اللغة. ومن أشكالها: مُهمّة إعادة صياغة نص، أو إعادة بناء نص.

١٠. ٣. مهمّات الوعي أو الشعور

هي المهمات التي تساعد على تحويل المعرفة اللغوية الصريحة إلى معرفة ضمنية من خلال إتاحة الفرصة للمتعلّم لإجراء عمليات تأمل وملاحظة المحتوى اللغوي الذي يتعرّض له، ثم تقديم مُدخلات لغوية جديدة يُطبّق عليها المتعلّم ما تعلّمه قبل ذلك؛ وهذا يجعله على وعي بالتراكيب والقواعد التي تعرّض لها تعرّضًا صريحًا، ويساعده على الشعور بها، والوعي عند ورودها في محتوى لغوي جديد (إبراهيم، ٢٠١٥، ص ١٦٢-١٦٩).

وقد استفادت الباحثة في تصميم المهمات التي طبقتها في برنامجها المقترح في البحث الحالي من أنواع المُهمّات السابقة جميعها، فقد استفادت من المُهمّات الموجّهة والمُهمّات غير الموجّهة، وراعت مبدأ الاستيعاب والاستقبال في المُهمّات الاستيعابية، ومبدأ الإنتاج في المُهمّات الإنتاجية مع العمل على أن

يكون المتعلّم على وعي وشعور بما يُقدّم له من مُدخّلات لغوية (مُهمات الوعي أو الشعور)، وحرصت على أن يتناغم ذلك كله في موقف تواصلِي تُقدّم فيه المُهمّة اللغوية التواصلية دون فصل بين الأنواع السابقة لهذه المهمات.

١١. مراحل بناء المُهمّة اللغوية وتصميمها وتطبيقها

تَمَرّ المُهمات اللغوية عند بنائها بعدة مراحل، يختلف الباحثون في تسميتها، لكنهم يكادون يجمعون على أنها تشمل المراحل الرئيسة الآتية: مرحلة ما قبل التصميم (قبل المهمة) أو المرحلة التمهيدية، ومرحلة التصميم، ومرحلة التنفيذ، ثم تثبيت المعلومات (تطوير الأداء)، ثم التوسع والاستثمار. ويمكن توضيحها كما وردت عند (العصيلي ٢٠١٤، وإبراهيم ٢٠١٥، وأبو عمشة ٢٠١٥) كما يأتي:

١.١.١. مرحلة ما قبل التصميم (قبل المهمة)

هي مرحلة تحضيرية، يقوم فيها المعلّم بالإجراءات الآتية:

١.١.١.١. تحديد المُهمّة اللغوية التواصلية

تبدأ باختيار المعلم المُهمّة التي يريد تدريب المتعلمين عليها، والتي يجب أن تكون مناسبة لهم، ومُلبية لحاجاتهم، ومُشوّقة لهم، وستقودهم في النهاية إلى اكتساب اللغة الهدف. ولا بُد أن تكون المُهمّة جذابة للمتعلمين، ومُحفّزة لهم، وواقعة ضمن اهتماماتهم. وقد تكون المُهمّة: وصف صورة، أو كتابة تعليق، أو قراءة بعض التعليمات وتنفيذها، أو غير ذلك.

وتحديد المُهمّة أولاً يساعد المعلم على تحديد أشكال المحتوى اللغوي بخصوص هذه المُهمّة (مفردات، وتركيب لغوية، وتركيب صرفية، إلخ)، وهذا يساعد على تنفيذ المُهمّة، واكتساب المحتوى اللغوي المطلوب.

١١. ١. ٢. تحديد أشكال المحتوى اللغوي

وهي التي يريد المعلم إكسابها للمتعلمين، وتعليمها لهم، فيحدّد مثلاً: المفردات والتراكيب التي يُتَوَقَّع استعمالها في المُهِمَّة. وليس ضروريًا أن تتضمن كلُّ مهمة كلَّ هذه الأشكال؛ فربما حدّد المعلم في مهمته بعض المفردات فقط، أو حدّد تركيبًا نحويًا مُعَيَّنًا، كأدوات الاستفهام، أو الأفعال، أو الضمائر. والمهم هو ألاّ تتحول المُهِمَّة إلى مجرد تدريبات نمطية على تركيب لغوي معين تُفَقِّدها وظيفتها الأساسية في تحقيق التواصل اللغوي.

١١. ١. ٣. تحليل أشكال المحتوى اللغوي إلى مهمات لغوية صغيرة

يمكن تحليل أسلوب الاستفهام إلى: السؤال عن الزمن، والسؤال عن المكان، والسؤال عن الحال؛ لأنّ التحليل والتجزئ يساعدا على تيسير تنفيذ المُهِمَّة، وتعلّم محتواها، واكتساب المتعلّمين له.

١١. ٢. مرحلة التصميم

يقوم المعلم في هذه المرحلة بالإجراءات الآتية:

١١. ٢. ١. بناء النص واختياره

يقوم المعلم في هذه المرحلة ببناء النص (مسموعًا، أو مقروءًا، أو محكيًا)، وتفرغ الصيغ أو التراكيب المستهدفة ضمنه. ويمكن للمعلم أن يختار نصًا تواصلًا دون أن يتدخل فيه، بشرط أن يكون هذا النص متناسبًا مع أشكال المحتوى اللغوي المستهدفة، التي تحقق أهداف المُهِمَّة التي حددها المعلم.

١١. ٢. ٢. إعداد مخطّط المُهِمَّة

في هذه الخطوة يصف المعلم مختلف الأدوار والخطوات التي ستضمّنها المُهِمَّة؛ بحيث تأتي محبوكة قدر الإمكان، مع تقليل فرص العشوائية والتوقفات المفاجئة.

١١. ٣. مرحلة التنفيذ

تتضمن هذه المرحلة الإجراءات الآتية:

١١. ٣. ١. التهيئة والتمهيد

يثير المعلم انتباه المتعلمين إلى المهمة بطريقة مثيرة ومشوقة، ثم ينتقل إلى تعريف المهمة التي سيقومون بها، فيعرفهم بالملاح الرئيسية لها، والأنشطة التي سيؤدونها، وبأمثلة عن المفردات والعبارات التي غالباً ما تُستعمل في هذه المهمة، ويراجع معهم بعض الصيغ والتراكيب التي درّسوها قبل ذلك، والتي تساعد على تنفيذ المهمة دون أن يحدّد لهم مفردات أو عبارات يحفظونها. وقد يكون ذلك من خلال العصف الذهني، أو عرض مشهد تُلَفّز على المتعلمين من ناطقين باللغة الهدف، أو الدخول إلى مواقع إلكترونية محددة، مع تدريبات سريعة أو اختبارات قصيرة. ولا بُدّ من تحديد الوقت اللازم وضبطه؛ لإنهاء المهمة في جميع مراحلها.

١١. ٣. ٢. العرض

وتجري هذه الخطوة على مستويين هما:

١. عرض مستمر

أي عرض متصل للنص المسموع أو المشاهد أو المقروء أو المحكي الذي يمثل مثيراً يقوم المتعلمون بمحاكاته بعد ذلك.

٢. عرض ولفت انتباه

تجري في أثناء العرض بعض التوقيات والتكرار لبعض أجزاء النص؛ وذلك للفت انتباه المتعلم إلى بعض المفردات أو الصيغ والتراكيب المستهدفة. وقد يلجأ المعلم من أجل ذلك إلى الصور أو الإيماءات أو الإشارات أو التمثيل أو الأشكال بهدف لفت انتباه الطلاب إلى هذا المحتوى اللغوي المضمّن في المهمة.

١١. ٣. ٣. ممارسة المُهمّة

هذه الخطوة هي الأداء الفعلي والممارسة العملية للمُهمّة، وتتمثل في ممارسة المتعلمين للقراءة والكتابة، أو فهم المسموع، أو المحادثة، أو الجمع بين هذه الأنشطة والمهارات. وهنا يتيح المعلم الفرصة للمتعلمين ليتناقشوا في ثنائيات أو مجموعات صغيرة، أو يناقشوا المعلم مع تدوين ما يتوصلون إليه؛ وذلك بهدف زيادة وعيهم بالصيغ والتراكيب المستهدفة، فتسهل عليهم بعد ذلك محاكاة ما عُرض عليهم، وتقديم منتج لغوي جديد بناء على المثبرات التي قُدّمت لهم. وتؤدي كل مجموعة جزءاً من المُهمّة، ثم تُجمع أنشطتهم، وتُقدّم في شكل تقرير يصف طريقة العمل ونتائجه.

وفي هذه المرحلة تجري ممارسة المُهمّة بلغة المتعلمين، ويقود أنشطتهم في ذلك هدف المُهمّة. ولهذه الأنشطة أنواع منها: الاستماع، والبحث عن شيء ما أو طلبه، والمقارنة، وحلّ المشكلات، وتبادل الخبرات، وبعض التدريبات مثل ملء الفراغات.

١١. ٣. ٤. المحاكاة

في هذه المرحلة يقوم المتعلمون بمحاكاة ما قُدّم لهم من مثبرات في موقف جديد يشبه الموقف الذي عُرض عليهم. وفي هذه المرحلة يقدم المعلم الطلاقة على الصحة اللغوية؛ فيترك الفرصة للمتعلمين للانطلاق اللغوي من خلال التغاضي عن بعض الأغلط، ولا سيما الأغلط غير التواصلية التي لا تؤثر في فهم محتوى الرسالة اللغوية. أمّا الأغلط التواصلية التي تؤثر في فهم الرسالة اللغوية فإن المعلم يدوّنّها على السبورة ولا يُوقف سير المُهمّة، ثم يناقش هذه الأغلط مع المتعلمين بعد أدائهم للمهمة التواصلية. وهنا يراقب المعلم نشاط الطلاب، ويساعدهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك.

١١. ٣. ٥. التخطيط

هي المرحلة التي يُعدّ فيها المتعلمون التقرير المطلوب لكي يقدموه إلى زملائهم شفهيّاً أو مكتوباً بأسلوب موجز. ويعنى فيه المتعلمون بالصحة اللغوية مع الاحتفاظ بالطلاقة. ويبدأ المتعلمون باللغة

المتيسرة لديهم، ثم يقوم المعلم بتوجيههم، وتقديم التغذية الراجعة لهم بما في ذلك تصويب الأخطاء اللغوية. ويكون لكل فرد منهم مهمة محددة تتغير في كل درس بهدف تنويع الخبرات، والتدريب على الكلام، وتشجيع الطلاقة.

١١. ٣. ٦. تقديم التقرير

يقوم المتعلمون مجتمعين أو على شكل مجموعات بتقديم التقرير عن المهمة، سواء أكان مكتوباً أو مسموعاً. ويقوم المعلم بآلية اختيارهم وترتيبهم، ومتابعتهم، وتوجيههم بطريقة غير مباشرة إلى الاستعمال الصحيح. وقد يعطيهم بعض التغذية الراجعة على المحتوى اللغوي.

١١. ٤. تثبيت المعلومات (تطوير الأداء)

في هذه المرحلة يقوم المعلم بمساعدة المتعلمين على تثبيت معلوماتهم باختيار بعض الأجزاء من التقارير أو النصوص المسجلة لمناقشتها وتحليلها، وإظهار النقاط المثيرة للاهتمام فيها. ويمكن له أن يسلط الضوء على اللغة التي استعملها المتعلمون خلال مرحلة التقرير. كما يمكنه أن يتبع الإجراءات الآتية:

١. تدريبات تواصلية تساعد على استعمال المحتوى اللغوي المكتسب.

٢. إجراء نقاشات حول المحتوى اللغوي وموضوع المهمة، والطريقة التي استطاع المتعلمون من خلالها

تنفيذ المهمة.

٣. اختبارات قصيرة تتعلق بالمحتوى اللغوي الذي عالج المتعلمون وتفاعلوا معه.

٤. تقديم بعض استراتيجيات التغذية الراجعة: كالاستيضاح، والتحوير، والتعديد، والتصحيح الصريح.

١١. ٥. التوسع والاستثمار

ويكون ذلك بتوسيع دائرة المهمة اللغوية إلى ما هو أوسع منها، مثل: تقديم ملخصات، أو ابتكار مواقف مصطنعة ومفاجئة تشبه ما تدرب عليه المتعلمون؛ ليعيدوا تدوير ما اكتسبوه وتعلموه في هذه

المواقف المختلفة، أو إتاحة الفرصة للتعبير الحر، أو تكليف المتعلمين بتنفيذ مهام متشابهة وأكثر اتساعاً.

١٢. التقويم في ضوء تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة

التقويم جزء مهم في أي برنامج لغوي، وهو العملية التي يُحكَم من خلالها على مدى تحقق الأهداف الموضوعية للدرس بعد تنفيذ الإجراءات اللازمة (الأنشطة والطرائق والوسائل المختلفة) التي قام بها المعلم والمتعلمون في أثناء الدرس (عمار، ٢٠٠٢، ص ٢٧٢).

والتقويم وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة يُمثّل تحدياً من التحديات التي قد يواجهها معلمو اللغات الأجنبية عموماً والعربية على وجه الخصوص في شتى مناحي المنهج الدراسي؛ لأن التقويم وفق مدخل المهمة يحتاج إلى بصيرة جديدة، وامتلاك أدوات حديثة في كيفية التعاطي مع الأداء اللغوي للدارس وفق النشاطات القائمة على تدريس المهمات اللغوية (أبو عمشة، ٢٠١٥، ص ١٩). وعند الحديث عن التقويم لا بد من طرح عدد من الأسئلة من أبرزها: ماذا نُقَوِّم؟ ولماذا نُقَوِّم؟ ومتى نُقَوِّم؟ ومن يقوم بعملية التقويم؟

ويستند التقويم في تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة إلى تحديد المستوى اللغوي للدارسين، ثم تقويمهم بناء على درجة تقدمهم، في كل فترة زمنية، ومدى تطور كفاياتهم اللغوية. وهنا لا بد من تقديم تغذية راجعة لهم تُبيّن نقاط القوة لتعزيزها وترسيخها، ونقاط الضعف لتجاوزها. وهذا هو التقويم الذي يهتمنا في التدريس وفق مدخل المهمة، فهو التقويم الذي يعكس درجة التقدم الذي يحرزه المتعلم في كفايته اللغوية التي يعمل على تنميتها. وإضافة إلى التقويم الذي يقوم به المعلم يأتي التقويم الذاتي للمتعلّم الذي يمنحه ثقة في نفسه، ودافعية نحو الاستمرار في هذا الطريق أو ذاك.

ويعتمد التقويم على تحقيق النتائج المتوقعة من المتعلم في البداية، والتي صُممت المهمات في ضوءها، وعلى الواجبات التي يقدمها المتعلم فردياً في المهمات البيتية، والواجبات التي يقدمها أفراد المجموعة (حمد، ٢٠١٣، ص ١٢٦).

وهناك قائمة من الطرائق التي نستطيع من خلالها تقويم التعليم القائم على مدخل المهمة، منها:

١. الملاحظات التي يدونها المعلم بعد أداء المهمة.
٢. إجراءات التقويم الذاتي الذي يقوم به المتعلمون.
٣. يوميات المعلم حول تدريسه.
٤. التغذية الراجعة.
٥. اختبارات صفية بعد انتهاء المهمات (أبو عمشة، ٢٠١٥، ص ٢٠).

والهدف الحقيقي من المهمة ليس الوصول إلى المخرجات، بل هو استعمال اللغة بطريقة تُثَمِّي تعلّم اللغة. وقد لا تبدو المخرجات مهمة من الناحية التعليمية، لكنّ المهم هو العمليات العقلية واللغة المستعملة في الوصول إليها. وإذا كان الأمر كذلك فالحكم على أداء المهمة يجب أن يعتمد على قدرة المتعلم على إظهار نوع الاستعمال اللغوي الذي يساعد على تطوير تعلّمه للغة؛ فحين يصل متعلمان - مثلاً - إلى قائمة بالفروق بمجرد أن يكون كل منهما قد تبادل صورته مع الآخر، دون أن يندمجا في استعمال اللغة لتحديد هذه الفروق، يكونان قد وصلا إلى المخرجات المطلوبة، ولكنهما لم يحققا الهدف الحقيقي من المهمة (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٩).

١٣. دور المعلم في تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة

تتلخّص وظائف المعلم في تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في القيادة والإشراف على سير العملية التعليمية، والتوجيه عند الحاجة؛ فالمعلم يجب أن يسمّع أكثر مما يتكلم، وأن يُراقب أكثر مما يفرض، وأن يُساعد على التعلم أكثر مما يُعلّم. والوظائف الأولى للمعلم في هذا المدخل هي اختيار

المُهمّات، والتمهيدُ لها، والتعريفُ بها، ومتابعة تنفيذ مراجعتها، وتقويم أداء الطلاب فيها. وإنجاز هذه الوظائف يتطلّب معرفة المعلّم بحاجات طلابه اللغوية والمعرفية وتوظيف ذلك في تصميم المهمّات وتنفيذها (العصيلي، ٢٠١٤، ص ١١).

ويجب أن لا يظهر دور كبير للمعلم في الصفوف اللغوية خاصة إذا أحسن اختيار المهمّات اللغوية التي تتصف بالوضوح، وسهولة التطبيق، وبيان الهدف. وتظهر الحاجة الكبيرة للمعلم إذا كانت هناك مسألة لغوية تحتاج إلى الحسم، فعندئذ يظهر دور المعلم بوصفه يملك معلومات أكثر من المتعلّمين (أبو عمشة، ٢٠١٥، ص ١٠). أمّا في غير ذلك فيجب أن يقتصر دور المعلم على أن يكون مُيسّرًا لعملية التواصل، ومراقبًا لِسَيْرِ المُهمّة وعملية التعلم. وقد تحدّد دور المعلم في البرنامج التعليمي الذي صمّمته الباحثة في اختيار المهمّات وترتيبها، وتحديد الوقت اللازم لتنفيذها، وتهيئة المتعلمين لأدائها، وتقسيمهم إلى مجموعات، وتوزيع المُهمّات عليهم، وتدريبهم على الاستراتيجيات اللازمة لأداء المُهمّة، وتشجيعهم، ومساعدتهم في أثناء التعلم من خلال شرح كيفية أداء المُهمّة، وتقديم الإرشادات والتوجيهات لهم، وإتاحة الفرصة لهم لأداء المُهمّة بأنفسهم. وفي أثناء تنفيذ المُهمّة يناقشهم ويستمع إليهم.

١٤. دور المتعلّم في تعليم اللغة القائم على مدخل المُهمّة

لا يقل دور المتعلّم عن دور المعلم في إجراءات التدريس القائم على مدخل المُهمّة؛ فالمتعلم أساس المُهمّات التي يصمّمها المعلم، وهو يقود مجموعته أو يكون عضوًا فيها، ويراقب عملَ زملائه في مجموعته، ويستفيد من المجموعات الأخرى. وهو المبدع والمكتشف لجوانب القوة والضعف في لغته وطريقة تواصله، ولذلك عليه أن يوفّق بين الشكل والمعنى والوظيفة، وينمّي مهاراته اللغوية والمعرفية كالتفحص والتلخيص ومناقشة المعنى (العصيلي، ٢٠١٤، ص ١١).

والمتعلم يؤدي دورًا مهمًا في عملية تعلّمه للغة؛ فهو متلقٍ إيجابي، ومستمع ومتكلم ومشارك ومنتج. كما أنّ دوره يتكامل مع دور المعلم كما كان في البرنامج التعليمي الذي صمّمته الباحثة من خلال أداء

المُهْمَّة بالاشتراك مع زملائه، والتفكير في معطياتها، وتحليلها للوصول إلى الطريقة الأفضل لإنجازها، وتطبيق استراتيجيات التعلُّم المناسبة لإنجازها بفاعلية، والرغبة في أدائها، والالتزام الجدِّي فيه، وملاحظة زملائه، والتقويم الذاتي.

١٥. التدريس وفق مدخل المُهْمَّة وتعليم اللغة الأجنبية

عندما يستعمل الإنسان اللغة يسعى إلى تحقيق هدف تواصلِي محدد؛ فاللغة تؤدي للإنسان جملة من الوظائف الأساسية القائمة على نقل المعاني وتلقيها عن طريق التحدث والكتابة إرسالاً، والاستماع والقراءة استقبالاً. ويكتسب الإنسان اللغة ثم تتطور مهاراتها لديه مدفوعاً بحاجته إلى الاتصال بمن حوله، والتواصل معه لتحقيق مطالبه، وقضاء حاجاته المتعلقة بنقل الفكر والمشاعر إلى الآخرين لتلبية رغبة، أو الحصول على أمر معين، أو التعبير عن فكرة أو إحساس، أو الوصول إلى فكر الآخرين ومشاعرهم وآرائهم. وبذلك يكون التواصل وتبادل المعاني هما الغاية من استعمال اللغة وتعلُّمها، وهما البيئة الطبيعية التي تُكْتَسَب فيها اللغة وتنمو مهاراتها. ويتصف استعمال اللغة وتعلُّمها في هذه البيئة بثلاث صفات هي: وجود حاجة تدعو إلى استعمال اللغة في عملية التواصل؛ وإعطاء الأولوية للمعنى لا للصيغة اللغوية؛ وتفاعل مهارات اللغة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) وتكاملها، فلا يمارس أي منها -غالباً- بمعزل عن المهارات الأخرى. وحين يستعمل الإنسان اللغة لتحقيق غاية محددة فإنه لا يلتفت إلا قليلاً إلى الصيغة اللغوية، بل يتركز انتباهه على المعنى الذي يودُّ إيصاله، في حين تحدث عملية انتقاء الصيغة اللغوية - بما في ذلك اختيار الكلمات والربط بينها في جمل وعبارات - عفويًا وفق المعنى المراد نقله، وتبعًا للمهارة في استعمال اللغة.

وقد أكَّد كثير من الدراسات العربية والأجنبية مثل دراسة (Swain, 1985) ودراسة (طعيمة، والناقعة، ٢٠٠٦) أهمية تعليم اللغة تواصلِيًا في تصميم المناهج والبرامج التعليمية على مستوى الكتب والمواد التعليمية، والمحتوى المقدَّم، وطرائق التدريس المستعملة، والأنشطة اللغوية والوسائل المستعملة،

وأسابيل التقويم، وضرورة تقديم مهارات اللغة وعناصرها من خلال مواقف حياتية تواصلية تساعد على الاستعمال الطبيعي للغة. وقد تبين في كثير من الأحيان أن المتعلم عندما يواجه المواقف التواصلية الحقيقية يُخفق في تحقيق التواصل مع غيره، ويفقد الثقة التي يكتسبها من خلال امتلاك الأنماط اللغوية. وقد يعود ذلك إلى أن هذا المتعلم ظل يعمل طوال الوقت في إطار لغوي خالص. ولكي يصل إلى تحقيق التواصل الجيد لا بد من أن يصل إلى مرحلة الثقة التي تتحقق عن طريق امتلاك الكفاءة التواصلية. ومن أجل مساعدة المتعلم على تطوير كفاءته التواصلية يجب دفعه إلى ممارسة عدد من الأنشطة التواصلية المختلفة داخل الصف (حسين، ٢٠٠٢، ص ٣٥٦، ٣٥٧)؛ فتعلم المتعلم للغة الأجنبية سيظل أمراً ناقصاً إذا لم يصل إلى مرحلة التواصل الحقيقي. ومن أجل ذلك يجب أن نركز على الأنشطة التواصلية ونعطيها المساحة التي تستحقها لما لها من دور إيجابي في تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها، والقدرة على ترسيخ القوانين اللغوية. ويكون على المعلم وهو يُنفذ هذه الأنشطة أن يضع في ذهنه دائماً أن السلوك المرجو منها هو أن يصبح المتعلم قادراً على إنتاج الكلام الطبيعي الذي سيستعمله عند الاتصال بغيره، والتواصل معه (حمد، ٢٠١٣، ص ١١٨). والأنشطة اللغوية التواصلية هي تلك الألوان المتنوعة من الممارسة العملية للغة في مهاراتها المختلفة: استماعاً وتحديثاً وقراءةً وكتابةً، التي يقوم بها المتعلمون داخل الصف وخارجه برغبتهم وهم يستعملون اللغة استعمالاً موجَّهاً في المواقف الطبيعية (حمد، ٢٠١٣، ص ١١٩). لكنها لا تؤدي وحدها إلى تمكين الدارس من تحقيق ما يبتغيه من مستوى في امتلاك الكفاءة التواصلية؛ لأن معظم الأنشطة التواصلية تعتمد على مواقف تواصلية غير حقيقية. ولتحقق ذلك لا بد من وضع المتعلم وجهاً لوجه مع أهل اللغة التي يتعلمها في مواقف التواصل الحقيقي، ليستمع إليهم، ويتبادل الحديث معهم.

وفي هذا الإطار يأتي مفهوم المهمة الذي يوازي مفهوم (النشاط التواصلية)، الذي يفترض أن الأنشطة التي تُستعمل فيها اللغة لتنفيذ مهام ذات معنى تساعد المتعلمين على تحقيق تعلم أفضل.

والمُهْمَّة نشاط أو هدف يُنفَّذ باستعمال اللغة، له معنى وهدف تركّز عليه وتدور حوله. ويُقوّم النجاح في تنفيذ المهمات من خلال تحقيق نواتج محددة، كما أن المهمات بصورة عامة تتشابه مع استعمال اللغة في الواقع (حمد، ٢٠١٣، ص ١٢٥).

وتتحدّد العلاقة بين المهمات اللغوية التواصلية واكتساب اللغة الأجنبية في أن تعليم اللغة القائم على مدخل المِهْمَة اللغوية يُوفّر المُدخلات والمُخرجات والعمليات اللغوية والعقلية (كالاستدلال، والاستنتاج، والتضمين، والتحليل، والتركيب، والنقاش، والتعديل، والتجريب، والاختيار، والتعليل، والتصنيف، وترتيب المعلومات، وتحويلها من شكلٍ إلى آخر) لاكتساب اللغة، ويُنشِط هذه العمليات، ويهتم بالتفاعل، ويقوي دافعية المتعلّم، وينطلق مما يتيح تعلّم اللغة تواصلياً عندما تُصمّم المِهْمَة اللغوية بصورة تقترب من المواقف الحقيقية؛ إذ يتعرّض المشاركون في المِهْمَة اللغوية التواصلية عفويّاً لمحتوى لغوي، فهم يحتاجون إلى استعمال أساليب لغوية محددة للنجاح في تنفيذ هذه المِهْمَة. كما أنهم يتعاونون مع زملائهم ومشاركيهم، ويستمعون إليهم، ويتحدثون معهم، أو يكتبون إليهم، ويقرؤون ما يقدمونه لهم، ويتعرضون لكميّة كبيرة من الأصوات والمفردات والتراكيب والتعبيرات اللازمة للتواصل من أجل تنفيذ المِهْمَة؛ وهذا بدّوره يؤثر في زيادة المخرجات اللغوية لديهم، واكتساب مهارات اللغة وعناصرها (علي، ٢٠١٧، ص ١١٩).

ويتلاءم تعليم اللغة وتعلّمها القائم على مدخل المِهْمَة مع خصائص الطريقة التواصلية؛ إذ تتضمن المِهْمَة استعمال اللغة بهدف التواصل مع توجيه انتباه المتعلّم إلى المعنى لا إلى الصيغة اللغوية، ولكن من دون إنكار أهمية قواعد اللغة أو إهمالها، فالقواعد اللغوية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمعنى المراد توصيله. وقواعد اللغة إنما وجدت لتساعد مستعمل اللغة على التعبير عن الفكر المختلفة التي يريد توصيلها (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٢). إنّ تعلّم اللغة تواصلياً يتيح للمتعلّم الفرصة للتعرّض المباشر وغير المخطّط له كليّاً لمواقف تواصلية يستطيع من خلالها ممارسة اللغة، والتواصل بها مع أطراف متعددة،

وهذا يُوفّر له فرصة كبيرة لاكتساب عناصر اللغة ومهاراتها اكتساباً لا شعورياً، وغير مباشر. وتعليم اللغة تواصلياً الذي يتيح الفرصة للارتجال يمكّن من تعلّم بعض المهارات اللغوية اللازمة للنجاح في الموقف التواصل، ويقدم أنشطة لغوية تساعد على تعلم تلك المهارات المستهدفة، وضبط ما اكتسب من مهارات لغوية وتوجيهه؛ فهو يجمع بين: اكتساب اللغة عفويّاً، وتعلّم اللغة تعلّماً مخطّطاً له. ولا تناقض بين هذا وذاك؛ لأن بعض أنشطة التواصل اللغوي تكون عفوية، يُسمَح فيها بمساحة كبيرة للارتجال، وبعضها الآخر مُحكّم ومضبوط ومخطّط له (إبراهيم، ٢٠١٥، ص ١٩٠). وبناء على ذلك تُكتسب اللغة من خلال التواصل؛ بمعنى أن المتعلم يكتشف النظام اللغوي حين يمارس الأنشطة التي يتعلّم بها كيفية التواصل باللغة المعنية، لا من خلال تعلّم الأنظمة اللغوية ثم استعمالها في عملية التواصل.

ويمكن أن تظهر علاقة التدريس القائم على مدخل المُهمّة اللغوية التواصلية باكتساب اللغة الأجنبية من خلال التدريس القائم على المهمات اللغوية التواصلية الذي يراعي قوانين اكتساب اللغة الأجنبية التي حددها (كراشن)؛ فنظرية (Stevan Krashen) من أشهر نظريات اكتساب اللغة الأجنبية وتعلّمها، وأكثرها شيوعاً في السبعينيات والثمانينيات من هذا القرن، وهي تحاول الكشف عن العمليات والاستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة، وتتطوي على مجموعة من الفرضيات، وقد عُرف بالأنموذج ذي الفرضيات الخمس *The Theoretical Model: Hypotheses*. وهذه الفرضيات هي:

١. فرضية الاكتساب – التعلّم **The Acquisition–Learning Hypothesis**

يرى كراشن أن متعلّم اللغة الأجنبية يستعمل نظامين مستقلّين لتطوير المعرفة باللغة الأجنبية، هما التعلّم والاكتساب، ويعدّهما عمليتين مختلفتين؛ فالإكتساب عملية لا شعورية، تتشكل من قدرات خاصة بتعلّم اللغة موجودة لدى الإنسان، إضافة إلى معرفة لغوية لا شعورية مكتسبة من قواعد اللغة المتعلّمة، وهو المسؤول عن توليد الكلام وطلاقة المتحدث. ومتعلّم اللغة يستعمل نظاماً لاكتساب اللغة من خلال آلية طبيعية فطرية يكتسب بموجبها النسق اللغوي وقواعد التواصل دون الحاجة إلى تعليم. أمّا النظام

المتعلّم فيتشكل نتيجة التدريس والتعليم في المؤسسات التربوية، وهو شعوري مدرك، وظيفته المراقبة والتوجيه والتنقيح للنظام المكتسب، فالتعلم هو الوعي باللغة ومعرفة قوانينها (مالك، ٢٠١٣، ص ١١٣). ويميل كراشن (Krashen) في هذه الفرضية إلى تأثر نظام التّعلم بنظام الاكتساب، ويفضل نظام الاكتساب الطبيعي في تطبيقه على عملية التّعلم، ويرجع سبب ذلك إلى أنّ الاكتساب يحصل وفق آلية طبيعية دون أيّ تخطيط وترتيب لأنساق اللغة وفق أهداف حدّدت مسبقاً؛ أي دون تقييد لأنساق اللغوية التي يمكن أن تُكتسب. وينتج عن ذلك طلاقة تواصلية، في حين أن الأنظمة التعليمية تُقيّد الأنساق اللغوية التي يمكن أن تُتعلّم؛ فالأنظمة التعليمية سجن لعقل المتعلم الذي يصبح رهيناً لها (الحلاق، ٢٠١٧، ص ٥٤).

وتوفّر المهمات اللغوية التواصلية بيئة خصبة لحدوث الاكتساب مع التعلم في أثناء تعلّم اللغة الأجنبية؛ إذ إن متعلّم اللغة يتعرض في أثناء تنفيذ المُهمّة اللغوية لأشكال وتراكيب لغوية تعرّضاً عفويّاً، وهو يمارس اللغة مع زملائه ممارسة مرتجلة تشبه الواقع الحقيقي لاستعمال اللغة. وهذا يُيسر عملية اكتساب اللغة. كما أن المعلم يُخطّط للمهمة قبل تكليف طلابه بتنفيذها، ويُعدّها إعداداً جيّداً يُوجّه المشاركين ويدفعهم - في أثناء تنفيذ المُهمّة - نحو استعمال مفردات وجمل وتعابير وتراكيب لغوية معيّنة يسعى إلى تعليمهم إياها؛ رغبة منه في إثراء المحتوى اللغوي لديهم إثراءً علمياً مُمنهجاً ومحدّداً مسبقاً في مرحلة تصميم المُهمّة. وهذا ييسر عملية تعلّم اللغة؛ فالمهمات اللغوية في تصميمها وتنفيذها وممارستها تعطي الفرصة لحدوث التعلم والاكتساب حدوثاً أكثر تناغماً (جاس وسلينكر، ٢٠٠٩، ص ٣١٠).

٢. فرضية الترتيب الطبيعي The Natural Order Hypothesis

تُكتسب عناصر اللغة وفق هذه الفرضية بترتيب متوقّع؛ فلدى المتعلّم نسق طبيعي يسهم في اكتسابه لقواعد اللغة، ويمثل هذا النسق نظاماً طبيعياً داخلياً يسهم في العملية التنظيمية للتراكيب المكتسبة من دون تدخل النظام المتعلّم. ويختلف تكوين هذا النسق من فرد إلى آخر؛ فبعض المتعلمين يسبق الآخر

في اكتساب بعض الأنساق اللغوية، وعلى عكس ذلك يمكن أن يكتسب آخرون بعض الأنساق اكتساباً متأخراً عن بقية الأفراد. ولا يمكن التحكم في أوقات الاكتساب، ولا الحكم على تقدّم بعض المتعلمين على بعضهم الآخر في اكتساب البنى اللغوية؛ إذ إنّ الوقت والبنية اللغوية غير مُحدّدين وفق ترتيب منهجيّ (الحلاق، ٢٠١٧، ص ٥٥).

وينبغي للمعلم - عند تصميم المُهمّة اللغوية- أن يراعي هذا الترتيب المتوقّع لاكتساب عناصر اللغة وقواعدها، بحيث يصممها تصميمًا يتماشى مع هذا الترتيب المتوقّع. كما ينبغي أن يراعي ذلك عند تنفيذ المُهمّة من خلال الأدوار التي يقوم بها المشاركون في المُهمّة.

٣. فرضية الرّقابة (الموجّه): The Monitor Hypothesis

إنّ عمل الموجّه هو "تنشيط القدرات اللغويّة المتعلّمة، والإشراف على تطبيق القواعد النّحوية التي علّمت بطريقة واعية، وهذا يعني أنّ الموجّه يرتبط بالتعلّم أكثر ممّا يرتبط بالاكتساب، فالنظام المكتسب فقط هو المسؤول عن ابتداء الكلام، وتعلّم اللغة الأجنبية يقوم على ما هو مُكتسب لا على ما هو متعلّم، أما النظام المتعلّم فله وظيفة خاصة هي أن يعمل مراقباً للعقل وموجّهاً إيّاه إلى ما يتعلّمه، إنه جهاز موجّه نحو الدقة اللغوية لا المحتوى. وهو وسيلة تفيد في تصحيح الأغلط التي يرتكبها المتعلم في الإنتاج اللغوي. لكنّ الرّقابة لا يمكن أن تستعمل في مختلف الأوقات؛ إذ إنّ هناك ثلاثة شروط يجب أن تتحقق من أجل ذلك وهي:

١. الوقت: فالمتعلمون يحتاجون إلى الوقت؛ لكي يفكروا ويستعملوا القواعد المتوفرة لديهم بوعي في نظامهم المتعلّم.

٢. التركيز على الشكل: وهنا يجب على المتعلّم أن يركز على الشكل اللغوي أيضاً، وينتبه إلى الطريقة التي يعبر بها عن بعض الأشياء، لا إلى الكلام الذي يقوله فقط.

٣. **معرفة القاعدة:** لكي يطبق الشخص قاعدة يجب أن يعرفها؛ أي يجب على المرء أن يكون لديه نظام متعلّم مناسب ليستطيع تطبيقه.

وبذلك تتمثل وظيفة الرقابة في أنها تصل بين النظامين المكتسب والمتعلّم في موقف استعمال اللغة. ويتيح اكتساب اللغة من خلال المهمات اللغوية تفعيل فرضية المراقب اللغوي؛ فالمهمات الاستيعابية والشعورية تجعل متعلم اللغة على وعي بالصيغ والقواعد والتراكيب اللغوية المقدمة في هذه المهمات. وهذا يساعده على تنفيذ المهمات الإنتاجية بعد ذلك من خلال الربط بين ما اكتسبه من محتوى أو مضمون لغوي اكتساباً غير واعٍ، وما تعلّمه من صيغ وقواعد تعلّماً واعياً؛ فنقوم هذه المرحلة الواعية بدور الرقابة والتعديل والتطوير لما اكتسب في المرحلة غير الواعية (جاس وسلينكر، ٢٠٠٩، ص ٣١٠-٣١٦).

٤. **فرضية المُدخلات The input Hypothesis**

تعني فرضية المُدخلات عند "كراشن" عملية يفسر من خلالها العلاقة القائمة بين المُدخلات التي يتلقاها متعلم اللغة الأجنبية عند تعلمه، والمدخلات التي يتلقاها عند اكتسابه اللغة. وهي فرضية مركزية في نظرية كراشن العامة للاكتساب، وريفة لفرضية الترتيب الطبيعي. وإذا كان هناك ترتيب طبيعي للاكتساب، فكيف ينتقل المتعلمون من نقطة إلى أخرى؟ هنا تأتي فرضية المُدخلات لتقدّم الجواب؛ فاللغات الحية تُكتسب عن طريق فهم الرسائل، أو عن طريق استقبال مُدخلات قابلة للفهم. والمُدخلات القابلة للفهم هي ذلك الجزء من اللغة الذي يُسمع أو يُقرأ، ومستواه أعلى قليلاً من وضع المتعلم الحالي بالنسبة إلى المعرفة النحوية. فاللغة التي تحتوي على بنى يعرفها المتعلم مسبقاً لا تخدم أي هدف متعلق بالاكتساب. وبالمثل، تكون اللغة التي تحتوي على بنى أعلى من مستوى المتعلّم المعرفي الحالي غير مفيدة أيضاً، وليس لدى المتعلم القدرة على أن يفعل أي شيء مع تلك البنى. وقد مثل (كراشن) وضع المتعلم الحالي بالنسبة إلى المعرفة بأنه (i) والمرحلة التالية بأنه (i+1) ولهذا ينبغي أن تكون المُدخلات الذي يتعرّض لها المتعلم في المستوى (i+1) صالحة للاستعمال فيما يتعلق بالاكتساب. ونحن ننقل من

مستوانا الحالي (i) إلى المستوى (i+1) وهو المستوى التالي في طريق الترتيب الطبيعي، وذلك بأن نفهم أن المُدخلات تحتوي على (i + 1) (علي، ٢٠١٧، ص ١٢٣). بذلك تكون المُهمات اللغوية الجيدة هي التي تُصمَّم بطريقة تجعل المحتوى اللغوي المُضمَّن فيها قابلاً للفهم، عندما يزيد بقليل على حصيلة المتعلِّمين اللغوية، فلا يكون مفرطاً في الصعوبة، وأعلى كثيراً عن المستوى اللغوي للمتعلِّمين، ولا يكون في المستوى نفسه أو أقل منه بالنسبة إلى حصيلة المتعلمين اللغوية السابقة، وبذلك فالمُهمّة اللغوية التواصلية تتناسب مع ما ذكره "كراشن" عن المُدخلات أو المحتوى اللغوي بأنه (i + 1).

٥. فرضية المصفاة الفاعلة (الراشح الانفعالي): The Affective Filter Hypothesis

تقوم هذه الفرضية على دراسة المتغيرات الانفعالية لدى المتعلم ودورها في فهم المُدخلات اللغوية، فقد لا ينجح الناس جميعاً في تعلُّم اللغات الأجنبية. ومن الأسباب التي تفسر ذلك من وجهة نظر "كراشن" أن المتعلمين لم يستقبلوا مدخلات قابلة للفهم بكميات كافية. وهناك سبب آخر يتمثل في التأثير غير المناسب الذي يتضمن عدة عوامل كالدافعية، والاتجاه، والثقة الذاتية، والقلق. فكلما كان المتعلم في وضع نفسي مريح كانت المصفاة الفاعلة في وضع منخفض، والمُدخلات قابلة للفهم. وذلك يعني السماح للمُدخلات اللغوية بالانتقال إلى ذهن المتعلم بسلاسة، وحدوث الاكتساب. أمّا إذا كانت المصفاة الفاعلة في وضع مرتفع، أثر ذلك سلباً في المُدخلات اللغوية وانتقالها إلى ذهن المتعلم؛ لأنّ ذلك يعني الحالة النفسية السيئة للمتعلم، وهو الأمر الذي يمنع المُدخلات من المرور، وإذا مُنعت المُدخلات من المرور فلن يكون هناك اكتساب أو تعلُّم صحيح وفاعل (علي، ٢٠١٧، ص ١٢٢).

وهذه الفرضية تعلّل إخفاق اكتساب اللغة الأجنبية بأحد سببين: إمّا وجود مُدخلات غير كافية من النوع الصحيح، وإما وجود مصفأة فاعلة عالية. ولذلك هناك شرطان ضروريان للاكتساب: مُدخل قابل للفهم، ومصفأة فاعلة منخفضة أو ضعيفة.

وينعكس ذلك على علاقة التدريس القائم على المهمة اللغوية التواصلية باكتساب اللغة الأجنبية في أن اكتساب اللغة القائم على المهمة اللغوية يساعد على انخفاض المصفاة الفاعلة، فللمرشح المرتفع عدة أسباب منها: القلق، وعدم وجود الدوافع، وفقدان الثقة في النفس، والخوف من الإخفاق....إلخ. وهذه الأسباب كلها تتلشى في أثناء تنفيذ المهمة اللغوية، إذ لا يشعر المتعلم بأنه في موقف اختباري. كما أنه يتعاون مع زملائه ويتناقش معهم لتعلم اللغة؛ فيزيد ذلك من ثقته في نفسه، ويشعره بالإنجاز، ويرفع مستوى دافعيته، ويبعده عن القلق؛ وهذا بدوره يخفف مرشحه الانفعالي أو مصفاته الفاعلة التي تعوق مرور المدخلات اللغوية (علي، ٢٠١٧، ص ١٢٣).

يُلاحظ مما سبق أن تعليم اللغة القائم على المهمة اللغوية التواصلية يتماشى مع قوانين اكتساب اللغة التي حددها كراشن؛ وهذا يدل على العلاقة الوثيقة بين المهمات اللغوية التواصلية، واكتساب اللغة الأجنبية.

الفصل الرابع

التلخيص

١. مقدمة.
٢. تعريف التلخيص.
٣. أهمية التلخيص .
٤. فوائد التلخيص.
٥. أنواع التلخيص.
٦. خصائص مهارة التلخيص.
٧. العوامل المؤثرة في تعليم التلخيص.
٨. قواعد التلخيص الأساسية.
٩. خطوات التلخيص.
١٠. شروط التلخيص
١١. التلخيص والخلاصة.
١٢. معوقات تعليم مهارة التلخيص وتعلمها.
١٣. دور المهمة في تعليم التلخيص.

الفصل الرابع

التلخيص

١. مقدمة

للُّغة وظيفتان أساسيتان هما التعبير والتواصل؛ فمن أهداف اكتساب اللغة أو تدريسها التعبير الواضح عن كل ما يقصده المتكلم لتسهيل عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي. ويُقدَّر ما يتمكَّن الإنسان من مهاراته وقدراته التعبيرية يستطيع أن يعبر عن مشاعره وآرائه بوضوح، ويتفاعل مع الآخرين تفاعلاً مفيداً. فإن لم يمتلك تلك المهارات التي تمكِّنه من الإفصاح عما يجول في نفسه لن يستطيع التواصل مع الآخرين، أو التفاعل معهم، وسيعيش منعزلاً عنهم (الفيومي، ٢٠١٢، ص ٤٥٤).

وسواء أكان التعبير شفويًا أو كتابيًا يبقى غايةً مهارات التواصل اللغوي، وأساس اللغة، ووسيلتها للإفصاح عما في النفس، لتحقيق التفاعل مع الآخرين، واكتساب المعرفة، وقضاء الحاجات.

والتلخيص أحد أنواع النشاطات اللغوية التي تنتمي إلى التعبير الوظيفي، التي يمارسها المتعلِّم من خلال استعمال مهارات اللغة الأساسية من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة، ممارسة تُعبِّر عن إتقانه لهذه المهارات، وقدرته على التعبير بدقة وإتقان وثقة بالنفس من خلال الصياغة الفردية والجهد الشخصي. وهذا يمكِّنه من تحقيق الفوائد الكبيرة لممارسة مهارات التلخيص.

وفي هذا الفصل تتناول الباحثة جوانب مهارة التلخيص، وتعرض ما يتعلَّق بها من تعريفه، وأهميته وفوائده، وأنواعه، مرورًا بخصائصه وتعليمه وخطواته، وشروطه، وانتهاءً بمعوقات تعليم هذه المهارة وتعلُّمها.

٢. تعريف التلخيص

جاء في لسان العرب: في مادة (لخص): "التلخيص: التبيين والشرح، يُقال: لَخَصْتُ الشيءَ وَلَخَصْتُهُ، بالخاء والحاء، إذا استقصيت في بيانه وشرحه وتحبيره؛ يُقال: لَخَصْتُ لي خَبْرَكَ، أي بيّنه لي شيئاً بعد شيء. والتلخيص: التقريب والاختصار. يُقال: لَخَصْتُ القولَ، أي اقتصرت فيه، واختصرتُ منه ما يُحتاجُ إليه" (ابن منظور، د. ت، ص ٨٦، ٨٧). وجاء في القاموس المحيط: "التلخيص: التبيين، والشرح، والتخليص" (الفيروز آبادي، ٢٠٠٥، ص ٦٣٠). كما جاء في المعجم الوسيط في مادة (لَخَص): "لَخَصَ الشيءَ: أَخَذَ خُلَاصَتَهُ، وَلَخَصَ القولَ: قَرَّبَهُ واختصره. وَلَخَصَ الشيءَ: بيّنه وشرّحه. ويُقال: لَخَصْتُ لي خَبْرَكَ: بيّنه شيئاً بعد شيء، فهو مَلَخَصٌ" (مصطفى وآخرون، ٢٠٠٤، ص ٨٢٠).

ويعرفه حماد ونصار بأنه: "عملية إبداعية، تتطلب مهارة تعبيرية كتابية عالية، قوامها الدقة، والتركيز، والإيجاز، وحسن النظام، والتكثيف في المعنى، والاقتصاد في العبارة، وإعادة إنتاج النص الأصلي وبنائه بناءً تعبيرياً جديداً في أقل عدد ممكن من الكلمات والتراكيب النحوية، مع ضرورة المحافظة على روح النص والفكرة الجوهرية العامة في الموضوع" (حماد ونصار، ٢٠٠٢، ص ٢٢٢). كما عرفه الدليمي والوائلي بأنه: "التعبير عن الفكر الأساسية للموضوع في كلمات قليلة دون إخلال بالمضمون أو إبهام في المعنى، وذلك بأسلوب الكاتب الخاص. وليس له نسبة معينة أو عدد محدد من الكلمات، بل يكون ذلك بحسب حاجة الملخص. ومعيّار الجودة في التلخيص هو التخلص مما هو زائد، والإبقاء على المهم سواء أكان ذلك المَهَمَ فكرة أساسية أو فرعية. والتلخيص قائم على الإيجاز مع وضوح الفكرة" (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥، ص ٤٥٢).

ويعرفه السرور بأنه "القدرة على صياغة الفكر في عبارات مفيدة، والقدرة على التفكير السريع في الكلمات المتسلسلة والدائمة والملائمة للموقف في موضوع مُعَيّن" (السرور، ٢٠٠٢، ص ١١٨). أمّا عمار فيرى أنه "مهارة مركبة، تتضمن بناء النص في حده الأدنى، بحيث نحفظ بالمحتوى الأساس

للخبر، وبالخصائص المميزة للنص؛ فنحن لا نستطيع تكوين نص جديد إلا بالاعتماد على النص الأول" (عمار، ٢٠٠٢، ص ١٨٩).

والتلخيص "مهارة تُيسّر فهم النصوص، وتُوضح كيفية ارتباط المفاهيم المهمة ببعضها ببعض، وهي تساعد على الاحتفاظ الطويل المدى بالمعلومات التي لُخصت؛ ولذلك تُعد مهارة إنتاجية لتعلّم المواد، وتتضمن تقويم المعلومات المهمة لكل جزء من المعلومات التي يجب إهمالها، والمعلومات التي يجب الانتباه إليها والإبقاء عليها" (Chapman, 1993, p 79).

وهكذا يمكن القول: إنّ التلخيص مهارة تمزج بين القدرة على الاستيعاب والفهم، والقدرة على التعبير؛ فقبل أن نُلخص يجب أن نستوعب ما سنلخص، ولكي نُلخص ينبغي أن نكون قادرين على التعبير كتابياً وشفوياً. والتلخيص ليس حذف أجزاء من النص والاحتفاظ بأجزاء أخرى منه، بل هو إعادة كتابة محتوى النص وصوغه من جديد في كلمات أقل، ولكنها تعطي معنى النص الأصلي، وتُعبّر عنه بدقة أكثر من غيرها من الكلمات الأخرى. وهذا يكون بأسلوب المُلخص وكلماته وتراكيبه بعيداً عن الاستعمال الحرفي لكلمات مؤلف النص الأصلي، ولا يمكن اكتساب مهارة التلخيص أو إتقانها إلا بالتدريب والممارسة.

ونلاحظ أن التعريفات السابقة تركّز على أن المقصود من التلخيص هو تقريب المعنى واختصاره وتكثيفه، وتحديد المطلوب منه في أقلّ عدد ممكن من الكلمات والعبارات والتراكيب النحوية. وتبيّن أن التلخيص إحدى استراتيجيات التفاعل مع النص، وتنظيم المعلومات في سياق ذي معنى، وهو عملية ذهنية إبداعية، وتفاعلية مع النص، رفيعة المستوى، تتطلب مهارة تعبيرية كتابية وشفوية، قوامها التركيز، والقدرة على الاستيعاب والفهم، ثم الإيجاز لبيان المدلول الأساسي لأية مادة مقروءة أو مسموعة، مع ضرورة المحافظة على روح النص والفكرة الجوهرية في موضوعه. كما أن التلخيص يكون بعبارات المُلخص ومخزونه اللغوي، ومهاراته في صياغة الجمل وتنظيم الفقرات. إنه يعتمد الدقة في اختيار

الألفاظ وإنشاء الجمل، والأمانة في نقل فكر الكاتب وآرائه ومشاعره. ويوظف الملخص فيه مكتسباته اللغوية بأسلوب مختصر جديد.

٣. أهمية التلخيص

تظهر أهمية التلخيص في الأمور الآتية:

١. أنه مهارة ينبغي على المتعلم أن يتمكن منها في عصرنا الحالي، عصر التقنيات والسرعة، والتدفق المعرفي. ويرى مايرز أن "التلخيص وسيلة مفيدة في تعليم الفكر الناقد لأنه يساعد الطلاب على تثبيت الفكر في أذهانهم، وتحديد القضايا والمفاهيم الأساسية، وبتيح الفرصة لوضع أولويات للمعلومات" (مايرز، ١٩٩٣، ص ٩٠).

٢. أن عملية التلخيص تسهم في تنمية شخصية المتعلم، وتكسبه القدرة على التحليل والتمييز والنقد، وهذه من المهارات العقلية العليا التي ينبغي أن تتوفر في شخصية المتعلم (إبراهيم، ١٩٩٨، ص ١١٥). وانطلاقاً من دور التلخيص في التركيز على المعلومات المهمة، وتمييزها من المعلومات غير المهمة، تبرز أهميته في تعميق فهم الطلاب، وإرشادهم إلى المبادئ الأساسية في تعلمهم، وإلى الطريق الأسرع في التعلم بعيداً عن المعلومات المكررة غير الضرورية، أو التفصيلات المملة، وهذا قد يوفر لهم أكبر قدر ممكن من الوقت، ويزيد تحصيلهم (عيسى، ٢٠١٥، ص ٤٢).

٣. أن التلخيص يعد "توعاً من المعالجة الشاملة لأنه إجراء يستعمل لبناء المعنى من خلال الفكر، مثل عملية تأليف وتنظيم المعلومات والفكر في أثناء كتابة التلخيص" (Casazza, 1993, p 205).

٤. التلخيص مقياس لمراقبة الفهم؛ فعندما يفشل الطالب في إنشاء ملخص، يدل ذلك على عدم اكتمال الفهم لديه، ولذلك فإن ضعف الطلاب في التلخيص يعود إلى ضعف النمو في القدرة المعرفية، وعدم امتلاكهم مهارات التعامل مع النص ومعالجته والتفاعل معه، وتنظيم المعلومات في سياق ذي معنى. وهذه الاستراتيجيات هي التي تساعد على تحسين الفهم والتذكر. والضعف فيها يعني ضعفاً في فهم

النص والتعامل معه؛ فالتلخيص يعزّز التفاعل مع النص، ويفترض وجود مستوى جيد في فهمه، ويُحسّن قدرة الطالب على إدارة فهمه الذاتي له. ومن أسباب ضعف الطلاب في التلخيص أنهم لا يُدرّبون على استعمال الاستراتيجيات والإجراءات التي تساعد على فهم النص وتلخيصه مثل تعليمهم تحديد الفكر الرئيسة والمهمة في النص، وتحديد الجمل الرئيسة فيه، وإسقاط التفاصيل غير المهمة، وغيرها من هذه المهارات. وبالتالي يُعدّ التلخيص ملازمًا للفهم، والفهم أساس التلخيص.

٥. للتلخيص أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي للتعلم؛ فهو بحاجة إلى القراءة والاستيعاب والفهم وتلخيص ما يقرأ في حياته الدراسية كلها، وكلما تقدم في مراحل الدراسة ازدادت حاجته إلى هذه المهارة لأنها مهمة في الدراسة والأعمال العلمية والإدارية، وفي المؤتمرات والندوات وغيرها من الظروف والمناسبات (تميم، ١٩٩٦، ص ٢٧).

٦. تبيّن الدراسات أن "مهارة التلخيص هدف من الأهداف الرئيسة لرفع مستوى الاستيعاب للمادة المقروءة بنية ومضمونًا مهما كان مضمون النص" (Havola, 1987, P7)، ورفّع مستوى تدّكر المادة المقروءة من خلال تنظيمها، وتكثيفها، وتقليص عدد الفكر المهمة فيها. وهو بذلك مهارة أساسية من مهارات الدراسة الفاعلة، وتقنية من التقنيات المفيدة في القراءة والتعلم والتحصيل، ويجب تدريب المتعلمين عليها، وتشجيعهم على ممارستها.

٤. فوائد التلخيص

التلخيص مجال وظيفي، ونشاط كثير التداول في حياتنا العلمية والتعليمية والمهنية، له عدة فوائد

منها:

١. يساعد متعلّم اللغة على إعادة إنتاج المعلومات إنتاجًا منطقيًا مترابطًا يُظهر تمكنه من جميع المهارات التي يتطلبها إنجاز مهمة التلخيص، ويُعبّر عن كفاءته في مهارات اللغة التي يتعلمها.

٢. يُؤَلَدُ ثَقَّةُ الْمُتَعَلِّمِ بِنَفْسِهِ؛ فَصُوغُ النَّصِّ الْمُلَخَّصِ مِنْ قَبْلِ الْمُتَعَلِّمِ، وَجَهْدُهُ الشَّخْصِي فِي إِعَادَةِ إِنتَاجِهِ يَمْنَحَانِهِ الثَّقَّةَ بِنَفْسِهِ وَبِقُدْرَتِهِ عَلَى الْفَهْمِ الصَّحِيحِ وَالتَّعْبِيرِ الْكِتَابِيِّ أَوْ الشَّفَوِيِّ الْجَيِّدِ.

٣. يُحَسِّنُ التَّلْخِصُ اسْتِيعَابَ الْمُتَعَلِّمِينَ الْقَرَّائِي، وَيُعَوِّدُهُمْ عَلَى الْقِرَاءَةِ الْجَيِّدَةِ، وَيَمَكِّنُهُمْ مِنْهَا، وَيَقْوِي قُدْرَتَهُمْ عَلَى التَّعْبِيرِ الْكِتَابِيِّ وَالشَّفَوِيِّ لِأَنَّهُ يَدْرِّبُ مَنْ يَقُومُ بِهِ عَلَى كَيْفِيَّةِ تَحْصِيلِ الْمَعْلُومَاتِ، وَالتَّعْبِيرِ عَنْهَا، وَالْإِسْتِشْهَادِ بِهَا فِي الْمَوَاقِفِ الْمُنَاسِبَةِ، وَهَذَا يَقْوِي عَرْضَ الْفِكْرَةِ، وَيُدْعِمُ حُجْجَ الْإِقْنَاعِ وَالْإِفْهَامِ.

٤. يَحَسِّنُ التَّلْخِصُ فَهْمَ الْمُتَعَلِّمِينَ النَّهَائِيِّ لِمَحْتَوَى النَّصِّ، وَتَمَثُّلَ مَادَّتِهِ، وَفَهْمَهَا وَتَكْنِيفَهَا وَاسْتِرْجَاعَهَا. فَهُوَ "وَسِيلَةٌ مِنْ وَسَائِلِ التَّنْذِيرِ وَالْإِسْتِرْجَاعِ، تَعْتَمِدُ تَقْلِيلَ حُجْمِ الْمَعْلُومَاتِ وَكَمِّيَّتِهَا، وَتُسَاعِدُ عَلَى تَنْمِيَةِ الْمَفْرَدَاتِ وَالْحَصِيلَةِ اللُّغَوِيَّةِ لِلْمُتَعَلِّمِينَ، وَتَشْكَلُ خُطْوَةً مَهْمَةً لِتَدْرِيبِهِمْ عَلَى إِعْدَادِ الْمَقَالَاتِ وَالْأَبْحَاثِ" (سَعَادَةُ، ٢٠٠٣، ص ٢٠٨).

٥. يُمَكِّنُ الْمُتَعَلِّمِينَ مِنَ الْإِسْتِيعَابِ وَالتَّرْكِيزِ، وَالْقُدْرَةِ عَلَى التَّنَاقُطِ الْعُنَاصِرِ الْمَهْمَةِ لِلْمَوْضُوعِ، وَهُوَ يَحْفَظُ الْقُدْرَةَ الذَّهْنِيَّةَ لَدَيْهِمْ، وَيُنْمِي فِيهِمْ مَهَارَةَ الْمَتَابَعَةِ الدَّقِيقَةِ عِنْدَ اسْتِمَاعِهِمْ لِلْمَحَاضِرَاتِ، وَيُعِينُهُمْ عَلَى اسْتِثْمَارِ الْوَقْتِ وَالْجُهْدِ وَتَوْفِيرِهِمَا، وَيُنْمِي مَدَارِكَهُمْ، وَيَدْرِيبُهُمْ عَلَى كَيْفِيَّةِ التَّفْكِيرِ السَّلِيمِ، وَتَنْظِيمِ الْفِكْرِ وَتَرْتِيبِهَا، وَصُوغِهَا، وَيُعَوِّدُهُمْ عَلَى الْقِرَاءَةِ الْمَتَأَنِّيَةِ لِلنَّصِّ فِي أَثْنَاءِ اسْتِخْرَاجِهِمْ لِفِكْرِهِ الرَّئِيسَةِ، ثُمَّ وَضْعِ عُنْوَانٍ آخَرَ مُنَاسِبٍ لَهُ، وَبِالتَّالِيِ يَنْمِي لَدَيْهِمْ مَهَارَاتُ الْقِرَاءَةِ النَّاقِذَةِ وَالْفَهْمِ الْكَامِلِ لِمَا يَقْرَءُونَ.

٦. يَفِيدُ فِي تَدْرِيبِ الطَّلَابِ عَلَى الدَّقَّةِ وَالسَّرْعَةِ وَالْإِتْقَانِ لِمَا يَقْرَءُونَ أَوْ يَسْمَعُونَ، وَاكْتِشَافِ مَا يَرِيدُ الْكَاتِبُ، وَمَاذَا يَقُولُ بَيْنَ السُّطُورِ لِتَعَرُّفِ أَهْدَافِهِ.

٧. يَزِيدُ وَضُوحَ الدَّرُوسِ فِي أَثْنَاءِ شَرْحِهَا وَبَعْدَهُ، وَيُثَبِّتُ عُنَاصِرَهَا فِي ذَهْنِ الْمُتَعَلِّمِينَ، فَلَا يَكُونُ انْتِبَاهُهُمْ سَلْبِيًّا مُقْتَصِرًا عَلَى الْإِسْتِمَاعِ وَالْفَهْمِ فَقَطْ، بَلْ يَتَعَدَّى ذَلِكَ إِلَى الْمَوْقِفِ الْإِيجَابِيِّ الْإِنْتِاجِيِّ، فَيَتَّجِهُ فَهْمُهُمْ وَإِدْرَاكُهُمْ إِلَى التَّلْخِصِ وَالتَّرْكِيزِ (تَمِيمٌ، ١٩٩٦، ص ٥٥).

٨. يجعل المتعلم أكثر اعتمادًا على نفسه في فهم أية معلومة؛ لأن قيام المتعلم بالقراءة والتحليل وإعادة الكتابة تجعله أكثر قدرة على الفهم والحفظ والتركيز. وعندما يقرأ المتعلم ما قام بتلخيصه يُسهّل ذلك عليه المراجعة والفهم؛ لأنه قد لا يستطيع الاستيعاب والفهم من أسلوب الكاتب الأصلي للنص.

٩. يقوّي المهارات الكتابية للمتعلم، ويجعله أكثر قدرة على تمييز المعلومات المهمة من المعلومات غير المهمة، ومعرفة ما يجب قراءته وحفظه بتركيز، وما يجب تجنبه وعدم التركيز عليه كثيرًا في أثناء المراجعة، لأن هناك متعلمين يضيعون وقتهم في قراءة كل حرف بداخل الكتاب، وفي النهاية يتشتت تفكيرهم، ولا يقدرّون على التركيز؛ بسبب عدم تمييز المعلومات المهمة من غيرها.

١٠. يُعد مفتاحًا مهمًا من مفاتيح الإصغاء الفاعل، فهو يعطي مزيدًا من الانتباه والتركيز، والوصول إلى عمق الكلام ومعناه، ويحول دون شرود المستمع إلى ما يصرفه عن مضمون الحديث أو الموضوع الذي يستمع إليه.

١١. "يؤدي التلخيص دورًا مهمًا في تنمية المفردات والحصيلة اللغوية لدى متعلم اللغة، ويُعدّ من أبرز الأنشطة التي يقوم عليها الفهم القرائي للفقرة أو النص المكتوب أو المقروء" (البصيص، ٢٠١١، ص ١٦٨).

٥. أنواع التلخيص

للتلخيص أنواع متعددة ورد ذكرها في عدة دراسات، يمكن أن نوجزها في الآتي:

٥. ١. التلخيص الكتابي

هو شكّل من أشكال التعبير الوظيفي الكتابي، ويكون بتلخيص نص مقروء أو مسموع تلخيصًا كتابيًا

ويقسم إلى:

. "تلخيص مكتوب لنص مكتوب: وهو مهارة قوامها الفهم الكتابي، والتعبير الكتابي" (عمار، ٢٠٠٢، ص ١٨٥). مثل "حالات إعادة الصياغة الكتابية لنص مكتوب أو مطبوع: ملخصات الأبحاث والكتب في المجالات" (عمار، ٢٠١٩، ص ١٣).

. "تلخيص مكتوب لنص شفوي: وهو مهارة قوامها الفهم الشفوي، والتعبير الكتابي" (عمار، ٢٠٠٢، ص ١٨٥). مثل "إعادة الصياغة الكتابية: أخذ الملاحظات (الصحافي) والطالب، وأمين سر الجلسة، وكاتب المحكمة، ... إلخ" (عمار، ٢٠١٩، ص ١٣).

- مهارات التلخيص الكتابي

للتلخيص الكتابي مهارات متعددة ورد ذكرها في عدة دراسات عربية وأجنبية تناولت التلخيص، ويمكن جمع هذه المهارات فيما يأتي: (البصيص، ٢٠١١، ص ٨٦، ٨٥).

١. تحديد الفكرة العامة للنص المقروء.
٢. تحديد الفكر الرئيسة في النص.
٣. تحديد الفكر الفرعية في النص.
٤. إعادة صوغ النص بلغة الطالب.
٥. عرض فكر النص المُلخَّص، وتنظيم عناصره باتباع ترتيب الكاتب؛ لأن العشوائية في ترتيب الفكر من شأنها أن تضعف التلخيص أو تغير معناه.

٦. التخطيط (وَضْعُ خطوط أو رموز تميز المهم في النص المستهدف بالتلخيص).
٧. الضبط اللغوي الصحيح في النص المُلخَّص: الكتابة بلغة عربية سليمة دون أغلاط.
٨. استعمال أدوات الربط الصحيحة على نحو صحيح: قلما تبدو الجمل في اللغة العربية مستقلة لا علاقة بينها، بل كثيراً ما تتربط لفظياً ومعنوياً. "وأدوات الربط هي أدوات وعبارات تُوضَّح العلاقات القائمة بين المعاني والفكر التي يحتوي عليها النص أو الخطاب الشفوي، أو تبيِّن تسلسلها سواء أكان ذلك داخل

فقرة أم بين فقرة وأخرى؛ فتتضح معالم النص وتقلّ المعوقات التي تمنع تحديد هذه العلاقات" (حماد ونصار، ٢٠٠٢، ص ٩٣).

٩. وَضَع علامات الترتيم المناسبة في النص المُلَخَّص: لعلامات الترتيم أهمية كبية في الدلالة على المعاني التي تُعبّر عنها، ومساعدة القارئ على فهم ما يقرأ؛ "فهي تزين الكتابة، وتوضح المقصود منها، وتؤدي دورًا فاعلاً في نقل فكر الكاتب ومشاعره وأحاسيسه" (حماد ونصار، ٢٠٠٢، ص ٧٧).

٥. ٢. التلخيص الشفوي

هو شكل من أشكال التعبير الوظيفي الشفوي، ويكون بتلخيص نص مقروء أو مسموع تلخيصًا يعتمد على التعبير الشفوي، ويُقسم إلى:

. "تلخيص شفوي لنص مكتوب: وهو مهارة قوامها الفهم الكتابي، والتعبير الشفوي" (عمار، ٢٠٠٢، ص ١٨٥)، ومثالها "التحدث انطلاقًا من نص مكتوب أو مطبوع: المحاضرة، التدخل في الاجتماعات والمؤتمرات والندوات... إلخ" (عمار، ٢٠١٩، ص ١٣).

. "تلخيص شفوي لنص شفوي: وهو مهارة قوامها الفهم الشفوي، والتعبير الشفوي" (عمار، ٢٠٠٢، ص ١٨٥). وذلك مثل: "إعادة الصياغة الشفوية للمناقشات في الاجتماعات والدروس، ... إلخ" (عمار، ٢٠١٩، ص ١٣).

- مهارات التلخيص الشفوي

لم تجد الباحثة دراسات تناولت مهارات التلخيص الشفوي؛ فحاولت تحديد هذه المهارات من خلال اطلاعها على الدراسات التي تناولت التعبير الشفوي ومنها: دراسة (تميم، ١٩٩٦)، ودراسة (طعيمة، ٢٠٠٤)، ودراسة (البصيص، ٢٠١١)، ودراسة (عيسى، ٢٠١٥). لأن التلخيص جزء من التعبير، وأحد مهاراته، وهذه المهارات هي:

١. تحديد الفكرة العامة للنص المُستَمَع إليه.

٢. تحديد الفكر الرئيسة في النص المُستمع إليه.
٣. تحديد الفكر الفرعية في النص المُستمع إليه.
٤. إعادة صوغ ما استمع إليه الطالب بأسلوبه بحيث يكون واضحًا ومفهومًا.
٥. تنظيم عناصر النص باتباع ترتيب الكاتب.
٦. التحدث بطلاقة وبسرعة مقبولة تتيح الفهم والمتابعة.
٧. اختيار الكلمات المعبرة عن المعنى المناسب للموضوع بدقة.
٨. تنويع المفردات بعدم تكرارها عند التلخيص.
٩. استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.
١٠. التعبير عن الفكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب.

٦. خصائص مهارة التلخيص

لمهارة التلخيص مجموعة من الخصائص، هي الآتية:

١. التلخيص عملية فكرية، ومهارة لغوية راقية، تركز على الفهم والاستيعاب للنص المقروء أو المسموع، وهو مهارة مركبة تتطلب في مختلف الأحوال تحليلًا للنص بهدف فهمه ثم التعبير عما فهم بنقله إلى الآخرين في صياغة جديدة. إنه يتطلب الوضوح والدقة والإيجاز والأمانة تجاه صاحب النص وتجاه القارئ أو المستمع الذي يرغب في أن يجد في هذا الملخص الشيء الجوهرى الذي يحتوي عليه النص الأول، وهو تمرين تحليلي تركيبى في آن معًا (عمار، ٢٠٠٢، ص ١٨٦).
٢. يتطلب التلخيص الأسلوب العلمى فى الكتابة، وهو أسلوب يعطى النص الملخص الدقة والإحاطة والشمول. ومن خصائص الأسلوب العلمى قطعية دلالات الألفاظ؛ حتى لا تُؤوّل المعاني وتُخرج عن مقصدها التلخيصى للفكرة المستفادة من النص الأصلي (عيسى، ٢٠١٥، ص ٤٥).

٣. التلخيص نشاط تحويلي مفيد، يساعد المتعلمين على تغيير أشكال الجُمْل، واختراع هياكل جديدة للنصوص، وعلاقات جديدة بين الكلمات والمفاهيم.

٤. يتطلب التلخيص قراءة نقدية، واستعمال التفكير النقدي عندما يتخذ المتعلم قرارات حول ما يجب تضمينه أو حذفه من النص، أو إعادة معالجة النص لاستعمال الكلمات الخاصة بالمتعلم، وتحويل الفكر من أجل تلخيص النص وبناء بناء جديدًا متماسكًا ذا معنى.

٧. العوامل المؤثرة في تعليم التلخيص

هناك مجموعة من العوامل التي يمكن أن تؤثر في تنمية مهارات التلخيص لدى متعلمي اللغة منها:

١. التلخيص مهمة صعبة بالنسبة إلى كثير من المتعلمين الأجانب، وتتضمن مهارات متعددة، وتحتاج إلى وقت كاف لتنميتها وتدريب المتعلمين على ممارستها؛ لكنها لا تحظى بما تستحقه من العناية والاهتمام المناسبين، ولا تُعطى الوقت المطلوب لتعلمها وتطبيقها تطبيقًا جيدًا ومثمرًا.

٢. تتطلب القدرة على التلخيص فهمًا جيدًا للنص المُراد تلخيصه، بالإضافة إلى معرفة متقنة بقواعد اللغة الأجنبية المُلخّص عنها ومفرداتها، وبالمهارات والقواعد التي يجب امتلاكها من أجل التمكن من التفاعل مع نص مسموع أو مقروء، ومعالجته والقدرة على تلخيصه؛ فالكفاءة في اللغة الأجنبية المتعلّمة تؤثر في إنجاز مهمة التلخيص، وتساعد على إنجازها إنجازًا صحيحًا.

٣. عوامل تتعلق بالنص من حيث نوعه وطوله؛ فالنص السردى أسهل في التلخيص من النص الوصفي، وكلما زاد طول النص كانت الحاجة إلى التكثيف والاختصار أكبر. كما أن حضور النص أو غيابه في أثناء التلخيص يؤثر في نجاح عملية التلخيص من خلال قدرة المتعلم أو المُلخّص على فهم النص، وتذكّر المعلومات المهمة فيه، وقدرته على تقليل الاستعمال الحرفي لكلمات الكاتب الأصلي للنص. "لذلك يجب أن تكون النصوص المقترحة للتلخيص نصوصًا مناسبة للمتعلمين، ولمهاراتهم، وتناسب مستوياتهم من حيث الصعوبة والطول والوقت اللازم للتلخيص" (تميم، ١٩٩٦، ص ٥٥). وهناك نصوص قصيرة ذات

كثافة دلالية، وأخرى طويلة يكثر فيها الإطناب والتكرار. ومن هذه النصوص ما هو علمي لا يحتمل أكثر من قراءة، وما هو أدبي تتعدد قراءاته؛ لذا يخضع اختيار النص لطبيعة الأهداف المرجوة من هذا التمرين، وللمستوى الفكري اللغوي للمتعلم؛ فالنصوص الطويلة التي يكثر فيها التكرار والإطناب تكون أيسر تلخيصاً من النصوص القصيرة المكثفة. أما النصوص العلمية فيُكتفى فيها بالقوانين العامة، ويُبتعد عن التفاصيل والجزئيات الدقيقة مع تأكيد وجود العلاقة المنطقية والتماسك بين أجزاء النص. "لكنّ مشكلة التلخيص تكمن في النصوص الأدبية، فمجرد تقليص نص أدبي متحد الأجزاء، ومتشابك الأقسام، ومتضامن في عناصره الفكرية واللفظية هو تشويه لتكامله وإتلاف لقيّمته الجمالية والتبليغية. كما أن إهمال عنصر بسيط داخل هذا النظام المتكامل يؤدي إلى تشويه النص" (تميم، ١٩٩٦، ص ٥٦). لذلك لا يُطلب تلخيص النص الأدبي إلا في مستويات لغوية متقدّمة، يفترض في أصحابها القدرة على إعادة إبداع نص قصير يشترك في مضمونه العام مع النص الأصلي.

ولكي تُتَجَزَّ مهمة التلخيص لا بد من البدء بقراءة للنص، واستيضاح ما فيه من معان وعلاقات وغموض. ولا بد من فهم محتواه، والتمييز بين فكره المحورية والفرعية، ثم يُبدأ بالتلخيص كما لو أنه إعادة إنتاج النص بصيغة جديدة قوامها تعبيرات الملخص ولغته. ومن أجل ذلك يُفترض بالمعلم أن يوجه المتعلمين إلى التلخيص بكلماتهم وطرائقهم في جمل أو فقرات تعبّر عن لب الموضوع وجوهره، وما فيه من فكر رئيسة وثانوية تعبيراً مفهوماً، مرتباً ترتيباً ذا معنى، وحذف المعلومات المكررة وغير الضرورية. ومن التدريبات المناسبة لتنمية مهارات التلخيص، واستثمار بعض مهارات اللغة الأخرى كالاستماع والقراءة في ذلك، ما يأتي:

- يمكن البدء بتعليم مهارة الاختزال أو الاختصار من خلال تدريب الطالب على اختزال قائمة من عناصر متعددة في صنف محدد تدرج تحته.

- ويمكن البدء بنصوص قصيرة ثم الانتقال إلى نصوص أطول وأكثر تعقيداً.

- يمكن أن تبدأ التدريبات شفويًا ثم تصبح تدريبات مكتوبة يحدد فيها الطلاب الفكر الرئيسة مثلًا، لأن العمليات الشفوية تنمي انتباهًا أفضل للعمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي يجب استعمالها في التلخيص (تميم، ١٩٩٦، ص ٩٠).

- قراءة نص أو موضوع في كتاب وتلخيصه.

- تقسيم نصّ ما إلى فكر يقوم المتعلم بتصنيفها (رئيسة، فرعية، عامة).

- الاستماع إلى محادثة، ثم تلخيص مضمونها بجمل قصيرة.

- التدريب على مهارة القراءة الناقدة للتمييز بين ما يتصل بالموضوع، وما لا يتصل به.

- تصحيح الأغلط الواردة في تلخيص أحد المتعلمين ومناقشتها (البصيص، ٢٠١١، ص ٨٦).

٨. قواعد التلخيص الأساسية

يعرض (عمار، ٢٠٠٢، ص ١٩١، ١٩٢) في مجال التلخيص الكتابي قواعد اختزال المعلومة

الدلالية أو القواعد الكبرى، التي ذكرها فان ديك (Van Dijk, 1975)، وهي:

١. قاعدة التعميم الكبرى: التي تقوم على إجمال سلسلة من الجمل في جملة تتضمنها.

٢. قاعدة المحو الكبرى: التي من الممكن أن نحذف بها جملة تحوي معلومة لا تشكل شرطاً لفهم جملة

تالية.

٣. قاعدة البناء الكبرى: التي تحل تبعاً لها محل سلسلة من المراحل المنظمة خطياً مرحلة تلو أخرى.

٤. قاعدة الدمج الكبرى: التي يمكن أن تُدمج فيها جملة في جملة أخرى من النص إن كانت الجملة

الثانية شرطاً للجملة الأولى أو جزءاً طبيعياً منها.

٩. خطوات التلخيص

هناك عدة خطوات قد تساعد المتعلمين - ومنهم متعلمو اللغة الأجنبية - على إنتاج ملخص جيد،

وهي الآتية:

١. قراءة سريعة للنص بهدف استخراج فكرته العامة، ومعرفة إشكاليته، وأسلوب كاتبه.

٢. قراءة استكشافية متأنية لتحديد الفكر الأساسية والرئيسية، وتعيين الكلمات والجمل المفتاحية، والروابط المنطقية. ويمكن استعمال تقنيات التلخيص في ذلك من خلال وَضْع خطوط تحت الفكر الرئيسية، أو تلوينها بِلَوْن مميز، أو وضع دائرة حولها، أو وَضْع خط تحت أدوات الربط. ويستعان على ذلك بأقلام الرصاص أو الأقلام الملونة.

٣. تحديد الفكر الرئيسية والفرعية في النص، وانتقاء الجوهري فيه. ويمكن أن يستفيد متعلم اللغة الأجنبي في ذلك من الكلمات والجمل المفتاحية في الفقرة.

٤. استبعاد التفاصيل والأمثلة والاقتباسات، والتخلص من الحشو والإطناب والتكرار. "لكن هذا لا يعني إبعاد أدوات الربط، لأنها كلمات وظيفية مهمتها الوصل بين أقسام النص الأساسية والجزئية" (أبو فاض، ١٩٩٤، ص ٨). كما أنه من الضروري المحافظة على الفكر في تسلسلها المنطقي وترتيبها الذي اتبعه الكاتب.

٥. عدم إضاعة الوقت على ترجمة الكلمات الصعبة، ومحاولة تفسيرها من خلال السياق العام للنص المطلوب تلخيصه.

٦. كتابة التلخيص: وهنا يُحَجَّب النص الأصلي، ويُكْتَب التلخيص من خلال الاستيعاب الكلي للفكرة. فيبتعد الملخص عن الاستعمال الحرفي لكلمات صاحب النص وتراكيبه، وتُحَوَّل فكر النص إلى جمل مترابطة وفق تدرج منطقي، وترتيب يشبه ترتيب الكاتب الأصلي للنص، وتصاغ بطريقة الملخص نفسه، وتُختار كلمات متنوعة وواضحة ودالة على المعنى المطلوب، وتتعد الصيغ والتعبيرات التي فيها مجال كبير للتأويل والتفسير؛ لأن ذلك يشوّه الأصل ويغير المعنى، أو يحمله دلالات وتفسيرات قد لا يتحملها (عبد الهادي، ٢٠٠٣، ص ٢٠١)، وينبغي الالتزام بعلامات الترقيم دعمًا لوضوح المعنى وسلامة التركيب.

٧. مقارنة التلخيص بالنص الأصلي، بهدف التحقق من صحة التلخيص، وإجراء التعديلات المناسبة.

١٠. شروط التلخيص

تتطلب كتابة تلخيص جيد الشروط الآتية:

١. التلخيص مهارة مركبة تتطلب تحليلاً للنص بهدف فهمه ثم التعبير عما فهم بنقله إلى الآخرين في صياغة جديدة. إنه مهارة تتطلب الوضوح والدقة والإيجاز والأمانة تجاه صاحب النص، وتجاه القارئ أو المستمع الذي يرغب في أن يجد في هذا الملخص الشيء الجوهرى الذي يحتوي عليه النص الأول (عمار، ٢٠٠٢، ص ١٨٦).

٢. التلخيص عملية فكرية لغوية تتطلب الفهم والاستيعاب، ونوعين من التفكير هما الانتقاء والاختزال (Anderson and Hidi, 1989, P 26) من أجل القدرة على التمييز بين المعلومات من حيث الأهمية.

٣. يتطلب التلخيص القدرة على المحاكمة العقلية، وبذل الجهد، ومعرفة استراتيجيات التفاعل مع النص، وتنظيم المعلومات في سياق ذي معنى، مع ثروة في المفردات، ومعرفة بقواعد الكتابة ومهاراتها (تميم، ١٩٩٦، ص ٢٥).

٤. التلخيص ليس مهارة بسيطة، بل هو مهارة تحتاج إلى كثير من التدريب والممارسة لكي يتمكن المتعلمون من اكتسابها (Havola, 1987, p 5).

٥. لا يجوز التعديل والتحرير في المادة الملخصة حتى لا تتشوه أو يتغير المعنى الأصلي.

٦. يُستَـرَـط في التلخيص الموضوعية والحياد عند النقل من النص الأصلي؛ فدور الملخص هو نقل ما قاله الكاتب، وليس نقل رأيه الشخصي.

٧. يجب التخلص من الاستطراد والهوامش والأمثلة المتعددة التي لا ضرورة لها، وتحقيق التوازن بين فقرات التلخيص، بحيث لا يطغى قسم من الموضوع الملخص على الآخر.

٨. يجب التسلسل في عرض الفكر، والمحافظة على جوهر الفكرة بأقل ما يمكن من الكلمات والعبارات.
٩. يجب صوغ النص بأسلوب مَن يقوم بالتلخيص، وعدم تضمين الملخص شيئاً من آراء الملخص وفكره وتعليقاته على الفكر الواردة في النص الأصلي، وعدم الاستعانة بأي استشهاد من خارج النص (مصطفى، ٢٠٠٧، ص ١٩٥).

١١. التلخيص والخلاصة

جاء في لسان العرب: في مادة (خلص): "الخلاص ما خلص من السمن إذا طُبَخ. وخالصة وخالصة السمن ما خلص منه. الزبد خلاص اللبن، أي منه يُستخلص أي يُستخرج" (ابن منظور، د ت، ص ٢٧، ٢٨).

وفي المعجم الوسيط: "خَلَصَ خُلُوصًا وَخِلَاصًا: صفا وزال عنه شَوْبُهُ. وَأَخْلَصَ الشَّيْءَ: أَصْفَاهُ وَنَقَّاهُ مِنْ شَوْبِهِ. وَأَخْلَصَ السَّمْنُ: أَخَذَ خُلَاصَتَهُ. الْخُلَاصَةُ: زُبْدَةُ الشَّيْءِ. وَخُلَاصَةُ الْكَلَامِ: مَا اسْتُخْلِصَ فِيهِ مَعْنَى الْعِبَارَةِ مُجَرَّدًا عَنِ الزَّوَادِ وَالْفُضُولِ. وَالْخُلَاصَةُ: مَا يُسْتَخْرَجُ مِنَ الْمَادَّةِ حَاقِبًا لَخَصَائِصِهَا" (مصطفى وآخرون، ٢٠٠٤، ص ٢٤٩).

والخلاصة هي هدف النص ونتيجته النهائية التي يُحتفظ بها، وما يخلص منه بعد قراءته. وهي جوهر الرسالة التي يراد تبليغها من النص، فالخلاصة زبدة التلخيص، تكون بعد فهم عميق للنص، أو بعد عرض القضايا ومناقشتها والاحتجاج لها أو عليها، وتُكَلَّلُ بحصر النتائج المتوصل إليها بأسلوب واضح موجز. ولا تُذكر الأسباب في الخلاصة لأنها إجابة جامعة للمسألة المطروحة. وإذا كانت الخلاصة هي صياغة حكم نهائي يشمل الأحكام الجزئية من المقال في مراحلها المختلفة، فإن التلخيص يجمع بين ملخصات للمقدمة والعرض والنتائج (عصار، ١٩٨٥، ص ١٥٢).

١٢. معوقات تنمية مهارة التلخيص

تُعد الطرائق التقليدية في تعليم التلخيص عائقًا كبيرًا أمام تطوير مهارات التلخيص وتنميتها لدى المتعلمين. كما أن هناك عددًا من أنماط السلوك التي تعوق تطوير عملية تعليم التلخيص منها:

١. مشكلات في إعداد المعلم ودوره في عملية التعلم.
٢. اعتماد السبورة وسيلة تقليدية في التدريس.
٣. تركيز التفاعل على فئة محددة من المتعلمين هي الفئة النشيطة منهم.
٤. عدم تقبل فكر المتعلمين، وتمسك المعلمين بوجهات نظرهم.
٥. عدم تنويع مصادر التعلم، والاعتماد على الكتاب المقرر مرجعًا وحيدًا لكل من المعلم والمتعلم.
٦. عدم اهتمام المعلمين بتدريب المتعلمين على مهارات التلخيص، أو تخصيص حصص خاصة لذلك.

٧. "تركيز المعلمين على الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير الدنيا مثل الحفظ والاستظهار، وإهمال الأسئلة العميقة التي تثير التفكير وتنمي مهارات التلخيص" (قطامي، ٢٠٠٧، ص ٤٥).

١٣. دور المهمة في تعليم التلخيص

تساعد المهمة اللغوية التواصلية التي تتمحور حول المتعلم على تحسين مهارة التلخيص وتنميتها عند المتعلمين، لأن طبيعة المهمة ومكوناتها تناسب تعليم التلخيص وتسمح بتنمية مهاراته؛ إذ يُوفّر التعليم القائم على مدخل المهمة للمتعلم فرصًا متعددة لممارسة اللغة ممارسة طبيعية في مواقف التواصلية التي تقوم على إيصال المعنى للمتعلّم، وتساعد على التواصل المثمر باللغة في مواقف تواصلية حقيقية من خلال تكليفه بتنفيذ مهمات لغوية محددة تعطيه فرصة اكتساب اللغة وتعلمها؛ وهذا يجعل المهارات اللغوية التي يتعلمها أكثر ثباتًا؛ لأنه يوظفها في حياته اليومية توظيفًا يجعله أكثر إيجابية ومشاركة في عملية التعلم.

والتلخيص مهمة تعليمية محفزة ونشاط يتطلب استعمال عمليات عقلية متعددة هي: الاختيار، والتصنيف، والترتيب، والتعليل، وتقويم المعلومات (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٧). وفي الوقت نفسه تتطلب المهمة عمليات عقلية، أي أنها تحتاج إلى توظيف عمليات مثل الاختيار، والتصنيف، والترتيب، والتعليل، وتقويم المعلومات، وهي أهم العمليات التي يتطلبها إنتاج التلخيص. وهذا يناسب تعليم التلخيص لأنها عمليات تعزز استعمال اللغة، وتنمية مهاراتها.

ويُعد التلخيص مهمة لغوية صعبة تواجه متعلمي اللغة الأجنبي، ويشكل تحدياً لهم لإثبات تمكنهم من المهارات اللغوية التي يتطلبها تنفيذ مهمة التلخيص باللغة الأجنبية التي يتعلمونها. وعلى المتعلمين فهم النص فهماً كاملاً والقدرة على التعبير الكتابي والشفوي لكي يستطيعوا إنتاج ملخصات جيدة؛ فكتابة الملخص دليل على تمكن المتعلم من عدة مهارات تساعده على تكوين النص الجديد؛ والمتعلم عندما يكتب تلخيصاً لنص، فهو يعبر عن كفايته الكتابية برسم الحروف والكلمات كما هي في اللغة المتعلمة، وهو يستعمل كفايته المعجمية حين يستعمل المفردات والحقول الدلالية والمصطلحات المناسبة للسياق الذي يكتب فيه، وهو يستعمل كفايته الصرفية في انتقاء الأبنية الصرفية الخادمة للمعنى والمبنى في الموضوع الذي ينتجه، وهو يستفز كفايته النحوية والتركيبية لإنتاج كلام صحيح مبني بحسب قواعد اللغة الأجنبية المتعلمة. وهكذا يمكن أن يكون قادراً على التعبير الصحيح والسليم، وهذا يعني أن هناك ترابطاً بين مهارات مختلفة في التلخيص؛ فالمتعلمون يجب أن يقرؤوا أو يستمعوا لما قُدّم لهم من مدخلات مقروءة أو مسموعة ثم يفهموا لكي يصبحوا قادرين على جمع المعلومات التي يحتاجونها وإعادة إنتاجها في ملخص جديد.

وتتضمن المهمة إحدى مهارات اللغة أو تتضمنها جميعاً؛ فقد تتطلب الاستماع إلى نص، أو قراءته، ثم توضيح ما فهم منه، أو إنتاج نص شفوي أو مكتوب، أو توظيف مزيج من مهارات الاستقبال والإرسال. وقد تتطلب المهمة استعمال الحوار، أو مجرد الحديث إلى النفس (الهاشمي، ٢٠١١، ص ٧).

ويمكن تعليم العناصر اللغوية جميعها من صيغ صرفية، وتراكيب نحوية، ومفردات معجمية ودلالات، ومواقف اجتماعية، ومظاهر ثقافية. وهذا يعني إحداث تكامل بين مهارات اللغة وعناصرها؛ فإذا كانت المهمة تُركز على مهارة واحدة كالكتابة، أو على عنصر واحد فقط مثل المفردات أو التراكيب النحوية يمكن أن تشمل أيضًا الاستماع، والمحادثة، وكتابة فقرة، والاختيار من متعدد، وإعادة الترتيب وغيرها. وبذلك يتمكن المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية المطلوبة لإنجاز مهمة التلخيص وتنمية استيعابه القرائي والكتابي. كما أن مدخل المهمة يُعد مناسبًا لتعليم مهارات التلخيص لأن المهمات اللغوية ذات طبيعة شاملة؛ فهي تتطلب من المتعلمين التفاوض والاتفاق على معاني المفردات الجديدة، واستعمال قواعد ومفردات اللغة المستهدفة بالإضافة إلى الطريقة الصحيحة لنطقها، وتحليل التراكيب اللغوية من أجل تنفيذ المهمة. كما أن التوازن بين الاهتمام بالطلاقة اللغوية والاهتمام بالصحة اللغوية، الذي تعتمد عليه المهمة يقوِّي دافع المتعلمين نحو تعلّم التلخيص.

وتعطي الممارسة اللغوية التي تُوفّر للمتعلّم في أثناء تنفيذ المهمة فرصة تطبيق المهارات التي يتعلّمها، والتدرب عليها في الصف وخارجه، واستثمار ما تعلّمه في مواقف جديدة مشابهة للمهام التي ينفّذها. وبذلك يستطيع المتعلم نقل ما تعلمه من مهارات التلخيص إلى مواقف أخرى يُطبّق فيها هذه المهارات في حياته العلمية والعملية.

وهكذا يساعد تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في تنمية مهارات التلخيص لأن ما تتصف به المهمة اللغوية التواصلية يمكن أن يكون كافيًا بتحقيق اكتساب مهارات التلخيص وتنميتها.

الفصل الخامس

إجراءات البحث وإعداد أدواته

١. مقدمة.
٢. مجتمع البحث وعينته.
٣. منهج البحث.
٤. أدوات البحث.
٥. الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث.

الفصل الخامس

إجراءات البحث وإعداد أدواته

١. مقدمة

يتضمن هذا الفصل شرحاً مفصلاً للإجراءات المنهجية المتبعة في تصميم أدوات البحث، وتجريبها استطلاعياً، والتحقق من صدقها وثباتها، ووضعها في صورتها النهائية، إضافة إلى المجتمع واختيار العينة، وإجراءات التطبيق، وانتهاءً بذكر الأساليب الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات وتحليلها.

٢. مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث الأصلي من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها جميعهم في جامعة فردوسي بمدينة مشهد الإيرانية الذين يدرسون العربية لغة أجنبية للعام الدراسي (٢٠١٨ - ٢٠١٩). وقد بلغ عددهم (٦١) متعلماً.

ولتحقيق أهداف البحث في تعرف فاعلية البرنامج التعليمي الذي صمّمته الباحثة لتنمية مهارات التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها اختارت الباحثة العينة المقصودة، وهي: "عينة نقصد انتقاءها من أجل الشيء (الصفة) الذي تمثله، والذي يكون موضع اهتمامنا" (الرفاعي، ١٩٩١، ص ١٩٤). كما أنّ العينة المقصودة "تحدّد مسبقاً مواصفات الأفراد الذين يجب أن تتضمنهم العينة وخصائصهم، وبذلك لا تكون المشكلة في الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، بل في الحصول على أفراد لهم مواصفات معينة تتسجم مع أغراض البحث" (الزراد ويحيى، ١٩٨٦، ص ٧٢).

وقد سُحِبَت هذه العينة في مطلع الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٨ - ٢٠١٩ من بين المتعلمين الإيرانيين الذين يدرسون اللغة العربية في جامعة فردوسي بمدينة مشهد الإيرانية في مركز اللغات، وهم من المستوى المتوسط. وقد اختارت الباحثة عيّنتها من المتعلمين الذين يدرسون في المستوى المتوسط؛ لأنّ تعليم مهارة التلخيص وتعلّمها وممارستها يحتاج إلى أن يمتلك المتعلم رصيّدًا لغويًا جيّدًا، ومستوى مناسبًا من المعلومات والقواعد التي يُفترض أن يكون المتعلمون في هذا المستوى قد امتلكوها.

وقد اقتصرت عينة البحث على مجموعة واحدة هي المجموعة التجريبية، التي بلغ عدد أفرادها (٣١) متعلّمًا ومتعلّمة من متعلمي اللغة العربية الإيرانيين الذين يدرسونها لغة أجنبية، وذلك بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية.

٣. منهج البحث

استعملت الباحثة في هذا البحث المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على "دراسة الظواهر الإنسانية كما هي في الطبيعة دون تغيير" (أبو النصر، ٢٠١٧، ص ١٢١). وهو المنهج الذي يُستعمل عندما لا يستطيع الباحث استعمال المنهج التجريبي، ولا يستطيع ضبط المتغيرات وبيئة البحث التجريبي؛ لذلك يلجأ إلى المنهج شبه التجريبي الذي يتوافق مع طبيعة الظواهر الإنسانية، فيدرس الظاهرة التي يرغب في معرفة نتائجها دون أن يترك أي أثر ضار في عينة البحث.

وقد تعددت تصميمات البحوث شبه التجريبية، وتُعدّ التصميمات التي حدّدها كامبل وستانلي في عام (١٩٧١) من أهم التصميمات شبه التجريبية. وللتصميمات شبه التجريبية مجموعة من الرموز، منها الاختبار القبلي، والاختبار البعدي، والمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة. ومن أهم التصميمات شبه التجريبية: تصميم المجموعات الضابطة غير المتكافئة، الذي يشبه التصميم القبلي البعدي في التصميم التجريبي، وتصميم السلسلة الزمنية الذي يشبه التصميم القبلي البعدي لمجموعة واحدة في التصميم التجريبي (<https://www.bts-academy.com/>).

ويهدف التصميم شبه التجريبي في هذا البحث إلى اختبار فاعلية تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في تنمية مهارات التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى أفراد عينة البحث، ويُتحقق من ذلك بالمقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية على مرحلتين: أولاها تكون بين التطبيقين القبلي والبُعدي، وثانيهما تكون بين التطبيقين البعدي والبُعدي المؤجل للمجموعة التجريبية ذاتها في اختبار التلخيص الكتابي، وبطاقة الملاحظة التي تقيس مهارات التلخيص الشفوي. ويوضح الجدول (٤) التصميم شبه التجريبي في هذه البحث:

الجدول (٣): التصميم شبه التجريبي للبحث

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة شبه التجريبية	التطبيق البعدي	التطبيق البعدي المؤجل
المجموعة التجريبية (عينة البحث)	التطبيق القبلي لاختبار مهارة التلخيص الكتابي	تطبيق البرنامج التعليمي	التطبيق البعدي لاختبار مهارة التلخيص الكتابي	التطبيق البعدي المؤجل لاختبار مهارة التلخيص الكتابي
	التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارة التلخيص الشفوي		التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارة التلخيص الشفوي	التطبيق البعدي المؤجل لبطاقة ملاحظة مهارة التلخيص الشفوي

٤. أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث وتعرّف فاعلية البرنامج التعليمي المُصمَّم وفق مدخل المهمة في تنمية مهارة (التلخيص الشفوي والكتابي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها أعدت الباحثة الأدوات الآتية:

١. البرنامج التعليمي المصمم وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة لتنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢. اختبار مهارة التلخيص الكتابي الذي يقيس فاعلية البرنامج في تنمية مهارة التلخيص الكتابي.

٣. بطاقة ملاحظة لقياس فاعلية البرنامج في تنمية مهارة التلخيص الشفوي.

وفيما يأتي تفصيل الإجراءات المتبعة في بناء أدوات البحث:

٤. ١. قائمة مهارات التلخيص الشفوي

٤. ١. ١. تحديد هدف القائمة

يتمثل الهدف من القائمة في تحديد مهارات التلخيص الشفوي الملائمة لمتعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، التي ينبغي تميمتها لديهم، وذلك تمهيداً لبناء البرنامج التعليمي بالاعتماد عليها، واعتمادها في إعداد بطاقة ملاحظة مهارات التلخيص الشفوي.

٤. ١. ٢. مصادر القائمة

في البداية لا بدّ من تحديد المهارات الأساسية اللازمة للتلخيص شفويًا؛ فذلك يساعد على تحديد النقاط المهمّة التي يجب التركيز عليها في أثناء تصميم البرنامج وتطبيقه. وقد حاولت الباحثة تحديد أهم مهارات التلخيص الشفوي من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، لكنها لم تعثر على دراسات تناولت هذه المهارات بالبحث والتحليل؛ ولذلك عمدت إلى تحديد المهارات اللازمة للمتعلمين من خلال اطلاعها على مجموعة من الدراسات التي تناولت التعبير الشفوي ومهارات المحادثة. وقد اتبعت في تحديد مهارات التلخيص الشفوي الخطوات الآتية:

١. جمع المادة العلميّة المرتبطة بالموضوع من مراجع عدة في مجال تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها، وفي مجال تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها، ومن الدراسات التي تناولت التعبير الشفوي ومهارات المحادثة، ومن المؤلفات والدراسات اللغويّة العربيّة والأجنبيّة التي تناولت مهارات التلخيص، ومن أهمها: دراسة (تميم، ١٩٩٦)، ودراسة (عمار، ٢٠٠٢)، ودراسة (طعيمة، ٢٠٠٤)، ودراسة (البصيص، ٢٠١١)، ودراسة (عيسى، ٢٠١٥).

٢. وضع التعريف الإجرائي لمهارة التلخيص، والتلخيص الشفوي كما هو موضح في الفصل الأول (ص ١٤).

٣. تحديد مهارات التلخيص الشفوي: استناداً إلى المراجع والدراسات التي استطاعت الباحثة جمعها والاطلاع عليها، وانطلاقاً من التعريف الإجرائي لمهارة التلخيص الشفوي.

٤. قائمة مهارات التلخيص الشفوي في صورتها الأولية: وضعت الباحثة قائمة المهارات في صورتها الأولية، مُكوّنة من (١١) مهارة للتلخيص الشفوي. والملحق رقم (٢) يوضح ذلك.

٥. صدق محتوى قائمة مهارات التلخيص الشفوي: عُرِضت قائمة المهارات في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، في كلية التربية بجامعة دمشق، والمعهد العالي للغات في دمشق، ووزارة التربية (الملحق رقم ١) لإبداء آرائهم حول:

١. قدرتها على تحقيق الهدف المحدّد لها.

٢. شمولها لمهارات التلخيص الشفوي.

٣. وضوحها وسلامتها اللغوية.

٤. ملائمتها لمستوى المتعلمين.

كما طُلب من السادة المحكّمين إضافة مهارات أخرى مناسبة لم تتضمنها القائمة، أو حذف مهارات

غير مناسبة. وبعد التحكيم أجرت الباحثة التعديلات المطلوبة، التي تمحورت حول:

١. تعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات مثل تعديل مهارة (إعادة صوغ ما استمع إليه بأسلوبه

الشخصي بلغة واضحة ومفهومة) إلى (إعادة صوغ ما استمع إليه المتعلّم بأسلوبه بحيث يكون واضحاً

ومفهوماً)، وتعديل كلمة (المسموع) إلى (المُسْتَمع إليه)، وحذف جملة (بلغة واضحة ومفهومة من

المهارات الأربعة الأولى).

٢. تعديل مهارة (تنظيم عناصر النص باتباع ترتيب الكاتب) إلى (المحافظة على ترتيب عناصر النص الملخص كما جاءت في النص الأصلي).

٣. تعديل مهارة (تنويع المفردات بعدم تكرار الكلمات نفسها عند التلخيص) إلى (تنويع المفردات باجتناب تكرار الكلمات نفسها عند التلخيص).

٤. حذف مهارات (التعبير عن الفكر بجمل متوازنة من ناحية الطول والقصر، والبساطة والتعقيد، وعدد الكلمات) و(التحدث تحدثاً مترابطاً ومتواصلًا دون تردد أو لحظات صمت أو إعادات).

٥. إضافة مهارة (استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب).

٦. قائمة مهارات التلخيص الشفوي في صورتها النهائية: اعتمدت المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق تزيد على (٩٠%) بين المحكمين. وتكونت قائمة المهارات في صورتها النهائية من (١٠) مهارات، والملحق (٣) يوضح وصفاً عاماً لقائمة مهارات التلخيص الشفوي.

٤. ٢. قائمة مهارات التلخيص الكتابي

٤. ٢. ١. تحديد هدف القائمة

يتمثل الهدف من القائمة في تحديد مهارات التلخيص الكتابي الملائمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، التي ينبغي تتميتها لديهم، وذلك تمهيداً لبناء البرنامج التعليمي بالاعتماد عليها، واعتمادها في إعداد اختبار التلخيص الكتابي.

٤. ٢. ٢. مصادر القائمة

في البداية لا بدّ من تحديد المهارات الأساسية الملائمة للتلخيص الكتابي؛ لأن ذلك يساعد على تحديد النقاط المهمة التي يجب التركيز عليها في أثناء تصميم البرنامج وتطبيقه. وقد حاولت الباحثة تحديد أهم مهارات التلخيص الكتابي التي وجدت في الأدب النظري والدراسات السابقة فيما يخص مهارات التلخيص الكتابي. واتبعت في تحديد هذه المهارات الخطوات الآتية:

١. جمعت الباحثة المادة العلميّة المرتبطة بالموضوع من مراجع عدة في مجال تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها، وفي مجال تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها، ومن المؤلّفات والدراسات اللغويّة العربيّة والأجنبيّة التي تناولت مهارات التلخيص ومن أهمها: دراسة (تميم، ١٩٩٦)، ودراسة (عمار، ٢٠٠٢)، ودراسة (البصيص، ٢٠١١)، ودراسة (عيسى، ٢٠١٥).

٢. وضعت التعريف الإجرائي لمهارة التلخيص، والتلخيص الكتابي كما هو موضح في الفصل الأول (ص ١٤).

٣. حدّدت مهارات التلخيص الكتابي استناداً إلى المراجع والدراسات التي استطاعت الباحثة جمعها، وانطلاقاً من التعريف الإجرائي لمهارة التلخيص الكتابي. وقد جرّدت الباحثة مهارات التلخيص الكتابي التي وردت في المراجع والدراسات التي استطاعت جمعها، واستبعدت المهارات غير المناسبة والمتشابهة والمكرّرة، واعتمدت في تحديد المهارات الأساسيّة للتلخيص الكتابي على تكرار ورود هذه المهارات أكثر من (٥٠%) في الكتب والدراسات والبحوث التي عادت إليها. ومن أجل ذلك جمعتها في جدول ضمّ محوره الأفقي اسمَ صاحب الكتاب أو البحث، وضمّ محوره العمودي مهارات التلخيص الكتابي، ثم حسبت تكرارات هذه المهارات والنسبة المئوية لها، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٤) مهارات التلخيص الكتابي كما وردت في الكتب التي شكّلت مصادر القائمة

الرقم	الكتاب أو الدراسة المهارة	مسك	يونس	خاطر	هسين	مذكور	تعيم	عيسى	براون	كينتش	دادي	بروزو	هافولا	تايلور	كيركلاند	إرفين	نيلسون	جون	ألبر	ماتلين	بوغلما	تشو	هاتيبوتو	هسينر	مجم الكرارات	النسبة المئوية
١	تحديد الفكرة العامة للنص.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	٢٢	٩٥,٦٥
٢	إعادة صوغ النص بالأسلوب الشخصي.	×		×	×		×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	٢٠	٨٦,٩٥
٣	تحديد الفكر الرئيسة فيه.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×			×						١٨	٧٨,٢٦
٤	تحديد حجم النص المقبول بريغ النص الأصلي تقريباً.	×			×		×		×		×	×	×	×	×	×									١٠	٤٣,٤٧
٥	تصنيف مكونات النص.					×				×	×	×	×	×	×	×						×			٩	٣٩,١٣
٦	تنظيم عناصر النص المفصّل باتّباع ترتيب الكتاب.	×	×						×		×		×	×							×	×			٨	٣٤,٧٨
٧	التخطيط واستخدام الرموز في النص.	×							×		×				×										٥	٢١,٧٣
٨	تحديد الفكر الثانوية فيه.							×											×			×			٣	١٣,٠٤

٤. قائمة مهارات التلخيص الكتابي في صورتها الأولية: وضعت الباحثة قائمة المهارات في صورتها الأولية، مُكوّنة من (١٠) مهارات من مهارات التلخيص الكتابي. واعتمدت حصول المهارة على نسبة (٥٠%) من التكرارات لاعتمادها، وهذه المهارات هي: (تحديد الفكرة العامة للنص، وتحديد الفكر الرئيسة فيه، وإعادة صوغ النص بالأسلوب الشخصي)، وأضافت مهارات أخرى حصلت على أقل من (٥٠%) من التكرارات؛ لأن المهارات التي حصلت على نسبة (٥٠%) من التكرارات عددها قليل، وهي مهارات مهمة يجب أن يتقنها المتعلمون لكي يتمكنوا من القيام بالتلخيص، وهذه المهارات هي: (تحديد الفكر الفرعية في النص، تحديد حجم النص المقبول بربع النص الأصلي تقريباً، والتخطيط واستعمال الرموز في النص، وتنظيم عناصر النص المُلخَص باتباع ترتيب الكاتب، وتصنيف مكوّنات النص). كما أضافت مهارات أخرى لم تُذكر في الكتب والدراسات والبحوث التي عادت إليها، وهي المهارات الآتية: (استعمال أدوات الربط، والضبط اللغوي الصحيح وعلامات الترقيم)، وقد بيّنت الباحثة ذلك للمحكّمين، و(الملحق رقم ٤) يوضح ذلك.

٥. صدق محتوى قائمة مهارات التلخيص الكتابي: عُرضت قائمة المهارات في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية، في كلية التربية بجامعة دمشق، والمعهد العالي للغات في دمشق، ووزارة التربية (الملحق رقم ١) لإبداء آرائهم حول:

١. قدرتها على تحقيق الهدف المحدّد لها.

٢. شمولها لمهارات التلخيص الكتابي.

٣. وضوحها وسلامتها اللغوية.

٤. ملائمتها لمستوى المتعلمين.

كما طُلب من السادة المحكّمين إضافة مهارات أخرى مناسبة لم تتضمنها القائمة، أو حذف مهارات

غير مناسبة. وبعد التحكيم أجرت الباحثة التعديلات المطلوبة التي تمحورت حول:

١. حذف مهارة (تحديد حجم النص المقبول برقع النص الأصلي تقريباً) بسبب اتفاق معظم المحكمين على أن نسبة طول الملخص إلى طول النص الأصلي تختلف باختلاف تكتيف النص الأصلي، وتعتمد على أهمية المعلومات الموجودة فيه؛ فقد يكون النص الأصلي مُركّزاً تركيزاً واضحاً لا نستطيع اختزاله إلى ما يمثل ريعه أو ثلثه من حجمه.

٢. حذف مهارة (تصنيف مكونات النص).

٣. تعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات مثل تعديل مهارة (إعادة صوغ النص بالأسلوب الشخصي) إلى (إعادة صوغ النص بلغة المتعلم وأسلوبه).

٤. حذف كلمة (تخطيط) من مهارة (التخطيط واستعمال الرموز في النص) وتعديلها لتصبح: (وضع خطوط أو رموز تميز المهم في النص المُستهدف بالتلخيص).

٥. تعديل مهارة (تنظيم عناصر النص الملخص باتباع ترتيب الكاتب) إلى (المحافظة على ترتيب عناصر النص الملخص كما جاءت في النص الأصلي).

٦. فصل مهارة (الضبط اللغوي الصحيح في النص الملخص) عن (علامات الترقيم) وبذلك أصبحت مهارة (وضع علامات الترقيم المناسبة في النص الملخص) مهارة مستقلة.

٧. إضافة مهارة (حذف التفاصيل غير المهمة)؛ لأنها تُعبّر عن قدرة المتعلم على تمييز ما يجب أن يُحذف من النص في أثناء أداء مهمة التلخيص، وما يجب أن يبقى فيه.

٨. وافق المحكمون على إضافة مهارة (استعمال أدوات الربط)، وعُدلت صياغتها إلى (استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب).

٦. قائمة مهارات التلخيص الكتابي في صورتها النهائية: اعتمدت المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق تزيد على (٩٠%) بين المحكمين. وتكونت قائمة المهارات في صورتها النهائية من (١٠) مهارات، والملحق رقم (٥) يوضح وصفاً عاماً لقائمة مهارات التلخيص الكتابي.

٤. ٣. البرنامج التعليمي القائم على مدخل المُهمّة في تنمية مهارات التلخيص الشفوي والكتابي،

وهو من إعداد الباحثة، وقد قامت ببنائه وفق الخطوات الآتية:

٤. ٣. ١. تحديد هدف البرنامج

يهدف البرنامج التعليمي القائم على مدخل المُهمّة، الذي أعدته الباحثة إلى تنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى أفراد عينة البحث، وهي (مجموعة من متعلمي اللغة العربية الإيرانيين في المستوى المتوسط).

٤. ٣. ٢. تحديد مكونات البرنامج

يتحدد محتوى البرنامج التعليمي تبعاً للهدف العام للبرنامج، ويشتمل عادةً على المعلومات والمعارف التي ستُقدّم للمتعلمين، والمهارات التي يسعى إلى تنميتها لديهم، والطرائق والوسائل التي يمكن استعمالها لتنمية الأداء وتحسينه. وقد راعت الباحثة في إعداد محتوى البرنامج ما يأتي:

١. طبيعة المهارات التي تهدف إلى تنميتها لدى المتعلمين.

٢. مدخل المُهمّة وخصائصه وعناصره ومتطلباته.

٣. مستوى المتعلمين وخبراتهم السابقة.

٤. احتياجات المتعلمين.

٥. التتابع والتدرج في عرض مهمات البرنامج.

٦. الرجوع إلى مصادر عدة للنصوص والمعلومات التي قُدمت في البرنامج.

وفي ضوء ما سبق بدأت الباحثة بتصميم البرنامج وتحديد محتواه وفق ما يأتي:

١. الاطلاع على الأدبيات النظرية التي كُتبت ونشرت في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعليم اللغة القائم على مدخل المُهمّة، ومن أهمها الأعمال الآتية: كتاب (الشويرخ، ٢٠١٧): قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية، ودراسة (علي، ٢٠١٤): الحاجات اللغوية لدى مستخدمي اللغة العربية في

المواقف التواصلية الشفهية والكتابية، وبحث (الهاشمي، ٢٠١١): مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المهمة، وغير ذلك من المراجع والكتب التي اعتمدتها الباحثة في الفصل الثالث الذي تناول الإطار النظري للبحث.

٢. الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة، وأثره في تعليم اللغات ومهاراتها المختلفة، وقدمت برامج تعليمية مُصمَّمة وفق هذا المدخل، ومنها: دراسة (علي، ٢٠١٧)، ودراسة (العصيلي، ٢٠١٤)، ودراسة (أبو لبن وعبد الغفار، ٢٠١٦) وغير ذلك من الدراسات التي ذكرتها الباحثة في فصل الدراسات السابقة.

٣. مراجعة عدد من الكتب والدراسات السابقة التي تناولت مهارة التلخيص، ومنها كتاب (عمار، ٢٠٠٢): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، وكتاب (البصيص، ٢٠١١): تنمية مهارات القراءة والكتابة، وكتاب (حماد ونصار، ٢٠٠٢): فن التعليم الوظيفي، ودراسة (تميم، ١٩٩٦)، ودراسة (عيسى، ٢٠١٥) وغير ذلك من الدراسات التي ذكرتها الباحثة في المراجع.

٤. اختيار النصوص: اختارت الباحثة (١٥) نصاً من مصادر متنوعة لعدم وجود منهج محدد لتعليم مهارة التلخيص، وراعت في اختيارها ما يأتي:

١. أن تكون ملائمة لمستوى المتعلمين (المستوى المتوسط).
٢. أن تكون مناسبة للوقت المحدد للمهام.
٣. أن تكون متنوعة الموضوعات؛ فمنها القصصي، ومنها العلمي، ومنها التاريخي.
٤. أن تتوفر فيها معايير التلخيص الكتابي والشفوي.
٥. تحكيم النصوص: عرّضت الباحثة النصوص التي اختارتها على مجموعة من المحكمين (الملحق رقم: ١) لاختيار خمسة نصوص منها لتدريب المتعلمين على التلخيص الكتابي، وخمسة أخرى لتدريبهم

على التلخيص الشفوي. وقد أجمع المحكمون على النصوص الخمسة الآتية للتدريب على التلخيص الكتابي، وهي: الهدايا الثلاث، والمكتبة الظاهرية في دمشق، وأوقات الفراغ، وخالد الأسعد، والبطالة.

كما أجمع المحكمون على النصوص الآتية للتدريب على التلخيص الشفوي، وهي: بعيداً عن المدينة، ومدينة تدمر السياحية، وفتية الكهف، والزلازل، كيف تجعل القراءة وسيلةً لتنمية لغتك الأجنبية.

٦. في ضوء ذلك كله صممت الباحثة البرنامج التعليمي في صورته الأولى. وقد تكون من جلسة تمهيدية لتعريف التلخيص، وشرح مهاراته، وتوضيح طريقة العمل في البرنامج، يلي ذلك قسمان: قسم لتعليم التلخيص الكتابي تضمّن عشر مهمات تعليمية، وخمسة نصوص، وقسم لتعليم التلخيص الشفوي، وتضمّن عشر مهمات تعليمية، وخمسة نصوص. وقد تكونت كل مهمة في نوعي التلخيص (الشفوي والكتابي) من:

١. مرحلة الإعداد للمهمة التي تضمّنت تصميم المهمة (تحديد أهدافها التعليمية، ومحتواها، ومخططها، واستراتيجيات التعلم، وتحديد الوقت اللازم لتنفيذها).

٢. مرحلة تنفيذ المهمة: هي مرحلة تبدأ بالإثارة التمهيديّة، ثم تأتي ممارسة المهمة وتنفيذها، ثم التقويم المرحلي، ثم التخطيط (إعداد التقرير)، ثم عرض التقرير (التثبيت).

٣. مرحلة ما بعد المهمة (استثمار المهمة): وهي مرحلة استثمار ما تعلّمه المتعلّمون، وتطبيقه في مهمات صغيرة لكي يتمكنوا من توظيفه في مواقف مشابهة. وقد جرى ذلك من خلال النشاطات الصفية التي تضمّنتها كل مهمة (شفوية وكتابية)، والمهمات البيئية التي كانت الباحثة تُكَلِّف المتعلّمين بأدائها بعد انتهاء أداء المهمات التعليمية التي تضمّنها البرنامج.

٤. ٣. ٣. تحديد طرائق التدريس والوسائل التعليمية المستعملة في البرنامج

١. صمّم البرنامج وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة، وكانت الطرائق المستعملة فيه هي الآتية:

١. التعلّم التعاوني.

٢. المناقشة والحوار.

٣. العصف الذهني.

٢. أما الوسائل التعليمية المستعملة في البرنامج فهي:

١. أوراق عمل وبطاقات خاصة بالمتعلمين.

٢. حاسوب.

٣. جهاز عرض.

٤. مقاطع صوتية.

وقد روعي في اختيارها الآتي:

١. أن تسهم في تنمية مهارات التلخيص (الشفوي والكتابي).

٢. أن تتيح فرصة المشاركة الفاعلة للمتعلمين في أثناء تطبيق البرنامج.

٣. أن ترتبط بالأهداف والمحتوى وأساليب التقويم.

٤. ٣. ٤. وسائل التقويم المستعملة في البرنامج

١. إجراءات التقويم الذاتي التي يقوم بها المتعلمون.

٢. الملاحظات التي تدونها الباحثة بعد أداء كل مهمة.

٣. التغذية الراجعة.

٤. الاختبارات الصفية والنشاطات التي كانت تطبقها الباحثة في أثناء أداء المهمات.

٥. تصحيح المهمات البيتية التي كانت الباحثة تكلف المتعلمين بها بعد انتهاء كل مهمة.

٤. ٣. ٥. تحكيم البرنامج التعليمي

عَرَضَت الباحثة البرنامج التعليمي في صورته الأولى على مجموعة من السادة المُحَكِّمين من كلية

التربية بجامعة دمشق، وقسم اللغة العربية في كلية الآداب، وقسم اللغة العربية في المعهد العالي للغات

في جامعة دمشق، وقسم اللغة العربية في المعهد العالي للغات في جامعة تشرين، ووزارة التربية في دمشق، والمركز الوطني لتطوير المناهج (الملحق رقم: ١) بهدف التحقق من الأمور الآتية:

١. مناسبة المادة العلمية والمحتوى التعليمي في البرنامج للمتعلمين .
 ٢. الدقة العلمية واللغوية في البرنامج.
 ٣. مدى مناسبة الأنشطة التعليمية لأهداف البرنامج.
 ٤. مدى مناسبة البرنامج والنصوص والتدريبات لمستوى المتعلمين.
 ٥. المقترحات التي يرونها مناسبة لتحسين البرنامج وأنشطته.
- وقد قدّم المحكّمون توجيهاتهم وآراءهم في البرنامج والأنشطة التعليمية كما يأتي:
١. أبدى بعض المحكّمين ملاحظات حول ضرورة تعديل بعض عبارات نصوص البرنامج لتناسب مع مستوى المتعلمين في طولها ومحتواها من تراكيب ومفردات.
 ٢. تغيير صيغة بعض الأسئلة والتدريبات في المهمات البيئية لكي تكون مفهومة من المتعلّمين.
 ٣. ضرورة ضبط كلمات النصوص التي تضمّنتها المهمات التعليمية .
 ٤. توحيد المصطلح بين (الطلاب والمتعلمين) واستعمال (المتعلّمين) انسجاماً مع عنوان البحث وموضوعه.

وقد عملت الباحثة بأراء السادة المحكّمين وملاحظاتهم، وقامت بالتعديلات المطلوبة؛ فعدّلت بعض عبارات نصوص البرنامج لتناسب مع مستوى المتعلمين في طولها ومحتواها من تراكيب ومفردات، وعدّلت بعض الأنشطة والتدريبات، ثم بدأت تنفيذ التجربة الاستطلاعية في جامعة فردوسي في إيران، بتجريب مُهمّتين من التلخيص الكتابي، ومُهمّتين من التلخيص الشفوي على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (٣٠) متعلّماً ومتعلّمة من خارج العيّنة النهائية للبحث، وذلك بهدف:

١. معرفة مدى إمكان تطبيق البرنامج التعليمي، واستجابة المتعلّمين له وللأنشطة التي يتضمّنها.

٢. تحديد الوقت اللازم لتطبيق كل مهمة من المهمات التعليمية والأنشطة المرافقة لها.

٣. تحديد الصعوبات التي قد تواجه المتعلمين في أثناء تطبيق التجربة الاستطلاعية، لكي يجري تذليلها بما يساعد على تطبيق البرنامج تطبيقاً أفضل.

وعند تطبيق المهمات تبين للباحثة أنّ النصوص والأنشطة ملائمة للمتعلمين بعد تغيير بعض الكلمات التي سأل المتعلمون عن معناها، وأنّ كلّ مهمة تحتاج إلى (٩٠) دقيقة لتنفيذها.

وبذلك يكون البرنامج التعليمي الذي أعدته الباحثة صالحاً للتطبيق النهائي بعد تعديله في ضوء ملاحظات السادة المحكمين والتجربة الاستطلاعية له. (الملحق رقم: ٦) يوضح البرنامج النهائي المعدّل.

بعد ذلك بدأت الباحثة تطبيق برنامجها التعليمي (القسم الأول: التلخيص الكتابي) في جامعة فردوسي في مدينة مشهد الإيرانية يوم الثلاثاء في ١ / ١ / ٢٠١٩، وانتهى التطبيق يوم الاثنين في ١٤ / ١ / ٢٠١٩، ثم بدأت تطبيق القسم الثاني من البرنامج (مهمات التلخيص الشفوي) يوم الأربعاء ١٦ / ١ / ٢٠١٩، وانتهى التطبيق يوم الثلاثاء ٢٩ / ١ / ٢٠١٩ بمعدّل خمس مهمات في كل أسبوع. وتبين الباحثة هنا أنّ الجامعات في مدينة مشهد، ومنها جامعة فردوسي تُعطّل يومي الخميس والجمعة من كل أسبوع، ولا تحتفل برأس السنة الميلادية. وهذا ساعد الباحثة على بدء التطبيق في يوم (١ / ١ / ٢٠١٩).

٤. ٤. اختبار التلخيص الكتابي

أعدت الباحثة اختباراً لقياس فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات التلخيص الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (عينة البحث)، وفق الخطوات الآتية:

٤. ٤. ١. تحديد هدف الاختبار

يهدف هذا الاختبار إلى قياس فاعلية البرنامج التعليمي المُصمّم وفق مدخل المهمة في تنمية مهارات التلخيص الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها الذين يدرسونها لغةً أجنبية في المستوى المتوسط في مركز اللغات بجامعة فردوسي.

٤. ٤. ٢. إعداد اختبار التلخيص الكتابي في صورته الأولية

اتبعت الباحثة في إعداد اختبار التلخيص الكتابي الخطوات الآتية :

١. الاطلاع على الدراسات، والمراجع، والأدبيات العربية والأجنبية التي استطاعت الحصول عليها والتي تناولت تدريس اللغة العربية ومهاراتها عامة، وفاعليات برامج تعليمية في تعليم اللغة العربية لتعرّف الخطوات الإجرائية المُتبعة في تصميم هذه البرامج وبنائها، وتحديد محتوى الاختبارات من عناصر وأهداف تناسب مستوى المتعلّمين أفراد عينة البحث، من ذلك: دراسة (سليم، ١٩٨٩)، ودراسة (تميم، ١٩٩٦)، ودراسة (المراشدة، ٢٠٠٨)، ودراسة (سفر، ٢٠١١)، ودراسة (عيسى، ٢٠١٥)، ودراسة (أبو حمرة، ٢٠١٥).

٢. الاطلاع على عدد من كتب القياس والتقويم، ومناهج البحث في التربية وعلم النفس، لتعرّف الخطوات المنهجية لبناء الاختبارات، منها: (النبهان، ٢٠٠٤)، و(أبو علام، ٢٠٠٤)، و(ميخائيل، ٢٠١٢).

٤. ٤. ٣. تحديد معايير التلخيص الكتابي

اعتمدت الباحثة عددًا من معايير التلخيص الكتابي التي لا بدّ من توفرها في أي ملخص، وهي نفسها المهارات التي يجب أن تتوفر في أي ملخص، وهي:

١. تحديد الفكرة العامة للنص المقروء.
٢. تحديد الفكر الرئيسة في النص.
٣. تحديد الفكر الفرعية في النص.
٤. إعادة صوغ النص بلغة المتعلّم وأسلوبه.
٥. المحافظة على ترتيب عناصر النص الملخّص كما جاءت في النص الأصلي.
٦. وضع خطوط أو رموز تميز المُهم في النص المستهدف بالتلخيص.
٧. الضبط اللغوي الصحيح في النص المُلخّص.

٨. استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.

٩. وَضْع علامات الترقيم المناسبة في النص المُلَخَّص.

١٠. حَذْف التفصيلات غير المُهمّة.

٤. ٤. ٤. حدود الاختبار

راعت الباحثة في اختيار النصوص وَوَضْع الاختبار ما يأتي:

١. أن يكون الاختبار ملائمًا لمستوى المتعلمين عينة البحث.

٢. أن تتضمن النصوص المعايير الأساسية التي حُدِّدَت للتلخيص الكتابي في البحث.

٣. أن تُمكن النصوص من قياس المعايير التي حُدِّدَت للتلخيص الكتابي في البحث.

٤. أن تكون النصوص مناسبة للوقت المخصَّص للاختبار.

٤. ٤. ٥. اختيار نصّي الاختبار

بناءً على ما سبق اختارت الباحثة (٤) نصوص متنوعة الموضوعات، وتتوفر فيها المعايير الآتية

التي اعتُمدت لمهارات التلخيص الكتابي، وهي:

١. أن يتضمن النص فكرة عامة واضحة.

٢. أن يتضمن عددًا من الفِكر الرئيسة.

٣. أن يكون هدف النص ومضمونه قريبين من مستوى فهم المتعلمين.

٤. ألا يحتوي النص معاني وتعبيرات يصعب إعطاء مرادفات لها.

٤. ٤. ٦. تحكيم نصّي الاختبار

عَرَضَت الباحثة النصوص على عدد من المحكِّمين ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربية لإبداء آرائهم

فيها من حيث نوع النصوص، ومستوى صعوبتها، ومناسبتها لمستوى المتعلمين، وتضمّنها المعايير التي

اعتمدت لمهارات التلخيص الكتابي. وقد أجمع المحكمون على اختيار نصّي (التردد، والبنفسجة الطموح) للاختبار.

وانطلاقاً مما سبق صاغت الباحثة الصورة الأولى لاختبار مهارات التلخيص الكتابي الذي تألف من:

١. **صفحة تعليمات:** تتضمن بيانات خاصة بالمتعلمين (الاسم، والمستوى، والجنس)، وتتضمن أيضاً وصف الاختبار، وبيان الهدف منه، وطريقة الإجابة عنه.

٢. **الاختبار:** الذي يتألف من نصّين من موضوعين مختلفين: أحدهما وصفي، والآخر قصصي.

أمّا الأسئلة، فيُطلب إلى المتعلم فيها أن يقرأ النص قراءة صامتة، ثم يلخصه في المكان المخصص لذلك من ورقة الاختبار.

وقد حدّدت الباحثة الدرجة الكلية للاختبار بـ (٢٥) درجة؛ إذ ينال المتعلم درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، ويُعطى درجة الصفر عند الإجابة المغلوطة، أو عدم الإجابة. فالعدد الثابت من النقاط لكل بند من بنود الاختبار (أي الذي تُخصّص فيه نقطة واحدة لكل بند) تتربط بنوده ترابطاً عالياً مع درجات الاختبار كله (ميخائيل، ٢٠١٢، ص ٣٣٧). وبذلك بدأت عملية صدق الاختبار وثباته.

٤. ٤. ٧. صدق الاختبار

٤. ٤. ٧. ١. صدق محتوى الاختبار

يُمثّل صدق محتوى الاختبار اتفاق محتوى الاختبار مع الهدف الذي أُعدّ من أجله، ويُبيّن قدرة الاختبار على قياس ما أُعد لقياسه، أو ما أردنا قياسه (ميخائيل، ٢٠٠٦، ص ٢٥٥). وبعد إعداد الاختبار، والوصول إلى شكله النهائي عُرض على عدد من السادة المحكمين من ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربية لإبداء آرائهم فيه من حيث نوع نصّيه، ومستوى صعوبتهما، ومناسبتهما لمستوى المتعلمين، وتضمّنهما المعايير التي اعتمدت لمهارات التلخيص الكتابي، والمقترحات التي يرونها مناسبة لتحسين الاختبار من حذف أو صياغة أو تعديل. وتمثلت الملاحظات في:

١. أن النصين مفهومين وملائمان للمستوى المتوسط، وهو مستوى عينة البحث.

٢. حذف عنوان كل نص قبل تقديمه إلى المتعلمين، لأن عنوان النص يحدد مضمون الفكرة العامة فيه،

وهذا يساعد المتعلمين على إدراك مضمون النص في الاختبار، مع ضرورة إضافة زمن الاختبار إلى

التعليمات. وقد أضيف الزمن في ضوء التجربة الاستطلاعية للاختبار.

٤. ٤. ٧. ٢. التطبيق الاستطلاعي لاختبار مهارات التلخيص الكتابي

لضبط الاختبار وزيادة تأكيد وضوحه طبقته الباحثة يوم السبت (١٢/١ / ٢٠١٨) على عينة

استطلاعية من خارج عينة البحث الأساسية، مكونة من (٣٠) متعلماً ومتعلمة من المتعلمين الذين

يدرسون اللغة العربية لغة أجنبية في مركز اللغات في جامعة فردوسي، وهم ينتمون إلى المستوى

المتوسط. وقد هدفت التجربة الاستطلاعية إلى تحديد مدى وضوح تعليمات الاختبار، وتحديد الزمن اللازم

للإجابة عنه، والوقوف على مدى ملائمة نصي الاختبار من حيث طولها ومضمونها لمتعلمي اللغة

العربية (عينة البحث)، والتحقق من صدق الاختبار وثباته.

وقد طلبت الباحثة إلى المتعلمين في أثناء التطبيق الاستطلاعي قراءة التعليمات أولاً، ثم قراءة نصي

الاختبار، ثم تلخيصهما في المكان المخصص لذلك، دون إعطائهم إرشادات أو تعليمات حول كيفية

التلخيص. وبنتيجة التطبيق لم يطرح المتعلمون أسئلة جوهرية بخصوص عدم وضوح تعليمات الاختبار،

أو عدم وضوح النصين. وانتهت التجربة الاستطلاعية إلى أن النصين مفهومين ومناسبين لمستوى

المتعلمين.

٤. ٤. ٧. ٣. تحديد زمن الاختبار

اعتمدت الباحثة نتائج التجربة الاستطلاعية في تحديد زمن إجابات المتعلمين عن بنود الاختبار،

وذلك بحساب الزمن الذي استغرقه المتعلم الأول في الإجابة عن بنود الاختبار وهو (٤٨) دقيقة، والزمن

الذي استغرقه المتعلم المتوسط في الإجابة عن بنود الاختبار وهو (٥٤) دقيقة، والزمن الذي استغرقه

المتعلّم الأخير في الإجابة عن بنود الاختبار وهو (٥٨) دقيقة، ثم حساب متوسط زمن الاختبار بالمعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = (\text{زمن المتعلم الأول} + \text{زمن المتعلم المتوسط} + \text{زمن المتعلم الأخير} / 3)$$

الجدول (٥) حساب زمن اختبار التلخيص الكتابي

زمن المتعلّم الأول	زمن المتعلّم المتوسط	زمن المتعلّم الأخير	متوسط الزمن	زمن الاختبار
٤٨	٥٤	٥٨	٥٣.٣	٥٤ دقيقة تقريبًا

وقد أضافت الباحثة (٦) دقائق لتهيئة المتعلمين، وقراءة تعليمات الاختبار، والرد على استفسارات المتعلمين إن وُجدت، وبذلك حُدّد الزمن الكلي لتطبيق اختبار التلخيص الكتابي بـ (٦٠) دقيقة.

٤.٤.٧.٤. صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنوي)

يُبيّن الصدق الداخلي الارتباط بين المجموع الكلي والمهارات الفرعية؛ فالارتباطات العالية بين مجموع الدرجات الكلي للاختبار، والمحاور الفرعية التي تقيس السّمة نفسها، تدّعم الصدق وتؤكد (الأنصاري، ٢٠٠٠، ص ١١٣). وزيادة في الحرص على ضبط الاختبار إحصائيًا عمدت الباحثة إلى حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التلخيص الكتابي بحساب معاملات ارتباط المجموع الكلي بالمهارات الفرعية، ومن أجل ذلك استعملت معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (٦) معاملات صدق الاتساق الداخلي لمهارات التلخيص الكتابي في الاختبار وفق معامل ارتباط بيرسون

المهارة	معامل ارتباط بيرسون	قيمة الدلالة
تحديد الفكرة العامة للنص المقروء.	.874**	.000
تحديد الفكر الرئيسة في النص.	.821**	.000
تحديد الفكر الفرعية في النص.	.832**	.000
إعادة صوغ النص بلغة المتعلم.	.798**	.000
المحافظة على ترتيب عناصر النص كما جاءت في النص الأصلي.	.813**	.000

وضع خطوط تميز المهم في النص المستهدف بالتلخيص.	.876**	.000
الضبط اللغوي الصحيح في النص الملخص.	.880**	.000
استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.	.835**	.000
وضع علامات الترقيم المناسبة في النص الملخص.	.844**	.000
حذف التفاصيل غير المهمة.	.778**	.000

يتبين من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المجموع الكلي مع المهارات الفرعية كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠). وهذا يعني أن اختبار مهارات التلخيص الكتابي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

٤. ٤. ٥. الصدق التمييزي

الصدق التمييزي مفهوم كمي وإحصائي يُعبّر بلغة العدد عن مدى قدرة البند على التمييز أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب أو المظهر من السمة التي يقيسها. ولاشك في أن القدرة التمييزية للبند تتصل مباشرة بصدق تلك البنود ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه (ميخائيل، ٢٠٠٦، ص ٨٦).

وللتحقق من الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) للاختبار كله، قارنت الباحثة بين المجموعتين العليا والدنيا بالاعتماد على الرُبعين الأعلى والأدنى من درجات متعلمي العينة الاستطلاعية في اختبار التلخيص الكتابي، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول (٧) اختبار مان ويتني لحساب الصدق التمييزي

العينه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني	قيمة Z	قيمة الدلالة
الفئة العليا	٨	١٢.٥٠	١٠٠	٠.٠٠٠	٣.٣٨	٠.٠٠٠
الفئة الدنيا	٨	٤.٥٠	٣٦			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة الدلالة تساوي (٠.٠٠٠) وهي أقل من (٠.٠٠٥). وهذا يعني أنها دالة إحصائياً بسبب وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في الاختبار. وبذلك يكون اختبار التلخيص الكتابي متصفاً بقدرة تمييزية جيدة تؤكد صدقه، وتسمح بتطبيقه.

٤. ٤. ٨. ثبات الاختبار

اتبعت الباحثة الطرائق الآتية لحساب ثبات اختبار التلخيص الكتابي:

٤. ٤. ٨. ١. ثبات الاستقرار (الثبات بالإعادة)

للتحقق من ثبات استقرار اختبار التلخيص الكتابي أعيد تطبيقه مرة أخرى على العينة الاستطلاعية ذاتها بعد مرور (١٥) يوماً من التطبيق الأول، ومن أجل ذلك قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

١. طبقت الباحثة اختبار التلخيص الكتابي على عينة مكونة من (٣٠) متعلماً من متعلمي اللغة العربية الذين ينتمون إلى المستوى المتوسط للمرة الأولى (التجربة الاستطلاعية للاختبار) في يوم السبت (١٢/١/٢٠١٨).

٢. أعادت تطبيق الاختبار عليهم يوم السبت (١٥/١٢/٢٠١٨).

٣. صححت الاختبارين، وفرغت نتائجهما.

٤. طبقت قانون بيرسون للارتباط لمعرفة درجة ثبات الاختبار، وقد بلغ هذا المعامل ($r = ٠.٩٤$) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠). وهي قيمة مرتفعة، وتسمح بتطبيق الاختبار باطمئنان.

٤ . ٤ . ٨ . ٢ . ثبات الاتساق الداخلي

حسبت الباحثة معامل الاتساق الداخلي للعيينة الاستطلاعية نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدراسة الثبات. وقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ (٠.٧٥). وهي قيمة مرتفعة تؤكد ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

وقد جمعت الباحثة معاملات ثبات اختبار التلخيص الكتابي (ثبات الاستقرار، وثبات الاتساق الداخلي) في الجدول الآتي الذي يبين نتائجها:

الجدول (٨) قيم معاملات ثبات اختبار التلخيص الكتابي

قيم معاملات ثبات اختبار التلخيص الكتابي			
ثبات الاتساق الداخلي		العينة = ٣٠ متعلماً ومتعلمة	
قيمة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha ٠.٧٥		ثبات الاستقرار	
		قيمة معامل ارتباط بيرسون pearson	المجال
		قيمة مستوى الدلالة	التطبيق الأول
		٠.٠٠٠	٠.٩٤
			التطبيق الثاني

٤ . ٤ . ٩ . تصحيح اختبار التلخيص الكتابي

يُصحَّح الاختبار بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الغلط، وبذلك تكون الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم في اختبار التلخيص الكتابي (٢٥) درجة. وهذا يعني أن الدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (٠) و (٢٥) درجة. (والملحق رقم: ٨) يتضمن مفتاح تصحيح الاختبار.

وبعد إعداد الاختبار وتعديله وتجريبه استطلاعياً، والتأكد من صلاحيته للتطبيق، بدأت الباحثة تطبيقه الذي مرَّ بالخطوات الآتية:

٤. ٤. ١٠. التطبيق القبلي للاختبار

طُبّق اختبار التلخيص الكتابي قَبْلِيًّا على عينة البحث (قبل تطبيق البرنامج التعليمي) يوم السبت ٢٩/١٢/٢٠١٨.

٤. ٤. ١١. التطبيق البعدي والبعدي المؤجل لاختبار التلخيص الكتابي

أُجْري التطبيق البعدي للاختبار (بعد انتهاء تنفيذ البرنامج) يوم الأربعاء في ٣٠ / ١ / ٢٠١٩، ثم طُبّق بعد (٢٨) يومًا تطبيقًا بعديًا مؤجلًا يوم الأربعاء في ٢٧ / ٢ / ٢٠١٩.

٤. ٥. بطاقة الملاحظة لقياس مهارات التلخيص الشفوي

تُمثّل بطاقة الملاحظة أداة لقياس فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات التلخيص الشفوي لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (عينة البحث). وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إعداد بطاقة الملاحظة:

٤. ٥. ١. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة

الهدف من بطاقة الملاحظة هو قياس فاعلية البرنامج التعليمي المصمّم وفق مدخل المُهمّة في تنمية مهارات التلخيص الشفوي لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (عينة البحث) الذين يدرسونها لغة أجنبية في المستوى المتوسط في مركز اللغات بجامعة فردوسي.

٤. ٥. ٢. إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية

اتبعت الباحثة في إعداد بطاقة الملاحظة الخطوات الآتية:

١. مراجعة الأدب النظريّ، والاطلاع على عدد من الدراسات والمراجع والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت تدريس اللغة العربية ومهاراتها عامة، وتناولت فاعليات برامج تعليمية في تعليم اللغة العربية لتعرّف الخطوات الإجرائية المتبّعة في تصميم هذه البرامج وبنائها، وتحديد محتوى الاختبارات من عناصر وأهداف تناسب مستوى المتعلّمين أفراد عينة البحث، ومن أهمها: دراسة (سليم، ١٩٨٩)، ودراسة (تميم،

١٩٩٦)، ودراسة (المراشدة، ٢٠٠٨)، ودراسة (سفر، ٢٠١١)، ودراسة (عيسى، ٢٠١٥)، ودراسة (أبو حمرة، ٢٠١٥).

٢. الاطلاع على عدد من كتب القياس والتقويم ومناهج البحث في التربية وعلم النفس، لتعرّف الخطوات المنهجية لبناء الاختبارات وأدوات القياس، منها: (النبهان، ٢٠٠٤)، و(أبو علام، ٢٠٠٤)، و(ميخائيل، ٢٠١٣).

٣. بعد اختيار قائمة مهارات التلخيص الشفوي وتحكيمها، وإعادة صياغتها بعبارات واضحة قابلة للملاحظة والقياس ضمّنتها الباحثة في الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على أن يصف كلّ منها على حدة أداءً واحداً فقط.

٤. اختيار النص: اعتمدت الباحثة في اختيار النص الذي سيستمع المتعلمون إليه ما يأتي:

١. أن يكون ملائماً لمستوى المتعلمين.

٢. أن يتضمن المعايير (المهارات) الأساسية التي حُدّدت للتلخيص الشفوي في البحث.

٣. أن يكون قابلاً لقياس المعايير التي حُدّدت للتلخيص الشفوي في البحث.

وبناء على ما سبق اختارت الباحثة (٣) نصوص، وضمّنتها المعايير الآتية التي اعتمدت لمهارات

التلخيص الشفوي، وهي:

١. أن يتضمن النص فكرة عامة واضحة.

٢. أن يتضمن النص عدداً من الفكر الرئيسة.

٣. أن يكون هدف النص ومضمونه قريبين من مستوى فهم المتعلمين.

٤. ألا يتضمن النص مفردات وتعبيرات يصعب إعطاء مرادفات لها.

٥. تحكيم النصوص: عرّضت الباحثة النصوص على عدد من المحكّمين ذوي الخبرة في تدريس اللغة

العربية لإبداء آرائهم فيها من حيث نوع النصوص، ومستوى صعوبتها، ومناسبتها لمستوى المتعلمين

(عينة البحث)، وتضمنها المعايير المُعتمدة لمهارات التلخيص الشفوي. وقد أجمع المحكمون على اختيار نص (الرياضة) لبطاقة الملاحظة التي ستقيس الباحثة من خلالها مهارات التلخيص الشفوي.

وانطلاقاً ممّا سبق صاغت الباحثة الصورة الأولى لبطاقة ملاحظة مهارات التلخيص الشفوي التي تألفت في صورتها الأولى من قسمين: يضمّ أولهما صفحة البيانات التي تتضمن بيانات خاصة بالمتعلمين (الاسم، والمستوى، والجنس). ويضمّ الثاني قائمة مهارات التلخيص الشفوي التي أعيد صوغها بعبارات واضحة قابلة للملاحظة والقياس. وقد أُعطي لكل عبارة وزناً متدرّجاً وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي لقياس مهارات التلخيص الشفوي عند المتعلمين كما يأتي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). وأعطيت التقديرات الرقمية الآتية على التوالي (٤، ٣، ٢، ١، ٠).

٤. ٥. ٣. صدق محتوى بطاقة الملاحظة

بعد أن أعدت الباحثة بطاقة الملاحظة عرّضتها في صورتها الأولى على مجموعة من المُحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص للإفادة من آرائهم واقتراحاتهم للتحقق من صدقها، ومدى صلاحيتها لقياس الهدف المُحدد لها، ولإبداء آرائهم فيها من حيث سلامة الصوغ اللغوي لعباراتها، ووضوحها، وصلاحيتها لتقصّي البيانات المتعلقة بموضوع البحث، والمقترحات التي يرونها مناسبة لتحسين بطاقة الملاحظة من حذف أو صياغة أو تعديل. وفي ضوء آراء المُحكمين وملاحظاتهم أُجريت التعديلات المطلوبة، ومنها: تعديل التقديرات الرقمية لتصبح على التوالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١). وتكونت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من (١٠) عبارات تقيس مهارات التلخيص الشفوي عند عينة البحث. وقد خُصص كل بند يُعبّر عن كل مهارة بـ (٥) درجات وُزعت بالتساوي على المهارات الأساسية للتلخيص الشفوي. وبناء على ذلك تكون الدرجة العظمى لبطاقة الملاحظة (٥٠) درجة، وتُعبّر الدرجة المرتفعة عن نموّ مهارات التلخيص الشفوي عند المتعلّم، وتُعبّر الدرجة المنخفضة عن عدم نموّ مهارات التلخيص الشفوي عند المتعلّم. (والملحق رقم: ٩) يتضمن بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية، بعد التحقق من صدقها الظاهري.

٤. ٥. ٤. التطبيق الاستطلاعي لبطاقة الملاحظة لحساب ثباتها

لِضَبْط بطاقة الملاحظة وزيادة التأكد من وضوحها طَبَّقَتها الباحثة مع مُدْرَسَة أُخرى (هي دكتورة تُدرِّس اللغة العربية في كلية الآداب في جامعة فردوسي) في مركز اللغات يوم الأحد (٢٠١٨ / ١٢ / ٢) على عِيْنَة استطلاعية من خارج عينة البحث الأساسية، مكوّنة من (٣٠) متعلِّمًا ومتعلِّمة من المتعلِّمين الذين يدرسون اللغة العربية لغة أجنبية في مركز اللغات في جامعة فردوسي، وهم من المستوى المتوسط. ولحساب ثبات البطاقة اتبعت الباحثة طريقة اتفاق الملاحظين، وحسبت معامل الثبات باستعمال معادلة (Cooper) لاتفاق الملاحظين على النحو الآتي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 * (\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف})}$$

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{25}{100 * (25 + 5)}$$

وقد كانت النتيجة (٨٣.٣٣) وهي قيمة كافية لأغراض البحث.

٤. ٥. ٥. التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة

طُبِّقَت بطاقة الملاحظة قَبْلِيًّا على عينة البحث (قبل تطبيق البرنامج التعليمي) يومَي الأحد والاثنين في ٣٠ و ٣١ / ١٢ / ٢٠١٨.

٤. ٥. ٦. التطبيق البعدي والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة

أُجْرِيَ التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة (بعد انتهاء تنفيذ البرنامج) يومَي السبت والأحد في ٢ و ٣ / ٢ / ٢٠١٩، ثم طُبِّقَت تطبيقًا بعديًا مؤجَّلًا يومَي الثلاثاء والأربعاء في ٢٦ و ٢٧ / ٢ / ٢٠١٩.

٥. الأساليب الإحصائية المستعملة في البحث

استعملت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية في بحثها:

١. معامل الصدق التمييزي (مان - ويتني) لدراسة الصدق التمييزي لاختبار التلخيص الكتابي.
٢. معامل صدق الاتساق الداخلي (معامل ارتباط بيرسون).
٣. قانون بيرسون للارتباط لمعرفة درجة الثبات.
٤. معادلة ألفا - كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي للاختبار.
٥. معادلة (Cooper) لاتفاق الملاحظين
٦. قانون بلاك (Blake) لاختبار الفاعلية.
٧. النسبة المئوية لفاقد الكسب.
٨. النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم.
٩. مقدار فاقد الكسب.
١٠. اختبار (Paired-samples t-test) لِعَيِّنَتَيْن مترابطتين من البيانات لدى مجموعة واحدة من الأفراد.
١١. معامل إيتا الإحصائي لحساب حجم التأثير.
١٢. اختبار (t-test) للعينات المستقلة.

الفصل السادس

عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها

١. مقدمة.

٢. نتائج الإجابة عن أسئلة البحث وتحليلها وتفسيرها.

٣. مناقشة نتائج الفرضيات وتفسيرها.

٤. توصيات البحث ومقترحاته.

الفصل السادس

عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها

١. مقدمة

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها بعد تطبيق اختبار مهارات التلخيص الكتابي وبطاقة الملاحظة، وتحللها وتناقشها وتفسرها.

٢. نتائج الإجابة عن أسئلة البحث وتحليلها وتفسيرها

٢. ١. الإجابة عن السؤال الأول، ونصه: "ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارة التلخيص الشفوي لدى أفراد العينة؟"

تُدْرَس الفاعلية من خلال مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبُعدي لأدوات البحث، إضافة إلى مقدار الكسب إذا وُجِدَت فروق. ويُعَدَّ البرنامج ذا فاعلية إذا ساوت نسبة الكسب المعدلة (١.٢)، أو تجاوزته بحسب معيار بلاك (حسن، ٢٠١١، ص ٢٩٨).

ولتعرّف فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارة التلخيص الشفوي حَسِبَت الباحثة المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين فيما يخص بطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبُعدي المباشر على المجموعة التجريبية، وبتطبيق قانون بلاك (Blake) لاختبار الفاعلية الذي ينص على الآتي:

$$MG \text{ blake} = \frac{m2-m1}{p-m1} + \frac{m2-m1}{p} = \text{نسبة الكسب المعدلة}$$

حيث: **m1** = المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة.

m2 = المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البُعدي لبطاقة الملاحظة.

p = الدرجة العظمى لبطاقة الملاحظة (٥٠) درجة في هذا البحث.

وعند تطبيق القانون السابق على متوسطات درجات متعلّمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي، توصّلت الباحثة إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

الجدول (٩) نسبة الكسب المعدّلة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة الملاحظة على المجموعة التجريبية

المجموعة	المتوسط الحسابي		نسبة الكسب	الفاعلية	مدى قبول النسبة
	القبلي	البعدي			
التجريبية	٢٢.٠٦	٤٤.٦١	١.٢٥	فَعَال	مقبولة
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة = (٥٠) درجة					

يُبيّن الجدول السابق أنّ نسبة الكسب المعدّلة للمجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي قد بلغت (١.٢٥)، وهي أكبر من نسبة الكسب المعدلة التي حدّدها بلاك، وهي (١.٢). وهذا يدل على أنّ البرنامج التعليمي المصمّم من أجل تنمية مهارة التلخيص الشفوي لدى المتعلمين (عينة البحث) كان فعّالاً.

ولعلّ هذه النتيجة ترجع إلى طبيعة تصميم البرنامج الذي وفّر للمتعلمين فُرص الممارسة العملية لمهارات التلخيص في مواقف تدريبية تركز على إيصال المعنى، وتُهم بتتمة المهارات المقصودة من خلال تكليفهم بتنفيذ مهمات لغوية محدّدة تعطيهم فرصة اكتساب مهارات التلخيص التي يتدربون عليها، وتجعلها أكثر ثباتاً لديهم؛ إذ تدربوا على كل مهارة تدريباً متكرّراً في كل نص من النصوص التي تعرّضوا لها من أجل تلخيصها شفويّاً، فتعرّضوا مثلاً لمهارة تحديد الفكرة العامة للنص، أو مهارة استعمال أدوات الربط، أو غيرها في كل نص من النصوص المسموعة أو المقروءة التي تضمّنها البرنامج، وتضمّنت العمل على هذه المهارة. وهذا أعطاهم فرصة لممارسة هذه المهارات وتثبيتها من خلال تدريبات متعددة ومتنوعة. كما أنّ المهمات التي قدمها البرنامج وهدفت إلى تنمية مهارات التلخيص الشفوي قد قدّمت

بطريقة مختلفة عن الطريقة التي تُقدّم فيها مهارات التلخيص للمتعلمين؛ فالدروس التي تُقدّم لهم هي مجموعة محاضرات صمّمها المعلمون، وهي لا تتناول مهارات التلخيص، ولا تتبع طريقةً محددةً لتنميتها. كما أنّ غنى المهمات بالتدريبات الموجهة نحو مهارات التلخيص الشفوي التي اعتمدها البرنامج، وتنوعها، وتنظيمها وفق طرائق تدريسية متنوعة (المناقشة والتعلم التعاوني) ساعد على حصول تعلّم أكثر فاعلية. يُضاف إلى ذلك تمكن المتعلمين من تبادل الأدوار عندما يعرضون ملخصاتهم، ومناقشة بعضهم بعضاً عندما يُعدّونها، واحتواء أنشطة البرنامج أسئلة تدفع المتعلم إلى التحدّث والتعبير عن فكره. وهذا كله يزيد جرأته وطلاقة في الحديث وثقته بنفسه.

٢.٢. الإجابة عن السؤال الثاني، ونصّه: "ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارة

التلخيص الكتابي لدى أفراد العينة؟"

تُدرس فاعلية البرنامج في تنمية مهارة التلخيص الكتابي بالطريقة نفسها التي دُرست فيها فاعليته في تنمية مهارة التلخيص الشفوي، وذلك من خلال مقارنة نتائج التطبيقين القبلي والبُعدي لأدوات البحث، بالإضافة إلى مقدار الكسب إذا وُجدت فروق. ويُعد البرنامج ذا فاعلية إذا ساوت نسبة الكسب المعدلة (١.٢) أو تجاوزته بحسب معيار بلاك (حسن، ٢٠١١، ص ٢٩٨).

ولتعرّف فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارة التلخيص الكتابي حسب الباحثة المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين في اختبار التلخيص الكتابي في التطبيقين القبلي والبُعدي المباشر للمجموعة التجريبية، وبتطبيق قانون بلاك (Blake) لاختبار الفاعلية الذي ينص على الآتي:

$$\text{MG blake} = \frac{m2-m1}{p-m1} + \frac{m2-m1}{p} = \text{نسبة الكسب المعدلة}$$

حيث: $m1$ = المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التلخيص الكتابي.

$m2$ = المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار

التلخيص الكتابي.

p = الدرجة العظمى لاختبار التلخيص الكتابي (٢٥) درجة في هذه البحث.

وعند تطبيق القانون السابق على متوسطات درجات متعلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي

والبعدي المباشر لاختبار التلخيص الكتابي، توصلت الباحثة إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

الجدول (١٠) نسبة الكسب المعدلة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التلخيص الكتابي على المجموعة

التجريبية

المجموعة	المتوسط الحسابي		نسبة الكسب	الفاعلية	مدى قبول النسبة
	القبلي	البعدي			
التجريبية	٨.٧٠	٢٠.٩٣	١.٢٣	فَعَال	مقبولة
الدرجة الكلية لاختبار التلخيص الكتابي = (٢٥) درجة					

يُبيّن الجدول السابق أنّ نسبة الكسب المعدلة للمجموعة التجريبية في اختبار التلخيص الكتابي قد

بلغت (١.٢٣)، وهي أكبر من نسبة الكسب المعدلة التي حددها بلاك، وهي (١.٢). وهذا يدل على أنّ

البرنامج التعليمي المصنّم من أجل تنمية مهارة التلخيص الكتابي لدى المتعلمين عينة البحث كان فعّالاً.

ولعلّ تحسن مستوى المتعلمين في كتابة الملخص أو التعبير عنه شفويًا يعود إلى تطوّر مهاراتهم بعد

تطبيق البرنامج ونموّ الحصيلّة اللغوية لديهم؛ فقبل تطبيق البرنامج اعتمدوا في كتابة ملخصاتهم في

الاختبار القبلي على جمل النص الأصلي ومفرداته، وزاد النقل الحرفي لكلمات النص الأصلي وجمله

لديهم بسبب قلّة رصيدهم اللغوي من المفردات. كما كان حجم ملخصاتهم كبيراً في الاختبار القبلي بسبب

عدم تمكنهم من مهارة حذف التفاصيل التي لا ضرورة لها من الملخص. أمّا بعد تطبيق البرنامج فقد

خضعوا للمهام التي تضمّنها البرنامج، وهدف من خلالها إلى تدريبهم على هذه المهارات. وهذا ساعد

على ترسيخ مهارات الفهم لديهم، ودرّبهم على معالجة النصوص وفهمها، وطوّر قدرتهم على عدم تغيير المعنى الأصلي للنص، وزاد مخزونهم اللغوي، وقوّى أسلوبهم في الكتابة ليصبحوا أكثر إدراكاً للعلاقات والتعميمات.

٢. ٣. الإجابة عن السؤال الثالث، ونصّه: "ما فاعلية البرنامج التعليمي في الاحتفاظ المؤجل

بمهارة التلخيص الشفوي لدى العينة التجريبية؟"

للتحقق من فاعلية البرنامج التعليمي في الاحتفاظ بمهارة التلخيص الشفوي حسب مقدار فاقد الكسب؛ أي الفرق بين متوسطي درجات متعلّمي المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي، ثم حُسبت النسبة المئوية لمقدار فاقد الكسب، والنسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم لدى المجموعة التجريبية، وذلك وفق الآتي:

- النسبة المئوية لفاقد الكسب = مقدار فاقد الكسب ÷ متوسط درجات المتعلمين في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة × ١٠٠.

- النسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم = متوسط درجات المتعلمين في التطبيق البعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة ÷ متوسط درجات المتعلمين في التطبيق البعدي المباشر × ١٠٠.

والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (١١) مقدار فاقد الكسب بين التطبيقين البعدي والمؤجل والنسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم لدى المجموعة التجريبية

المجموعة	المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين على بطاقة الملاحظة	مقدار فاقد الكسب	النسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم	النسبة المئوية لفاقد الكسب
التجريبية	البعدي المباشر	١.٩	٩٥.٥٥%	٤.٤٥%
	البعدي المؤجل			
	٤٢.٦٧			
	٤٠.٧٧			
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة = ٥٠				

يُبيّن الجدول السابق أن مقدار فاقد الكسب لدى المجموعة التجريبية قد بلغ (١.٩)، ونسبته المئوية قدرها (٤.٤٥%). أمّا النسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم فقد بلغت (٩٥.٥٥%)؛ وهذا يدل على أن البرنامج التعليمي كان فعّالاً، وعلى بقاء أثر التعلّم لدى متعلّمي المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج.

٢. ٤. الإجابة عن السؤال الرابع، ونصّه: "ما فاعلية البرنامج التعليمي في الاحتفاظ المؤجل بمهارة التلخيص الكتابي لدى العينة التجريبية؟"

للتحقق من فاعلية البرنامج التعليمي في الاحتفاظ بمهارة التلخيص الكتابي حُسب مقدار فاقد الكسب؛ أي الفرق بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارة التلخيص الكتابي، ثم حُسبت النسبة المئوية لمقدار فاقد الكسب، والنسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم لدى المجموعة التجريبية، وذلك وفق الآتي:

- النسبة المئوية لفاقد الكسب = مقدار فاقد الكسب ÷ متوسط درجات المتعلمين في الاختبار البعدي المباشر × ١٠٠.

- النسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم = متوسط درجات المتعلمين في الاختبار البعدي المؤجل ÷ متوسط درجات المتعلمين في الاختبار البعدي المباشر × ١٠٠.

والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (١٢) مقدار فاقد الكسب بين التطبيقين البعدي والمؤجل والنسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم لدى المجموعة التجريبية

المجموعة	المتوسط الحسابي لدرجات المتعلمين على الاختبار	مقدار فاقد الكسب	النسبة المئوية لفاقد الكسب	النسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم
التجريبية	البعدي المباشر	١.١٣	٥.٤٠%	٩٤.٦٠%
	البعدي المؤجل			
	٢٠.٩٣			١٩.٨٠
الدرجة الكلية لاختبار التلخيص الكتابي = ٢٥				

يبين الجدول السابق أن مقدار فاقد الكسب لدى المجموعة التجريبية قد بلغ (١٠.١٣)، ونسبته المئوية قدرها (٥.٤٠%). أما النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم فقد بلغت (٩٤.٦٠%)؛ وهذه نسبة احتفاظ مرتفعة تدعم فاعلية البرنامج في الاحتفاظ بمهارة التلخيص الكتابي، وتدل على بقاء أثر التعلم لدى متعلمي المجموعة التجريبية.

وقد تعود هذه النتيجة التي أكدت فاعلية البرنامج التعليمي في الاحتفاظ بمهارة التلخيص الشفوي والكتابي إلى أسلوب عرض المهمات في البرنامج، وإفساح المجال للمتعلمين لممارستها بأنفسهم، والتدرج في التعامل مع النصوص من خلال تلخيص كل نص على مدى مهمتين تعليميتين، قُدمت مهارات التلخيص الشفوي والكتابي من خلالها تقديمًا متدرجًا ساعد المتعلمين على تطبيقها، تُضاف إلى ذلك التدريبات التي عُرِضت في نهاية كل مهمة، والواجبات المنزلية التي ثبتت مهارات المتعلمين، ووجدتها المتعلمون فرصة جيدة استثمارها في تعميق تدريبهم على مهارات التلخيص. وهذا التدريب تضمن جوانب لغوية وعقلية مكنتهم من امتلاك القدرة على تلخيص نص، وإنتاج نص جديد متكامل يتضمن المهارات التي تعلموها؛ فالمتعلمون عندما يكتبون ملخصًا يحاولون استعمال كل مهاراتهم واستراتيجياتهم التي تعلموها ليُذللوا الصعوبات المعرفية التي تعترضهم. كما أن أساليب التقويم في البرنامج لم تكن ترهقهم بالتركيز على القواعد النحوية - وإن لم تهملها - بل ركزت على مساعدتهم على التعبير عن قدراتهم ومهاراتهم اللغوية وغير اللغوية (مهارات الفهم بما يتضمنه من عناصر التصنيف والتحويل وإعادة البناء) وتنمية طلائعهم اللغوية، وتحفيز نشاطهم بوسائل متنوعة. وقد ساعد ذلك على تعميق التعلم واستمرار أثره، وشجّع المتعلمين على متابعة التدريب الذاتي على مهارات التلخيص بعد التطبيق البعدي المباشر لأدوات البحث، وقبل التطبيق البعدي المؤجل لها.

٣. مناقشة نتائج الفرضيات وتفسيرها

٣. ١. اختبار صحة الفرضية الأولى، ونصّها: "ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يعزى إلى متغير البرنامج التعليمي".

للتأكد من صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث، ثم استُعمل اختبار (Paired-samples t-test) لعينتين مترابطتين من البيانات لدى مجموعة واحدة من الأفراد (حسن، ٢٠١١، ص ٣٠٩) لمعرفة دلالة تلك الفروق.

وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (١٣) قِيم (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي

تطبيق بطاقة الملاحظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	د. ح	قيمة الدلالة	القرار	حجم الأثر
القبلي	31	27.71	4.252	35.119	30	0.000	دال	1.7
البعدي	31	40.06	3.151					

يُبيّن الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة هي (35.119)، وأن قيمة دلالتها هو (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي، وهو (0.05). وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي دال إحصائياً. وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، ويدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص

الشفوي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي. وبالرجوع إلى نتائج المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، نجد أن الفرق جاء لمصلحة التطبيق البعدي.

ولأن "الدلالة الإحصائية لا تكفي بمفردها لأن تكون معياراً لأهمية نتائج البحث، نحتاج إلى حساب حجم تأثير البرنامج للوصول إلى الدلالة العملية للنتائج؛ لأن مؤشرات حجم التأثير تساعد على التمييز بين النتائج الدالة عملياً والنتائج الدالة إحصائياً فقط؛ فوجود الدلالة الإحصائية لا يعني بالضرورة وجود دلالة عملية، لأن الدلالة الإحصائية للاختبارات تبين مقدار الثقة في النتائج التي يُتوصل إليها بغض النظر عن حجم الفروق أو قوة الارتباطات بهذه النتائج، وتشير إلى أنها تتأثر مباشرة بحجم العينة. أمّا مقاييس حجم التأثير أو (الدلالة العملية) فلا تتأثر بحجم العينة، وتشير إلى حجم الفروق أو قوة الارتباطات بين المتغيرات بغض النظر عن مقدار الثقة" (حسن، ٢٠١١، ص ٢٩٠، ٢٩١).

ولذلك وفي ضوء عدم كفاية الدلالة الإحصائية لتكون معياراً يدل على أهمية نتائج البحث نحتاج إلى حساب الدلالة الإحصائية والدلالة العملية. "ويمكن التأكد من فاعلية أي برنامج بعدة طرائق إحصائية منها حجم التأثير (وقد استعمل الكاتب مصطلح (حجم التأثير) للتعبير عن الأثر الذي استعمله عدد كبير من الإحصائيين)، والنسبة المئوية للكسب، ونسبة الكسب المعدلة" (حسن، ٢٠١١، ص ٢٩٦).

وقد تأكدت الباحثة من فاعلية البرنامج التعليمي بأسلوب حجم التأثير، ومن أجل ذلك طبقت معامل إيتا الإحصائي. وقد وضع كوهن (Cohen) محكات لقياس حجم الأثر يوضحها الجدول الآتي: (حسن، ٢٠١١، ص ٢٨٣).

الجدول (١٤) المحكات التي وضعها كوهن (Cohen) لقياس حجم الأثر

المعيار	صغير	متوسط	كبير	كبير جداً
حجم الأثر	0.20	0.50	0.80	1.10

وقد بلغت قيمة معامل إيتا (1.7)، وهي قيمة مرتفعة بحسب تصنيف كوهين (Cohen)، وتدل على حجم أثر كبير في أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لمصلحة البرنامج التعليمي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارة التلخيص الشفوي لدى متعلمي المجموعة التجريبية.

٣. ٢. اختبار صحة الفرضية الثانية، ونصها: "ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة التلخيص الكتابي يعزى إلى متغير البرنامج التعليمي".

للتأكد من صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث، ثم استُعمل اختبار (Paired-samples t-test) لعينتين مترابطتين من البيانات لدى مجموعة واحدة من الأفراد (حسن، ٢٠١١، ص ٣٠٩) لمعرفة دلالة تلك الفروق. وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (١٥) قيم (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة التلخيص الكتابي

تطبيق اختبار التلخيص الكتابي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	د. ح	قيمة الدلالة	القرار	حجم الأثر
القبلي	31	9.00	2.543	18.930	30	0.000	دال	0.99
البعدي	31	16.10	1.375					

يُبين الجدول السابق أنَّ قيمة (ت) المحسوبة هي (18.930)، وأن قيمة دلالتها هو (0.000)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي، وهو (0.05). وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التلخيص الكتابي دال إحصائياً. وهذا ينفي

صحة الفرضية الصفرية، وبيّن وجود فرق ذي دلالة إحصائية يبين متوسطي درجات متعلمي عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التلخيص الكتابي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي. وبالرجوع إلى نتائج المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، نجد أن الفرق جاء لمصلحة التطبيق البعدي. ولأن "الدلالة الإحصائية لا تكفي بمفردها لأن تكون معياراً لأهمية نتائج البحث، نحتاج إلى حساب حجم التأثير للبرنامج للوصول إلى الدلالة العملية للنتائج؛ لذلك تأكدت الباحثة من فاعلية البرنامج التعليمي بأسلوب حجم التأثير. ومن أجل ذلك طبقت معامل إيتا الإحصائي، الذي بلغت قيمته (٠.٩٩)، وهي قيمة مرتفعة تدل على حجم أثر كبير في أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التلخيص الكتابي لمصلحة البرنامج التعليمي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية مهارات التلخيص الكتابي لدى عينة البحث.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى ما قُدّم للمتعلمين من مواد وأنشطة متنوعة في أثناء المعالجة التجريبية؛ فقد تعرضوا لمهارات التلخيص (الشفوي والكتابي) في سياقات متعددة ومتنوعة (نصوص كتابية مقروءة، ونصوص مسموعة، ومقالات متنوعة)، واستعملوا هذه المهارات في مواقف وتدريبات متنوعة. يُضاف إلى ذلك ما وفّره البرنامج من مزايا تناسب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأهمها:

١. **السياقية:** يقدّم مدخل المهمات الوحدات اللغوية الجديدة كافة وفق سياقات ذات معنى تجعل تعلّمها ذا قيمة في حياة المتعلم.

٢. **الاجتماعية:** فمدخل المهمات يهيئ الفرصة لممارسة التواصل بين المتعلمين في سياق اجتماعي حي.

٣. **توظيف مدخل المهمات للمحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد:** وبذلك يحتفظ المتعلّم بمخرجات المُهمّات السابقة لدى الانتقال إلى مهمة جديدة، ويستفيد من أغلظه في المهمات السابقة، ويُقوّمها في ظل نموّ لغته، ومعرفته بطبيعة المُهمّات اللاحقة.

٤. ثبات المهارات اللغوية المكتسبة بالمُهْمَة لدى المتعلمين: وهكذا يمكنهم توظيف ما تعلموه في مواقف الحياة اليومية.

٥. التكامل بين مهارات اللغة وعناصرها في البرنامج: فلم تُركّز المُهْمَّات على مهارة واحدة كالكتابة مثلاً، أو عنصر واحد فقط مثل المفردات أو التراكيب النحوية، بل اشتملت أيضاً على الاستماع والمحادثة، وكتابة فقرة، والاختيار من متعدد، وإعادة الترتيب، وغيرها. وبهذا التكامل تضمنت المهمات محتوى معرفياً متعددًا ومختلفًا زاد اندماج المتعلمين في التعلم.

٦. تنوع الأنشطة التي قُدِّمت داخل كل مهمة، وتنوع طرائق عرض المحتوى اللغوي الجديد. وقد بيّن (عبد الحميد، ١٩٩٩) أنّ هذا التنوع يساعد على بقاء المتعلم مندمجًا في أداء المُهْمَة المطلوبة وتنفيذها لأنها شائقة وجذابة، وبعيدة عن الرتابة والملل (عبد الحميد، ١٩٩٩، ص ٣٤٨). كما أنّ هذا التنوع يزيد من فاعلية المتعلمين، ومن استعدادهم للتعلم واندماجهم فيه اندماجًا أفضل.

٧. الممارسة اللغوية: فقد وفّرت المُهْمَّات اللغوية التي تضمنها البرنامج فرصًا لممارسة اللغة والمحتوى اللغوي الجديد من خلال تلخيص المتعلمين لنصوص جديدة استمعوا إليها أو قرؤوها. كما وفرت بيئة خصبة لذلك لدى المتعلمين، فتحوّلت بمضمونها من الوجه النظري إلى الوجه العملي التطبيقي. وقد بيّن (علي، ٢٠١٧) أن اكتساب المهارات من خلال الممارسة والتفاعل يجعل لها قيمة ومعنى، ويساعد المتعلمين على التواصل الجيد، ويزيد دافعيّتهم وإقبالهم على تعلّم اللغة، ويجعلهم أكثر إيجابية ومشاركة في الموقف التعليمي التعلّمي (علي، ٢٠١٧، ص ١٠٧).

٨. الانتباه: قُدِّمت المهمات مثيرات بصرية ولغوية ساعدت على لفت انتباه المتعلمين إلى أشكال المحتوى اللغوي المستهدفة؛ فاستوعبوها، وتمكنوا من إنتاج أشكال لغوية جديدة هي النصوص التي لخصوها وأنتجوها بلُغة كل منهم بالاعتماد على ما تعلموه في البرنامج.

٩. **التغذية الراجعة الفورية:** قدّمت المُهمّات فرصَ مراقبةٍ وتغذية راجعةٍ للمتعلمين، وتضمنت المساندة والدّعم لهم في أثناء التعلّم من خلال تطبيق بعض استراتيجيات التغذية الراجعة الفورية مع المتعلمين من أجل تثبيت ما تعلموه من محتوى لغوي، أو تصحيح ما وقعوا فيه من أخطاء، وهذا ثبتّ معلوماتهم ورسخها.

١٠. **الربط بين الشكل والمعنى:** فلم تُركّز المهمّات في البرنامج على الصحة النحوية واللغوية فقط عند المتعلمين، بل ركزت على المعنى. وقد زاد ذلك من ثقة المتعلمين بأنفسهم، وزاد رغبتهم في تجريب التحدّث واكتساب مهاراته.

١١. **التفاعل:** وفر مدخل المهمّات الذي بُني البرنامج التعليمي وفقه بيئة تعليمية مناسبة يتفاعل في ضوئها المعلم والمتعلم والمواد التعليمية والإمكانات المتوفرة في غرفة التعلّم. وهذا يسمح للمتعلّم أن يتقن عناصر المُهمّة، ثم يقوم بتركيبها بحيث يساعده على اكتساب المهارات المطلوبة وإتقانها.

١٢. **تقديم مدخل جديد لتعليم مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي)، وتركيزه على مجموعة مهارات عقلية ولغوية تتضمنها مهارة التلخيص؛** فقد تدرّب المتعلمون على التلخيص، وهو عملية فكرية لغوية تتطلب تدريب المتعلمين على المحاكمة العقلية، وبذل الجهد، وتتطلب نوعين من التفكير هما الانتقاء والاختزال. وفي إطار ذلك تدرّب المتعلمون على مهارات تحديد الفكرة العامة والرئيسية، وإسقاط التفاصيل الفرعية، وهذا أدى إلى تنمية مهارات عقلية (التصنيف، والتمييز، والفهم، والتفكير الناقد). كما أنهم تدرّبوا على كتابة علامات الترقيم، واستعمال أدوات الربط، وتطبيق القواعد الإملائية والنحوية للغة العربية. يُضاف إلى ذلك أنّ البرنامج تضمن مساحة واسعة من الحوار والنقاش مع المتعلمين من أجل دراسة كل نص وفهمه وتحديد فكره خصوصاً في المُهمّات التي تناولت مهارات التلخيص الشفوي، عندما استطاع المتعلمون التحدّث باللغة العربية الفصيحة، وهذا أشعرهم بالألفة وحب اللغة والمتعة في أثناء دراستها.

١٣. تنوع النصوص والموضوعات التي تضمّنها البرنامج، والتي يميل المتعلمون إلى التحدث فيها كالقصص، والموضوعات التاريخية والأخبار وغيرها. وهذا ساعدهم على اكتساب مهارة التلخيص الشفوي، وطوّر أداءهم الشفوي في مواقف التواصل التي يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة.

هذا كله أكسبهم خبرات متنوعة وصلت بهم إلى مستوى جيد في القدرة على كتابة نص جديد متكامل، وطوّر مستواهم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة واختبار التلخيص الكتابي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (أبو لبن وعبد الغفار، ٢٠١٦)، ودراسة (Kasap, 2005)، ودراسة (تركي، ٢٠٠٦)، ودراسة (Thanghun, 2012) التي أكدت دور المُهمّة وفاعليتها في تدريس اللغة العربية ومهاراتها ومنها مهارات التحدث.

٣.٣. اختبار صحة الفرضية الثالثة، ونصّها: "ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يعزى إلى متغير الجنس".

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في عينة البحث في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي استعملت الباحثة اختبار (t-test) للعينات المستقلة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (١٦) الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في عينة البحث في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة

الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي

الاختبار	المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	د. ح	قيمة الدلالة	القرار
البعدي / بطاقة ملاحظة	التجريبية	ذكور	١١	39.00	3.225	1.392	29	0.179	غير
		إناث	٢٠	40.65	3.031				دال

يُبيّن الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (1.392)، وأن مستوى دلالتها هو (0.179) عند درجة حرية (29)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). وهذا يؤكد الفرضية الصفريّة؛ أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يعزى إلى متغير الجنس.

٣. ٤. اختبار صحة الفرضية الرابعة، ونصّها: "ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارة التلخيص الكتابي يعزى إلى متغير الجنس".

لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في عينة البحث في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التلخيص الكتابي استعملت الباحثة اختبار (t-test) للعينات المستقلة. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (١٧) الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في عينة البحث في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارة

التلخيص الكتابي

الاختبار	المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	د. ح	قيمة الدلالة	القرار
البعدي / اختبار التلخيص الكتابي	التجريبية	ذكور	١١	15.91	0.701	-0.687	29	0.498	غير دال
		إناث	٢٠	16.20	1.642				

يُبيّن الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (-0.687)، وأن قيمة دلالتها (0.498) عند درجة حرية (29)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). وهذا يؤكد الفرضية الصفريّة؛ أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التلخيص الكتابي يعزى إلى متغير الجنس.

ولعل هذه النتيجة ترجع إلى أن المتعلمين (ذكورًا وإناثًا) قد خضعوا للبرنامج نفسه بما يتضمنه من أنشطة وتدريبات، وتقاسموا فرص التعلم في إطار البرنامج، وتفاعلوا مع أنشطته، وقاموا بها فرادى ومجتمعين، وبالتعاون مع المعلمة، ولذلك تأثروا به تأثرًا متساويًا. يضاف إلى ذلك تقارب مستواهم اللغوي وخبراتهم السابقة؛ إذ إنهم ينتمون إلى مستوى لغوي واحد هو المستوى المتوسط. وهذا يجعل الباحثة تظن أن نمو خبراتهم، وتطور كفاياتهم كان يعود إلى مقدار الجهود التي يبذلها كل متعلم منهم لزيادة مستواه اللغوي، وإلى قابلية التعلم لديهم ورغبة كل منهم فيه، وليس إلى جنس كل متعلم منهم. وهم من جهة أخرى من مجتمع واحد ومنطقة جغرافية واحدة، وبيئة تعليمية واحدة ومتقاربة من ناحية التسهيلات المادية، والوسائل التعليمية المتاحة، وتشابه الظروف الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية للجنسين (الذكور والإناث). وقد أظهرت نتائج عدد من الدراسات أن الجنس - وهو أحد الخصائص الخلقية - لا يؤدي دورًا فاعلاً في اكتساب التعلم بشكل عام (الحوامدة، ٢٠١٥، ص ١٢٥). وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (Karbalaei, 2010) التي أكدت عدم وجود فرق دالّ إحصائيًا بين الذكور والإناث في مهارة التلخيص، ودراسة (خطابية، ١٩٩٥) في عدم وجود أثر لمتغير الجنس في اكتساب مهارات التلخيص، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (تميم، ١٩٩٦) من أن مستوى تحصيل الطالبات أعلى من مستوى تحصيل الطلاب في التلخيص الكتابي من جهة، وفي مهاراته مجتمعة أو متفرقة من جهة أخرى.

٣. ٥. اختبار صحة الفرضية الخامسة، ونصّها: "ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يعزى إلى متغير البرنامج التعليمي".

للتأكد من صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث، ثم استُعمل اختبار (Paired-samples t-test) لعينتين من البيانات مترابطتين لدى مجموعة واحدة من الأفراد (حسن، ٢٠١١، ص ٣٠٩) لمعرفة دلالة ذلك الفرق. وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (١٨) الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لبطاقة

الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي

تطبيق بطاقة الملاحظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	د. ح	قيمة الدلالة	القرار
البعدي المباشر	31	40.06	3.151	-2.802	30	0.009	دالّ
البعدي المؤجل	31	40.55	2.987				

يُبيّن الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة هي (-2.802)، وأن قيمة دلالتها هو (0.009)، عند درجة حرية (٣٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي وهو (0.05). وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي دالّ إحصائياً. وهذا ينفي صحة الفرضية الصفرية، ويبيّن وجود فرق ذي دلالة إحصائية يبين متوسطي درجات متعلّمي عينة البحث في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي. وبالرجوع إلى نتائج المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة، نجد أن الفرق جاء لمصلحة التطبيق البعدي المؤجل الذي بلغ متوسطه (40.55)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لنتائج التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة الذي بلغ (40.06). وهذا يعني أن متعلّمي عينة البحث كانوا أكثر قدرة على الاحتفاظ بالتعلم لديهم، وأن ما اكتسبوه من مهارات كان أكثر ثباتاً وديمومة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المتعلّمين احتفظوا بالمهارات التي تعلّموها لأنهم مارسوها وطبقوها بأنفسهم، وشاركوا في تنفيذ كل المهمات التي تضمنها البرنامج التعليمي، وما تحتويه من أنشطة وتدرّيات كانت متمحورة حولهم، وتحاكي حاجاتهم وتلبيها من خلال التخطيط للمهام اللغوية وما تتضمنه من

مدخلات بعناية قبل تنفيذها؛ فقد أُتيحت لهم فُرص متعددة للممارسة الحقيقية للغة وتوظيف ما اكتسبوه من مهارات في إنتاج نصوص جديدة هي الملخصات الجديدة التي بنوها في نهاية كل مُهمّة من المُهمّات التي نفّذوها، وخاصة في مرحلة المحاكاة؛ فقد كانوا يقومون بعد تعرّضهم لكل نص ودراسته بتطبيق المهارات المقصودة حتى يصلوا إلى إنتاج نص جديد هو الملخص المطلوب، ثم يحاكون ذلك في تلخيص نصوص جديدة في التدريبات والمُهمّات المنزلية التي كانوا يُكلّفون بها، ثم في كل موقف تواصلية تعرّضوا له واحتاجوا فيه إلى إنتاج ملخص ما لمحاضرة يدرسونها، أو قصة أو كتاب يقرؤونه، وما شابه ذلك. ويتفق ذلك مع ما توكّده دراسة (Doughty, 2001)، ودراسة (Prabhu, 1987) من أن متعلّم اللغة يحتاج إلى الانهماك في فرص استعمال لغوي قائم على المعنى حتى يكتسب المهارات المطلوبة، ولذلك لا بدّ من تدريسها ضمن أنشطة وسياقات تواصلية ينصب الاهتمام فيها على تحقيق الكفايات اللغوية المطلوبة بالدرجة الأولى، وليس على القواعد وحدها. وهذا ما تحقّقه المهمات اللغوية التواصلية التي نفّذها المتعلمون. ويتفق أيضًا مع أكدته دراسة (البوشيخي، ٢٠٠٢)، و(علي، ٢٠١٧) من أن اكتساب اللغة وتعلّمها يحتاج احتكاكًا بمحيطها اللغوي الذي يدفع المتعلم إلى التواصل بها في سياقات مختلفة، ويحفّز طاقاته وقدراته التواصلية لتثبيت القواعد والمهارات المرتبطة باللغة المتعلّمة واستعمالها، واستثمار المعطيات اللغوية التي أصبح المتعلم معتادًا على إنتاجها وفهمها في تعلّم هذه القواعد والمهارات.

وقد ساعد هذا على بقاء أثر التعلّم، وساعد المتعلمين على الاستمرار في استعمال مهارات التلخيص التي تعلّموها في كل المواقف التي يحتاجون فيها إلى هذه المهارات؛ فهذه المهارات لم تُدرّس على أنها غاية، بل دُرّست لتكون وسيلة تخدم التواصل اللغوي، وترتبط بمدى وظيفيتها في حياة المتعلمين، والفائدة التي تقدمها لهم. وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة (علي، ٢٠١٤) من ضرورة مراعاة الحاجات اللغوية للمتعلّم عند بناء المُهمّات التعليمية فيشعر المتعلّم بتلبية حاجاته اللغوية، ولا يجد فجوة

بين ما يدرسه وما يحتاج إليه فعلياً في المواقف اللغوية التواصلية المتنوعة. ولذلك فإن اكتسابها من خلال سياقاتها المتنوعة التي ستمرّ فيها يجعلها مُدخلات قابلة للفهم، ويعطي المتعلم دافعية أكبر للتعلم؛ لأنه شريك أساسي في أثناء تنفيذ المهمة. وهذا يزيد ثقته في نفسه، ويدفعه إلى التجريب والمحاولة في الكلام والكتابة، ويمنحه قابلية واستعداداً نفسياً يسمح بمرور هذه المدخلات وثباتها عند المتعلمين الذين يتكوّن لديهم وعي بها، وهذا يصعب نسيانها أو فقدانها مع استمرار ممارستها. ويتفق ذلك مع فرضيتي "كراشن" اللتين ورد ذكرهما في الإطار النظري في اكتساب اللغة الأجنبية: المدخل، والمصفاة الفاعلة (الراشح الانفعالي)؛ فقد ذكر أن المدخلات اللغوية التي يتعرّض لها المتعلم يجب أن تكون قابلة للفهم (ليست أعلى بكثير من مستوى متعلم اللغة، وليست أدنى منه) وذلك حتى لا يملها المتعلم، وحتى تتكوّن لديه دافعية للاهتمام بها واكتسابها. ويضاف إلى ذلك وجود راشح انفعالي منخفض يسمح بمرور المدخلات اللغوية واكتسابها؛ فعوامل القلق، وضعف الدافعية، وعدم الشعور بالإنجاز، والاتجاه السلبي نحو تعلّم اللغة، وضعف الثقة بالنفس تؤدي إلى وجود راشح مرتفع وضيق يمنع مرور المدخلات التي تهدف المهمة إلى إكسابها للمتعلّم. وهذا ما حقّقته المهمّات التي نفّذها المتعلمون عندما تضمّنت نصوصاً ملائمة لمستواهم، وصُمّمت تصميمًا زاد دافعتهم لتعلّم اللغة ورغبتهم في امتلاك مهارات التلخيص التي سوف تساعد على ممارسة مهارات لغوية أخرى، وبذلك اكتسبوا مهارات لغوية مثل (تطبيق القواعد الصحيحة نحويًا وإملائيًا، واستعمال أدوات الربط، وعلامات الترقيم)، وغير لغوية مختلفة مثل (الفهم، والتصنيف، والتمييز والانتقاء، والتفكير الناقد التي تتجلى في وضع عنوان للنص، وتحديد الفكرة العامة له والفكر الرئيسة والفرعية، وإسقاط التفاصيل) ساعدتهم على تنمية مهاراتهم في التلخيص. كما ساعد حجم العينة على منح فرصة للمتعلّمين جميعًا في التعلّم والتطبيق وممارسة مهارات التلخيص.

٣. ٦. اختبار صحة الفرضية السادسة، ونصها: "ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار مهارة التلخيص الكتابي يعزى إلى متغير البرنامج التعليمي".

للتأكد من صحة هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث، ثم استُعمل اختبار (Paired-samples t-test) لِعَيْنَتَيْن من البيانات مترابطتين لدى مجموعة واحدة من الأفراد لمعرفة دلالة ذلك الفرق. وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (١٩) الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار

مهارة التلخيص الكتابي

تطبيق اختبار التلخيص الكتابي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	د. ح	قيمة الدلالة	القرار
البعدي المباشر	31	16.10	1.375	1.532	30	0.136	غير دالّ
البعدي المؤجل	31	15.90	1.446				

يُبيّن الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة هي (1.532)، وأن قيمة دلالتها هو (0.136)، عند درجة حرية (٣٠)، وهو أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارة التلخيص الكتابي غير دالّ إحصائيًا. وهذا يؤكد صحة الفرضية الصفرية، ويبيّن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي عينة البحث في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارة التلخيص الكتابي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي. وهذا يعني أن البرنامج التعليمي المصمم وفق مدخل المهمة لتنمية مهارة التلخيص الكتابي لم يساعد على استمرار احتفاظ المتعلمين بالمهارات التي تعلّموها بعد تطبيق الاختبار البعدي المؤجل. لكن المقارنة بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في

التطبيقات البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار التلخيص الكتابي تُبين أن المتوسط في التطبيق البعدي المباشر بلغ (16.10)، وأن المتوسط في التطبيق البعدي المؤجل بلغ (15.90)، وأن الفارق بين المتوسطين هو (0.2)، وهو فارق صغير يدل على عدم حدوث هدر تعليمي بنسبة كبيرة خلال الفترة الفاصلة بين التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل. ولتفسير هذه النتيجة يمكن الاعتماد على حساب فاقد الكسب بين التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التلخيص الكتابي الذي حسبته الباحثة عند الإجابة عن السؤال الرابع، والذي بيّن أن متوسط فاقد الكسب لدى المجموعة التجريبية قد بلغ (1.13)، ونسبته المئوية مقدارها (5.40%). أمّا النسبة المئوية لبقاء أثر التعلّم فقد بلغت (94.60%)؛ وهذه نسبة احتفاظ مرتفعة تدعم فاعلية البرنامج في الاحتفاظ بمهارة التلخيص الكتابي، وتدل على بقاء أثر التعلم لدى أفراد عينة البحث.

٤. توصيات البحث ومقترحاته

٤. ١. التوصيات

بالاستناد إلى النتائج التي توصل إليها البحث توصي الباحثة بما يأتي:

١. إعداد برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في طرائق تدريس اللغة العربية ومهاراتها.
٢. إجراء دورات تدريبية مستمرة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في طرائق تدريس اللغة العربية ومهاراتها، وما يستجد فيها لمساعدتهم على تطوير كفاياتهم، وإغناء عملهم في تعليم اللغة العربية.
٣. تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودعوة القائمين على إعدادها إلى إدراج مهارة التلخيص إدراجاً موسعاً ومعمقاً في مناهج اللغة العربية ومنها العربية للناطقين بغيرها.
٤. الدعوة إلى عقد المؤتمرات العلمية التي تتناول تعليم اللغة العربية، وتتيح تبادل الخبرات بين العاملين في هذا الميدان، وتساعد على تحديد المشكلات التي تمنع تطوير تعليم اللغة العربية، ووضع الحلول المناسبة في ضوء المستجدات اللغوية والعلمية والنفسية.

٤. ٢. المقترحات

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

١. إجراء دراسات تتناول فاعلية تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في تنمية مهارات لغوية أخرى مثل الاستماع أو التحدث أو الكتابة.
٢. دراسة أثر استعمال مدخل المهمة في تنمية مهارة التلخيص لدى متعلمي اللغة العربية من أبنائها.
٣. إجراء دراسات تتناول فاعلية تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في تنمية مهارة التلخيص على عدد أكبر من المتعلمين، وفي مستويات لغوية أخرى مثل المستوى المتقدم.
٤. تنويع الدراسات لتتناول فاعلية تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بها من جهة، والناطقين بغيرها من جهة أخرى.

٥. دراسة العلاقة الارتباطية بين مستوى تحصيل متعلمي اللغة العربية في مهارة التلخيص ومستويات

تحصيلهم في مهارات لغوية أخرى.

٦. دراسة أثر التلخيص في تنمية مهارات لغوية أخرى، كالتحدث والقراءة.

مُلَخَّصُ البَحْثِ باللغة العربية

فاعلية برنامج تعليمي قائم على المُهمَّة في تنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى متعلمي

اللغة العربية الناطقين بغيرها.

تحدّدت مشكلة البحث في دراسة فاعلية برنامج لتعليم اللغة القائم على مدخل المُهمَّة في تنمية مهارة

التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وهدف البحث إلى قياس فاعلية برنامج تعليمي مُصمَّم وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المُهمَّة في

تنمية مهارات التلخيص الشفوي والكتابي لدى عينة من المتعلمين الذين يدرسون اللغة العربية في مركز

اللغات بجامعة فردوسي في إيران، وهم من المستوى المتوسط. واقتصرت على مجموعة واحدة هي

المجموعة التجريبية، التي بلغ عدد أفرادها (٣١) متعلِّماً ومتعلِّمة، منهم (١١) متعلِّماً، و(٢٠) مُتعلِّمة.

ولتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واستعملت الأدوات الآتية:

١. قائمة مهارات التلخيص الشفوي.

٢. قائمة مهارات التلخيص الكتابي.

٣. البرنامج التعليمي القائم على مدخل المُهمَّة لتنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى متعلّمي

اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٤. اختبار التلخيص الكتابي الذي يقيس فاعليّة البرنامج في تنمية مهارة التلخيص الكتابي.

٥. بطاقة ملاحظة لقياس فاعلية البرنامج في تنمية مهارة التلخيص الشفوي.

وقد تطلّب قياس فاعلية البرنامج التعليمي التحقق من الفرضيات الآتية:

١. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي

والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي.

٢. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة التلخيص الكتابي يعزى إلى متغير البرنامج التعليمي.

٣. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يعزى إلى متغير الجنس.

٤. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارة التلخيص الكتابي يعزى إلى متغير الجنس.

٥. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي.

٦. ليس هناك من فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارة التلخيص الكتابي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي.

وانتهى البحث إلى النتائج الآتية

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي. وقد جاء الفرق لمصلحة التطبيق البعدي.

٢. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة التلخيص الكتابي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي، وقد جاء الفرق لمصلحة التطبيق البعدي.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يعزى إلى متغير الجنس.

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار مهارة التلخيص الكتابي يعزى إلى متغير الجنس.

٥. وجود فرق ذي دلالة إحصائية يبين متوسطي درجات متعلمي عينة البحث في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التلخيص الشفوي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي. وقد جاء الفرق لمصلحة التطبيق البعدي المؤجل.

٦. عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يبين متوسطي درجات متعلمي عينة البحث في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار مهارة التلخيص الكتابي يُعزى إلى متغير البرنامج التعليمي.

وقد انتهى البحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات هدفها تطوير الميدان المدروس معزراً

بنتائج البحث. وكانت التوصيات:

١. إعداد برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في طرائق تدريس اللغة العربية ومهاراتها.
٢. إجراء دورات تدريبية مستمرة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في طرائق تدريس اللغة العربية ومهاراتها، وما يستجد فيها لمساعدتهم على تطوير كفاياتهم، وإغناء عملهم في تعليم اللغة العربية.
٣. تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودعوة القائمين على إعدادها إلى إدراج مهارة التلخيص إدراجاً موسعاً ومعماً في مناهج اللغة العربية ومنها العربية للناطقين بغيرها.
٤. الدعوة إلى عقد المؤتمرات العلمية التي تتناول تعليم اللغة العربية، وتتيح تبادل الخبرات بين العاملين في هذا الميدان، وتساعد على تحديد المشكلات التي تمنع تطوير تعليم اللغة العربية، ووضع الحلول المناسبة في ضوء المستجدات اللغوية والعلمية والنفسية.

أما المقترحات فكانت:

١. إجراء دراسات تتناول فاعلية تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في تنمية مهارات لغوية أخرى مثل الاستماع أو التحدث أو الكتابة.

٢. دراسة أثر استعمال مدخل المُهمّة في تنمية مهارة التلخيص لدى متعلمي اللغة العربية من أبنائها.
٣. إجراء دراسات تتناول فاعلية تعليم اللغة القائم على مدخل المُهمّة في تنمية مهارة التلخيص على عدد أكبر من المتعلمين، وفي مستويات لغوية أخرى مثل المستوى المتقدم.
٤. تنويع الدراسات لتتناول فاعلية تعليم اللغة القائم على مدخل المُهمّة في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بها من جهة، والناطقين بغيرها من جهة أخرى.
٥. دراسة العلاقة الارتباطية بين مستوى تحصيل متعلمي اللغة العربية في مهارة التلخيص ومستويات تحصيلهم في مهارات لغوية أخرى.
٦. دراسة أثر التلخيص في تنمية مهارات لغوية أخرى، كالتحدث والقراءة.

المراجع

١. مراجع باللغة العربية

- أباطة، نزار (٢٠٠٧). العربية لغير أبنائها. (ط١). (ج٢). دمشق: دار الفكر.
- إبراهيم، صفاء محمود (١٩٩٨). أثر تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على استخدام الاستراتيجيات المعرفية في استيعابهم للمقروء واتجاههم نحو القراءة. رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية التربية: جامعة الإسكندرية.
- إبراهيم، هداية (٢٠١٥). المهمات اللغوية التواصلية واكتساب اللغة الثانية. المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (٢٥ - ٢٦ نيسان)، اسطنبول: تركيا.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (د. ت). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أبو جاموس، عبد الكريم ووحشة، رولا (٢٠١٤). "أثر استراتيجية التعلم ثلاثية الأبعاد في الاستيعاب القرائي والتلخيص الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي". مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ١(٢)، ٤١٩ - ٤٥٤.
- أبو حمرة، مهي (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، دراسة ميدانية في المعهد الفرنسي للشرق الأدنى. رسالة دكتوراه، غير منشورة. كلية التربية: جامعة دمشق.
- أبو علام، رجاء (٢٠٠٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. (ط١). القاهرة: دار النشر للجامعات.

- أبو عمشة، خالد (٢٠١٥). تدريس مهارات العربية وفق مبدأ المهمات أو الوظائف اللغوية. دور المهارات اللغوية في تعليم اللغة. المؤتمر الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية، (٢١ - ٢٣ نيسان)، (ط١). الأردن: مركز اللغات، الجامعة الأردنية.
- أبو فاضل، جينا (١٩٩٤). التلخيص سلسلة منهجية التعبير، (ط ٢)، بيروت: دار المشرق.
- أبو لبن، وجيه المرسي وعبد الغفار، نورا (٢٠١٦). فاعلية مدخل المهمات في استيعاب طلاب المستوى المتقدم من الناطقين بغير اللغة العربية لبعض المفاهيم البلاغية، وعلاقة ذلك بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي لديهم. المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية، (٤ - ٧ أيار)، المجلس الدولي للغة العربية. دبي.
- أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٧). مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الأنصاري، بدر (٢٠٠٠). قياس الشخصية. الكويت: دار الكتابة الحديث.
- البصيص، حاتم (٢٠١١). تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم. (ط١). دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.
- البوشيخي، عز الدين (٢٠٠٢). نظرية النحو الوظيفي وتعلم اللغات، ندوة تعليم اللغات "نظريات ومناهج وتطبيقات"، كلية الآداب والعلوم الإنسانية: مكناس، المغرب.
- تركي، شيماء (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح قائم على التدريس المرتكز على المهمات في تنمية مهارات التحدث باللغة الانكليزية لدى طلاب المرحلة الفرعية. رسالة دكتوراه، غير منشورة. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية: جامعة عين شمس.
- تميم، يسرى حسن (١٩٩٦). التلخيص الكتابي وصعوباته: دراسة ميدانية تجريبية لصعوبات التلخيص لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي، وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى

الطلبة في التلخيص الكتابي في المدارس الرسمية في محافظة دمشق. رسالة دكتوراه، غير منشورة. كلية التربية: جامعة دمشق.

- التنفاري، صالح (٢٠١٤). "دور مدخل التعليم بالمهمات في تعليم اللغة العربية وتعلمها بوصفها لغة أجنبية أو ثانية". مجلة العربية للناطقين بغيرها، (١٧)، ٣٧ - ٧٧.

- جاس، سوزان وسلينكر، لاري (٢٠٠٩). اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة. ترجمة: ماجد الحمد. ج ١. الرياض: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.

- جبران، خليل جبران (١٩٩٢). التائه. بيروت: دار العلم للملايين.

- جبران، خليل جبران (٢٠١٢). العواصف. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

- الجهوية، ملحقة سعيدة (٢٠٠٩). المعجم التربوي. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

- حجاج، حسن (٢٠١٤). استراتيجية تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها بأسلوب المهمات.

المؤتمر الدولي الثالث للغات. مركز اللغات. ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية.

- حسن، عزت (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي. القاهرة: دار الفكر العربي.

- حسن، علي الصغير (٢٠١٤). "أثر تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة في تنمية الأداء الشفوي

في اللغة الإنكليزية لدى عينة من طلاب المدارس الفرعية". المجلة العالمية للتربية، ٣ (٢)،

٢٥٠ - ٢٦٤.

- حسنين، أحمد (١٩٩١). اللغة العربية في حقول التخصص. ط ٢. دبي: جامعة الإمارات، مطبعة الإمارات.

- حسين، مختار الطاهر (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في ضوء المناهج الحديثة. رسالة دكتوراه منشورة في المناهج. كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية.

- الحلاق، إيمان (٢٠١٧). المنهج التواصل في تعليم اللغات اللغة العربية أنموذجاً. رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر.
- حماد، خليل ونصار، خليل (٢٠٠٢). فن التعبير الوظيفي. (ط١). غزة: مطبعة منصور.
- حمد، معتصم (٢٠١٣). "الأنشطة التواصلية والتعلم اللغوي الناجح (اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أنموذجاً)". مجلة العربية للناطقين بغيرها، (١٥)، ١٠١-١٣٣.
- الحوامدة، محمد (٢٠١٥). "فاعلية استراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي". المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ١١(٢)، ١١٣-١٢٧.
- خاطر، سناء (٢٠٠٨). فاعلية التعليم القائم على مدخل المهمات في تنمية كفايات التواصل التفاعلي الشفوي في اللغة الإنكليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- خاطر، محمود والطاهر، مكي وحسن، شحاته (١٩٨٦). تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي. ط٢. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- خطابية، ألمازة (٢٠١٩). "أثر استخدام المدونة الإلكترونية في تحسين مهارة التلخيص الكتابي". المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٥(١)، ١١٣-١٣٢.
- خطابية، ألمازة (١٩٩٨). أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التلخيص الكتابي في اللغة العربية لدى طلبة العاشر الأساسي في لواء الكورة. رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الدليمي، طه علي والوائل، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. إريد: عالم الكتب الحديث.

- الرفاعي، نعيم (١٩٩١). **التقويم والقياس في التربية**. (ط٤) . دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الزراد، فيصل ويحيى، علي (١٩٨٦). **الإحصاء النفسي والتربوي مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدم**. دبي: دار القلم.
- السرور، ناديا هائل (٢٠٠٢). **مقدمة في الإبداع**. عمّان: دار وائل للطباعة.
- سعادة، جودت (٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير**. عمّان: دار الشروق.
- سفر، وداد (٢٠١١). **فاعلية منهج مقترح للمستوى الأول وفق معايير مهارات التواصل في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في دمشق**. رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية التربية: جامعة دمشق .
- سلطان، صفاء (٢٠٠٦). **أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي**. رسالة دكتوراه، غير منشورة. كلية التربية، جامعة حلوان.
- سليم، وفاء (١٩٨٩). **الحاجات اللغوية والأخطاء الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها**. رسالة ماجستير، غير منشورة . كلية التربية، جامعة دمشق.
- سمك، محمد صالح (١٩٧٩). **فن التدريس للتربية اللغوية والتربية الدينية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد، محمود أحمد (١٩٨٠). **في قضايا اللغة التربوية**. الكويت: وكالة المطبوعات.
- الشويرخ، صالح ناصر (٢٠١٧). **قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية**. (ط١). الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.
- صبري، ماهر إسماعيل (٢٠٠٦). **التدريس مبادئ ومهاراته**. الرياض: مكتبة الرشيد.

- صيني، محمود وعبد العزيز، ناصف وحسين، مختار (١٩٨٣). العربية للناشئين. (ط١). الرياض: وزارة المعارف.
- طعيمة، رشدي وآخرون (٢٠١٠). المرجع في تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي والجريوع، عبد الله والعبّادي، عبد الله وعمر، تمام والفقي، علي وسليم، عبد الواحد (٢٠٠٨). تعليم العربية للناطقين بغيرها، الكتاب الأساسي. (ج٣). (ط٣). معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها: جامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي والناقعة، محمود (٢٠٠٦). تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات. الرباط: منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسها صعوباتها. (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الحميد، جابر (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد المعطي، محمد (١٩٩٦). مكونات بيئة التعليم المدرسي وعلاقتها بالدافع للدراسة ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عبد الهادي، نبيل وآخرون (٢٠٠٣). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عصار، خير الله (١٩٨٥). مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- العصيلي، عبد العزيز (٢٠١٤). "تعلم اللغة وتعليمها بالمهام وتطبيقه في تعليم العربية لغة أجنبية". المؤتمر الدولي الثالث للغات. مركز اللغات. ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية.

- علي، هداية (٢٠١٧). "المهام اللغوية التواصلية وأثرها في اكتساب الوظائف النحوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية". مجلة العلوم التربوية، (٢)، ١٠٣ - ١٧٤.
- علي، هداية (٢٠١٤). الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالعربية. (ط١). الرياض: المعهد العربي للغة العربية.
- عمار، سام (٢٠٠٢). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. (ط١). دمشق: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- عمار، سام (٢٠١٩). "من أجل تعليم مهاري للغة العربية للناطقين بغيرها يحفظ وحدتها وسيرورتها". المؤتمر السنوي الحادي عشر لمجمع اللغة العربية. "اللغة العربية في التعليم العام والجامعي"، (٢٥ - ٢٨ تشرين الثاني)، دمشق: مجمع اللغة العربية.
- عيسى، ثائر (٢٠١٥). مهارة التلخيص وعلاقتها بالنمو المعرفي عند تلاميذ الحلقة الثانية في التعليم الأساسي: دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية. رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- العيسى، يوسف جبرائيل (٢٠١٣). أثر برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على التفكير الإبداعي في تحسين مهارتي التلخيص والتخيّل لدى الطلاب المتميزين في الأردن. رسالة دكتوراه، غير منشورة. كلية التربية: جامعة اليرموك.
- فئة من المختصين (٢٠١٨). اللغة العربية. الصف السابع الأساسي. الفصل الأول. (ط١). وزارة التربية: المؤسسة العامة للطباعة، دمشق.
- الفتاش، نور (٢٠١٣). أثر تطبيق طريقة التدريس القائمة على أداء مهمة في تعلم اللغة الإنجليزية في المدارس الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في محافظة طوباس. رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

- الفيروز آبادي، مجد الدين (٢٠٠٥). **القاموس المحيط**، (ط ٨). تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد العرقسوسي. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- الفيصل، سمر روي (٢٠٠٤). **مهارات الاتصال في اللغة العربية**. (ط ١). العين: دار الكتاب الجامعي.
- الفيومي، خليل (٢٠١٢). "أثر نشاطات الاتصال اللغوي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الثانية في الأردن". **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٣ (٢)، ٤٥١ - ٤٨٤.
- قطامي، يوسف (٢٠٠٧). **نموذج مارزانو لتعليم التفكير**. عمان: دار دي بونو.
- القلا، فخر الدين وناصر، يونس (٢٠٠٤). **أصول التربية وطرائقها**. كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.
- مالك، حسن (٢٠١٣). **اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم اللغات وتعلمها**. (ط ١). فاس، المغرب الأقصى: منشورات مقاربات.
- مايرز، شيث (١٩٩٣). **تعليم الطلاب التفكير الناقد**. ترجمة: عزمي جرار. عمان: مركز الكتاب الأردني.
- مخائيل، امطانيوس (٢٠١٢). **القياس والتقويم في التربية الحديثة**. (ط ٦). كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.
- مخائيل، امطانيوس (٢٠٠٦). **القياس النفسي**، ج ٢. كلية التربية: منشورات جامعة دمشق.
- مذكور، علي أحمد (١٩٩٣). **كيف تنمي مهارة طفلك اللغوية**. سلسلة سفير، (٥).

- المرشدة، طلال (٢٠٠٨). بناء المهارات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات الأردنية الرسمية: الأردنية واليرموك وآل البيت. رسالة ماجستير، غير منشورة. كلية الدراسات العليا: الجامعة الأردنية.
- مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبد القادر، حامد والنجار، محمد (٢٠٠٤). المعجم الوسيط. (ط٤). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- مصطفى، عبد الله علي (٢٠٠٧). مهارات اللغة العربية. (ط٢). عمان: دار المسيرة.
- النبهان، موسى (٢٠٠٤). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. (ط١). عمان: دار الشروق.
- الهاجري، أمل (٢٠١٥). أثر المهمات الإنتاجية في تعلّم الصيغ الصرفية لدى متعلّقات اللغة العربية لغة ثانية. رسالة ماجستير، غير منشورة. معهد تعليم اللغة العربية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الهاشمي، عبد الله (٢٠١١). مدخل تعلّم اللغة وتعليمها القائم على المهمة أسسه النظرية والتطبيقية. المؤتمر الدولي الثاني للغات، (٢٢-٢٤ نيسان)، مركز اللغات. ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالمية.
- يونس، فتحي علي والناقة، محمود وأحمد، علي (١٩٨١). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار الثقافة.

– Ames. C (1992). "Classrooms: Global, structure, Student Motivation".

Journal of Education Pedagogy. 84(3).

– Anderson, V and Hidi, S (1989)." Teaching students to Summarize".

Educational Leader ship.46(4). 26– 28.

– Bantis, M. A (2008). **Using Task based writing instruction to provide differentiated instruction for English language learners.** University of Southern California. L A, California.

– Blumenfeld, P (1992). "Classroom Learning and motivation: Clarifying and Expanding goal theory". **Journal of Educational Psychology**, 84.

– Bogamuwa, Imalin. J (2011). **Summary Writing Performance And The Impact Of Instruction: An Exploratory Study Using Upper Intermediate ESL Students.** Unpublished Master Thesis. The Post Graduate Institute of English (PGIE). The University Of Srilanka.

– Branden. K (2006). Introduction: **Task–Based Language Teaching in a Nutshell.** Cambridge: Cambridge University Press.

– Breen, M (1987). **Learner contributions to task design.** In C. Candlin & D. Murphy (Eds.). **Language Learning Tasks.** Englewood Cliffs: Prentice Hall International.

- Brown, A. L(1981) Metacognition and reading and writing: The development and facilitation of selective attention strategies for learning from texts. In M. L. Kamil (Ed.). Directions in reading: Research and instruction . D.C.: The National Reading Conference, Washington.
- Brozo, W. G & Et AL (1985). Training Effects of summarizing item writing and knowledge of information sources on reading test. Technical Report (ERIC), Atlanta: Georgia State university.
- Chapman, A (1993). **Making Sense: Teaching Critical Reading across the curriculum.** The college Entrance Examination Board.
- Cho, Y (2012). **Teaching Summary Writing through Direct Instruction to Improve Text Comprehension for Students in ESL/EFL Classroom.** River Falls, University of Wisconsin.
- Day, J. D (1980). **Training summarization skills: A comparison of teaching methods.** Unpublished doctoral thesis, University of Illinois.
- Doughty, C (2001). **Cognitive underpinnings of focus on form.** In p. Rpbinson (Ed), **Cognition and Second Language Instruction.** Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R (2003). **Task-based Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press.

- Esfandiari, Mehran & Knight, Paul (2013). "Using Pyramid Discussions in the Task-based Classroom to Extend Student Talking Time". **World Journal of English Language**. 3(3). 20 – 26.
- Havola, Liisa (1987). Equality in language learning, **proceedings of the 5th Nordic conference of applied linguistics**. Finland.
- Head, M. Et Al (1999)." An Examination Of Summary Writing As A Measure Of Reading Comprehension". **Reading Research– And Instruction**, (28), 1– 11.
- Hosseinpour, R (2015). The Impact of teaching Summarizing on EFL Learners' Microgenetic development of summary writing. **The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)**. 7(2), 69– 92.
- Jeon, in-jae & Hahn, Jung – Won (2005). Exploring EFL teachers' perceptions of task-Based language teaching: case study of Korean Secondary School classroom practice. **Asian – EFL– journal**.1– 27.
- Karbalaeei, Alirez, Rajyashree, K.S (2010). The Impact of Summarization Strategy Training on University ESL Learners' Reading Comprehension. **The International Journal of Language Society and Culture URL**, (30), 41– 53.
- Kasap, Baris (2005). **The Effectiveness Of Task-Based instruction in the improvement of learners' speaking skills**. Unpublished Master thesis.

Department Of Teaching English As A Foreign Language, Bilkent University,
Ankara.

- Khathayut, p & Karavi, p (2010). Techniques Summary Effective Indicators of Reading Comprehension. **The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences**. Faculty of Liberral Arts, Prince of Songkla University.
- Kintsch, W & Van Dijk, T, A (1979). **Toward a model of text comprehension and production psychological Review**. the American Psychological Association, Inc.
- Kirkland, Margaret, R, Saunders, M.A.P (1991). Maximizing Students performance in Summary Writing: Manage cognitive load. **TESOL Quarterly**, **25(1)**.
- Kitchakarn, Orachorn (2012). "Using blogs to improve students summary writing abilities". **Turkish Online Journal of Distance Education**, 13(4), 209–219.
- Krashen, S (1985). **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. New York: Longman.
- Long, M (1985). **A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching**. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), **Modeling and Assessing Second Language Development**. Clevedon: Multilingual Matters.

- Mandin, S (2010). **Computational cognitive models of summarizing: TEL environment experiment on high school students**. University of Grenoble. France.
- Murphy, J. (2003). "Task-based learning: the interaction between tasks and Learners". **ELT Journal**, 57 (4),352–360.
- Nelson, J, Smith, D (1992). The Effects of Teaching a Summary Skills Strategy to Students Identified as Learning Disabled on Their Comprehension of Science Text. **Education and treatment of children**, 15(3), 228– 243.
- Nunan, David (2004). **Task– Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pena, Mireya And Onatra, Amparo (2009). "Promoting Oral Production through the Task-Based Learning Approach". **A Study in a Public Secondary School in Colombia**, National university Colombia. 11(2). 11–26.
- Prabhu, N. (1987). **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press.
- Price, J. L. (1968). **Organizational Effectiveness: an Inventory of Propositions**, Homewood, IL: Irwin.
- Richards, J. and Rodgers, T (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press.
- Sanchez, A (2004). "The Task-based Approach in Language Teaching".

- International Journal of English Studies.** 4 (1). 39 –71.
- Skehan, P. (2007). **Language Instruction Through Tasks.** In: J. Cummins and C. Davison (eds.) **International Handbook of English Language Teaching.** pp 289– 301. Springer.
 - Swain. M (1985). "A Critical Look at the Communicative approach. **ELT Journal**", 39(1).
 - Taylor, K. K. (1986). Summary writing by young children. **Reading Research Quarterly**, 21,(2), 193–207.
 - Thanghun, Kesda (2012). **Using of task-based learning to Develop English Speaking Ability of Prathom 6 Students At Piboonpra Chasan School.** Unpublished Master thesis. Graduate School, Srinakharinwirot University. Bangkok.
 - Willis, J (1996). **A Framework For Task– Based Learning.** Harlow: Longman.

٣. الشابكة

- <https://www.bts-academy.com/>

تاريخ الدخول إلى الموقع ٢٠١٩ / ١٠ / ١٥

- Nunan, David (2005). "Important Tasks for English Education: Asia– Wide and beyond". **The Asian EFL Journal**. 7(3). 5 – 8

[https:// WWW.asian-efl-journal.com/](https://WWW.asian-efl-journal.com/)

تاريخ الدخول إلى الموقع: ٢٠١٨ / ٩ / ١٢

– Casazza, Martha E (1993). "Using a model of direct instruction to teach summary writing in a college reading class". **Journal of reading**. 37(3). 202 – 208.

[https:// WWW.Jstor.Org/ stable/](https://WWW.Jstor.Org/stable/)

تاريخ الدخول إلى الموقع ٢٠١٨ / ٤ / ٢٥

<https://m.youtube.com>

تاريخ الدخول إلى الموقع ٢٠١٨ / ٢ / ١٧

<https://mawdoo3.com>

تاريخ الدخول إلى الموقع ٢٠١٨ / ٣ / ١٥

<https://www.alsamim.com/topic>

تاريخ الدخول إلى الموقع ٢٠١٧ / ٩ / ١٠

<https://www.goodreads.com>

تاريخ الدخول إلى الموقع ٢٠١٧ / ٥ / ٣

ملاحق البحث

الملحق رقم (١)

أسماء السادة محكمي أدوات البحث

الاسم	مكان العمل	المرتبة العلمية
أ. د. منيرة فاعور	كلية الآداب، جامعة دمشق.	أستاذة
د. حسن الأحمد	المعهد العالي للغات، جامعة دمشق.	أستاذ مساعد
د. وفاء العيسى	كلية التربية، جامعة دمشق.	مدرّسة
د. قصي عسكر	الجامعة الحرة - لاهاي	مدرّس
د. محمد حسني طالب	كلية التربية، جامعة دمشق.	محاضر متعاقد مع كلية التربية
د. ميساء أبو شنب	وزارة التربية	موجهة لغة العربية
د. عبد الحليم اليوسف	وزارة التربية	موجه لغة العربية
د. أحمد ياسمين	المعهد العالي للغات، جامعة تشرين.	أستاذ مساعد
د. معتز علواني	جامعة حماه.	مدرّس
نجد عطا الله	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وزارة التربية.	ماجستير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
وفاء العمّاطوري	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وزارة التربية.	ماجستير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
رجاء سليمان	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وزارة التربية.	ماجستير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
رنا تقلا	معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وزارة التربية.	ماجستير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

الملحق رقم (٢)

قائمة مهارات التلخيص الشفوي في صورتها الأولية

الرقم	مهارات التلخيص الشفوي
١.	تحديد الفكرة العامة في النص المسموع بلُغة واضحة ومفهومة.
٢.	تحديد الفِكر الرئيسة في النص المسموع بلُغة واضحة ومفهومة.
٣.	تحديد الفِكر الفرعية في النص المسموع بلُغة واضحة ومفهومة.
٤.	إعادة صوغ ما استمع إليه بأسلوبه الشخصي بلُغة واضحة ومفهومة.
٥.	تنظيم عناصر النص باتباع ترتيب الكاتب.
٦.	التحدث بطلاقة وبسرعة مقبولة تتيح الفهم والمتابعة.
٧.	اختيار الكلمات المعبرة عن المعنى بدقة.
٨.	تنويع المفردات بعدم تكرار الكلمات نفسها عند التلخيص.
٩.	التعبير عن الفِكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب (حجم النص).
١٠.	التعبير عن الفكر بجمل متوازنة من ناحية الطول والقصر، والبساطة والتعقيد، وعدد الكلمات.
١١.	التحدث تحدثاً مترابطاً ومتواصلًا دون تردد أو لحظات صمت أو إعادات.

الملحق رقم (٣)

قائمة مهارات التلخيص الشفوي في صورتها النهائية

الرقم	مهارات التلخيص الشفوي
١.	تحديد الفكرة العامة للنص المُستَمَع إليه.
٢.	تحديد الفِكرِ الرئيسة في النص المُستَمَع إليه.
٣.	تحديد الفِكرِ الفرعية في النص المُستَمَع إليه.
٤.	إعادة صوغ ما استمع إليه المتعلّم بأسلوبه بحيث يكون واضحًا ومفهومًا.
٥.	المحافظة على ترتيب عناصر النص الملخّص كما جاءت في النص الأصلي.
٦.	التحدث بطلاقة وسرعة مقبولة تتيح الفهم والمتابعة.
٧.	اختيار الكلمات المعبّرة عن المعنى المناسب للموضوع.
٨.	تنويع المفردات باجتناب تكرار الكلمات نفسها عند التلخيص.
٩.	استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.
١٠.	التعبير عن الفِكرِ بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب.

الملحق رقم (٤)

قائمة مهارات التلخيص الكتابي في صورتها الأولية

الرقم	مهارات التلخيص الكتابي
١.	تحديد الفكرة العامة للنص.
٢.	تحديد الفِكر الفرعية فيه.
٣.	تحديد الفِكر الرئيسة فيه.
٤.	تحديد حجم النص المقبول بربع النص الأصلي تقريباً.
٥.	تصنيف مكوّنات النص.
٦.	تنظيم عناصر النص الملخّص باتّباع ترتيب الكاتب.
٧.	التخطيط واستعمال الرموز في النص.
٨.	إعادة صوغ النص بالأسلوب الشخصي.
٩.	الضبط اللغوي الصحيح، وعلامات الترقيم.
١٠.	استعمال أدوات الربط.

الملحق رقم (٥)

قائمة مهارات التلخيص الكتابي في صورتها النهائية

الرقم	مهارات التلخيص الكتابي
١.	تحديد الفكرة العامة للنص المقروء.
٢.	تحديد الفكر الرئيسة في النص.
٣.	تحديد الفكر الفرعية في النص.
٤.	إعادة صوغ النص بلغة المتعلم وأسلوبه.
٥.	المحافظة على ترتيب عناصر النص الملخص كما جاءت في النص الأصلي.
٦.	وضع خطوط أو رموز تميز المهم في النص المستهدف بالتلخيص.
٧.	الضبط اللغوي الصحيح في النص الملخص.
٨.	استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.
٩.	وضع علامات الترقيم المناسبة في النص الملخص.
١٠.	حذف التفاصيل غير المهمة.

الملحق رقم (٦)

البرنامج التعليمي القائم على مدخل المُهمّة في صورته النهائية

برنامج تعليمي مقترح قائم على المُهمّة لتنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

١. مكوّنات البرنامج

١.١. مُحدّدات البرنامج

١.١.١. الفئة المستهدفة

هي متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها الذين يدرسون اللغة العربية في المستوى المتوسط في مركز اللغات في جامعة فردوسي بمدينة مشهد الإيرانية.

١.١.٢. هدف البرنامج

يهدف هذا البرنامج المقترح إلى تنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى عيّنة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وذلك من خلال توظيف تعليم اللغة القائم على مدخل المُهمّة في تعليمهم هذه المهارة وتنميتها لديهم.

١.١.٣. أسس البرنامج

يستند البرنامج إلى الأسس الآتية:

١. تحديد مفهوم التلخيص شفويًا وكتابيًا.

٢. تحديد مهارات التلخيص الشفوي والكتابي الملائمة المُراد تنميتها لدى عينة البحث.

٣. عينة البحث من المستوى المتوسط.

٤. عدم الالتزام بمنهاج محدّد عند اختيار النصوص التي تضمنها البرنامج، وقد حاولت الباحثة اختيار نصوص متنوعة ومناسبة لمستوى المتعلمين وللوقت المحدد للمهمات؛ فمنها القصصي، ومنها العلمي، ومنها التاريخي. كما تتوفر فيها معايير التلخيص الكتابي والشفوي.
٥. التكامل بين مهارات اللغة وعناصرها عند بناء المهمة اللغوية التواصلية.
٦. تنوّع الأنشطة التي تُقدّم داخل المهمة لكي تساعد على بقاء المتعلم مندمجاً في أداء المهمة المطلوب منه تنفيذها بحيث تكون شائعة وجذابة، وبعيدة عن الرتابة والملل.
٧. توفير فرص الممارسة اللغوية للمتعلمين، والاهتمام بالتطبيق.
٨. تقديم تغذية راجعة للمتعلمين في أثناء تنفيذ المهمات.
٩. مناسبة مستوى صعوبة المهمات لمستويات المتعلمين.

١. ٤. محتوى البرنامج

يتكوّن البرنامج من جلسة تمهيدية لتعريف مهارة التلخيص، وتوضيح طريقة العمل في البرنامج، يلي ذلك قسمان: قسم لتعليم مهارة التلخيص الكتابي تضمّن عشر مهمات تعليمية، وخمسة نصوص، وقسم لتعليم التلخيص الشفوي، وتضمّن عشر مهمات تعليمية، وخمسة نصوص.

١. ١. ٥. طرائق التدريس المستعملة في البرنامج

صُمّم البرنامج وفق تعليم اللغة القائم على مدخل المهمة، وكانت الطرائق المستعملة فيه على النحو

الآتي:

١. التعلّم التعاوني.
٢. المناقشة والحوار.
٣. العصف الذهني.

١. ١. ٦. الوسائل التعليمية المستعملة في البرنامج

تكونت الوسائل التعليمية المستعملة في البرنامج من:

١. أوراق عمل وبطاقات خاصة بالمتعلمين.

٢. حاسوب.

٣. جهاز عرض.

٤. مقاطع صوتية.

١. ١. ٧. وسائل التقويم المستعملة في البرنامج

١. التقويم البنائي الذي يُنفَّذ في أثناء تطبيق البرنامج، ويهدف إلى تعرّف مدى اكتساب المتعلمين

للمهارات التي هدفت كل مهمة إلى ترميتها. وهو مكوّن من:

١. إجراءات التقويم الذاتي من المتعلمين.

٢. الملاحظات التي تدونها الباحثة بعد أداء كل مهمة.

٣. التغذية الراجعة.

٤. الاختبارات الصفية والنشاطات التي كانت تطبقها الباحثة في أثناء أداء المهمات.

٥. المهمات البيئية التي كانت الباحثة تكلف المتعلمين بها بعد انتهاء كل مهمة.

٢. التقويم النهائي الذي يُطبّق بعد انتهاء البرنامج من خلال أداتي القياس (بطاقة الملاحظة الخاصة

بمهارات التلخيص الشفوي، واختبار التلخيص الكتابي) بهدف قياس مدى النمو والتحسين في أداء

المتعلمين في مهارات التلخيص (الشفوي والكتابي) التي هدف البرنامج إلى ترميتها.

٢. جلسات (مهمات) البرنامج التعليمي

٢. ١. الجلسة الأولى: جلسة تمهيدية، موضوعها تعريف المتعلمين بطبيعة البرنامج ومكوّناته وهدفه

وطرائق العمل فيه.

٢. ١. ١. الأهداف العامة للجلسة

١. إثارة اهتمام المتعلمين للبرنامج، وتحفيزهم للمشاركة الفعالة فيه، وإيجاد جوّ من التعاون والألفة بينهم وبين الباحثة.

٢. شرح قواعد العمل في البرنامج، وتوضيح كيفية تنفيذ التعليمات الخاصة به.

٢. ١. ٢. الأهداف التعليمية للجلسة

يُتَوَقَّع من المتعلم بعد تنفيذ انتهاء الجلسة أن يكون قادرًا على أن:

١. يتعرف مفهوم التلخيص، ويوضحه بلغته وأسلوبه.

٢. يبيّن أهمية التلخيص وفوائده.

٣. يتعرف مهارات التلخيص الجيد، وقواعده.

٢. ١. ٣. إجراءات الجلسة

١. تبدأ الباحثة الدرس بالترحيب بالمتعلمين، وتعرّف أسمائهم.

٢. تُعرّفهم بنفسها، مبيّنة أنها مدرسة لغة عربية للناطقين بغيرها، وتخبرهم بأنها جاءت لتعليمهم مهارة مفيدة لهم هي مهارة التلخيص خلال مدة تنفيذ البرنامج التعليمي.

٣. تحاورهم من خلال سؤال كل متعلّم عن اسمه وعمله ودراسته وهدفه من تعلّم اللغة العربية.... وغير ذلك.

٤. تشرح لهم أهمية البرنامج التعليمي في مساعدتهم على تنمية تحصيلهم في مهارة التلخيص التي ستطوّر مهارات أخرى لديهم، وهذا سينعكس إيجابيًا على تعلّمهم اللغة العربية ومهاراتها.

٥. تتحدث لهم عن البرنامج التعليمي، وتشرح مكوناته وأهدافه، والمهام التي يتضمنها.

٦. تُدَقِّق عدد المتعلمين وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة، وتشرح لهم طريقة العمل في أثناء الجلسة مبيّنة أنهم سيعملون على شكل فرق ضمن هذه المجموعات، وكل مجموعة ستنجز عملها الذي سيُطلب إليها، ثم تقدمه للمناقشة مع المجموعات الأخرى.

٧. تتفق مع المتعلمين المشاركين في البرنامج على الآتي:

. الالتزام بالحضور مع بداية كل مهمة.

. مشاركة الجميع في تنفيذ المهمات.

. الجدية في المشاركة والتنفيذ، والالتزام بمراحل وخطوات كل مهمة.

٨. تعطي المتعلمين فرصة للاستفسار عن الأمور التي يريدون الاستفسار عنها واستيضاحها.

٩. تختتم الجلسة بشكر المتعلمين، وتشجعهم على المشاركة في البرنامج، والتعاون معها في تنفيذ مهماته،

وبذل الجهود اللازمة لذلك لأنه سيُنمّي مهارات التلخيص لديهم، ويساعدهم على تجاوز صعوباته، ويُطوّر

مهارات القراءة والتعبير الشفوي والكتابي لديهم.

. مدة الجلسة: (٦٠) دقيقة.

٢. ١. ٤. الاستراتيجيات المستعملة في الجلسة

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٢. ١. ٥. المواد والوسائل المستعملة في الجلسة

١. أوراق عمل.

٢. شاشة العرض.

٢. ١. ٦. أنشطة الجلسة الأولى

١. التعريف بالتلخيص ومهاراته:

- الإثارة التمهيدية: سؤال المتعلمين عن مهارة التلخيص: ما تعريف التلخيص؟ وما مهاراته؟
- تستمع الباحثة إلى إجابات المتعلمين، ثم تطلب إلى كل مجموعة أن تُقدّم تعريفها بعد أن تختار أحد أعضائها لتقديم هذا التعريف شفويًا. وتعطيهم فرصة ليتناقشوا معًا، ثم تستمع إلى آرائهم، وتوجههم نحو التعريف الصحيح، ثم تقدم تعريفها الخاص للتلخيص، وتناقش المتعلمين فيه، وتعرضه مكتوبًا أمامهم على شاشة العرض.
- بعد تحديد مفهوم التلخيص تسأل الباحثة: ما فائدة التلخيص؟ ولم نلخص نصًا ما؟ فنقدم كل مجموعة إجابتها بعد أن تختار أحد أعضائها لتقديم هذه الإجابة شفويًا. وتعطيهم الباحثة فرصة لِيُناقشوا بعضهم بعضًا، ثم تستمع إلى آرائهم وإجاباتهم، ثم توضح لهم فائدة التلخيص قائلة: إنّ التلخيص يساعد على فهم النصوص التي نقرأها أو نستمع إليها، واسترجاع هذه النصوص. كما يفيد في تنمية مهارات التحدث والكتابة، ويساعد على تنمية مهارات التفكير والانتباه والتركيز، واستثمار الوقت، وهو خطوة للتدرب على إعداد المقالات والأبحاث والتقارير في مجالات الحياة المختلفة؛ فهو حاجة أساسية في مجالات الحياة كلّها.
- توزع عليهم أوراق عمل خاصة تتضمن تعريف التلخيص، وقواعده، وإرشادات تساعد على إنجاز مهمات التلخيص، وأوراق عمل مخصصة لأعمال المتعلمين.
- تنتقل إلى مهارات التلخيص قائلة: للتلخيص مجموعة من المهارات التي لا بد من التدرب عليها لنتمكن من تنميتها والاستفادة منها. وسيساعدنا تنفيذ المهمات التعليمية التي يتضمنها البرنامج على تنميتها من خلال مجموعة من الدروس التي ستشاركون فيها.
- تعدد لهم هذه المهارات (مهارات التلخيص الشفوي والكتابي)، وتعرضها أمامهم على شاشة العرض، ثم تقدم شرحًا سريعًا لها، قائلة:

الفكرة العامة للنص المقروء هي القضية التي يقوم عليها النص، والتي يشرحها الكاتب أو يوضحها ويدافع عنها، وهي ما يهدف الكاتب إلى أن يوصله إلى المتلقي من خلال مادته المكتوبة أو المنطوقة (الشفوية). وتحديد الفكرة العامة للنص يكون بعد قراءة متمعة وعميقة للنص. **أما الفكر الرئيسة للنص** فهي الفكر التي ترتبط بالفكرة العامة للنص أو بموضوعه الرئيس، وتدور حولها، وتُشكل تفريعاً لها. وهي عبارات تشرح الفكرة العامة وتُعبّر عنها. **والفكر الفرعية** هي عبارات أو فكر تفصيلية للفكر الرئيسة التي تلخص فقرات النص مثل: تحديد الزمان والمكان، ووصف الأشياء والأشخاص. وهي تحمل معنى جزئياً مرتبطاً بالفكر الرئيسة، ومزیداً من التفسير والتوضيح. كما تتضمن آراء شخصية، وأدلة، وبراهين، وأمثلة، وهوامش، وتواريخ، وأرقاماً، واستطرادات، وتشبيهات وغيرها من التفاصيل التي يمكن الاستغناء عنها في التلخيص.

- بعد ذلك توضح معنى " **وَضْعُ خُطُوطٍ** أو رموز تميز المهم في النص **المستهدف بالتلخيص** " فتقول: هناك مجموعة من التقنيات التي تساعدنا على إنجاز التلخيص؛ ففي أثناء قراءة النص وتلخيصه يمكننا أن نَتَّبَعَ الفكر ونرسم دوائر حولها، أو حول الكلمات المفتاحية أو التي تأتي في بداية الفكرة وتساعدنا على تحديد الفكرة العامة للنص أو المقطع، أو يمكن أن نضع سطراً أو سطرين تحت الفكر والجمل الرئيسة في النص، أو نستعمل الترميز بالألوان (يمكنكم أن تلوّنوا الفكر الرئيسة بلون، والفكر الفرعية بلون آخر).

- توضح مهارة أخرى من مهارات التلخيص الكتابي هي: **"إعادة صوغ النص الأصلي وإنتاجه من جديد بلغة المتعلم وأسلوبه وكلماته"** التي ينتقيها، وعدم استعمال كلمات الكاتب الأصلي للنص، وحذف الجمل والتفاصيل التي تحمل مزيداً من التفسير والتوضيح، ودمج بعض الجمل في جمل أخرى تعطي المعنى نفسه، أو بناء جملة من جمل أخرى وإحلالها محلها، أو يمكن استبدال جملة تعميمية بمجموعة من الجمل تحمل المعاني التي حملتها الجمل المستبدلة.

ويجب على الملخص أن يتجنب إضافة انطباعاته أو تعليقاته أو مشاعره الخاصة. كما يجب أن يتبع الترتيب الذي اتبعه الكاتب لتنظيم فكر الموضوع وعناصره، ولا يهمل الضبط اللغوي الصحيح في النص الملخص، ويضع علامات الترقيم المناسبة في مكانها الصحيح في التلخيص، ويستعمل أدوات الربط المناسبة في مكانها الصحيح.

٢. التقييم النهائي للجلسة الأولى: سؤال المتعلمين عن مهارات التلخيص، وكيف يستطيعون تنميتها.

٣. تبيين الباحثة لهم أنهم سوف يتدربون على هذه المهارات في أثناء الدروس المقررة لهم، وسيبدؤون تطبيقها في المهمة القادمة.

٤. شكرهم وتنتهي الجلسة.

٢. ٢. الجلسة الثانية (المهمة الأولى)

٢. ٢. ١. موضوعها: التلخيص الكتابي (القراءة ثم الكتابة)

٢. ٢. ٢. الإعداد للمهمة

١. الأهداف التعليمية

يتوقع من المتعلم بعد إنجاز المهمة أن يكون قادرًا على أن:

١. يحدد الفكرة العامة للنص المقروء.

٢. يحدد الفكر الرئيسة في النص المقروء.

٣. يحدد الفكر الفرعية في النص المقروء.

٤. يستعمل تقنيات تساعد على تحديد الفكرة العامة للنص المقروء، والفكر الرئيسة والفرعية فيه (مثل

التسطير، أو الترميز، أو التلوين، أو رسم دوائر).

٢. المحتوى

١. نص: الهدايا الثلاث.

كان في مدينة بشرّي أمير عطوف ومحبوب ومُقدّر من جميع رعاياه. كما كان فيها رجل فقير الحال ومُعَدَم، جعل دأبه دَمَّ الأمير والتشهير به.

وكان الأمير يعرفُ ذلك، ولكنه ظل صابراً لا يحرك في شأنه ساكناً. وأخيراً خطر بباله أن يضع له حداً، وأرسل إليه في ليلة من ليالي الشتاء خادمه، وحَمَلَه كيسَ طحين، وعلبة صابون، وقالب سكر. قرَعَ الخادم باب الرجل وقال: أرسلَ إليك الأمير هذه الهدايا علامة تذكّار، ودليل رعاية. وشعرَ الرجل بالزّهوّ، وأخذهُ العجب؛ إذ ظنَّ أنَّ الهدايا تكريمٌ من الأمير له، فذهب وهو يشعر بالكبرياء إلى المطران وأخبره بما فعلَ الأميرُ قائلاً: ألا ترى كيف أنَّ الأمير يطلبُ راضي. ولكنَّ المطران قال: ما أحكم الأمير! وما أقلّ فطنتك! إنه يتكلّم بالرموز: الطحينُ لمعدتك الفارغة، والصابونُ لقذارة سريرتك، والسكرُ ليحلو لسانك المرّ.

فأصبحَ الرجل خجلاً منذ ذلك اليوم حتى من نفسه، واشتدَّت كراهيته للأمير كما لم تكن من قبل، وامتدَّت هذه الكراهية للمطران الذي كشف له الأمير، وأطلعهُ على مقاصده. إلا أنه سكتَ بعد ذلك، ولم يتعرّض للأمير بكلمة (جبران، ١٩٩٤، ص ٥٢).

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلّمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ٢. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيديّة

١. ١. تبدأ الباحثة المُهمّة بالترحيب بالمتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة، وتشرح لهم طريقة العمل في أثناء الدرس مبيّنة أنهم سيعملون ضمن هذه المجموعات فريقاً مؤلفاً من كل مجموعة، وكل مجموعة ستتجز عملها الذي سيُطلب إليها، ثم تقدمه للمناقشة مع باقي المجموعات.

١. ٢. تذكّرهم بتعريف التلخيص فتسألهم:

١. مَن يوضح لنا معنى التلخيص؟

٢. ما فائدة التلخيص؟

٣. هل للتلخيص مهارات؟ عددوها.

١. ٣. نقول: سنبدأ الآن العمل على المهارة الأولى وهي مهارة (تحديد الفكرة العامة للنص).

٢. ممارسة المُهمّة وتنفيذها

١. تعرض الباحثة نص (الهدايا الثلاث) على شاشة العرض أمام المتعلمين دون عنوانه، وتوضح لهم كيفية ممارسة المُهمّة وتنفيذها قائلة: ما سنقوم به الآن هو تلخيص نص (الهدايا الثلاث). ولإنجاز هذه المُهمّة يجب فهم الفكرة العامة للنص، ومعرفة جملة الرئيسة والمفسّرة والمؤكدّة والمعلّلة، ومعرفة الجمل والكلمات المفتاحية (وهي كلمات ذات معنى عام أساسي مرتبط بالموضوع تتصل بها مجموعة من المفردات). وبعد تحديد الفكرة العامة للنص ستعملون على إعادة صوغ الفكر بلغة كل منكم وأسلوبه، وستعملون علامات الترقيم، مع مراعاة حسن التنظيم والترتيب، وترابط الفكر وذلك في الدرس القادم. وسنبدأ بتحديد الفكرة العامة للنص، ثم الفكر الرئيسة والفرعية فيه؛ ولذلك عليكم قراءة النص وفهمه. وستعاونون على أداء المُهمّة ضمن مجموعاتكم: تتحاورون، ثم تحدد كل مجموعة الفكرة العامة المناسبة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه، وتتفقون عليها، ثم تكتبونها على أوراق العمل، ثم تختار كل مجموعة أحد أعضائها ليعرضها على زملائه في الصف، ثم سنتحاور حتى نحدد المطلوب تحديداً صحيحاً.

٢. تبدأ الباحثة بتوضيح الخطوات التي يجب على المتعلمين أن يتبعوها في أثناء تلخيص أي نص، فنقول: في البداية سنقرأ النص كاملاً قراءة استكشافية ودون توقف، وإذا وجدنا بعض الكلمات الصعبة فإننا لا نتوقف عندها بل نحاول تخمين معناها من السياق العام للنص، والذي لا نفهمه منها نتركه ونؤجل فهمه إلى القراءة المتعمقة؛ وذلك من أجل الحصول على انطباع عام عن النص، والوصول إلى الفكرة العامة له دون الدخول في تفاصيل، لأننا سنقرؤه بعد ذلك قراءة ثانية متعمقة من أجل زيادة الفهم والقدرة على التحديد الدقيق للفكرة العامة للنص.

٣. تذكرهم بأن الفكرة العامة هي: ما يهدف الكاتب إلى التعبير عنه، وإيصاله إلى المتلقي من خلال النص الذي يكتبه، وترتبط بها مكونات النص من الفكر الرئيسة والفرعية فيه. ثم تتابع قائلة: من الأمور التي تساعد على تحديد الفكرة العامة التركيز على عنوان النص؛ فتحدد أو اختيار عنوان مناسب للنص يعطي انطباعاً عما يتحدث الكاتب عنه وعن مضمون النص. ومن الأمور التي تساعد على تحديد الفكرة العامة للنص أن نقرأ الأسطر الأولى منه، والكلمات المفتاحية في بدايته.

٤. تشرح لهم معنى الفكر الرئيسة قائلة: هي الفكر التي ترتبط بالفكرة العامة للنص أو بموضوعه الرئيس، وتدور حولها، وهي عبارات تشرح الفكرة العامة وتعبّر عنها، وتتصل بها مباشرة، وتشكل عنصراً رئيساً ومهماً في النص. ولتحديدها نحاول تجزئة النص - إن لم يكن مجزأً - إلى فقرات، ثم نقرأ كل فقرة ونختار الفكر الرئيسة من الكلمات المفتاحية الموجودة في بداية كل فقرة، والتي توجد في السطر الأول من كل فقرة في معظم الأحيان. مثال: (يتعرض الشباب إلى عدد من المشكلات النفسية والأسرية والمدرسية والمهنية والاجتماعية والأخلاقية، وتتضخم هذه المشكلات مع تطور المجتمعات وتعقدها، ولذلك يتوسع دور المؤسسات التربوية والنفسية اليوم).

في هذا المقطع الصغير يمكن أن تكون الكلمات المفتاحية التي تساعدنا على تحديد الفكرة الرئيسة هي (يتعرض، الشباب، إلى عدد من المشكلات) وتدعمها وتوضحها مجموعة من الكلمات مثل (تتضخم هذه المشكلات، الأسرية، المهنية، المدرسية، ...) فتكون الفكرة الرئيسة لهذه الفقرة هي: مشكلات الشباب.

٥. توضح الفكرة الفرعية قائلة: هي فكرة تشرح الفكر الرئيسة في النص وتوضحها وتدعمها مثل: تحديد الزمان والمكان، ووصف الأشياء والأشخاص. وهي تحمل مزيداً من التفسير والتوضيح، وتتضمن آراء شخصية، وأدلة، وبراهين، وأمثلة، وهوامش، وتواريخ، وأرقاماً، واستطرادات، وتشبيهات وغيرها من التفاصيل التي يمكن الاستغناء عنها في التلخيص لأنه من الصعب تذكرها كلها، ولأن الفكر الرئيسة هي التي ستعطي المعنى المطلوب والمعبر عن النص الأصلي. أما التفاصيل فتكون لدعم الفكر الرئيسة أو الفرعية وتوكيدها مثل: الآيات والأحاديث والشعر والأقوال المأثورة والحقائق والأرقام.

٦. توزع النص على المتعلمين.

٧. تطلب إليهم قراءته قراءة صامتة، ثم تعيد قراءته قراءة جهرية واضحة.

٨. تشرح المفردات والتعبيرات الصعبة التي يسأل عنها المتعلمون، والتي تساعدهم على فهم مضمون النص وتحديد فكره.

٩. تحاورهم في معاني بعض المفردات والتعبيرات والتراكيب من أجل توضيح معنى النص والمساعدة على فهمه.

١٠. تطلب إليهم قراءة النص قراءة صامتة جديدة من أجل تعميق الفهم.

١١. توجههم إلى استعمال تقنيات تساعدهم على تنفيذ المهمة، موضحة أنه يمكنهم رسم دوائر حول الفكر أو الكلمات، ويمكنهم التسطير، أو وضع خطوط تحت الفكر والجمل الرئيسة في النص، أو الترميز بالألوان (يمكنهم أن يلونوا الفكر الرئيسة بلون، والفكر الفرعية بلون آخر).

١٢. يبدأ عمل المتعلمين ضمن مجموعاتهم في تحديد الفكرة العامة.

١٣. يقترحون عنوانًا مناسبًا يعبر عن مضمون النص، ثم يحددون الفِكرَ الرئيسة والفرعية باستعمال التقنيات السابقة.

٣. التقييم المرحلي

تراقب الباحثة نشاط المتعلمين، وتشير إلى أغلطهم التي قد تلاحظها في أثناء تنفيذ المُهمّة، وتساعدهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك، أو إذا طلب أحدهم المساعدة، لكنها لا تُصوب هذه الاغلاط، ولا تقاطعهم في هذه المرحلة.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المُهمّة، واتفق أفراد كل مجموعة على الفِكرة العامة للنص، والفِكرَ الرئيسة والفرعية فيه، يُعدّون ما قاموا به من عملهم بترتيب الفِكرَ العامة والرئيسة والفرعية وكتابتها كتابة صحيحة، ثم يختارون أحد أعضاء كل مجموعة ليقدم تقريرًا يبيّن العمل الذي قام به أعضاء مجموعته والخطوات التي اتبعوها في أثناء تنفيذ المهمة. وفي هذه المرحلة تكون الباحثة حاضرة أمام المتعلمين لتقديم المشورة والمساعدة، والإجابة عن الأسئلة التي قد يطرحونها لغويًا أو نحويًا، أو المتعلقة منها بمجال التلخيص ومهاراته.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب، ثم تطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيقرأ أحد أعضائها الفِكرة العامة التي حددها مع زملائه في المجموعة.
٢. تقرأ باقي المجموعات الفِكرة العامة التي حددها كل منها.
٣. يحاور المتعلمون الباحثة ويناقشونها في الفِكرَ التي اختاروها، فتسألهم:

. عمّ يدور النص؟

. ما الذي جعلكم تقررون أن هذه هي الفِكرة العامة للنص؟

٤ . هل هي الفكرة التي تعبّر عن مضمونه؟ وضح إجابتك.

٥ . كيف حددتم موضوع النص؟

٦ . هل هناك كلمات أو جمل ساعدتكم على الظن أن هذا هو هدف الكاتب؟ اذكروها.

٧ . تستمع إلى أجوبة المتعلمين واقتراحاتهم، وتكتبها على السبورة، وتشكرهم على الإجابة.

٨ . تحاورهم حتى الاتفاق على تحديد فكرة عامة صحيحة تعبّر عن مضمون النص.

٩ . تكتب العنوان الصحيح على السبورة، وتقارن إجابات المتعلمين به.

١٠ . تُعزّز إجابات المجموعات التي حددت عنوانًا صحيحًا بذكر أسمائهم وشكرهم.

١١ . بعد ذلك تناقش الفكرة الرئيسة التي حددها المتعلمون: تطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيقرأ

أحد أعضائها الفكرة الرئيسة التي حددها مع زملائه في المجموعة.

١٢ . ثم تعرض باقي المجموعات تقريرها متضمنًا الفكرة الرئيسة التي حددتها كل منها.

١٣ . تُعزّز الباحثة إجاباتهم تعزيزًا لفظيًا بعبارات الشكر والثناء.

١٤ . تُختصر الفكرة وتُكتَف إلى أن يصلوا إلى تحديد الفكرة الرئيسة المطلوبة.

١٥ . تعرض الباحثة هذه الفكرة على جهاز العرض، وتطلب إليهم كتابتها على أوراق العمل.

١٦ . تنتقل معهم إلى الفكرة الفرعية، وتطلب إليهم تقديم الفكرة الفرعية التي حدّتها كل مجموعة في

تقريرها، ومن أجل ذلك تسألهم:

١ . لماذا قررتُم أن هذه الفكرة فرعية؟

٢ . لماذا حذفتم هذه الفكرة التي تقولون إنها فرعية؟

٣ . هل ترون أنها فكرة مكرّرة؟

٤ . هل يمكن أن تكون الفكرة الآتية: (اشتداد كراهية الرجل للمطران والأمير، وتجنّب تعرّضه

للأمير بعد ذلك) فكرة عامة للنص؟

٥. وهل يمكن أن تكون ثانوية؟ ولماذا؟

١٤. تقول الباحثة: لا يمكن أن تكون فكرة عامة؛ لأن الفكرة العامة يجب أن تُعبّر عن المعنى العام والشامل لمضمون النص. ولا يمكن أن تكون فرعية؛ لأنها فكرة رئيسة تُعبّر عن خاتمة النص، ونهاية أحداثه، ولذلك لا بد من ذكرها. أما الفكر الفرعية فهي ليست فكر رئيسة، بل توضّح الفكر الرئيسة، ويمكننا الاستغناء عنها في أثناء التلخيص.

١٥. تشرح لهم قائلة: إن هناك فكرًا وتفصيلات ثانوية وغير مهمة يمكن أن تُشعر المتعلّم بالارتباك والفوضى في أثناء أداء مهمة التلخيص، ومن الصعب تذكرها كلها، لذلك من الأفضل إبقاء المعلومات والفكر الرئيسة والمهمّة، والاستغناء عن الاستطراد، والهوامش، والأمثلة الزائدة التي لا ضرورة لها، والتكرار، والتشبيه، والتفصيل، وحذف المترادفات، والفكر المكرّر، والأسماء والأعداد، وأسماء الإشارة، والجمل الاعتراضية، وغيرها من الأمور التي لا تُغني المُلخّص. ويفيد في ذلك استعمال بعض التقنيات كأن نضع خطأً ملونًا تحت الأسماء، أو الأعداد، أو التواريخ غير المهمّة، أو أن نرسم حولها دائرة، أو غير ذلك.

١٦. بعد الحوار تتحدد الفكر الفرعية بالتعاون بين المتعلمين، وإشراف الباحثة.

١٧. تكتبها الباحثة على السبورة، وتطلب إلى المتعلمين كتابتها على أوراقهم للاستعانة بها في أثناء أداء المهمة القادمة (صوغ النص المُلخّص)، وتقول لهم: بعد تحديد الفكرة العامة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه نكون قد وصلنا إلى البدء بكتابة النص المُلخّص، وهذه هي مهمة الدرس القادم.

٢. ٢. ٤. مرحلة ما بعد المهمّة (استثمار المهمّة)

تُكَلِّف الباحثة المتعلمين بإنجاز المُهمّات الصغيرة الآتية التي تتضمن التقويم النهائي للدرس من خلال النشاطات الصفية والمُهمّة البيئية.

٢. ٢. ٤. ١. النشاط الصفّي

١. حدد الفكرة العامة في كل مقطع من المقاطع الآتية:

١. ١. أسباب السياحة الترويحية عن النفس أيام العطلة، أو السفر للتعلم، أو الرغبة في الاطلاع على ثقافة الشعوب الأخرى وحضاراتها، أو لقضاء أغراض دينية وزيارة أماكن مقدسة، أو لحضور مؤتمرات. وهناك سياحة خارجية، وأخرى محلية.

١. ٢. تعاني المدن من مشكلات الازدحام، وتلوث الماء والهواء، والسكن غير الصحي أحياناً، ومشكلات التعليم والأمن والخدمات، ومشكلات الخروج على القانون. وتقوم في المدن أحياناً حوادث العنف لأسباب عرقية أو دينية أو اقتصادية. وتقع فيها جرائم منظمة وغير منظمة. ولكن الحياة في المدن تُوفر لسكانها نشاطات ثقافية وترفيهية متنوعة.

٢. اقرأ المقطع الآتي ثم أجب

تتنوع المدارس حالياً؛ فمنها المدارس الصناعية التي تُعلّم المتعلمين منذ بداية المرحلة الفرعية على مهن كالحدادة والنجارة والميكانيك والكهرباء، ومنها المدارس التجارية والفنية، ومعاهد الرياضة والزراعة.

. الفكرة العامة للمقطع السابق هي:

١. تعلّم المهن في المدارس الصناعية.

٢. أنواع المدارس.

٣. دور المدارس الصناعية في تعليم المهن.

٣. اقرأ المقطع الآتي ثم أجب

من أهم خصائص مرحلة الشباب ازدياد الصراع بين الجنسين، والنزوع إلى الابتكار، والميل إلى التحرر من قيود الأسرة، والاسترسال في أحلام اليقظة، والتمهيد لبناء المستقبل، والاهتمام الكبير بالتحليل الذاتي. وفي مرحلة الشباب تنمو الانفعالات وتتصف بالعنف والتناقض والقوة والحماسة إلى أن تصل إلى الاستقرار والنضج.

. الفكرة الرئيسة للمقطع السابق هي:

١. خصائص مرحلة الشباب.

٢. ازدياد الصراع بين الجنسين.

٣. نمو الانفعالات في مرحلة الشباب.

٢. ٢. ٤. ٢. المهمة البيتية

١. حدد الفكرة العامة لنص (الهلل الأحمر)، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

٢. توزع النص عليهم، وتشكرهم، ثم تُنهي الدرس.

المهمة الثانية

٢. ٣. الجلسة الثالثة (المهمة الثانية)

٢. ٣. ١. موضوعها: التلخيص الكتابي (القراءة ثم الكتابة)

٢. ٣. ٢. الإعداد للمهمة

١. الأهداف التعليمية

يتوقع من المتعلم بعد إنجاز المهمة أن يكون قادرًا على أن:

. يعيد صوغ النص بلغته الخاصة مع مراعاة:

١. تنظيم عناصر النص الملخص باتباع ترتيب الكاتب.

٢. الضبط اللغوي الصحيح في النص الملخص.

٣. وضع علامات الترقيم المناسبة في مكانها الصحيح في النص الملخص.

٤. استعمال أدوات الربط المناسبة في مكانها الصحيح.

٢. المحتوى

١. نص: الهدايا الثلاث.

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ٣. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١. ١. تبدأ الباحثة المهمة بالترحيب بالمتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات

صغيرة، وقبل التمهيد للمهمة الجديدة تبدأ بتصحيح المهمة البيتية التي كلفتهم بها، وذلك من خلال الآتي:

١. تُخبر المتعلمين أنها ستعاون معهم على تحديد الفكر الرئيسة والفرعية لنص (الهلال الأحمر) الذي

طُلب إليهم تحديد الفكر الرئيسة والفرعية فيه في المهمة البيتية.

٢. تعرضه على شاشة العرض أمام المتعلمين.

٣. تقرأه قراءة جهرية صحيحة.

٤. تشرح معاني المفردات الصعبة التي يسأل عنها المتعلمون.

٥. تحاورهم في المعاني الواردة في النص، وتسألهم عما فهموه عن منظمة الهلال الأحمر، وعن آرائهم

في هذه المنظمة وأعمالها من أجل تعميق فهمهم للنص.

٦. تعرض الفكر الرئيسة والفرعية في هذا النص على شاشة العرض.

٧. تطلب إليهم قراءة الفكر الرئيسة التي حددها، والمقارنة بين الفكر التي حددها والفكر التي عرضتها،

وتحاورهم من أجل تكثيفها وتقليصها حتى تصل إلى الفكر الرئيسة في النص.

٨. يكتب المتعلمون الفكر السابقة.

٩. تطلب إليهم الباحثة قراءة الفكر الفرعية التي حددها، والمقارنة بين الفكر التي حددها والفكر التي عرّضتها.

١٠. شكرهم الباحثة، وتنتقل إلى إكمال مهمة تلخيص نص (الهدايا الثلاث) وذلك بالعمل على مهارات إعادة صوغ النص بعد التذكير بالفكرة العامة له، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

١. ٢. تبدأ التمهيد للمهمة الجديدة قائلة: في الدرس السابق تعلمنا أنه حتى نستطيع تلخيص نص أو تكثيفه يجب أن نحدد الفكرة العامة له، والفكر الرئيسة المهمة فيه، والفكر الفرعية، وتدريبنا على هذه القواعد، وبدأنا بتحديد الفكرة العامة لنص (الهدايا الثلاث)، ثم حددنا الفكر الرئيسة والفرعية فيه. واليوم سنكمل العمل في مهمة التلخيص، ونتدرب على كتابة ملخص لنص (الهدايا الثلاث) وذلك من خلال التدرب على مهارة إعادة صوغ هذا النص، وكتابته من جديد بلغة كل منكم مع مراعاة القواعد الآتية:

١. تنظيم عناصر النص الملخص باتباع ترتيب الكاتب.

٢. الضبط اللغوي الصحيح في النص الملخص.

٣. وضع علامات الترقيم المناسبة في النص الملخص.

٤. استعمال أدوات الربط المناسبة في مكانها الصحيح.

وبذلك سنحاول تكثيف النص الأصلي، وتقليل عدد كلماته، وتجنب النقل الحرفي لكلمات الكاتب الأصلي واستعمال كلمات كل منكم وأسلوبه.

١. ٣. تطلب إليهم الاستعانة بالأوراق الموزعة عليهم في الدرس السابق، والتي استعملوها لتنفيذ المهمة السابقة.

٢. ممارسة المهمة وتنفيذها

١. تعرض الباحثة نص (الهدايا الثلاث) على شاشة العرض أمام المتعلمين.

٢. يبدأ تنفيذ المهمة باتباع التعليمات التي تقدمها الباحثة قائلة: لكي نكتب ملخصاً جيداً يجب أن نتبع

الخطوات الآتية:

. إعادة قراءة النص، ثم مراجعة الفكرة العامة له، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

. صوغ نص جديد يتضمن تكثيف الفكر الرئيسة التي حددها المتعلمون، والربط بينها باستعمال أدوات

ربط مناسبة كحروف العطف والجر وغيرها، ومن هذه الأدوات:

- الواو: التي تفيد الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه في الحكم. مثل: دخل الطالب والمعلم.

- الفاء: التي تفيد الترتيب مع التعقيب. مثال: دخل الطالب فالمعلم.

- ثم: تفيد الترتيب مع التراخي في الزمن. مثال: ذهبت إلى العمل صباحاً ثم عدت بعد الظهر.

- أو: التي تفيد التخيير. مثال: استمع إلى الموسيقا أو شاهد التلفاز. وغيرها من الأدوات التي تساعد

على ربط عناصر النص لتشكيل نص جديد يتضمن الفكرة العامة للنص الأصلي وفكره الرئيسة فقط،

ولكن بعدد أقل من الكلمات. ونحن نتذكر أننا حذفنا الفكر الفرعية والتفصيلات غير المهمة في النص

منذ الدرس السابق؛ وذلك من أجل تقليل عدد الكلمات وضغط الفكر وتكثيفها.

٣. تقول: تذكروا أهمية الضبط اللغوي الصحيح للكلمات والجمل في النص الملخص من أجل دقة

الكتابة. ولذلك يجب الاهتمام بقواعد اللغة ومراعاتها (نحوياً، وصرفياً، وإملائياً).

٤. ويجب أن يكتب كل منكم بأسلوبه الخاص؛ فيحاول استعمال مفرداته الخاصة وتعبيراته، ويبتعد عن

استعمال الكلمات التي استعملها كاتب النص الأصلي.

٥. تؤكد لهم أهمية وضع علامات الترقيم الصحيحة في الملخص قائلة: إنها تزين الكتابة وتوضح

المقصود منها، وتؤدي دوراً كبيراً في نقل فكر الكاتب ومشاعره. وتذكرهم بها تذكيراً سريعاً قائلة: من هذه

العلامات: الفاصلة، والفاصلة المنقوطة، والنقطة، والنقطتان، وعلامة الاستفهام، وعلامة التعجب،

وعلامة التنصيص، وعلامة الحذف، والقوسان، وغيرها من علامات الترقيم.

٦. يبدأ المتعلمون تنفيذ المهمة فيعملون ضمن مجموعاتهم، ويتحاورون لإنتاج ملخصاتهم: يكتب أحد أفراد المجموعة، والآخر يدقق إملائيًا، وغيره يدقق الأغلط النحوية، والآخر يكتب علامات الترقيم الصحيحة. وهكذا يتبادلون الأدوار في كل مجموعة حتى ينتهي الوقت المخصص لكتابة الملخص.

٣. التقييم المرحلي

في أثناء ذلك تتجول الباحثة بين المتعلمين، وتراقب نشاطهم، ولا تقاطعهم إلا إذا سألوها أو طلبوا مساعدتها. أما إن وجدت غلطًا ما في أعمالهم في أثناء مراقبتها لهم أو اطلاعها على ملخصاتهم التي يكتبونها فيمكنها الإشارة إلى ذلك الغلط كأن تضع خطأً تحته، أو إشارة ما لتنبه صاحبه عليه حتى يصححه فورًا، أو لتصححه هي بعد ذلك.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة (صوغ ملخصاتهم ووفق التعليمات التي قدمتها الباحثة لهم) واتفاق أفراد كل مجموعة على ملخص محدد، يُعدون ما قاموا به من عملهم على شكل تقرير خاص بكل مجموعة، ثم يختارون أحد الأعضاء ليقدم التقرير الذي يبين العمل الذي قام به أعضاء مجموعته فيعرض الملخص الذي كتبه أفراد المجموعة، والخطوات التي اتبعوها من أجل كتابته. في هذه المرحلة تكون الباحثة حاضرة أمام المتعلمين لتقديم المشورة والمساعدة، والإجابة عن الأسئلة التي قد يطرحونها لغويًا أو نحويًا، أو حتى في مجال التلخيص.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على تنفيذ مهماتهم في الوقت المطلوب.
٢. تعرض على شاشة العرض ملخصًا جاهزًا وصحيًا يتضمن قواعد التلخيص التي وضعتها للمتعلمين، ثم تتفق معهم على أسماء الذين سيقدمون التقارير منهم، مع مراعاة تبديل الأدوار بينهم، وعدم تكرار أسماء الذين قدموا تقاريرهم في المهمة السابقة.

٣. تطلب إليهم تقديم الملخصات التي أعدوها، فيشرح كل متعلم من المتعلمين الذين اختيروا لهذه المهمة الطريقة التي توصل من خلالها مع مجموعته إلى إعداد هذا الملخص، والخطوات التي اتبعوها (من تحديد الفكرة العامة، والفكر الرئيسة والفرعية، ثم حذف الفكر الفرعية والجمل والتعبيرات التفصيلية غير المهمة والمكررة، وتقليل عدد الكلمات، وتكثيف الفكر، وإعادة صوغ النص من جديد بالأسلوب الخاص مع استعمال علامات الترقيم الصحيحة، وتوظيف أدوات الربط في مكانها الصحيح).

٤. يتحاور المتعلمون في أثناء ذلك، وتوجههم الباحثة إلى المقارنة بين ملخصاتهم والملخص المعروض، والتركيز على النقاط التي يجب أن توجد في الملخصات التي أعدوها. وهنا تشير إلى تضمن الملخص المعروض الفكر الرئيسة التي حددتها معهم، وحذف الفكر الفرعية والكلمات المكررة والمترادفات وغيرها من التفصيلات غير المهمة. وتعرض الترتيب الذي اتبع في التلخيص وهو الترتيب نفسه الذي اتبعه الكاتب الأصلي للنص.

٥. بعد ذلك تتناول مهارة إعادة صوغ النص بأسلوب الملخص ومفرداته الخاصة، والابتعاد عن النقل الحرفي من النص الأصلي قائلة: إن ذلك سيضعف جودة الملخص.

٦. تسألهم عن علامات الترقيم التي وضعوها، وتطلب إليهم ذكر العلامات التي يعرفونها واستعملوها في ملخصاتهم؛ فتدونها على السبورة، وتصحح لهم استعمالاتها في ملخصاتهم.

٧. تعرض عليهم بعض الأمثلة التي تتضمن كلمات أو جمل وأدوات ربط تربط بينها، وتوضح دورها في ربط الأحداث أو الجمل، والمعنى الذي تفيد، وطريقة استعمالها وتوظيفها في الكتابة في مكانها الصحيح مثل استعمال حرف العطف (الواو) في الجملة: صبر الأمير على الرجل، وحاول أن يضع حداً لإساءته. واستعمال (لكن) في الجملة: وزادت كراهيته للأمير والمطران معاً، لكنه لم يتعرض للأمير بعد ذلك.

٢. ٣. ٤. استثمار المهمة

تُكلف الباحثة المتعلمين بإنجاز المُهمّات الصغيرة الآتية التي تتضمن التّقييم النهائي للدرس من خلال النشاطات الصفية، والمُهمّة البيئية.

٢. ٣. ٤. ١. النشاط الصفّي

١. اكتب أدوات الربط المناسبة التي تربط بين الجمل في النص الآتي

قرع الخادم باب الرجل قال: أرسل إليك الأمير هذه الهدايا علامة تذكّار، دليل رعاية. شعر الرجل بالزّهوّ، أخذه العجب، حسب أنّ الهدايا تكريم من الأمير له، ذهب في نشوة الكبرياء إلى المطران، أخبره بما فعل الأمير قائلاً: ألا ترى كيف أنّ الأمير يطلب رضاي؟ المطران قال إيه ما أحكم الأمير! ما أقل فطنتك. يتكلم بالرموز: الطحين لمعدتك الفارغة، الصابون لقذارة سريرتك، والسكر ليحلّو لسانك المر.

٢. أعد صياغة النص الآتي بأسلوبك

تعاين المدن من مشكلات الازدحام، وتلوّث الماء والهواء، والسكن غير الصحي أحياناً، بالإضافة إلى مشكلات التعليم والأمن والخدمات، ومشكلات الخروج على القانون. وتقوم في المدن أحياناً حوادث العنف لأسباب عرقية، أو دينية، أو اقتصادية. وتقع فيها جرائم منظّمة وغير منظّمة. ولكنّ الحياة في المدن توفر لساكنيها نشاطات ثقافية وترفيهية متنوعة.

٢. ٣. ٤. ٢. المُهمّة البيئية

١. لخص نص (الهلال الأحمر) تلخيصاً تستوفي فيه القواعد والمهارات التي تدرّبت عليها في الدرس.

٢. توزع النص عليهم، وتشكرهم، ثم تُنهي الدرس.

المُهمّة الثالثة

٢. ٤. الجلسة الرابعة (المُهمّة الثالثة)

٢. ٤. ١. موضوعها: التلخيص الكتابي (القراءة ثم الكتابة)

٢. ٤. ٢. الإعداد للمُهَمَّة

١. الأهداف التعليمية

يتوقع من المتعلم بعد تنفيذ المِهَمَّة أن يكون قادرًا على أن:

١. يحدد الفِكرَ العامة للنص المقروء.
٢. يحدد الفِكرَ الرئيسي في النص المقروء.
٣. يحدد الفِكرَ الفرعية في النص المقروء.
٤. يستعمل تقنيات تساعد على تحديد الفِكرَ العامة للنص المقروء، والفِكرَ الرئيسي والفرعية فيه (مثل التسطير، أو الترميز، أو التلوين، أو رسم دوائر).

٢. المحتوى

١. نص: المكتبة الظاهرية في دمشق.

مدرسةُ تردّت في أرجائها أصواتُ مجموعةٍ كبيرةٍ من العلماء والأعلام، وتخرّجت فيها أعدادٌ لا تُحصى من طلبة العلوم المختلفة كان لهم تأثيرهم في عالم الفكر والروح. إنها المدرسةُ الظاهريةُ التي ما تزال صامدةً في وجه الزمن. وقد سميت باسم الظاهر بيبرس الذي دُفِن فيها. أنشئت المدرسةُ الظاهريةُ في دمشق القديمة قُبالة المدرسة العادلية الكبرى عام ٦٧٦هـ، ثم تحولت إلى مكتبةٍ احتوت كثيرًا من الكتب في مختلف العلوم من فقه وتاريخ ولغة وجغرافيا. كما احتوت قسمًا لأهمّ المخطوطات التي تعدُّ ذات قيمةٍ أثريةٍ إضافةً إلى القيمة العلمية مثل كتاب (القانون في الطب) لابن سينا، فكانت هذه المخطوطات ثروة ونتاجًا فكريًا وإنسانيًا.

أمّا رِوَادُ هذه المكتبة فهم قسمان: قسمٌ يأتي للتعلم وقراءة الكتب، وآخر لدراسة بعض المواد التي يريد

الكتابة فيها. وفيها قاعتان مختلفتان: قاعة عامة للمطالعة، وأخرى خاصة للمؤلفين والباحثين.

تتميز المكتبة الظاهرية بجمال البناء، واحتوائها كثيرًا من عناصر الفن العربي المعماري. وعندما تدخل إليها تتوقف متأملًا المشهد، وتضطر إلى النظر في اتجاهين متعاكسين: الأول هو المكتبة الظاهرية، والثاني هو المدرسة العادلية الكبرى. ويشدك هذا الانسجام بين الصرحين المتقابلين، وكأنما أراد المصمم أن يؤلف منهما وحدة عمرانية يكمل فيها جمال الأولى، وروعة الثانية؛ إذ يقفان كعملاقين جبَّارين بروعة وجلال.

بُنِيَ مدخل المكتبة بحجارة بيضاء وأخرى وردية اللون، وتعلو الباب ثلاثة صفوف عريضة من الكتابة النسخية المزخرفة. وقد جُدد بناء المكتبة الظاهرية، وبقي من مزايا عصر بنائها وروحه قبة ضريح الظاهر بيبرس، وتحت هذه القبة بدأت المدرسة الظاهرية، وكانت مركزًا مهمًا للتعلم آنذاك. ولا تزال هذه الدار منارة علم لا لبلدنا فحسب، بل لرواد العلم في العالم أجمع، وينبوعًا عظيم العطاء يقنع بالقليل، ويقدم الكثير شأن أهل الدار (فئة من المختصين، ٢٠١٨، ص ٧١).

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ٤. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيديّة

١.١. تبدأ الباحثة المهمة بتحية المتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة، ثم تجمع الملخصات التي أعدها في المهمة البيتية، وتوضح لهم أنها ستصححها، وتقدمها لهم في الدرس القادم.

١. ٢. تذكرهم بطريقة العمل في أثناء المهمة قائلة: سنعمل كما في المهمات السابقة، ضمن هذه المجموعات، على شكل فرق مؤلفة من كل مجموعة، وكل مجموعة ستتجز عملها الذي سيطلب إليها، ثم تقدمه للمناقشة مع باقي المجموعات.

١. ٣. توزع عليهم أوراق العمل التي سينفذون المهمة عليها.

١. ٤. تبين لهم أنهم سيتابعون العمل على مهارات التلخيص الكتابي، وبالتحديد مهارات تحديد الفكرة العامة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

١. ٥. تعرض هذه المهارات أمامهم على مخطط، وتعيد تذكرهم بها فتسألهم:

١. من يوضح لنا معنى التلخيص؟

٢. ما فائدة التلخيص؟

٣. هل للتلخيص مهارات؟ عدوها.

٤. ما معنى الفكرة العامة للنص؟

٥. كيف نحدد الفكر الرئيسة والفرعية فيه؟

٦. ماذا نفعل عندما نجد فكرًا مكررة، أو مفردات مترادفة، أو تواريخ متعددة؟

٧. ما التقنيات التي استعملناها في تنفيذ المهمة السابقة والتي ساعدتنا على تحديد الفكر التي

نريدها؟

١. ٦. تستمع إلى إجاباتهم عن هذه الأسئلة، وتعززها معنويًا، ثم تشكرهم، وتبدأ معهم العمل على المهارة

الأولى وهي مهارة تحديد الفكرة العامة للنص.

٢. ممارسة المهمة

١. تعرض الباحثة نص (المكتبة الظاهرية في دمشق) على شاشة العرض أمام المتعلمين دون عنوان،

وتوضح لهم كيفية ممارسة المهمة وتنفيذها قائلة: ما سنقوم به الآن هو تلخيص نص (المكتبة الظاهرية

في دمشق). ولإنجاز هذه المهمة يجب فهم الفكرة العامة للنص، ومعرفة جملة الرئيسة، ومعرفة الجمل والكلمات المفتاحية، وإعادة صوغ الفكر بلغة كل منكم وأسلوبه، واستعمال علامات الترقيم، وحسن التنظيم والترتيب، والترابط. وسنبدأ بتحديد الفكرة العامة للنص، ثم الفكر الرئيسة والفرعية فيه؛ ولذلك يجب أن نقرأ النص ونفهمه. وستعاونون على أداء المهمة ضمن مجموعاتكم: تتناقشون وتحدد كل مجموعة الفكرة العامة المناسبة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه، وتتقون عليها، ثم تكتبونها على أوراق العمل، ثم تختار كل مجموعة أحد أعضائها ليعرضها على زملائه في الصف، ثم سنتحاور حتى نحدد المطلوب تحديداً صحيحاً.

٢. تبدأ بالخطوات التي على المتعلمين أن يتبعوها في أثناء تلخيص أي نص، فنقول: في البداية- كما قلنا في المهمات السابقة- يجب أن نقرأ النص قراءة استكشافية ودون توقف، وإذا وجدنا بعض الكلمات الصعبة فإننا لا نتوقف عندها بل نحاول تخمين معناها من السياق العام للنص، والذي لا نفهمه نتركه ونؤجل فهمه إلى القراءة المتعمقة؛ وذلك من أجل الحصول على انطباع عام عن النص، والوصول إلى الفكرة العامة له دون الدخول في تفاصيل، ثم نقرأه قراءة ثانية متعمقة من أجل زيادة الفهم، والقدرة على التحديد الدقيق للفكرة العامة للنص.

٣. تذكرهم بأن الفكرة العامة هي ما يهدف الكاتب إلى التعبير عنه، وإيصاله إلى المتلقي من خلال النص الذي يكتبه، وترتبط بها مكونات النص من الفكر الرئيسة والفرعية فيه. ومما يساعد في تحديدها أن نركز على عنوان النص؛ فتحديد أو اختيار عنوان مناسب للنص يعطي انطباعاً عما يتحدث الكاتب عنه، وعن مضمون النص. ومن الأمور التي تساعد على تحديد الفكرة العامة للنص أن نقرأ الأسطر الأولى منه، والكلمات المفتاحية في بدايته.

٤. تُذكرهم بمعنى الفكر الرئيسة قائلة: هي الفكر التي ترتبط بالفكرة العامة للنص أو بموضوعه الرئيس، وتدور حولها، وهي عبارات تشرح الفكرة العامة وتعبّر عنها، وتتصل بها مباشرة، وتشكل عنصراً رئيساً

ومُهمًا في النص. ولتحديدها نحاول تجزئة النص- إن لم يكن مجزأ- إلى فقرات، ثم نقرأ كل فقرة ونختار الفكرَ الرئيسة من الكلمات المفتاحية الموجودة في بداية كل فقرة والتي توجد في السطر الأول من كل فقرة في معظم الأحيان.

٥. توضح الفكرَ الفرعية فتقول: هي عبارات أو فكر تفصيلية توضح الفكرَ الرئيسة في النص وتدعمها مثل: تحديد الزمان والمكان، ووصف الأشياء والأشخاص. وهي تحمل مزيداً من التفسير والتوضيح.

٦. توزع النص على المتعلمين.

٧. تطلب إليهم قراءته قراءة صامتة، ثم تعيد قراءته قراءة جهرية واضحة.

٨. تشرح المفردات والتعبيرات الصعبة التي يسأل عنها المتعلمون، والتي تساعد على فهم مضمون النص وتحديد فكره.

٩. تحاورهم في معاني بعض المفردات والتعبيرات والتراكيب من أجل توضيح معنى النص والمساعدة على فهمه.

١٠. تطلب إليهم قراءة النص قراءة صامتة جديدة من أجل تعميق الفهم.

١١. توجههم إلى استعمال التقنيات التي تساعد على تنفيذ المهمة، موضحة أنه يمكنهم رسم دوائر حول الفكر أو الكلمات، أو التسطير، أو وضع خطوط تحت الفكر والجمل الرئيسة في النص، أو الترميز بالألوان (يمكنهم أن يلونوا الفكرَ الرئيسة بلون، والفكرَ الفرعية بلون آخر).

١٢. يبدأ عمل المتعلمين ضمن مجموعاتهم في تحديد الفكرة العامة.

١٣. يقترحون عنوانًا مناسبًا يُعبر عن مضمون النص، ثم يحددون الفكرَ الرئيسة والفرعية باستعمال التقنيات السابقة.

٣. التقويم المرحلي

تراقب الباحثة نشاط المتعلمين، وتقدم لهم المساعدة، وتشير إلى أغلطهم التي قد تلاحظها في أثناء تنفيذ المهمة، وتساعدتهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك، لكنها لا تصوبها ولا تقاطعهم في هذه المرحلة.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة، واتفق أفراد كل مجموعة على تحديد الفكرة العامة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه، يُعدّون ما أنجزوه من عملهم بترتيب الفكر العامة والرئيسة والفرعية وكتابتها كتابة صحيحة، ثم يختارون أحد أعضاء كل مجموعة ليقدم تقريراً يبيّن العمل الذي قام به أعضاء مجموعته. وفي هذه المرحلة تكون الباحثة حاضرة أمام المتعلمين لتقديم المساعدة، والإجابة عن الأسئلة التي قد يطرحونها.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب، وتطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيقرأ أحد أعضائها الفكرة العامة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.

٢. تقرأ باقي المجموعات الفكرة العامة التي حددها كل منها.

٣. يتحاورون ويتناقشون مع الباحثة في الفكر التي اختاروها، فتسألهم:

. عمّ يدور النص؟

. ما الذي جعلكم تقرر أن هذه هي الفكرة العامة للنص؟

. هل هي الفكرة التي تعبّر عن مضمونه؟

. كيف حدّدتم موضوع النص؟

. هل هناك كلمات أو جمل ساعدتكم على التفكير بأن هذا هو هدف الكاتب؟

٤. تستمع إلى أجوبة المتعلمين واقتراحاتهم، وتكتبها على السبورة، وتشكرهم على الإجابة.

٥. تُحاورهم حتى تتفق معهم على تحديد فكرة عامة صحيحة تعبر عن مضمون النص.
٦. تكتب العنوان الصحيح على السبورة، وتقارن إجابات المتعلمين به.
٧. تُعزز إجابات المجموعات التي حددت عنوانًا صحيحًا بِذِكر أسمائهم وشكرهم.
٨. تناقش الفِكر الرئيسة التي حددها المتعلمون: فتطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيقرأ أحد أعضائها الفِكر الرئيسة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.
٩. ثم تعرض باقي المجموعات تقريرها متضمنًا الفِكر الرئيسة التي حددها كل منها.
١٠. تعزز إجاباتهم بالشكر.
١١. تُختصر الفِكر وتُكثَّف إلى أن يصلوا إلى الفِكر الرئيسة.
١٢. تعرض الباحثة هذه الفِكر على جهاز العرض، وتطلب إليهم كتابتها على أوراق العمل.
١٣. تنتقل معهم إلى الفِكر الفرعية، وتطلب إليهم تقديم الفِكر الفرعية التي حددتها كل مجموعة في تقريرها، ومن أجل ذلك تسألهم:

- لماذا قررتم أن هذه الفِكرة فرعية؟
- لماذا حذفتم هذه الفِكرة التي تقولون إنها فرعية؟
- هل ترون أنها فكرة مكررة؟
- هل يمكن أن تكون الفِكرة الآتية: (سُمِّيت هذه المدرسة باسم الظاهر بيبرس الذي دُفِن فيها) فكرة عامة للنص؟

- هل يمكن أن تكون فرعية؟ ولماذا؟

١٤. تقول: لا يمكن أن تكون فكرة عامة، ولا فرعية؛ لأن الفِكرة العامة يجب أن تُعبر عن المعنى العام لمضمون النص. ولا يمكن أن تكون فرعية؛ لأنها فكرة رئيسة تُعبر عن خاتمة النص، ونهاية أحداثه،

ولذلك لا بد من ذكرها. أمّا الفكر الفرعية فهي ليست فكر رئيسة، بل توضح الفكر الرئيسة، ويمكننا الاستغناء عنها في أثناء التلخيص.

١٥. تشرح لهم أن هناك فكرًا وتفصيلات ثانوية وغير مهمة يمكن أن تُشعر القارئ بالارتباك والفوضى في أثناء أداء مهمة التلخيص، ومن الصعب تذكرها كلها، لذلك من الأفضل إبقاء المعلومات والفكر الرئيسة والمهمة، وحذف الفكر التي لا تُغني الملخص. ويفيد في ذلك استعمال تقنيات التخطيط كأن نضع خطأً ملونًا تحت الأسماء، أو الأعداد، أو التواريخ غير المهمة، أو أن نرسم دائرة حولها.

١٦. بعد الحوار تُحدّد الفكر الفرعية، وتكتبها الباحثة على السبورة، وتطلب إلى المتعلمين كتابتها على أوراقهم للاستعانة بها في أثناء أداء مهمة صوغ النص الملخص، وتقول لهم: بعد تحديد الفكرة العامة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه نكون قد وصلنا إلى البدء بكتابة النص الملخص وهذه هي مهمة الدرس القادم.

٢. ٤. ٤. استثمار المهمة

تُكَلّف الباحثة المتعلمين بإنجاز المهمات الآتية التي تتضمن التقويم النهائي للدرس من خلال الأنشطة الصفية، والمهمة البيئية.

٢. ٤. ٤. ١ النشاط الصفّي

١. الفكرة الرئيسة في المقطع الأول من نص (نشأة المكتبات في العصر الإسلامي) هي:

١. غلاء الكتب.

٢. إنشاء المكتبات من قبل الأغنياء لمساعدة الفقراء من محبّي العلم.

٣. المكتبات تؤدي ما تؤديه معاهد العلم والجامعات في الوقت الحاضر.

٢. الفكرة الرئيسة في المقطع الثاني من النص هي:

١. اهتمام المسلمين بأبنية المكتبات العامة.

٢. تنظيم استعارة الكتب.

٣. السماح للجماهير بالدخول إلى المكتبات العامة.

٣. توزع الباحثة نص (نشأة المكتبات في العصر الإسلامي) على المتعلمين.

٤. تطلب إليهم قراءة كل مقطع من المقاطع المطلوبة للنشاط قراءة صامتة، ثم تستمع إلى إجاباتهم،
وتصححها بالتعاون معهم، ثم تعرضها لهم مكتوبة على جهاز العرض، وتطلب إليهم كتابتها على أوراقهم.

٢. ٤. ٤. ٢. المهمة البيئية

١. اقرأ نص (نشأة المكتبات في العصر الإسلامي)، ثم ضع حرف (ر) أمام كل فكرة رئيسية، وحرف (ث) أمام كل فكرة فرعية من الفكر الآتية:

١. اشتملت المكتبات على حجرات للموسيقا يذهب إليها المطالعون للترفيه. ()

٢. كانت المكتبات تؤدي ما تؤديه الجامعات اليوم. ()

٣. بُيئت الحكمة مركز علمي بارز يجتمع فيه العلماء والمُتعلِّمين للبحث والدراسة. ()

٤. كان للمكتبات فهارس منظمة. ()

٥. وُضعت قيود لتنظيم استعارة الكتب. ()

٢. تشكرهم، ثم تنهي الدرس.

المهمة الرابعة

٢. ٥. الجلسة الخامسة (المهمة الرابعة).

٢. ٥. ١. موضوعها: التلخيص الكتابي (القراءة ثم الكتابة)

٢. ٥. ٢. الإعداد للمهمة

١. الأهداف التعليمية

يتوقع من المتعلم بعد تنفيذ المهمة أن يكون قادرًا على أن:

يعيد صوغ النص بلغته الخاصة مع مراعاة:

١. تنظيم عناصر النص المُلخَّص باتِّباع ترتيب الكاتب.
٢. الضبط اللغوي الصحيح في النص المُلخَّص.
٣. وضع علامات الترقيم المناسبة في مكانها الصحيح في النص المُلخَّص.
٤. استعمال أدوات الربط المناسبة في مكانها الصحيح.

٢. المحتوى

١. نص: المكتبة الظاهرية في دمشق.

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ٥. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١. ١. تبدأ الباحثة الدرس بالترحيب بالمتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات

صغيرة، وقبل التمهيد للمهمة الجديدة تبدأ تصحيح مهمة بيتية سابقة كلّفَتْهم من خلالها بتلخيص نص

(الهلال الأحمر) وذلك من خلال الآتي:

١. تعرضه على شاشة العرض.

٢. تقرأه قراءة جهرية صحيحة.

٣. توزع الملخصات التي أعدها المتعلمون لنص (الهلال الأحمر) بعد أن صححتها لهم.

٤. تخبرهم أنها ستعرض نموذجين لمُلخّصين من هذه الملخصات التي أعدها المتعلمون.

٥. تعرض نموذجًا لتلخيص جيد استوفى عناصر التلخيص ومهاراته، فتوضح الجوانب الإيجابية فيه، وتشكر صاحبه.

٦. تعرض نموذجًا جديدًا لتلخيص لم يستوف القواعد والمهارات المطلوبة، وتوضّح نقاط الضعف فيه وتناقشها مع المتعلمين، وتشرح لهم كيف يمكن أن يطوروا هذه النقاط ويحسنوها.

٧. يستمع المتعلمون إلى الباحثة، ويكتبون الملاحظات التي قدّمتها.

٨. تعطيهم الباحثة (٥) دقائق للتدقيق في ملخصاتهم وفي الملاحظات التي كتبوها في محاولة لتثبيت المعلومات وتعزيز الفهم.

٩. تشكرهم وتعود إلى إكمال مهمة تلخيص نص (المكتبة الظاهرية) وذلك بالعمل على مهارات إعادة صوغ النص بعد التذكير بالفكرة العامة له، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

١. ٢. تبدأ التمهيد للمهمة الجديدة قائلة: في الدرس السابق تعلمنا أنه حتى نستطيع تلخيص نص يجب أن نحدد الفكرة العامة له، والفكر الرئيسة المُهمّة فيه، والفكر الفرعية فيه، وتدريبنا على هذه القواعد، وبدأنا بتحديد الفكرة العامة لنص (المكتبة الظاهرية في دمشق)، ثم حددنا الفكر الرئيسة والفرعية فيه. واليوم سنكمل العمل في مهمة التلخيص، ونتدرب على كتابة ملخّص لهذا النص وذلك من خلال التدريب على مهارة إعادة صوغ هذا النص، وكتابته من جديد باللغة الخاصة لكل منكم مع مراعاة القواعد الآتية:

١. تنظيم عناصر النص المُلخّص باتّباع ترتيب الكاتب.

٢. الضبط اللغوي الصحيح في النص المُلخّص.

٣. وضع علامات الترقيم المناسبة في النص المُلخّص.

٤. استعمال أدوات الربط المناسبة في مكانها الصحيح.

وبذلك سنحاول تكثيف النص الأصلي، وتقليل عدد كلماته، وعدم استعمال كلمات كاتب النص.

٢. ممارسة المهمة

١. تعرض الباحثة نص (المكتبة الظاهرية في دمشق) على شاشة العرض.

٢. يبدأ تنفيذ المهمة باتباع التعليمات التي تقدّمها الباحثة قائلةً: لِكَي نكتب ملخصًا جيدًا يجب أن نتبع

الخطوات الآتية التي اتبعناها في تلخيص النص السابق:

. إعادة قراءة النص، ثم مراجعة الفكرة العامة له، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

. صوغ نص جديد يتضمن تكثيف الفكر الرئيسة التي حددتموها، والربط بينها باستعمال أدوات ربط

مناسبة كحروف العطف والجر، وقد تحدثنا عنها في الدرس السابق كما يأتي:

• الواو: التي تقيد الجمع بين المعطوف والمعطوف عليه في الحكم.

• الفاء: تقيد الترتيب مع التعقيب.

• ثم: تقيد الترتيب مع التراخي.

• أو: تقيد التخيير.

وغيرها من الأدوات التي تساعد على ربط عناصر النص لتشكيل نص جديد يتضمن الفكرة العامة

للنص الأصلي، وفكره الرئيسة فقط، ويعدد أقل من الكلمات.

٣. تذكرهم بأنهم قد حذفوا الفكر الفرعية والتفصيلات غير المهمة من النص في الدرس السابق؛ وذلك من

أجل تقليل عدد الكلمات وضغط الفكر وتكثيفها.

٤. توضح لهم أنّ الضبط اللغوي الصحيح للكلمات والجمل في النص الملخص أمر مهم من أجل دقة

الكتابة، وزيادة جودة الملخص. ولذلك على المتعلمين الاهتمام بقواعد اللغة ومراعاتها.

٥. تطلب إليهم أن يكتب كل منهم بأسلوبه الخاص به قائلةً: حاولوا استعمال مفرداتكم الخاصة، وابتعدوا

عن استعمال الكلمات التي استعملها كاتب النص الأصلي.

٦. تؤكد ضرورة وضع علامات التقييم الصحيحة في الملخص قائلة: إنها تزين الكتابة وتوضح المقصود منها، وتؤدي دورًا كبيرًا في نقل فكر الكاتب ومشاعره. وتذكرهم بها تذكيرًا سريعًا.

٧. يبدأ المتعلمون تنفيذ المهمة بالعمل ضمن مجموعاتهم، ويتحاورون لإنتاج ملخصاتهم؛ فيكتب أحد أفراد المجموعة، والآخر يدقق إملائيًا، وغيره يدقق الأغلاط النحوية، والآخر يكتب علامات التقييم الصحيحة. وهكذا يتبادلون الأدوار في كل مجموعة، ويستعينون بالقواعد والملاحظات المكتوبة على دليل العمل حتى ينتهي الوقت المخصص لكتابة الملخص.

٣. التقييم المرحلي

في أثناء ذلك تتجول الباحثة بين المتعلمين، وتراقب نشاطهم، ولا تقاطعهم إلا إن سألوها أو استشاروها أو طلبوا مساعدتها. أما إن وجدت أغلاطًا في أعمالهم فيمكنها الإشارة إلى ذلك كأن تضع خطأً تحت الغلط، أو تُنبّه صاحبه عليه حتى يصححه فورًا، أو لتصححه هي بعد ذلك.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة، واتفق أفراد كل مجموعة على ملخص محدد، يُعدّون عملهم على شكل تقرير خاص بكل مجموعة، ثم يختارون أحد الأعضاء ليقدم التقرير الذي يبين العمل الذي قام به أعضاء مجموعته، فيعرض الملخص الذي كتبه أفراد المجموعة، والخطوات التي اتبعوها من أجل كتابته. في هذه المرحلة تكون الباحثة حاضرة أمام المتعلمين لتقديم المساعدة، والإجابة عن الأسئلة التي قد يطرحونها.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب.

٢. تعرض على شاشة العرض ملخصًا جاهزًا يتضمن قواعد التلخيص التي تدرب عليها المتعلمون، ثم تتفق معهم على أسماء الذين سيقدمون التقارير من كل مجموعة، مع مراعاة تبديل الأدوار بينهم، وعدم تكرار أسماء الذين قدموا تقاريرهم في الدرس السابق.

٣. تطلب الباحثة إلى المتعلمين تقديم الملخصات التي أعدوها، فيشرح كل متعلم من الذين اختيروا لهذه المهمة الطريقة التي توصل من خلالها مع مجموعته إلى إعداد هذا الملخص، والخطوات التي اتبعوها.

٤. يتحاور المتعلمون في أثناء ذلك مع الباحثة، وتوجههم إلى المقارنة بين ملخصاتهم والملخص المعروض، والتركيز على النقاط التي يجب أن توجد في الملخصات التي أعدوها. وهنا تشير إلى تضمن الملخص المعروض الفكرة الرئيسية التي حددتها مع المتعلمين، وتوضح أن الفكرة الفرعية، والكلمات المكررة والمترادفات وغيرها من التفاصيل غير المهمة محذوفة من الملخص. وتعرض الترتيب الذي اتبع في التلخيص وهو الترتيب نفسه الذي اتبعه الكاتب الأصلي للنص ويجب الالتزام به.

٥. بعد ذلك تتناول مهارة إعادة صوغ النص بأسلوب الملخص ومفرداته الخاصة، والابتعاد عن النقل الحرفي من النص الأصلي لأن ذلك سيضعف جودة الملخص. وتعطيهم أمثلة من الملخص عن جمل صيغت بأسلوب جديد ومفردات جديدة بعيدًا عن النقل الحرفي لكلمات مؤلف النص.

٦. تعرض أمثلة لاستعمالات لغوية غير صحيحة في ملخصاتهم، وتصححها، وتركز على ضرورة الالتزام بالقواعد اللغوية الصحيحة كما في الملخص المعروض.

٧. تسألهم عن علامات الترقيم التي وضعوها، وتطلب إليهم ذكر العلامات التي يعرفونها والتي استعملوها في ملخصاتهم؛ فتدونها على السبورة، وتصحح لهم استعمالاتها في ملخصاتهم.

٨. تعرض بعض الأمثلة التي تتضمن كلمات أو جمل وأدوات ربط تربط بينها، وتوضح دورها في ربط الأحداث أو الجمل، والمعنى الذي تفيد، وطريقة استعمالها وتوظيفها في الكتابة في مكانها الصحيح مثل استعمال حرف العطف (ثم) في الجملة: أنشئت المدرسة الظاهرية في دمشق القديمة قبالة المدرسة

العادلية الكبرى عام ٦٧٦هـ، (ثم) تحولت إلى مكتبة احتوت كثيرًا من الكتب في مختلف العلوم من فقه وتاريخ ولغة وجغرافيا. واستعمال (أما) في الجملة: أمّا رواد هذه المكتبة فهم قسمان.

٩. في نهاية تنفيذ المهمة تراجع الباحثة مع المتعلمين ما تعلّموه في أثناء تنفيذها.

٢. ٥. ٤. استثمار المهمة

تُكَلِّف الباحثة المتعلمين بإنجاز المهمات الصغيرة الآتية التي تتضمن التقويم النهائي للدرس من خلال النشاطات الصفية والمهمة البيتية.

٢. ٥. ٤. ١. النشاط الصفّي

١. اقرأ المقطع الآتي، ثم اكتب علامات التقييم الصحيحة في مكانها المناسب

قَرَعَ الخادم باب الرجل وقال أرسل إليك الأمير هذه الهدايا علامة تذكّار ودليل رعاية وشعر الرجل بالزّهوّ وأخذ العجب إذ حسب أنّ الهدايا تكريم من الأمير له فذهب في نشوة الكبرياء إلى المطران وأخبره بما فعل الأمير قائلاً ألا ترى كيف أنّ الأمير يطلب رضائي ولكن المطران قال إيه ما أحكم الأمير وما أقل فطنتك إنه يتكلم بالرموز الطحين لمعدتك الفارغة والصابون لقذارة سريرتك والسكر ليحلو لسانك المر

٢. صحح الأغلط الواردة في المقطع الآتي

وقد اهتم المسلمين بأبنية المكتبات العامة التي كانت تُعدّ لاستقبال الجماهير؛ فكان البناء مزودًا بحجرات متعددة تربط بينها أروقة واسعة، وكانت الرفوف تُنَبِّت بجوار الجدران لتوضع فيها الكتب، وكانت هناك أروقة للإطلاع، وأخرى للنسخ، وبعضها لحلقات الدراسة. وشملت بعض المكتبات كذلك حجرات للموسيقى يذهب إليها المطالعون للترفيه وتجديد النشاط. وكانت جميع الحجرات مؤنّنة تأنيثًا فخم مريح، وقد فرشت الأرض بالبسط.

٢. ٥. ٤. ٢. المهمة البيتية

١. لخص نص (نشأة المكتبات في العصر الإسلامي) تلخيصًا تستوفي فيه القواعد والمهارات التي تدربت عليها في الدرس.

٢. توزع النص عليهم، ثم تشكرهم، وتُنتهي الدرس.

المهمة الخامسة

٢. ٦. الجلسة السادسة (المهمة الخامسة)

٢. ٦. ١. موضوعها: التلخيص الكتابي (القراءة ثم الكتابة)

٢. ٦. ٢. الإعداد للمهمة

١. الأهداف التعليمية

يتوقع من المتعلم بعد إنجاز المهمة أن يكون قادرًا على أن:

١. يحدد الفكرة العامة للنص المقروء.
٢. يحدد الفكر الرئيسة في النص المقروء.
٣. يحدد الفكر الفرعية في النص المقروء.
٤. يستعمل تقنيات تساعد على تحديد الفكرة العامة للنص المقروء، والفكر الرئيسة والفرعية فيه (مثل التسطير، أو الترميز، أو التلوين، أو رسم دوائر).

٢. المحتوى

١. نص: أوقات الفراغ.

لا أقصدُ بالمحافظة على الوقت أن يكونَ مليئًا بالعمل، وأن تكون الحياة كلها جدًّا لا هزلَ فيها، وأن تكون عابسة لا ضحكَ فيها. فقد كان هذا المثل الأعلى في القرون الوسطى، وكان خير الناس من جدٍّ ولم يهزل، وعبس ولم يضحك، واستحضر الموتَ في كل لحظة، فلم تدخل السعادة قلبه، وشاهده الناس

حزينًا دائمًا كأنما هو راجع من جنازة. وكان من خير ما دعا إليه العلماء في هذا العصر الحديث: السرور والضحك واللعب في جزء مقبول من الوقت، فذلك ينفعُ الناسَ أكثر من الجد الدائم.

لا أريد أن تكونَ أوقاتُ الفراغ طاغيةً على أوقات العمل، أو أن تكونَ أوقات الفراغ هي صميمُ الحياة، وأوقات العمل على هامشها، بل أريدُ أن تكونَ أوقات الفراغ خاضعةً لحكم العقل كأوقات العمل، فإننا في العمل نعمل لغايةٍ، ويجبُ أن نصرفَ أوقات الفراغ لغاية كذلك، إمَّا لفائدةٍ صحيةٍ كالألعاب الرياضية، وإمَّا للذةٍ نفسيةٍ كالقراءات العلمية أو الأدبية.

أمَّا أن تكون الغاية هي قتل الوقت، فليست غاية مشروعة؛ لأن الوقت هو الحياة؛ فقتلُ الوقت قتلٌ للحياة. والذين يصرفون أوقاتهم الطويلة في نرد أو شطرنج لا يعملون لغايةٍ يرضاها العقل، وكذلك الذين يتجولون بين المقاهي والأندية والطرقات لا يطلبون إلا قتلَ الوقت كأن الوقت عدوٌّ من أعدائهم.

مفتاحُ العلاج لهذه المشكلة هو الاعتقاد بأن الإنسان يستطيع أن يغيّر موضوعات حبه وكرهه كما يشاء؛ ففي استطاعة أكثر الناس - إذا كانت إرادتهم قوية - أن يقسموا أوقات فراغهم إلى ما ينفعهم صحيًا، وما ينفعهم عقليًا.

يجب أن يشعر الناس أنَّ من واجبهم أن يُغذوا عقولهم كما يغذون معداتهم، وأن لا حياة لهم دون غذاء، وعند ذلك تنشط حركة التأليف والترجمة والنشر.

اجعل شعارك دائمًا أن تسأل نفسك: ماذا عملت في وقت فراغك؟ هل كسبت صحة أو مالًا أو علمًا؟ وهل خضع وقت فراغك لحكم عقلك فكانت لك غاية محدودة صرفت فيها وقتك؟ إن كان كذلك فقد نجحت، وإنْ لا فحاول حتى تتجح، فقليل من الزمن يخصص كل يوم لشيء معين قد يغير مجرى الحياة ويجعلها أفضل مما تظن، وأرقى مما تتخيل (صيني وآخرون، ١٩٨٣، ص ٦٢).

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ٦. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١.١. تبدأ الباحثة بتحية المتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة، ثم

تجمع الملخصات التي أعدوها وتقول لهم أنها ستصححها، وتقدمها لهم في الدرس القادم.

١. ٢. تذكرهم بطريقة العمل في أثناء الدرس، وتبين لهم أن كل مجموعة ستتجز عملها الذي سيُسند

إليها، ثم تقدمه للمناقشة مع باقي المجموعات.

١. ٣. توزع عليهم أوراق العمل التي سينفذون المهمة عليها.

١. ٤. تبين لهم أنهم سيتابعون العمل على مهارات التلخيص الكتابي، وبالتحديد مهارات تحديد

الفكرة العامة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

١. ٥. تعرض هذه المهارات أمامهم على مخطط، وتعيد تذكيرهم بها فتسألهم:

١. ما مهارات التلخيص؟

٢. ما معنى الفكرة العامة للنص؟

٣. كيف نحدد الفكر الرئيسة والفرعية فيه؟

٤. ماذا نعمل عندما نجد فكرًا مكررة، أو مفردات مترادفة، أو تواريخ متعددة؟

٥. ما التقنيات التي استعملناها في تنفيذ المهمة السابقة والتي ساعدتنا على تحديد الفكر التي نريدها؟

١. ٦. تستمع إلى إجاباتهم عن هذه الأسئلة، وتعززها معنوياً، ثم تشكرهم، وتبدأ معهم العمل على المهارة الأولى وهي مهارة تحديد الفكرة العامة للنص.

٢. ممارسة المهمة

١. تعرض الباحثة نص (أوقات الفراغ) على شاشة العرض أمام المتعلمين دون عنوانه، وتوضح لهم كيفية ممارسة المهمة وتنفيذها قائلة: ما سنقوم به الآن هو تلخيص نص (أوقات الفراغ). ولإنجاز هذه المهمة - وكما في الدرس السابق - يجب فهم الفكرة العامة للنص، ومعرفة جملة الرئيسة، ومعرفة الجمل والكلمات المفتاحية، وإعادة صوغ الفكر بلغة كل منكم وأسلوبه، واستعمال علامات الترقيم، وحسن التنظيم والترتيب، والترابط. وسنبدأ بتحديد الفكرة العامة للنص، ثم الفكر الرئيسة والفرعية فيه؛ ولذلك عليكم قراءة النص وفهمه. وستعاونون على أداء المهمة ضمن مجموعاتهم: تتناقشون وتحدد كل مجموعة الفكرة العامة المناسبة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه، وتتفقون عليها، ثم تكتبونها على أوراق العمل، ثم تختار كل مجموعة أحد أعضائها ليعرضها على زملائه في الصف، ثم سنتحاور حتى نحدد المطلوب.

٢. تبدأ بالخطوات التي على المتعلمين أن يتبعوها في أثناء تلخيص أي نص، فنقول: في البداية علينا قراءة النص قراءة استكشافية ودون توقف، وإذا وجدنا بعض الكلمات الصعبة فإننا لا نتوقف عندها بل نحاول تخمين معناها من السياق العام للنص، والذي لا نفهمه نتركه ونؤجل فهمه إلى القراءة المتعمقة؛ وذلك من أجل الحصول على انطباع عام عن النص، والوصول إلى الفكرة العامة له دون الدخول في تفاصيل، ثم نقرأه قراءة ثانية متعمقة من أجل زيادة الفهم والقدرة على التحديد الدقيق للفكرة العامة للنص.

٣. نذكرهم بأن الفكرة العامة هي ما يهدف الكاتب إلى التعبير عنه، وإيصاله إلى المتلقي من خلال النص الذي يكتبه.

٤. تذكرهم بمعنى **الفكر الرئيسية** قائلة: هي **الفكر** التي ترتبط بالفكرة العامة للنص أو بموضوعه الرئيس، وتدور حولها.

٥. توضح **الفكر الفرعية**: هي عبارات أو فكر تفصيلية توضح **الفكر الرئيسية** في النص وتدعمها، ويمكن الاستغناء عنها في التلخيص.

٦. توزع النص على المتعلمين.

٧. تطلب إليهم قراءته قراءة صامتة، ثم تعيد قراءته قراءة جهرية واضحة.

٨. تشرح المفردات والتعبيرات الصعبة التي يسأل عنها المتعلمون، والتي تساعدهم على فهم مضمون النص وتحديد فكره.

٩. تحاورهم في معاني بعض المفردات والتعبيرات والتراكيب من أجل توضيح معنى النص والمساعدة على فهمه.

١٠. تطلب إليهم قراءة النص قراءة صامتة جديدة من أجل تعميق الفهم.

١١. توجههم إلى استعمال تقنيات تساعدهم على تنفيذ المهمة، مثل رسم دوائر حول **الفكر** أو الكلمات، أو التسطير، أو وضع خطوط تحت **الفكر** والجمال الرئيسية في النص، أو الترميز بالألوان (يمكنهم أن يلونوا **الفكر الرئيسية** بلون، و**الفكر الفرعية** بلون آخر).

١٢. يبدأ عمل المتعلمين ضمن مجموعاتهم في تحديد **الفكرة العامة**.

١٣. يقترحون عنواناً مناسباً يعبر عن مضمون النص، ويحددون **الفكر الرئيسية** و**الفرعية** باستعمال التقنيات السابقة.

٣. التقييم المرحلي

تراقب الباحثة نشاط المتعلمين، وتشير إلى أغلطهم التي قد تلاحظها في أثناء تنفيذ المهمة، وتساعدتهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك، لكنها لا تُصوب هذه الاغلاط، ولا تقاطعهم في هذه المرحلة.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة (تحديد الفكرة العامة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه) يُعدون ما قاموا به بترتيب الفكر العامة والرئيسة والفرعية وكتابتها كتابة صحيحة، ثم يختارون أحد أعضاء كل مجموعة ليقدم تقريراً يبين العمل الذي قام به أعضاء مجموعته. وفي هذه الأثناء تكون الباحثة جاهزة لتقديم المساعدة للمتعلمين، والإجابة عن الأسئلة التي قد يطرحونها.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب، وتطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيقرأ أحد أعضائها الفكرة العامة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.
٢. تقرأ باقي المجموعات الفكرة العامة التي حددتها كل منها.
٣. يتحاورون ويتناقشون مع الباحثة في الفكر التي اختاروها، فتسألهم:

- ما موضوع النص؟

- ما الفكرة التي تعبر عن مضمونه؟

- كيف حددتم موضوع النص؟

- هل هناك كلمات أو جمل ساعدتكم على تحديد هدف الكاتب؟

٤. تستمع إلى أجوبة المتعلمين واقتراحاتهم، وتكتبها على السبورة، وتشكرهم على الإجابة.

٥. تتحاور معهم حتى الاتفاق على تحديد فكرة عامة صحيحة تعبر عن مضمون النص.

٦. تكتب العنوان الصحيح على السبورة، وتقارن إجابات المتعلمين به.

٧. تُعزز إجابات المجموعات التي حددت عنواناً صحيحاً بذكر أسمائهم وشكرهم.

٨. بعد ذلك تناقش الفكر الرئيسة التي حددها المتعلمون: تطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيقرأ

أحد أعضائها الفكر الرئيسة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.

٩. ثم تعرض باقي المجموعات تقريرها متضمنًا الفكرَ الرئيسة التي حددتها كل منها.

١٠. تُختصر الفكرَ وتُكثَّف إلى أن يصلوا إلى الفكرَ الرئيسة.

١١. تعرض هذه الفكرَ على جهاز العرض، أو تكتبها على السبورة، وتطلب إليهم كتابتها على أوراق العمل.

١٢. تنتقل معهم إلى الفكرَ الفرعية، وتطلب إليهم تقديم الفكرَ الفرعية التي حددتها كل مجموعة في تقريرها، ومن أجل ذلك تتحاور مع المتعلمين؛ فتسألهم:

- لماذا هذه الفكرَ فرعية؟

- هل ترون أنها فكرة مكررة؟

- هل يمكن أن تكون الفكرَ الآتية: (تغذية العقل مهمة كأهمية تغذية المعدة) فكرة فرعية؟

١٣. تُبين الباحثة: لا يمكن أن تكون فكرة فرعية؛ لأنها توضح كيف يجب أن نقضي أوقات الفراغ، أي أنها تشكل تفسيرًا وتوضيحًا للفكرة العامة للنص، وليس لفكرة رئيسة أو جزئية منه، ولا يمكن حذفها أو الاستغناء عنها؛ ومن هنا تستمد الفكرَ الرئيسة أهميتها في النص من خلال الدور المهم الذي تؤديه في النص، ولا يمكن أن تكون فكرة عامة لأنها لا تعبر عن مضمون النص كاملاً، بل توضح جزءًا منه فقط. والفكرة العامة يجب أن تُعبر عن المعنى العام لمضمون النص.

١٤. بعد الحوار يحددون الفكرَ الفرعية، وتكتبها الباحثة على السبورة، وتطلب إليهم كتابتها على أوراقهم للاستعانة بها في أثناء أداء مهمة صوغ النص الملخص، وتقول لهم: بعد تحديد الفكرَ العامة للنص، والفكرَ الرئيسة والفرعية فيه نكون قد وصلنا إلى البدء بكتابة النص الملخص وهذه هي مهمة الدرس القادم.

٢. ٦. ٤. استثمار المهمة

٢. ٦. ٤. ١. النشاط الصفي

١. الفكرة العامة لنص (نصائح للنجاح في الحياة العملية) هي:

١. فهم الإنسان لنفسه.

٢. نصائح تساعد الطالب في حياته العملية المستقبلية.

٣. كيفما تعامل الناس يعاملوك.

٢. الفكرة الرئيسية في المقطع الثاني من نص (نصائح للنجاح في الحياة العملية) هي:

١. على الإنسان أن يحاول فهم نفسه.

٢. على الإنسان أن يتحلى بأسلوب التفكير المنظم.

٣. توزع الباحثة النص على المتعلمين دون عنوانه.

٤. تطلب إليهم قراءة كل مقطع من المقاطع المطلوبة للنشاط قراءة صامتة، ثم تستمع إلى إجاباتهم،

وتصححها بالتعاون معهم، ثم تعرضها لهم مكتوبة على جهاز العرض، وتطلب إليهم كتابتها على

أوراقهم.

٢. ٦. ٤. ٢. المهمة البيئية

١. اقرأ نص (نصائح للنجاح في الحياة العملية) ثم ضع حرف (ر) أمام كل فكرة رئيسية، وحرف (ث)

أمام كل فكرة فرعية من الفكر الآتية:

١. فهم الإنسان لنفسه فهمًا صحيحًا. ()

٢. على الإنسان أن لا يثبهم غيره بخلق المشكلات. ()

٣. التفاؤل يساعد على النجاح في الحياة العملية. ()

٤. الشخص المغرور غير ناجح في حياته العملية. ()

ثم تشكر المتعلمين وتنتهي الدرس.

المُهمّة السادسة

٢. ٧. الجلسة السابعة (المُهمّة السادسة)

٢. ٧. ١. موضوعها: التلخيص الكتابي (القراءة ثم الكتابة)

٢. ٧. ٢. الإعداد للمُهمّة

١. الأهداف التعليمية

يُتوقع من المتعلم بعد إنجاز المُهمّة أن يكون قادرًا على أن:

١. يُعيد صوغ النص بلُغته الخاصة مع مراعاة:

١. تنظيم عناصر النص المُلخّص باتّباع ترتيب الكاتب.

٢. الضبط اللغوي الصحيح في النص المُلخّص.

٣. وضع علامات الترقيم المناسبة في مكانها الصحيح في النص المُلخّص.

٤. استعمال أدوات الربط المناسبة في مكانها الصحيح.

٢. المحتوى

١. نص: أوقات الفراغ.

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ٧. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١. ١. تبدأ الباحثة الدرس بالترحيب بالمتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة، وقبل التمهيد للمهمة الجديدة تبدأ بتصحيح المهمة البيتية التي كلفتهم من خلالها تلخيص نص (نشأة المكتبات في العصر الإسلامي) وذلك من خلال الآتي:

١. تعرضه على شاشة العرض أمام المتعلمين.

٢. تقرأه قراءة جهرية صحيحة.

٣. توزع الملخصات التي أعدها المتعلمون لنص (نشأة المكتبات في العصر الإسلامي) بعد أن صحتها لهم.

٤. تخبرهم أنها ستعرض مثالين لملخصين من هذه الملخصات التي أعدها.

٥. تعرض تلخيصاً استوفى عناصر التلخيص ومهاراته، ثم توضح الجوانب الإيجابية فيه، وتشكر صاحبه.

٦. تعرض تلخيصاً جديداً لم يستوف القواعد والمهارات المطلوبة، ثم توضح نقاط الضعف فيه وتناقشها مع المتعلمين، وتشرح لهم كيف يمكن أن يطوروا هذه النقاط ويحسنوها.

٧. يستمع المتعلمون إلى الباحثة، ويكتبون الملاحظات التي أشارت إليها.

٨. تعطيهم الباحثة (٥) دقائق للتدقيق في ملخصاتهم وفي الملاحظات التي كتبوها في محاولة لتنشيط المعلومات وتعزيز الفهم.

٩. تشكرهم، ثم تعود إلى إكمال مهمة تلخيص نص (أوقات الفراغ) وذلك بالعمل على مهارات إعادة صوغ النص بعد التذكير بالفكرة العامة له، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

١. ٢. تبدأ التمهيد للمهمة الجديدة قائلة: في الدرس السابق حددنا الفكرة العامة لنص (أوقات الفراغ)، ثم حددنا الفكر الرئيسة والفرعية فيه. واليوم سنكمل العمل في مهمة التلخيص، ونتدرب على كتابة ملخص لهذا النص وذلك من خلال التدرب على مهارة إعادة صوغ هذا النص، وكتابته من جديد بلغة كل منكم مع مراعاة القواعد الآتية:

١. تنظيم عناصر النص الملخص باتباع ترتيب الكاتب.

٢. الضبط اللغوي الصحيح في النص الملخص.

٣. وضع علامات الترقيم المناسبة في النص الملخص.

٤. استعمال أدوات الربط المناسبة في مكانها الصحيح.

وبذلك سنحاول تكثيف النص الأصلي، وتقليل عدد كلماته، وتجنب النسخ الحرفي لكلمات الكاتب الأصلي إذا استطعنا.

٢. ممارسة المهمة

١. تعرض الباحثة نص (أوقات الفراغ) على شاشة العرض أمام المتعلمين.

٢. يبدأ تنفيذ المهمة باتباع التعليمات التي تقدمها الباحثة، وتذكرهم من خلالها بالخطوات التي يجب اتباعها لكتابة التلخيص بعد أن حذفوا الفكر الفرعية والتفصيلات غير المهمة في النص منذ الدرس السابق؛ وذلك من أجل تقليل عدد الكلمات وضغط الفكر وتكثيفها.

٣. تطلب إليهم الاهتمام بالضبط اللغوي الصحيح.

٤. تذكرهم بضرورة أن يكتب كل منهم بأسلوبه الخاص به، واستعمال مفرداته الخاصة وتعبيراته، وأن يقلل النسخ الحرفي لكلمات كاتب النص الأصلي.

٥. تؤكد ضرورة وضع علامات الترقيم الصحيحة في الملخص.

٦. يبدأ المتعلمون تنفيذ المهمة فيعملون معًا ضمن مجموعاتهم، ويتحاورون لإنتاج ملخصاتهم؛ يكتب أحد أفراد المجموعة، والآخر يدقق إملائيًا، وغيره يدقق الأغلط النحوية، والآخر يكتب علامات الترقيم الصحيحة. وهكذا يتبادلون الأدوار في كل مجموعة إلى أن ينتهي الوقت المخصص لكتابة الملخص.

٣. التقويم المرحلي

في أثناء ذلك تتجول الباحثة بينهم، وتراقب نشاطهم، ولا تقاطعهم إلا إن سألوها أو استشاروها أو طلبوا مساعدتها. أمّا إن وجدت غلطًا ما في أعمالهم في أثناء مراقبتها لهم أو اطلاعها على ملخصاتهم التي يكتبونها يمكنها الإشارة إلى ذلك الغلط كأن تضع خطأً تحته، أو إشارة ما لتنبّه صاحبه عليه حتى يصحّحه .

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة، تعطيهم الباحثة وقتًا لإعداد عملهم على شكل تقرير خاص بكل مجموعة، ثم يختارون أحد الأعضاء ليقدم هذا التقرير الذي يبيّن العمل الذي قام به أعضاء مجموعته فيعرض الملخص الذي كتبه أفراد المجموعة، والخطوات التي اتبعوها من أجل كتابته.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب.
٢. تعرض على شاشة العرض ملخصًا جاهزًا ومتضمنًا قواعد التلخيص، ثم تتفق معهم على أسماء الذين سيفقدون التقارير منهم.
٣. تطلب إلى المتعلمين تقديم الملخصات التي أعدوها، فيشرح كل متعلم من المتعلمين الذين اختيروا لهذه المهمة الطريقة التي توصل من خلالها مع مجموعته إلى إعداد هذا الملخص، والخطوات التي اتبعوها.

٤. يتحاور المتعلمون في أثناء ذلك مع الباحثة، وتوجههم إلى المقارنة بين ملخصاتهم والملخص المعروف، والتركيز على النقاط التي يجب أن توجد في الملخصات التي أعدها. وهنا تشير إلى تضمّن الملخص المعروف الفِكر الرئيسة التي حددتها مع المتعلّمين، وكيف أن الفِكر الفرعية، والكلمات المكررة والمترادفات وغيرها من التفاصيل غير المُهمّة محذوفة من الملخص. وتعرض الترتيب الذي اتّبعت في التلخيص وهو الترتيب نفسه الذي اتبعه الكاتب الأصلي للنص وعليهم الالتزام به.

٥. تُذكر أهمية مهارة إعادة صوغ النص بأسلوب المُلخّص ومفرداته الخاصة، والابتعاد عن النقل الحرفي من النص الأصلي لأن ذلك سيضعف جودة الملخص. وتعطيهم أمثلة من الملخص عن جمل صيغت بأسلوب جديد ومفردات جديدة بعيداً عن النقل الحرفي.

٦. تعرض أمثلة لاستعمالات لغوية غير صحيحة في ملخصاتهم إن وجدت، وتصححها، وتركز على ضرورة الالتزام بالقواعد اللغوية الصحيحة كما في الملخّص المعروف.

٧. تسألهم عن علامات الترقيم التي وضعوها، وتطلب إليهم ذكر العلامات التي استعملوها في ملخصاتهم؛ فتدونها على السبورة، وتصحح لهم استعمالاتها في ملخصاتهم.

٨. تعرض بعض الأمثلة التي تتضمّن كلمات أو جمل وأدوات ربط تربط بينها، وتذكرهم بالمعنى الذي تفيده، وطريقة توظيفها في الكتابة في مكانها الصحيح.

٩. في نهاية تنفيذ المُهمّة تراجع الباحثة مع المتعلّمين ما تعلّموه في أثناء تنفيذها.

٢. ٧. ٤. استثمار المُهمّة

٢. ٧. ٤. ١. النشاط الصفّي

١. اقرأ المقطع الآتي، ثم اكتب أدوات الربط المناسبة في مكانها الصحيح

أريد أن لا تكون أوقات الفراغ طاغية على أوقات العمل، تكون أوقات الفراغ هي صميم الحياة، أوقات العمل على هامشها، أريد أكثر من ذلك أن تكون أوقات الفراغ خاضعة لحكم العقل كأوقات العمل،

في العمل نعمل لغاية، يجب أن نصرف أوقات الفراغ لغاية كذلك، لفائدة صحية كالألعاب الرياضية، للذة نفسية كالقراءات العلمية أو الأدبية.

٢. اقرأ المقطع الآتي، ثم اكتب علامات الترقيم الصحيحة

اجعل شعارك دائماً أن تسأل نفسك ماذا عملت في وقت فراغك هل كسبت صحة أو مالاً أو علماً وهل خضع وقت فراغك لحكم عقلك فكانت لك غاية محدودة صرفت فيها وقتك إن كان كذلك فقد نجحت وإن لا فحاول حتى تتجح فقليل من الزمن يخصص كل يوم لشيء معين قد يغير مجرى الحياة ويجعلها أفضل مما تظن وأرقى مما تتخيل

٣. تطلب إليهم قراءة كل مقطع من المقاطع المطلوبة للنشاط قراءة صامتة، ثم تستمع إلى إجاباتهم، وتصحبها بالتعاون معهم، ثم تعرضها لهم مكتوبة على جهاز العرض، وتطلب إليهم كتابتها على أوراقهم.

٢. ٧. ٤. ٢. المهمة البيتية

١. لخص نص (وصايا للنجاح في الحياة العملية) تلخيصاً تستوفي فيه القواعد والمهارات التي تدرت عليها في الدرس.

٢. توزع النص عليهم، ثم تشكرهم، وتُنتهي الدرس.

المهمة السابعة

٢. ٨. الجلسة الثامنة: تتضمن المهمة السابعة

٢. ٨. ١. موضوعها: التلخيص الكتابي (القراءة ثم الكتابة)

٢. ٨. ٢. الإعداد للمهمة

١. الأهداف التعليمية

يتوقع من المتعلم بعد إنجاز المهمة أن يكون قادراً على أن:

١. يحدد الفكرة العامة للنص المقروء.
٢. يحدد الفكر الرئيسة في النص المقروء.
٣. يحدد الفكر الفرعية في النص المقروء.
٤. يستعمل تقنيات تساعد على تحديد الفكرة العامة للنص المقروء، والفكر الرئيسة والفرعية فيه (مثل التسطير، أو الترميز، أو التلوين، أو رسم دوائر).

٢. المحتوى

١. نص: خالد الأسعد.

خالد الأسعد

خالد الأسعد، عالم آثار سوريّ، وُلد عام ١٩٣٤م بالقرب من معبد بل، وظلّ هناك حتى استشهاده عام ٢٠١٥.

عمل رئيساً للدراسات والتنقيب في مديرية الآثار بدمشق، ثم في قصر العظم حتى نهاية عام ١٩٦٣، وفي عام ١٩٦٣ انتقل إلى معشوقته تدمر - كما كان يُطلق عليها - وعمل مديراً للآثار والمتاحف فيها. يرجع الفضل إلى خالد الأسعد في تطوير المؤسسة الأثرية بتدمر؛ فقد عمل على جذب اهتمام البعثات السياحية من داخل سورية وخارجها، وتنظيم حملات تعريفية بهذه المدينة، وإظهار قيمتها الحضارية والثقافية والتاريخية. وبفضله بلغ الدعم المادي والمالي ذروته لتحسين تدمر وترميم آثارها دورياً، وتشكيل لجانٍ للمحافظة عليها.

وقد نشر تاريخ تدمر ومكتشفاتها، وشارك في عدة معارض دولية، وندوات أثرية بلغات مختلفة، فأصبحت تدمر محطة أثرية مهمة ومعروفة عربياً وعالمياً، ومقصداً سياحياً مهماً.

كانت له إنجازات كثيرة؛ ففي عام ١٩٨٨ عثر على منحوتة (حسنا تدمر) التي صُنفت وفق المعايير الأثرية العالمية بأنها من أروع المنحوتات، وأكثرها جمالاً، وكذلك وجدَ مدفن أسرة (بولحا بن نبو شوري)، وغيرها من الاكتشافات الأثرية المهمة.

ومن أعظم ما قامَ به أيضاً ترجمته للنصوص والمخطوطات المكتوبة باللغة الآرامية التدمرية القديمة، ونشرها بكافة اللغات، وتقديمها في المحافل والمؤتمرات والندوات التي شارك فيها للتعريف بهذه المدينة العظيمة. كما قام بكثير من الأبحاث والدراسات التي نُشر معظمها بخمس لغات حيّة وربما أكثر.

كانت أولى أبحاثه دليلاً تعريفياً بمدينة تدمر الأثرية سماه (مرحباً بكم في تدمر)، وتعدّ مشاركته في بحث (زنوبيا ملكة تدمر والشرق) الذي نُشر بالتزامن مع اللغة العربية باللغتين الفرنسية والانجليزية عام ٢٠٠٦ أكثرها شهرة، وهي التي جعلته معروفاً في الأوساط التاريخية العالمية.

إنه عالم الآثار السوري الكبير الذي بقيَ حتى يوم استشهاده في تدمر التي كان يقول عنها دائماً: "تدمر الساحرة" والتي كلّفه بقاءه فيها حياته. وقد لقيت وفاته على يد إرهابيي تنظيم داعش تنديداً واسعاً واحتجاجاً

كبيراً <https://m.youtube.com>.

٢. أوراق عمل خاصة بالمُتعلّمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ١. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١. ١. تبدأ الباحثة المهمة بتحية المتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة، ثم تجمع الملخصات التي أعدوها لكي تصححها، وتقدمها لهم في الدرس القادم.

١. ٢. تذكرهم بطريقة العمل في أثناء الدرس وتبين أنهم سيعملون ضمن هذه المجموعات ضمن فريق مؤلف من كل مجموعة، وكل مجموعة ستنتجز عملها الذي سيطلب إليها، ثم تقدمه للمناقشة مع باقي المجموعات.

١. ٣. توزع عليهم أوراق العمل التي سينفذون المهمة عليها.

١. ٤. تقول لهم: اليوم سنتابع العمل على مهارات التلخيص الكتابي، وبالتحديد مهارات تحديد الفكرة العامة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه، والآن سنبدأ العمل على المهارة الأولى وهي مهارة تحديد الفكرة العامة للنص.

٢. ممارسة المهمة

١. تعرض الباحثة نص (خالد الأسعد) على شاشة العرض أمام المتعلمين دون عنوانه، وتوضح لهم كيفية ممارسة المهمة وتنفيذها قائلة: ما سنقوم به الآن هو تلخيص نص (خالد الأسعد). ولإنجاز هذه المهمة - وكما في الدرس السابق - يجب فهم الفكرة العامة للنص، ومعرفة جملة الرئيسة، ومعرفة الجمل والكلمات المفتاحية، وإعادة صوغ الفكر بلغة الملخص وأسلوبه، واستعمال علامات الترقيم، وحسن التنظيم والترتيب، والترابط. وسنبدأ بتحديد الفكرة العامة للنص، ثم الفكر الرئيسة والفرعية فيه؛ ولذلك يجب أن تقرأوا النص وتفهموه. وستعاونون على أداء المهمة ضمن مجموعتكم: تتحاورون، ثم تحدد كل مجموعة الفكرة العامة المناسبة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه، وتتفقون عليها، ثم تكتبونها على أوراق العمل، ثم تختار كل مجموعة أحد أعضائها ليعرضها على زملائه في الصف، ثم سنتحاور حتى نحدد المطلوب.

٢. تذكرهم بمعنى الفكرة العامة، والفكر الرئيسة والفرعية من جديد.

٣. توزع النص على المتعلمين.

٥. تطلب إليهم قراءته قراءة صامتة، ثم تعيد قراءته قراءة جهرية واضحة.

٦. تشرح المفردات والتعبيرات الصعبة التي يسأل عنها المتعلمون، والتي تساعدهم على فهم مضمون النص وتحديد فكره.

٧. تحاورهم في معاني بعض المفردات والتعبيرات والتراكيب من أجل توضيح معنى النص والمساعدة على فهمه.

٨. تطلب إليهم قراءة النص قراءة صامتة جديدة من أجل تعميق الفهم.

٩. توجههم إلى استعمال التقنيات التي تساعد على تحديد الفكرة العامة للنص المقروء، والفكر الرئيسة والفرعية، مثل رسم دوائر حول الفكر أو الكلمات، أو التسطير، أو وضع خطوط تحت الفكر والجمل الرئيسة في النص، أو الترميز بالألوان (يمكنهم أن يلوّنوا الفكر الرئيسة بلون، والفكر الفرعية بلون آخر)

١٢. يبدأ عمل المتعلمين ضمن مجموعاتهم في تحديد الفكرة العامة.

١٣. يقترحون عنواناً مناسباً يعبر عن مضمون النص، ويحددون الفكر الرئيسة والفرعية باستعمال التقنيات السابقة.

٣. التقويم المرحلي

تراقب الباحثة نشاط المتعلمين، وتشير إلى أغلاطهم التي قد تلاحظها في أثناء تنفيذ المهمة، وتساعدهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك، أو إذا طلب أحدهم المساعدة، لكنها لا تقاطعهم في هذه المرحلة.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة (تحديد الفكرة العامة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه) يُعدّون ما أنجزوه، ثم يختارون أحد أعضاء كل مجموعة ليقدم تقريراً يبيّن العمل الذي قام به أعضاء مجموعته. وهنا أيضاً تساعدهم الباحثة بالإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المُتعلِّمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب، وتطلب إلى المجموعة الأولى

تقديم تقريرها، فيقرأ أحد أعضائها الفكرة العامة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.

٢. تقرأ باقي المجموعات الفكرة العامة التي حددتها كل منها.

٣. يحاور المتعلمون الباحثة ويناقشونها في الفكر التي اختاروها، وتسلّمهم:

- ما موضوع النص؟

- ما الفكرة العامة له؟

- هل هي الفكرة التي تعبّر عن مضمونه؟ وضّح إجابتك.

- كيف حددتم موضوع النص؟

- ما الكلمات أو الجمل المفتاحية التي ساعدتكم على فهم مضمون النص؟

٤. تستمع إلى أجوبتهم، وتكتبها على السبورة، وتشكرهم على الإجابة.

٥. تحاورهم في هذه الإجابات حتى الاتفاق على تحديد فكرة عامة صحيحة مُعبّرة عن مضمون النص.

٦. تكتب العنوان الصحيح على السبورة، وتقارن إجابات المُتعلِّمين به.

٧. تُعزز إجابات المجموعات التي حددت عنوانًا صحيحًا بِذكر أسمائهم وشكرهم.

٨. بعد ذلك تناقش الفكر الرئيسة التي حددها المُتعلِّمون: تطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيقرأ

أحد أعضائها الفكر الرئيسة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.

٩. ثم تعرض باقي المجموعات تقريرها الذي يتضمّن الفكر الرئيسة التي حددتها كل منها.

١٠. تشكرهم الباحثة.

١١. تُختصر الفكر وتُكثّف إلى أن يصلوا إلى الفكر الرئيسة المطلوبة.

١٢. تعرض الباحثة هذه الفكر على جهاز العرض، وتطلب إليهم كتابتها على أوراق العمل.

١٣. تنتقل معهم إلى الفِكر الفرعية، وتطلب إليهم تقديم الفِكر الفرعية التي حددتها كل مجموعة في تقريرها، ومن أجل ذلك تسألهم:

- لماذا قلنا إنّ هذه الفِكر ثانوية؟

- هل الفِكرة الآتية: (يرجع الفضل إلى خالد الأسعد في تطوير المؤسسة الأثرية بتدمير) فكرة

فرعية أم رئيسة؟ أم عامة؟

١٤. تقول الباحثة: هي فكرة رئيسة، ولا يمكن أن تكون فكرة فرعية؛ لأنها تتضمن إنجازاً مهماً من

إنجازات خالد الأسعد التي تعبّر عن دوره في المحافظة على تراث مدينة تدمر الأثرية، ولا يمكن حذفها

كما نحذف تفصيلاً ثانوياً. ولا يمكن أن تكون فكرة عامة لأنها لا تعبّر عن مضمون النص كاملاً، بل

توضح جزءاً منه فقط.

١٥. بعد الحوار يحددون الفِكر الفرعية، وتكتبها الباحثة على السبورة، ثم تطلب إليهم كتابتها على

أوراقهم للاستعانة بها في أثناء أداء مهمة صوغ النص الملخص، وتقول لهم: بعد تحديد الفِكرة العامة

للنص، والفِكر الرئيسية والفرعية فيه نكون قد وصلنا إلى البدء بكتابة النص الملخص وهذه هي مهمة

الدرس القادم.

٢. ٨. ٤. استثمار المهمة

٢. ٨. ٤. ١. النشاط الصفّي

١. الفِكرة الرئيسية في المقطع الثالث من نص (ابن النفيس) هي:

١. ألف كتباً كثيرة في الطب.

٢. إنجازاته العلمية الكثيرة .

٣. تنوّع ثقافته.

٢. الفِكرة الرئيسية للمقطع الرابع من نص (ابن النفيس) هي:

١. حياة ابن النفيس.

٢. أعمال ابن النفيس.

٣. أمانة ابن النفيس العلمية.

٣. توزع الباحثة النص على المتعلمين.

٤. تطلب إليهم قراءة كل مقطع من المقاطع المطلوبة للنشاط قراءة صامتة، ثم تستمع إلى إجاباتهم، وتصحبها بالتعاون معهم، ثم تعرضها لهم مكتوبة على جهاز العرض، وتطلب إليهم كتابتها.

٢. ٨. ٤. ٢. المهمة البيتية

١. اقرأ نص (ابن النفيس) ثم ضع حرف (ر) أمام كل فكرة رئيسة، وحرف (ث) أمام كل فكرة فرعية من الفكر الآتية:

١. ابن النفيس أول طبيب عربي ذكر أن تجاوزيف القلب أربعة. ()

٢. وُلد ابن النفيس في دمشق حوالي عام ٦٠٧هـ. ()

٣. إذا لم يعرف المرض قال لا أعرفه. ()

٤. أعانه على تحقيق اكتشافاته مهارته في التشريح، واستقلال رأيه. ()

٥. لابن النفيس كتاب في علم الحديث اسمه (مختصر في علم الحديث). ()

٢. تشكر المتعلمين، ثم تنتهي الدرس.

المهمة الثامنة

٢. ٩. الجلسة التاسعة: تتضمن المهمة الثامنة

٢. ٩. ١. موضوعها: التلخيص الكتابي (القراءة ثم الكتابة)

٢. ٩. ٢. الإعداد للمهمة

١. الأهداف التعليمية

يتوقع من المتعلم بعد إنجاز المهمة أن يكون قادرًا على أن:

. يُعيد صوغ النص بلغته الخاصة مع مراعاة:

١. تنظيم عناصر النص المُلخَّص باتِّباع ترتيب الكاتب.
٢. الضبط اللغوي الصحيح في النص المُلخَّص.
٣. وضع علامات الترقيم المناسبة في مكانها الصحيح في النص المُلخَّص.
٤. استعمال أدوات الربط المناسبة في مكانها الصحيح.

٢. المحتوى

١. نص: خالد الأسعد.

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ٩. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١. ١. تبدأ الباحثة الدرس بالترحيب بالمتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات

صغيرة، وقبل التمهيد للمهمة الجديدة تُصحَّح المهمة البيتية التي كلفتهم من خلالها بتلخيص نص (وصايا

للنجاح في الحياة العملية) وذلك من خلال الآتي:

١. تعرضه على شاشة العرض.

٢. تقرأه قراءة جهرية صحيحة.

٣. توزع الملخصات التي أعدها المتعلمون لنص (وصايا للنجاح في الحياة العملية) بعد أن صحتها لهم.

٤. تخبرهم أنها ستعرض مثالين لملخصين من هذه الملخصات التي أعدها.

٥. تعرض ملخصًا استوفى عناصر التلخيص ومهاراته، فتوضّح الجوانب الإيجابية فيه، وتشكر صاحبه.

٦. تعرض ملخصًا آخر لم يستوف القواعد والمهارات المطلوبة؛ فتوضح نقاط الضعف فيه وتناقشها مع المتعلمين، وتشرح لهم كيف يمكن أن يطوروا هذه النقاط ويحسنوها.

٧. يستمع المتعلمون إلى الباحثة، ويكتبون الملاحظات التي تساعدهم على التلخيص.

٨. تعطيهم الباحثة (٥) دقائق للتدقيق في ملخصاتهم وفي الملاحظات التي كتبوها في محاولة لتثبيت المعلومات وتعزيز الفهم، وتجيب عن أسئلتهم إن وجدت.

٩. تشكرهم وتعود إلى إكمال مهمة تلخيص نص (خالد الأسعد) وذلك بالعمل على مهارات إعادة صوغ النص بعد التذكير بالفكرة العامة له، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

١. ٢. تبدأ التمهيد للمهمة الجديدة قائلة:

في المهمات السابقة تعلمنا أنه حتى نستطيع تلخيص نص أو تكتيفه علينا أن نحدد الفكرة العامة له، والفكر الرئيسة المهمة فيه، والفكر الفرعية فيه، وتدريبنا على هذه القواعد، وبدأنا بتحديد الفكرة العامة لنص (خالد الأسعد)، ثم حددنا الفكر الرئيسة والفرعية فيه. واليوم سنكمل العمل في مهمة التلخيص، وسننجز ملخصًا لهذا النص وذلك من خلال التدريب على مهارة إعادة صوغ هذا النص، وكتابته من جديد باللغة الخاصة لكل منكم مع مراعاة القواعد الآتية:

١. تنظيم عناصر النص الملخص باتباع ترتيب الكاتب.

٢. الضبط اللغوي الصحيح في النص الملخص.

٣. وضع علامات الترقيم المناسبة في النص الملخص.

٤. استعمال أدوات الربط المناسبة في مكانها الصحيح.

٢. ممارسة المهمة

١. تعرض الباحثة نص (خالد الأسعد) على شاشة العرض أمام المتعلمين.

٢. تقول الباحثة: لكي نكتب ملخصاً جيداً يجب أن نتبع الخطوات الآتية:

١. إعادة قراءة النص، ثم مراجعة الفكرة العامة له، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

٢. صوغ نص جديد يتضمن تكثيف الفكر الرئيسة التي حددتموها، والربط بينها باستعمال أدوات ربط

مناسبة مع الانتباه إلى الضبط اللغوي الصحيح للكلمات والجمل، والكتابة بطريقة كل منكم. ولا بد من

وضع علامات الترقيم الصحيحة في المكان المناسب.

٣. يبدأ المتعلمون تنفيذ المهمة فيعملون ضمن مجموعاتهم، ويتحاورون لإنتاج ملخصاتهم؛ يكتب أحد

أفراد المجموعة، والآخر يدقق إملائياً، وغيره يدقق نحوياً، والآخر يكتب علامات الترقيم الصحيحة. وهكذا

يتبادلون الأدوار في كل مجموعة حتى ينتهي الوقت المخصص لكتابة الملخص.

٣. التقويم المرحلي

تتجول الباحثة بين المتعلمين، وتراقب نشاطهم، ولا تقاطعهم إلا إن سألوها أو طلبوا مساعدتها. أما

إن وجدت غلطاً ما في أعمالهم فتنبه صاحبه إليه كأن تضع تحته خطاً، أو إشارة حتى يصححه في

الوقت نفسه، أو لتصححه هي بعد ذلك.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة، واتفق أفراد كل مجموعة على ملخص محدد، يُعدون

تقاريرهم، ثم يختارون أحد الأعضاء الذي لم يقدم تقريراً من قبل ليقدم التقرير الذي يبين العمل الذي قام

به أعضاء مجموعته، فيعرض الملخص الذي كتبه أفراد المجموعة، والخطوات التي اتبعوها من أجل

كتابته.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المُتعلِّمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب.
٢. تعرض على شاشة العرض ملخصًا مناسبًا وصحيحًا يتضمن قواعد التلخيص التي درسها المُتعلِّمون، ثم تتفق معهم على أسماء الذين سيقدمون التقارير منهم.
٣. تطلب إلى المُتعلِّمين تقديم الملخصات التي أعدوها، فيشرح كل متعلم من المُتعلِّمين الذين اختيروا لهذه المُهمّة الطريقة التي توصَّل من خلالها مع مجموعته إلى إعداد هذا الملخص، والخطوات التي اتبعوها.
٤. يتحاور المُتعلِّمون في أثناء ذلك مع الباحثة، وتوجههم إلى المقارنة بين ملخصاتهم والملخص المعروض، والتركيز على النقاط التي يجب أن توجد في الملخصات التي أعدوها.
٥. تعرض أمثلة لاستعمالات لغوية غير صحيحة في ملخصات المُتعلِّمين إن وجدت، وتصححها، وتركز على ضرورة الالتزام بالقواعد اللغوية الصحيحة كما في الملخص المعروض.
٦. تسألهم عن علامات الترقيم التي وضعوها، وتطلب إليهم ذكر العلامات التي استعملوها في ملخصاتهم، وتصحح لهم استعمالاتها.
٧. تعرض لهم بعض الأمثلة التي تتضمن كلمات أو جمل وأدوات ربط تربط بينها، وتذكرهم بالمعنى الذي تفيد، وطريقة توظيفها في الكتابة في مكانها الصحيح.

٨. تراجع معهم ما تعلّموه في أثناء تنفيذ المهمة.

٢. ٩. ٤. استثمار المُهمّة

٢. ٩. ٤. ١. النشاط الصفّي

١. اقرأ المقطع الآتي، ثم صحح الأغلط الواردة فيه

مما ذكره المؤرخين عن ابن النفيس أنها كان لا يصف دواء إذا عرف أن الغذاء يُغني عنه، وكانت عنده أمانة علمي؛ فإذا لم يعرف المرض قال لا أعرفه. وقد يعرف المرض، ويصرح بأنه لا يستطيع أن يعالجه. وقد ألّف كتب كثيرة في الطب، أهمها كتاب (شرح تشريح القانون) ونسخة هذا الكتاب في برلين. وقد استنسخه الأطباء سنة ١٣٤٠هـ، وله كتاب في الطب اسمه (الشامل في الطب) بلغ ثمانين مجلد. ويذكر ابن النفيس أنه كان يريد للكتاب أن يبلغ مئتي مجلدًا.

٢. اقرأ المقطع الآتي، ثم اكتب علامات الترقيم الصحيحة

ولم تكن ثقافة ابن النفيس مقتصرة على الطب بل شملت الثقافة الإسلامية فله كتاب في علم الحديث اسمه (مختصر في علم الحديث) وله كتاب في النحو اسمه (طريق الفصاحة) وله كتاب في الفقه اسمه (شرح كتاب التتبيه إلى فروع الشافعية) توفي في القاهرة سنة ٦٨٧هـ

٣. تطلب إليهم قراءة كل مقطع من المقاطع المطلوبة للنشاط قراءة صامتة، ثم تستمع إلى إجاباتهم، وتصحبها بالتعاون معهم، ثم تعرضها لهم مكتوبة على جهاز العرض، وتطلب إليهم كتابتها على أوراقهم.

٢. ٩. ٤. ٢. المهمة البيتية

١. لخص نص (ابن النفيس) تلخيصًا يستوفي القواعد والمهارات التي تدربت عليها.
٢. اختر إحدى الشخصيات المهمة في تاريخ حضارتك، ثم أعد ملخصًا عن حياته وإنجازاته.
٣. تشكرهم ثم تُنهي الدرس.

المهمة التاسعة

٢. ١٠. الجلسة العاشرة: تتضمن المهمة التاسعة
٢. ١٠. ١. موضوعها: التلخيص الكتابي (القراءة ثم الكتابة)

١. الأهداف التعليمية

يتوقع من المتعلم بعد إنجاز المِهَمَّة أن يكون قادرًا على أن:

١. يحدد الفِكرة العامة للنص المقروء.
٢. يحدد الفِكر الرئيسة في النص المقروء.
٣. يحدد الفِكر الفرعية في النص المقروء.
٤. يستعمل تقنيات تساعد على تحديد الفِكرة العامة للنص المقروء، والفِكر الرئيسة والفرعية فيه (مثل التسطير، أو الترميز، أو التلوين، أو رسم دوائر).

٢. المحتوى

١. نص: البطالة.

ظاهرة اجتماعية اقتصادية مُعقدة يعاني العالم كله منها؛ لأنها تثير مشكلةً تزداد سنة بعد سنة، فالأشخاص الذين لا يجدون عملاً يُشكلون عبئًا على الدول، ويتسببون بأوضاع اجتماعية غير جيدة. وقد برزت ظاهرة البطالة بعدَ عصر الثورة الصناعية التي انتشرت في الثلث الأخير من القرن الثامن عشر في إنكلترة، ثم في أوروبا وأمريكا الشمالية؛ فقد أحدثت الثورة الصناعية تحولًا جذريًا في الإنتاج؛ إذ انتقلت العملياتُ الإنتاجيةُ التي كانت تجري يدويًا إلى الآلة، ومنذ ذلك التاريخ بدأ يتكوّن جيشٌ من العاطلين عن العمل.

أثر انتشارُ الآلة في الحرفيين والصناعيين والمهنيين وعمال الصناعة المنزلية، فغدوا مع الأيام بلا مَورد، وتحولوا إلى عمال مصانع، أو انضموا إلى جيش العمل الاحتياطي المتزايد العدد. ومع تسرُّب الرأسمالية إلى الزراعة فقدَ المزارعون الصلة بملكية وسائل الإنتاج، وأرغموا إما على التحول إلى عمال

زراعيين، أو إلى مغادرة أماكنهم ليذهبوا إلى المدينة ويعملوا بالأجرة في مختلف المؤسسات والمشروعات المتاحة، لكن بقي قسم منهم في عداد العاطلين عن العمل.

ومن أجل التغلب على البطالة تتخذ الدول أساليب متنوعة، وإجراءات متعددة، وتقوم بعض الدول الغنية بتقديم مساعدات ورواتب للعاطلين عن العمل ريثما يجدون أشغالاً. أما في الدول الفقيرة فقد وصلت البطالة بالعاطلين عن العمل إلى حد الفقر والمجاعة، وإضاعة الملايين من الشباب أفضل سنوات حياتهم دون فائدة.

وتؤدي البطالة بكثير من الذين يعانون منها إلى زيادة المشكلات الاجتماعية كالإدمان على تناول المخدرات، واللصوصية، والدعارة، وتخريب الأسرة، وغيرها مما يهدد أمن المجتمع واستقراره. ويضطر العاطلون عن العمل إلى الهجرة والغربة؛ فقد هاجر كثيرون إلى أستراليا وكندا. كما هاجر ملايين الشباب من الهند وباكستان إلى بريطانيا وأمريكا. وعُرفت هجرة الأفارقة بشكل واسع إلى فرنسا، ويعمل عدد كبير من المكسيكيين في الولايات المتحدة.

ولم تتجح هذه الهجرات في إيجاد الحلول المناسبة للبطالة، ومع أنها سدّت ثغرة ما إلا أنها أدت إلى نتائج متناقضة، وأوجدت مشكلات أخرى منها مشكلة وجود مجتمع غريب في البلدان الكبرى، إضافة إلى فقدان ثروة وطنية من البلدان النامية التي غادر أبناؤها، وهذا ما يسمى (هجرة العقول) وهي مفتاح التنمية في كل بلد (أباطة، ٢٠٠٧، ص ١٥٦).

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ١٠. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١. ١. تبدأ الباحثة الدرس بالترحيب بالمتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة، ثم تجمع الملخصات التي أعدوها، وتقول لهم إنها ستصححها وتقدمها لهم في الدرس القادم.

١. ٢. تسألهم عن الشخصيات التي أعدوا ملخصات حولها، وتطلب إلى متعلمين منهم قراءة ما أعدّاه قراءة صحيحة. ثم تتحاور مع كل منهما أمام زملائهم في المعلومات الواردة لديهما، وتختار نقاط الضعف - إن وجدت - لتوضيحها وتحسين الملخص المقروء.

١. ٣. تذكرهم بطريقة العمل في تنفيذ المهمة ضمن المجموعات على شكل فريق مؤلف من كل مجموعة، وكل مجموعة تنتجز عملها الذي سيُطلب إليها، ثم تقدمه للمناقشة مع باقي المجموعات.

١. ٤. توزع عليهم أوراق العمل التي سينفذون المهمة عليها.

٥. تقول: سنتابع اليوم العمل على مهارات التلخيص الكتابي، وبالتحديد مهارات تحديد الفكرة العامة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

٢. ممارسة المهمة

١. تعرض الباحثة نص (البطالة) على شاشة العرض أمام المتعلمين دون عنوانه.

٢. تطلب إليهم تنفيذ المهمة قائلة: ما سنقوم به الآن هو كتابة ملخص لنص (البطالة). ولإنجاز هذه المهمة يجب أن نُعيد صوغ النص من جديد مع مراعاة المهارات التي تدرّبتُم عليها في الدروس السابقة. وستعاونون على أداء المهمة ضمن مجموعتكم، وتناقشون، ثم تحدد كل مجموعة الفكرة العامة المناسبة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه، وتتفقون عليها، ثم تكتبونها على أوراق العمل، ويعرضها أحدهم على زملائه، ثم سنتحاور حتى نحدد المطلوب.

٣. تختار كل مجموعة أحد أعضائها ليعرض الملخص على زملائه في الصف.

٤. توزّع النص على المُتعلّمين.

٥. تطلب إليهم قراءته قراءة صامتة، ثم تعيد قراءته قراءة جهرية واضحة.

٦. تشرح المفردات والتعبيرات الصعبة التي يسأل عنها المتعلمون.

٧. تتحاور معهم في معاني بعض المفردات والتعبيرات والتراكيب من أجل توضيح معنى النص والمساعدة على فهمه.

٨. تطلب إليهم قراءة النص قراءة صامتة جديدة من أجل تعميق الفهم.

٩. يبدأ عمل المتعلّمين ضمن مجموعاتهم في تحديد الفكرة العامة.

١٠. يقترحون عنوانًا مناسبًا يعبر عن مضمون النص، ويحددون الفكر الرئيسة والفرعية باستعمال التقنيات السابقة.

٣. التقويم المرحلي

تراقب الباحثة نشاط المتعلّمين، وتشير إلى أغلاطهم التي قد تلاحظها في أثناء تنفيذ المُهمّة، وتساعدهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك، لكنها لا تُصوّبها، ولا تقاطعهم في هذه المرحلة.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المُهمّة، يُعدّون تقاريرهم، ثم يختارون أحد أعضاء كل مجموعة ليقدم التقرير الذي يبين العمل الذي قام به أعضاء مجموعته. وفي هذه المرحلة تكون الباحثة حاضرة أمام المتعلمين لتقديم المشورة والمساعدة، والإجابة عن الأسئلة.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلّمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب، وتطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيقرأ أحد أعضائها الفكرة العامة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.

٢. تقرأ باقي المجموعات الفكرة العامة التي حددها كل منها.

٣. يحاور المتعلّمون الباحثة في الفكر التي اختاروها، فتسألهم:

- ما موضوع النص؟

- ما الفكرة العامة له؟

- هل هي الفكرة التي تعبر عن مضمونه؟

- ما الكلمات أو الجمل المفتاحية التي ساعدتكم على فهم هدف الكاتب؟

٤. تستمع إلى أجوبتهم، وتشكرهم على الإجابة.

٥. تحاورهم إلى أن تتفق معهم على تحديد فكرة عامة صحيحة تعبر عن مضمون النص.

٦. تكتب العنوان الصحيح على السبورة، وتقارن إجابات المتعلّمين به.

٧. تُعزز إجابات المجموعات التي حددت عنوانًا صحيحًا بذكر أسمائهم وشكرهم.

٨. تناقش الفكر الرئيسة التي حددها المتعلّمون: تطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيقرأ أحد

أعضائها الفكر الرئيسة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.

٩. تعرض باقي المجموعات تقريرها متضمنًا الفكر الرئيسة التي حددها كل منها.

١٠. تُختصر الفكر وتُكتَف إلى أن يصلوا إلى تحديد الفكر الرئيسة.

١١. تُعرض الباحثة هذه الفكر على جهاز العرض، وتطلب إليهم كتابتها على أوراق العمل.

١٢. تنتقل معهم إلى الفكر الفرعية، وتطلب إليهم تقديم الفكر الفرعية التي حددتها كل مجموعة في

تقريرها.

١٤. تكتبها الباحثة على السبورة، ثم تطلب إليهم كتابتها على أوراقهم للاستعانة بها في أثناء أداء مهمة

صوغ النص الملخص، وتقول لهم: بعد تحديد الفكرة العامة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه نكون قد

وصلنا إلى البدء بكتابة النص الملخص وهذه هي مهمة الدرس القادم.

٢. ١٠. ٤. استثمار المهمة

٢. ١٠. ٤. ١. النشاط الصفي

١. الفكرة الرئيسة للمقطع الثاني من نص (المخدرات وآثارها المدمرة) هي:

١. أسباب الإدمان على المخدرات.

٢. التأثيرات السيئة للمخدرات.

٣. البطالة والفقر وكثرة أوقات الفراغ.

٢. الفكرة الرئيسة في المقطع الرابع من نص (المخدرات وآثارها المدمرة) هي:

١. أهمية الشباب ودورهم في مستقبل الأمم.

٢. المخدرات تهدد البشرية.

٣. طرائق الوقاية من المخدرات.

٣. توزع النص على المتعلمين.

٤. تطلب إليهم قراءة كل مقطع من المقاطع المطلوبة للنشاط قراءة صامتة، ثم تستمع إلى إجاباتهم،

وتصححها بالتعاون معهم، ثم تطلب إليهم كتابتها على أوراقهم.

٢. ١٠. ٤. ٢. المهمة البيتية

١. اقرأ نص (المخدرات وآثارها المدمرة) ثم ضع حرف (ر) أمام كل فكرة رئيسة، وحرف (ث) أمام كل

فكرة فرعية من الفكر الآتية:

١. التأثيرات السيئة للمخدرات في الحالة الجسدية والنفسية والأخلاقية. ()

٢. المخدرات تقضي على مستقبل الشباب. ()

٣. تقديم التوعية والإرشاد في المدارس والمؤسسات التعليمية والجمعيات. ()

٤. التفكك الأسري، وإهمال الوالدين للأبناء. ()

٢. تشكرهم وتنتهي الدرس.

المُهْمَة العاشرة

٢. ١١. الجلسة الحادية عشرة (المهمة العاشرة)

٢. ١١. ١. موضوعها: التلخيص الكتابي (القراءة ثم الكتابة)

٢. ١١. ٢. الإعداد للمُهْمَة

١. الأهداف التعليمية

يتوقع من المتعلم بعد إنجاز المِهْمَة أن يكون قادرًا على أن:

. يُعيد صوغ النص بلُغته الخاصة مع مراعاة:

١. تنظيم عناصر النص المُلَخَّص باتِّباع ترتيب الكاتب.

٢. الضبط اللغوي الصحيح في النص المُلَخَّص.

٣. وضع علامات الترقيم المناسبة في مكانها الصحيح في النص المُلَخَّص.

٤. استعمال أدوات الربط المناسبة في مكانها الصحيح.

٢. المحتوى

١. نص: البطالة.

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ١١. ٣. تنفيذ المِهْمَة

١. الإثارة التمهيدية

١. ١. تبدأ الباحثة الدرس بتحية المُتعلِّمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة، وقبل التمهيد للمُهمَّة الجديدة تبدأ تصحيح المُهمَّة البيتية التي كَلَّفْتهم من خلالها بتلخيص نص (ابن النفيس) وذلك من خلال الآتي:

١. تعرضه على شاشة العرض أمام المُتعلِّمين.

٢. تقرأه قراءة جهرية صحيحة.

٣. توزع الملخصات التي أعدها المُتعلِّمون لنص (ابن النفيس) بعد أن صحَّحتهم لهم.

٤. تخبرهم أنها ستعرض مُلخَّصين من هذه الملخصات التي أعدها المتعلمون.

٥. تعرض تلخيصًا استوفى مهارات التلخيص؛ فتوضح الجوانب الإيجابية فيه، وتشكر صاحبه.

٦. تعرض تلخيصًا لم يستوف المهارات المطلوبة؛ فتوضح نقاط الضعف فيه وتناقشها مع المُتعلِّمين.

٧. يستمع المُتعلِّمون إلى الباحثة، ويكتبون الملاحظات التي بيَّنتها.

٨. تعطيهم الباحثة (٥) دقائق للتدقيق في ملخصاتهم، وطرح الأسئلة.

٩. تشكرهم ثم تعود إلى إكمال مهمة تلخيص نص (البطالة) وذلك بالعمل على مهارات إعادة صوغ

النص بعد التذكير بالفكرة العامة له، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

١. ٢. تبدأ الباحثة التمهيد للمُهمَّة الجديدة قائلة: لكي نستطيع تلخيص نص يجب أن نتبع القواعد التي

اتبناها في المهمات السابقة، واليوم سنكمل العمل في مهمة التلخيص ونكتب ملخصًا لنص (البطالة).

٢. ممارسة المُهمَّة

١. تعرض الباحثة نص (البطالة) على شاشة العرض.

٢. يبدأ تنفيذ المُهمَّة من خلال الخطوات الآتية:

١. إعادة قراءة النص، ثم مراجعة الفكرة العامة له، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

٢. صوغ نص جديد يتضمن تكثيف الفكر الرئيسة التي حددها المتعلمون.

٣. تذكير المتعلمين بأنهم قد حذفوا الفكر الفرعية والتفصيلات غير المهمة في النص منذ الدرس

السابق؛ وذلك من أجل تقليل عدد الكلمات وضغط الفكر وتكثيفها.

٤. الكتابة بطريقة كل متعلم وأسلوبه الخاص.

٥. يبدأ المتعلمون تنفيذ المهمة فيعملون ضمن مجموعاتهم، ويتحاورون لإنتاج ملخصاتهم؛ يكتب

أحد أفراد المجموعة، والآخر يدقق إملائياً، وغيره يدقق الأغلاط النحوية، والآخر يكتب علامات الترقيم

الصحيحة. وهكذا يتبادلون الأدوار في كل مجموعة حتى ينتهي الوقت المخصص لكتابة الملخص.

٣. **التقويم المرحلي:** في أثناء ذلك تتجول الباحثة بين المتعلمين، وتراقب نشاطهم، وتشير إلى أغلاطهم

التي قد تلاحظها في أثناء تنفيذ المهمة، وتساعدهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك، لكنها لا تصوبها ولا

تقاطعهم في هذه المرحلة.

٤. **التخطيط (إعداد التقرير)**

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة يُعدون ما أنجزوه على شكل تقرير خاص بكل مجموعة، ثم

يختارون أحد الأعضاء ليقدم التقرير الذي يبين العمل الذي قام به أعضاء مجموعته. فيعرض الملخص

الذي كتبه أفراد المجموعة، والخطوات التي اتبعوها من أجل كتابته. في هذه المرحلة تكون الباحثة جاهزة

المساعدة، والإجابة عن أسئلة المتعلمين.

٥. **عرض التقرير (التثبيت)**

١. تشكر الباحثة المتعلمين على تنفيذ مهماتهم في الوقت المطلوب.

٢. تعرض على شاشة العرض ملخصاً مناسباً يتضمن قواعد التلخيص التي درسها المتعلمون، ثم تتفق

معهم على أسماء الذين سيقدمون التقارير منهم.

٣. تطلب إلى المتعلمين تقديم الملخصات التي أعدوها، فيشرح كل متعلم من المتعلمين الذين اختيروا لهذه المهمة الطريقة التي توصل من خلالها مع مجموعته إلى إعداد هذا الملخص، والخطوات التي اتبعوها.

٤. يتحاور المتعلمون في أثناء ذلك مع الباحثة، وتوجههم إلى المقارنة بين ملخصاتهم والملخص المعروف، والتركيز على النقاط التي يجب أن توجد في الملخصات التي أعدوها.

٢. ١١. ٤. استثمار المهمة

- اكتب ملخصًا يتضمن الحديث عن مشكلة اجتماعية يعاني منها المجتمع موضوعًا أهم أسباب هذه المشكلة، وطرائق علاجها.

- تعطيهم الباحثة وقتًا محددًا لكتابة الملخص.

- تختار اثنين من المتعلمين، وتطلب إلى كل منهما أن يقرأ ملخصه.

- تسأل بقية المتعلمين عن الملخص، وتستمع إلى ملاحظاتهم حوله.

- تشكرهم على انضباطهم ومشاركتهم في تنفيذ مهمات التلخيص الكتابي، ثم تُنتهي الدرس.

التلخيص الشفوي

المهمة الأولى

٢. ١٢. الجلسة الثانية عشرة (المهمة الأولى)

٢. ١٢. ١. موضوعها: التلخيص الشفوي (الاستماع ثم الكتابة)

٢. ١٢. ٢. الإعداد للمهمة

١. الأهداف التعليمية

يُتوقع من المتعلم بعد إنجاز المهمة أن يكون قادرًا على أن:

١. يحدد الفكرة العامة للنص المُستَمَع إليه.

٢. يحدد الفِكرَ الرئيسة في النص المُستَمَع إليه.

٣. يحدد الفِكرَ الفرعية في النص المُستَمَع إليه.

٢. المحتوى

١. نص: بعيداً عن المدينة.

١. ورث جُحا عن أبيه مالاَ كثيراً، وخاف عليه من السرقة والضياع، فَبَحَثَ له عن مخبأ أمينٍ لا يستطيع اللصوصُ الوصولَ إليه. وفَكَّرَ في أماكن كثيرةٍ هنا وهناك، وسألَ نفسه: ماذا أصنَعُ؟ ثم قَرَّرَ أن يدفنه في الصحراء حيث لا يصلُ إليه أحد.

٢. وعندما عادَ إلى بيته سألتَه زوجته: أين خبأتَ المالَ؟ فأجابها: دَفَنْتُهُ في الصحراءِ بعيداً. فقالت له: وما العلامةُ التي ستدُلُّكَ عليه إذا أردتَ استخراجَه؟ قال لها: سحابةٌ في السماء كانت فوق الحُفرة، ومهما بحثَ اللصوص عنه فلنَ يجدوه. فقالت له زوجته غاضبةً: وأنتَ يا هذا الرَّجُلُ الأحمقُ لن تجده بعدُ (أبازة، ٢٠٠٧، ص ٣١).

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ١٢. ٣. تنفيذ المُهمّة

١. الإثارة التمهيدية

١. ١. تبدأ الباحثة المُهمّة بالترحيب بالمتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة، وتشرح لهم طريقة العمل في أثناء تنفيذ المُهمّة، مبيّنة أنهم سيعملون ضمن هذه المجموعات كأنهم فريق مؤلف من كل مجموعة، وكل مجموعة ستنجز عملها الذي سيُطلب إليها، ثم تقدمه للمناقشة مع باقي المجموعات.

١. ٢. تُعرض مهارات التلخيص الشفوي، ثم تقدم شرحًا سريعًا لهذه المهارات، فتذكّرهم بمهارات التلخيص قائلة: لقد تدريبتم على تحديد الفكرة العامة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية في أثناء تطبيق مهارات التلخيص الكتابي، لكنّ الطريقة التي ستلقّون فيها النص اليوم هي الاستماع وليست القراءة، لذلك يجب أن تنتبهوا جيدًا إلى النص، وتستمعوا إليه استماعًا دقيقًا حتى تفهموا مضمونه، وتستطيعوا تحديد فكرته العامة، والفكر الرئيسة والفرعية فيه. والآن سنبدأ العمل على المهارة الأولى وهي مهارة تحديد الفكرة العامة للنص المُستمع إليه.

٢. ممارسة المُهمّة وتنفيذها

١. تتحقق الباحثة من أن الجو المحيط بالمتعلمين ملائم للاستماع إلى النص.
٢. تُسمعهم نص (بعيدًا عن المدينة). دون عنوانه.
٣. توضح لهم كيفية ممارسة المُهمّة وتنفيذها قائلة: ما سنقوم به هو تلخيص نص (بعيدًا عن المدينة). ولإنجاز هذه المُهمّة سنبدأ بتحديد الفكرة العامة للنص، ثم الفكر الرئيسة والفرعية فيه. لذلك يجب أن تستمعوا للنص وتفهموه، ويمكنكم كتابة بعض الفكر والعبارات التي تساعدكم على فهم مضمون النص وتذكّره. وستعاونون على أداء المُهمّة ضمن مجموعاتكم: تتناقشون وتحدد كل مجموعة الفكرة العامة المناسبة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه، وتتفقون عليها، ثم تكتبونها على أوراق العمل، ثم تختار كل مجموعة أحد أعضائها ليعرضها على زملائه في الصف، ثم سنتحاور حتى نحدد المطلوب تحديدًا صحيحًا.

٤. يستمع المتعلمون إلى النص.

٥. يكتبون بعض العبارات والفكر التي قد تفيدهم في فهم مضمون النص.

٦. تُسمعهم الباحثة النص مرة ثانية.

٧. تشرح المفردات والتعبيرات الصعبة التي يسأل عنها المتعلمون.

٨. تحاورهم في معاني بعض المفردات والتعبيرات والتراكيب من أجل توضيح معنى النص والمساعدة

على فهمه لذلك يمكن أن تسألهم:

١. حدد الشخصيات التي وردت في النص الذي استمعت إليه.

٢. لماذا خاف جحا؟

٣. لماذا غضبت زوجته؟

٩. يجب المتعلمون شفويًا عن هذه الأسئلة.

١٠. يبدأ عمل المتعلمين ضمن مجموعاتهم في تحديد الفكرة العامة.

١١. يقترحون عنوانًا مناسبًا يعبر عن مضمون النص، ويحددون الفكر الرئيسة والفرعية فيه.

٣. التقويم المرحلي

تراقب الباحثة نشاط المتعلمين، وتشير إلى أغلطهم التي قد تلاحظها في أثناء تنفيذ المهمة،

وتساعدهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك، لكنها لا تصوبها ولا تقاطعهم في هذه المرحلة.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة (تحديد الفكرة العامة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه)

واتفاق أفراد كل مجموعة على تلخيص محدد، يُعدون ما قاموا به من عملهم بترتيب الفكر العامة والرئيسة

والفرعية وكتابتها كتابة صحيحة، ثم يختارون أحد أعضاء كل مجموعة ليقدم تقريرًا يبين العمل الذي قام

به أعضاء مجموعته. وفي هذه المرحلة يكون عمل الباحثة هو مساعدة المتعلمين، والإجابة عن الأسئلة التي قد يطرحونها.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب، وتطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيقرأ أحد أعضائها الفكرة العامة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.

٢. تقرأ باقي المجموعات الفكرة العامة التي حددها كل منها.

٣. يتحاورون ويتناقشون مع الباحثة في الفكر التي اختاروها، فتسألهم:

- عمّ يدور النص؟

- ما الفكرة العامة له؟

- هل هي الفكرة التي تعبر عن مضمونه؟

- كيف حددتم موضوع النص؟

- ما الكلمات أو الجمل المفتاحية التي ساعدتكم على فهم هدف الكاتب من النص؟

٤. تستمع إلى أجوبة المتعلمين واقتراحاتهم، وتكتبها على السبورة، وتشكرهم على الإجابة.

٥. تتحاور معهم حتى الاتفاق على تحديد فكرة عامة صحيحة تعبر عن مضمون النص.

٦. تكتب العنوان الصحيح على السبورة، وتقارن إجابات المتعلمين به.

٧. تُعزّز إجابات المجموعات التي حددت عنوانًا صحيحًا بذكر أسمائهم وشكرهم.

٨. بعد ذلك تناقش الفكر الرئيسة التي حددها المتعلمون: تطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيقرأ

أحد أعضائها الفكر الرئيسة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.

٩. ثم تعرض باقي المجموعات تقريرها متضمنًا الفكر الرئيسة التي حددها كل منها.

١٠. تعزز إجاباتهم معنويًا بالشكر.

١١. تُختَصَر الفِكر وتُكثَّف إلى أن يصلوا إلى الفِكر الرئيسي المطلوبة.

١٢. تُعرض الباحثة هذه الفِكر على جهاز العرض، وتطلب إليهم كتابتها على أوراق العمل.

١٣. تنتقل معهم إلى الفِكر الفرعية، وتطلب إليهم تقديم الفِكر الفرعية التي حددتها كل مجموعة في تقريرها، ومن أجل ذلك تسألهم:

١. لماذا قررتم أن هذه الفِكرة فرعية؟

٢. لماذا حذفتم هذه الفِكر التي تقولون إنها فرعية؟

٣. هل هي فكرة مكررة؟

٤. هل يمكن أن تكون الفِكرة الآتية: (غضب زوجة جحا) فكرة عامة للنص؟

٥. هل يمكن أن تكون فرعية؟ ولماذا؟

١٤. تذكّرهم بأن هناك فِكرًا وتفصيلات ثانوية يمكن أن تُشعر المتعلم بالارتباك والفوضى في أثناء أداء مهمة التلخيص، ومن الصعب تذكرها كلها، لذلك من الأفضل إبقاء المعلومات والفِكر الرئيسي والمهمة، والاستغناء عن التفصيلات التي لا تُغني الملخص.

١٥. بعد الحوار يحددون الفِكر الفرعية.

١٦. تكتبها الباحثة على السبورة، وتطلب إليهم كتابتها على أوراقهم للاستعانة بها في أثناء أداء مهمة صوغ النص الملخص. وتقول لهم: بعد تحديد الفِكرة العامة للنص، والفِكر الرئيسي والفرعية فيه نكون قد وصلنا إلى البدء بكتابة النص الملخص وهذه هي مهمة الدرس القادم.

٢. ١٢. ٤. استثمار المهمة

٢. ١٢. ٤. ١. النشاط الصفّي

١. حدد الفِكرة العامة للنص الذي ستستمع إليه.

٢. حدد الغلط اللغوي في الكلمات التي تحتها خط بحسب ورودها في النص الذي ستستمع إليه.

١. يختلف تكوين الأسرة الشرقية عن الأسرة الغربية.
٢. ربما افترق الأولاد عن الأبوان عندما يكبرون.
٣. الأسرة هو الوحدة الأولى للمجتمع.
٣. حدد الفكر الرئيسة لهذا النص.
٤. تسمع الباحثة نص (الأسرة) للمتعلمين، وتعمل معهم على تنفيذ النشاط الصفي.
٥. تشكرهم، ثم تنهي الدرس.

المهمة الثانية

٢. ١٣. الجلسة الثالثة عشرة، تتضمن المهمة الثانية
٢. ١٣. ١. موضوعها: التلخيص الشفوي (الاستماع ثم الكتابة)
٢. ١٣. ٢. مرحلة الإعداد للمهمة

١. الأهداف التعليمية

- يتوقع من المتعلم بعد إنجاز المهمة أن يكون قادرًا على أن:
- . يعيد صوغ النص بأسلوبه بحيث يكون واضحًا ومفهومًا، مع مراعاة:
١. تنظيم عناصر النص الملخص باتباع ترتيب الكاتب.
٢. التحدث بطلاقة وبسرعة مقبولة تتيح الفهم والمتابعة.
٣. اختيار الكلمات المعبرة عن المعنى المناسب للموضوع بدقة.
٤. تنويع المفردات بعدم تكرار الكلمات نفسها عند التلخيص.
٥. استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.
٦. التعبير عن الفكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب.

٢. المحتوى

١. نص: بعيداً عن المدينة.

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ١٣. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١. ١. تبدأ الباحثة المهمة بتحية المتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة وتشرح لهم طريقة العمل في أثناء الدرس مبينة أنهم سيعملون كما في المهمات السابقة ضمن هذه المجموعات كأنهم فريق مؤلف من كل مجموعة، وكل مجموعة ستتجز عملها الذي سيطلب إليها، ثم تقدمه للمناقشة مع باقي المجموعات.

١. ٢. تبدأ التمهيد للمهمة الجديدة قائلة:

حددنا في الدرس السابق الفكرة العامة لنص (بعيداً عن المدينة)، والفكر الرئيسة المهمة فيه، والفكر الفرعية، واليوم سنكمل العمل في مهمة التلخيص، ونتدرب على صوغ ملخص شفوي لنص (بعيداً عن المدينة) وذلك من خلال إعادة صوغ هذا النص شفويًا من جديد باللغة الخاصة لكل منكم مع مراعاة القواعد الآتية:

١. تنظيم عناصر النص الملخص باتباع ترتيب الكاتب.

٢. التحدث بطلاقة وبسرعة مقبولة تتيح الفهم والمتابعة.

٣. اختيار الكلمات المعبرة عن المعنى المناسب للموضوع بدقة..

٤. تنويع المفردات بعدم تكرار الكلمات نفسها عند التلخيص.

٥. استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.

٦. التعبير عن الفِكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب.

ثم تتابع قائلة: لكنَّ الطريقة التي سنتلقون فيها النص اليوم هي الاستماع وليست القراءة، لذلك يجب أن تنتبهوا جيدًا إلى النص، وتستمعوا إليه استماعًا دقيقًا حتى تفهموا مضمونه، وتستطيعوا أن تصوغوا ملخصًا له، يتضمن تكثيف النص الأصلي، وتقليل عدد كلماته، وتجنب استعمال الكلمات والعبارات التي استعمالها الكلمات الكاتب الأصلي.

٢. ممارسة المهمة

١. تتحقق الباحثة من أن الجو المحيط بالمتعلمين ملائم للاستماع إلى النص.

٢. يبدأ تنفيذ المهمة باتباع التعليمات التي تقدمها الباحثة قائلة: في المهمات السابقة كنا نلخص النصوص كتابيًا وهذا يساعد على تنمية فهم النصوص ويُطوّر مهارات القراءة والكتابة، أما اليوم فنلخص النص شفويًا، ولذلك يجب التركيز على الاستماع إلى النص، لكي نفهمه ونستطيع تلخيصه شفويًا، ولذلك سنتبع الخطوات الآتية:

١. الاستماع إلى النص، ثم مراجعة الفكرة العامة له، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

٢. كتابة بعض الفكر والعبارات التي تساعد على تذكر مضمون النص.

٣. التعاون على أداء المهمة ضمن مجموعاتكم: تتناقشون، وتحاولون صوغ نص جديد يتضمن

تكثيف الفكر الرئيسة التي حددها، ولكن بعدد أقل من الكلمات، والربط بينها باستعمال أدوات

ربط مناسبة كحروف العطف والجر وغيرها.

٤. التركيز على الضبط اللغوي الصحيح للكلمات والجمل في الملخص.

٥. استعمال المفردات الخاصة بكل منكم وتعبيراته.

٦. وضع علامات الترقيم الصحيحة في الملخص. وهذا سيكون فقط في المهمات التي ستلخصون

فيها النص المستمع إليه كتابيًا، أما في المهمات القادمة التي سيكون التلخيص فيها شفويًا فلن

تكون هناك كتابة لعلامات الترقيم.

٣. يستمع المتعلمون إلى النص بتركيز واهتمام.

٤. يكتبون بعض العبارات والفكر التي قد تفيدهم في فهم مضمون النص.

٥. يبدوون تنفيذ المهمة فيعملون معًا ضمن مجموعاتهم، ويتحاورون لإنتاج ملخصاتهم؛ يكتب أحد أفراد

المجموعة، والآخر يدقق إملائيًا، وغيره يدقق الأغلاط النحوية، والآخر يكتب علامات الترقيم الصحيحة.

وهكذا يتبادلون الأدوار في كل مجموعة حتى ينتهي الوقت المخصص لكتابة الملخص.

٣. التقويم المرحلي

تتجول الباحثة بين المتعلمين، وتراقب نشاطهم، وتشير إلى أغلاطهم التي قد تلاحظها في أثناء تنفيذ

المهمة، وتساعدهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك، لكنها لا تقاطعهم في هذه المرحلة.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة، واتفق أفراد كل مجموعة على ملخص محدد، يُعدون عملهم

على شكل تقرير خاص بكل مجموعة، ثم يختارون أحد الأعضاء ليقدم التقرير الذي يبين العمل الذي قام

به أعضاء مجموعته، فيعرض الملخص الذي كتبه أفراد المجموعة، والخطوات التي اتبعوها من أجل

كتابته.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب.

٢. تطلب إليهم تقديم الملخصات التي أعدوها، فيشرح مَنْ اختيروا لهذه المهمة الطريقة التي توصّل من خلالها مع مجموعته إلى إعداد هذا الملخص، والخطوات التي اتبعوها، ثم يقدم الملخص المطلوب شفويًا.
٣. تعرض على شاشة العرض ملخصًا يتضمن قواعد التلخيص التي درسها المتعلّمون، ثم تتفق معهم على أسماء الذين سيقدمون التقارير منهم.
٤. يتحاور المتعلّمون في أثناء ذلك مع الباحثة، وتوجههم إلى المقارنة بين ملخصاتهم والملخص المعروض، والتركيز على النقاط التي يجب أن توجد في الملخصات التي أعدوها.
٥. توجّل الباحثة الحديث عن مهارات (التحدث بطلاقة وبسرعة مقبولة تتيح الفهم والمتابعة، واختيار الكلمات المعبرة عن المعنى المناسب للموضوع بدقة، وتنويع المفردات بعدم تكرار الكلمات نفسها عند التلخيص، والتعبير عن الفكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب.) إلى المهمة القادمة التي سوف يلخص المتعلّمون فيها النص الذي يستمعون إليه شفويًا لا كتابيًا. أما في هذه المهمة فهي تسمح للمتعلمين بالاستماع إلى النص، ثم تلخيصه وإعادة صوغه كتابيًا، ثم قراءة ما كتبوه لكي يتدربوا على الاستماع.
٦. تقدم أمثلة من الملخص المعروض أمامهم عن جمل صيغت بأسلوب جديد ومفردات جديدة بلغة الملخص.
٧. تعرض أمثلة لأغلاط لغوية في ملخصات المتعلّمين إن وجدت، وتصححها، وتركز على ضرورة الالتزام بالقواعد اللغوية الصحيحة كما في الملخص المعروض.
٨. تصحح استعمال علامات الترقيم في ملخصاتهم.
٩. تعرض بعض الأمثلة التي تتضمن كلمات أو جمل وأدوات ربط، وتوضح وطريقة توظيفها في مكانها الصحيح.
١٠. تُراجع مع المتعلّمين ما تعلّموه في أثناء تنفيذ المهمة.

٢. ١٣. ٤. استثمار المهمة

٢. ١٣. ٤. ١. النشاط الصفي

١. اكتب علامات الترقيم المناسبة في مكانها الصحيح من الجمل التي تستمع إليها.

١. وعندما عاد إلى بيته سألته زوجته أين خبأت المال

٢. فقالت له زوجته غاضبة وأنت يا هذا الرجل الأحمق لن تجده بعد

٣. ورث جحا عن أبيه مالا كثيرا وخاف عليه من السرقة والضياع

. تسمعهم الباحثة الجمل المطلوبة، ثم تعرضها على شاشة العرض، وتمنحهم وقتا مناسباً لكتابة علامات

الترقيم الصحيحة.

. تطلب إليهم أن يُصحح كل منهم لزميله أغلاطه إن وُجدت.

. تعرض على شاشة العرض الجمل التي تتضمن علامات الترقيم الصحيحة.

. تطلب إليهم مقارنة جملهم بهذه الجمل.

٢. رتب الفكر الآتية حسب ورودها في النص الذي ستستمع إليه.

١. نتائج تفكك الأسرة.()

٢. الفرق بين الأسرة الشرقية والأسرة الغربية.()

٣. عوامل ضعف الأسرة.()

. تسمعهم الباحثة نص (الأسرة)، وتطلب إليهم ترتيب الفكر المطلوب ترتيبها في النشاط الثاني.

٣. هل تعرف قصة عن إحدى الشخصيات الطريفة؟ لخصها لزملائك شفويا.

٢. ١٣. ٤. ٢. المهمة البيتية

١. لخص النص الذي تستمع إليه بأسلوبك الخاص.

٢. تسمعهم الباحثة نص (الأسرة).

٣. تعطيتهم التسجيل الصوتي لنص (الأسرة) ليستمعوا إليه، ثم يكتب كل متعلّم منهم ملخصه.

٤. تشكرهم، ثم تُنهي الدرس.

المُهمّة الثالثة

٢. ١٤. الجلسة الرابعة عشرة (المُهمّة الثالثة)

٢. ١٤. ١. موضوعها: التلخيص الشفوي (الاستماع ثم الكتابة)

٢. ١٤. ٢. الإعداد للمُهمّة

١. الأهداف التعليمية

يُتوقع من المتعلم بعد إنجاز المُهمّة أن يكون قادرًا على أن:

١. يحدد الفكرة العامة للنص المُستمع إليه.

٢. يحدد الفكر الرئيسة في النص المُستمع إليه.

٣. يحدد الفكر الفرعية في النص المُستمع إليه.

٢. المحتوى

١. تقرير صوتي: مدينة تدمر السّياحية.

١. مدينة سورّيّة أثرّيّة، لُقبت بعروس الصّحراء، وهي اليوم من أهمّ المُدن التاريخية والأثريّة على

مستوى الوطن العربيّ والعالم؛ إذ تمتلك شهرةً ومكانةً تاريخيّة وحضاريّة كبيرة. ولأهميّتها العظيمة أُدرجت

عام ١٩٨٠م على لائحة اليونسكو للتراث العالميّ.

٢. كانت مدينة تدمر مَحطةً تقف فيها القوافل التجاريّة المُنتقلة بين بلاد الشام وبلاد الرافدين؛ لوقوعها

على طريق الحرير التجاري. وكانت تُدعى أثينا الجديدة، وسُميت أيضًا واحة النّخيل، وهو ما يعنيه اسم

(Palmyra) الذي سمّاها الرّومان به. وقد ارتبط اسمها باسم الملكة زنوبيا التي كانت تحكمها، وازدهرت

في عهدها ازدهارًا كبيرًا. أمّا عن اسم تدمّر، فهو عائد للاسم الذي أطلقته الشعوب ما قبل السامية على المدينة، وما زال مُستعملًا إلى اليوم.

٣. توجدُ آثار مدينة تدمّر القديمة في الصّحراء السّورية بمحافظة حمص شمالَ شرقِ دمشق حيثُ تُقدّر المسافة بين العاصمة وآثار تدمر قرابة ٢٣٥ كيلومترًا. وتتميّز المدينة بكثرة النّخيل الموجود فيها، حيثُ تبدو كأنّها واحة وسط الصّحراء. تحوي المدينة مواقع أثرية قديمة تنتمي إلى الحضارات التي سكنت أرضها؛ إذ تُعدّ هذه الآثار من أبهى الأبنية العمرانية في المنطقة، كما تعتمدُ المدينة اعتمادًا أساسيًا على السياحة فيها، ومن أبرز الآثار فيها ما يأتي:

قوس النصر: يُعدّ قوس النصر أشهرَ مَعْلَمٍ في مدينة تدمر، ومن أكثر المباني المعماريّة شهرةً في العالم، بُني في عهد الإمبراطور الرومانيّ سبتيموس سيفروس.

معبد بل: يُعدّ معبدُ بل أكثر المباني الدينية أهميّة في الشرق، وقد بُني فوق تلٍ ركامي في القرن الميلاديّ الأول. أما معنى (بل) فهو اسمُ إلهٍ من أصلٍ أكاديّ كان يُعدّ إله الآلهة، وقد بُني هذا المَعبد لأجلِ عبادته <https://m.youtube.com>.

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلّمين.

٣. استراتيجيات التعلم:

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ١٤. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١.١. تبدأ الباحثة المهمة بتحية المتعلمين، ثم تدقق عددهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة وتشرح لهم طريقة العمل في أثناء الدرس مبينة أنهم سيعملون ضمن هذه المجموعات كأنهم فريق مؤلف من كل مجموعة، وكل مجموعة ستجز عملها الذي سيطلب إليها، ثم تقدمه للمناقشة مع باقي المجموعات.

١. ٢. توزع عليهم أوراق العمل التي سينفذون المهمة عليها.

١. ٣. تنبيههم إلى أنهم سيستمعون إلى النص؛ لذلك يجب أن ينتبهوا إليه جيداً، ويستمعوا إليه استماعاً دقيقاً حتى يفهموا مضمونه، ويستطيعوا تحديد فكرته العامة، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

١. ٤. تدعوهم إلى العمل على المهارة الأولى وهي مهارة تحديد الفكرة العامة للنص المستمع إليه.

٢. ممارسة المهمة

١. تتحقق الباحثة من أن الجو المحيط بالمتعلمين ملائم للاستماع إلى النص.

٢. توضح لهم كيفية ممارسة المهمة وتنفيذها قائلة: ما سنقوم به هو تلخيص نص (مدينة تدمر السياحية). ولإنجاز هذه المهمة سنبدأ بتحديد الفكرة العامة للنص، ثم الفكر الرئيسة والفرعية فيه. لذلك يجب الاستماع للنص وفهمه، والتمييز بين ما يتصل بموضوعه مباشرة، وما لا يتصل به، ويمكنكم كتابة بعض الفكر والعبارات التي تساعدكم على فهم مضمون النص وتذكره. وستعاونون على أداء المهمة ضمن مجموعاتكم: تتناقشون وتحدد كل مجموعة الفكرة العامة المناسبة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه، وتتفقون عليها، ثم تكتبونها على أوراق العمل، ثم تختار كل مجموعة منكم أحد أعضائها ليعرضها على زملائه، ثم سنتحاور لكي نحدد المطلوب.

٣. تُسمعهم نص (مدينة تدمر السياحية).

٤. يكتبون بعض العبارات والفكر التي قد تفيدهم في فهم مضمون النص.

٥. تشرح المفردات والتعبيرات الصعبة التي يسأل عنها المتعلمون.

٦. تُسمعهم المقطعين الأول والثاني من النص مرة ثانية.

٧. تتحاور معهم في معاني بعض المفردات والتعبيرات والتراكيب من أجل توضيح معنى المقطعين وفهمهما، لذلك يمكن أن تسألهم:

- بَمَ تتميز مدينة تدمر؟

- ما أهمية مدينة تدمر؟

٨. يجب المتعلمون شفويًا عن هذه الأسئلة.

٩. تُسمِعُهم الباحثة المقطع الثالث مرة ثانية.

١٠. تجيب عن أسئلتهم حول معاني بعض المفردات والتعبيرات من أجل توضيح معنى النص والمساعدة على فهمه. وتُسألهم:

- أين تقع مدينة تدمر؟

- ما أهم آثار تدمر؟

١١. يبدأ عمل المتعلمين ضمن مجموعاتهم في تحديد الفكرة العامة.

١٢. يحددون فكرة عامة مناسبة تعبر عن مضمون النص، ويحددون الفكر الرئيسة والفرعية فيه.

٣. التقويم المرحلي

تراقب الباحثة نشاط المتعلمين، وتنبههم إلى أغلاطهم التي قد تلاحظها في أثناء تنفيذ المهمة، وتساعدتهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة، يُعدون عملهم بترتيب الفكر العامة والرئيسة والفرعية وكتابتها كتابة صحيحة، ثم يختارون أحد أعضاء كل مجموعة ليقدم تقريرًا يبين العمل الذي قام به أعضاء مجموعته. ويمكن أن يستعينوا بالباحثة التي تكون جاهزة لتقديم المساعدة، والإجابة عن الأسئلة التي قد يطرحونها.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب، وتطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيقرأ أحد أعضائها الفكرة العامة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.
٢. تقرأ باقي المجموعات الفكرة العامة التي حددها كل منها.
٣. يتحاورون ويتناقشون مع الباحثة في الفكر التي اختاروها، فتسألهم:
 - عمّ يدور النص؟
 - ما الفكرة العامة له؟
 - هل هي الفكرة التي تعبر عن مضمونه؟
 - ما الكلمات أو الجمل المفتاحية التي ساعدتكم على فهم موضوع النص؟
٤. تستمع إلى أجوبة المتعلمين واقتراحاتهم، وتكتبها على السبورة، وتشكرهم على الإجابة.
٥. تتحاور معهم حتى الاتفاق على تحديد فكرة عامة صحيحة تعبر عن مضمون النص.
٦. تكتبها على السبورة، وتقارن إجابات المتعلمين بها.
٧. تُعزز إجابات المجموعات التي حددت الفكرة العامة بذكر أسمائهم وشكرهم.
٨. تناقش الفكر الرئيسة التي حددها المتعلمون: تطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيقرأ أحد أعضائها الفكر الرئيسة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.
٩. تعرض باقي المجموعات تقريرها متضمنًا الفكر الرئيسة التي حددها كل منها.
١٠. تعزز إجاباتهم بالشكر.
١١. تُختصر الفكر وتُكثَّف إلى أن يصلوا إلى الفكر الرئيسة الصحيحة.
١٢. تعرض هذه الفكر على جهاز العرض، وتطلب إليهم كتابتها على أوراق العمل.

١٣. تنتقل معهم إلى الفكر الفرعية، وتطلب إليهم تقديم الفكر الفرعية التي حددتها كل مجموعة في تقريرها، فتسألهم:

١. لماذا قررت أن هذه الفكرة فرعية؟

٢. هل هي فكر مكررة؟

١٤. يحددون الفكر الفرعية ثم تكتبها الباحثة على السبورة، وتطلب إليهم كتابتها على أوراقهم للاستعانة بها في أثناء كتابة الملخص، وتقول لهم: بعد تحديد الفكرة العامة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه نكون قد وصلنا إلى البدء بكتابة الملخص وهذه هي مهمة الدرس القادم.

٢. ١٤. ٤. استثمار المهمة

١. حدد الفكرة الرئيسة للمقطع الذي ستستمع إليه.

٢. تسمعهم المقطع الأول من نص (بنات أرواد).

٣. حدد الغلط اللغوي في الكلمات التي تحتها خط بحسب ورودها في النص الذي ستستمع إليه.

١. هناك خمسة جزر منسية غير مأهولة تنتشر حول جزيرة أرواد.

٢. تقع هاتين الجزيرتان جنوب جزيرة أرواد.

٣. يظن معظم السوريين أن أرواد هو الجزيرة الوحيدة في سورية.

٤. تسمعهم نص (بنات أرواد)، وتعمل معهم على تنفيذ النشاط الصفي.

٥. تشكرهم، ثم تُنهي الدرس.

المهمة الرابعة

٢. ١٥. الجلسة الخامسة عشرة، تتضمن المهمة الرابعة

٢. ١٥. ١. موضوعها: التلخيص الشفوي (الاستماع ثم التحدث)

٢. ١٥. ٢. الإعداد للمهمة

١. الأهداف التعليمية

يُتوقع من المتعلم بعد إنجاز المُهمّة أن يكون قادراً على أن:

. يُعيد صوغ النص بأسلوبه بحيث يكون واضحاً ومفهوماً، مع مراعاة:

١. تنظيم عناصر النص المُلخّص باتّباع ترتيب الكاتب.

٢. التحدث بطلاقة وبسرعة مقبولة تتيح الفهم والمتابعة.

٣. اختيار الكلمات المعبرة عن المعنى المناسب للموضوع بدقة.

٤. تنويع المفردات بعدم تكرار الكلمات نفسها عند التلخيص.

٥. استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.

٦. التعبير عن الفكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب.

٢. المحتوى

١. نص: مدينة تدمر السياحية.

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلّمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ١٥. ٣. تنفيذ المُهمّة

١. الإثارة التمهيدية

١. ١. تبدأ الباحثة الدرس بتحية المتعلّمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة

وتشرح لهم طريقة العمل في أثناء المهمة مبيّنة أنهم سيعملون - كما في كل مهمة - ضمن هذه

المجموعات كأنهم فريق مؤلف من كل مجموعة، وكل مجموعة ستتجز عملها الذي سيطلب إليها، ثم تقدمه للمناقشة مع باقي المجموعات.

١. ٢. تبدأ التمهيد للمهمة الجديدة قائلة:

حددنا في الدرس السابق الفكرة العامة لنص (مدينة تدمر السياحية)، والفكر الرئيسة المهمة فيه، والفكر الفرعية، واليوم سنكمل العمل في مهمة التلخيص، ونتدرب على صوغ ملخص لهذا النص ثم تقديمه شفويًا باللغة الخاصة لكل منكم مع مراعاة القواعد الآتية:

١. تنظيم عناصر النص الملخص باتباع ترتيب الكاتب.

٢. التحدث بطلاقة وبسرعة مقبولة تتيح الفهم والمتابعة.

٣. اختيار الكلمات المعبرة عن المعنى المناسب للموضوع بدقة..

٤. تنويع المفردات بعدم تكرار الكلمات نفسها عند التلخيص.

٥. استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.

٦. التعبير عن الفكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب.

والطريقة التي ستلقون فيها النص اليوم هي الاستماع كما في المهمات السابقة، لذلك يجب أن تنتبهوا جيدًا إلى النص، وتستمعوا إليه استماعًا دقيقًا حتى تفهموا مضمونه، وتستطيعوا أن تصوغوا ملخصًا يتضمن تكثيف النص الأصلي، وتقليل عدد كلماته.

٢. ممارسة المهمة

١. تتحقق الباحثة من أن الجو المحيط بالمتعلمين ملائم للاستماع إلى النص.

٢. يبدأ تنفيذ المهمة باتباع تعليمات التلخيص الشفوي التي تقدمها الباحثة في كل مهمة.

٣. يستمع المتعلمون إلى النص بتركيز واهتمام.

٤. يكتبون بعض العبارات والفكر التي قد تفيدهم في فهم مضمون النص.

٥. يبدؤون تنفيذ المهمة فيعملون ضمن مجموعاتهم، ويتحاورون لإنتاج ملخصاتهم؛ يكتب أحد أفراد المجموعة، والآخر يدقق إملائيًا، وغيره يدقق الأغلاط النحوية، والآخر يكتب علامات الترقيم الصحيحة. وهكذا يتبادلون الأدوار في كل مجموعة، ويستعينون بالقواعد والملاحظات المكتوبة في دليل العمل حتى ينتهي الوقت المخصص لكتابة الملخص.

٣. التقويم المرحلي

في أثناء ذلك تتجول الباحثة بين المتعلمين، وتراقب نشاطهم، وتشير إلى أغلاطهم التي قد تلاحظها في أثناء تنفيذ المهمة، وتساعدهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة، واتفق أفراد كل مجموعة على ملخص محدد، يُعدون تقريرهم الخاص بكل مجموعة، ثم يختارون أحد الأعضاء ليقدمه، فيعرض الملخص الذي كتبه أفراد المجموعة، والخطوات التي اتبعوها من أجل كتابته.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب.
٢. تُحدّد أسماء الذين سيقدمون التقارير.
٣. تطلب إليهم تقديم الملخصات التي أعدوها، فيشرح كل مُتعلّم من المتعلمين الذين اختيروا لهذه المهمة الطريقة التي توصلَ من خلالها مع مجموعته إلى إعداد هذا الملخص، والخطوات التي اتبعوها، ثم يقدم الملخص الذي أنجزه مع مجموعته شفويًا.
٤. يتحاور المتعلمون في أثناء ذلك مع الباحثة، وتصحح لهم أغلاطهم اللغوية.
٥. تطلب إليهم ذكر علامات الترقيم التي استعملوها في ملخصاتهم؛ فتدوّنُها على السبورة، وتصحح لهم استعمالاتها في ملخصاتهم.

٦. تعرض لهم بعض الأمثلة التي تتضمن كلمات أو جمل وأدوات ربط تربط بينها، وتذكرهم بالمعنى الذي تفيد، وطريقة توظيفها في الكتابة في مكانها الصحيح.

٧. تراجع معهم ما تعلموه في أثناء تنفيذ المهمة.

٢. ١٥. ٤. استثمار المهمة

٢. ١٥. ٤. ١. النشاط الصفي

١. هل تعرف مكاناً أثرياً جميلاً؟ لخص شفويًا بعض المعلومات عنه، واذكرها لزملائك.

٢. تختار الباحثة اثنتين من المتعلمين، وتستمع إلى المعلومات التي يقدمانها عن المكان الذي اختاره كل منهما، وتساعدتهما بالتعاون مع زملائهما على تقديم هذه المعلومات على شكل ملخص شفوي مترابط يتضمن مهارات التلخيص الشفوي.

٢. ١٥. ٤. ٢. المهمة البيتية

١. لخص النص الذي تسمع إليه بأسلوبك الخاص.

٢. تسمعهم نص (بنات أرواد).

٣. تعطيهم التسجيل الصوتي لنص (بنات أرواد).

٤. تشكرهم، ثم تُنهي الدرس.

المهمة الخامسة

٢. ١٦. الجلسة السادسة عشرة (المهمة الخامسة)

٢. ١٦. ١. موضوعها: التلخيص الشفوي (الاستماع ثم التحدث)

٢. ١٦. ٢. الإعداد للمهمة

١. الأهداف التعليمية

يُتوقع من المتعلم بعد إنجاز المُهمّة أن يكون قادرًا على أن:

١. يحدد الفكرة العامة للنص المُستَمع إليه.

٢. يحدد الفكر الرئيسي في النص المُستَمع إليه.

٣. يحدد الفكر الفرعية في النص المُستَمع إليه.

٢. المحتوى

١. تقرير إخباري صوتي: فتية الكهف.

١. أعلنت الحكومة التايلاندية نجاح عملية إنقاذ الأطفال المحاصرين في كهفٍ مغمور بالمياه في

شمال تايلاند منذ أسبوعين، وإخراج أربعة منهم، ونقلهم إلى المستشفى.

٢. وينتمي الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أحد عشر عامًا وستة عشر عامًا إلى فريق كرة قدم

مدرسيّ مكون من اثني عشر صبيًا يُسمّى "وايلد بورز". وقد علقوا داخل الكهف خلال رحلة استكشافية

مع مدربيهم، واستغرق العثور عليهم في تلك الأعماق داخل الكهف نحو عشرة أيام.

٣. وقد بدأت السلطات عملية الإنقاذ لفريق كرة القدم ومدربيهم يوم السبت، بعد الخوف من زيادة

ارتفاع المياه داخل الكهف بسبب هطل الأمطار المستمر. ويقوم غواصو إنقاذٍ بتقديم مساعدات للفتية

ومدربيهم في ظل حالة الظلام الدامس داخل الكهف، وبقائهم على صخرة مرتفعة عن المياه طوال

أسبوعين، ويحاول المنقذون إخراج الأطفال إلى خارج الكهف. ولم تحدد السلطات المدة التي قد تستغرقها

عملية الإنقاذ، لكن الظروف الآن مناسبة لإخراج الأطفال من حيث منسوب المياه، والأمطار، وحالة

الأطفال الصحية.

٤. وقد تجمّع عدد كبير من المتطوعين وعمال الإنقاذ وعدد من وسائل الإعلام حول مدخل الكهف

لمتابعة عملية الإنقاذ، وطالبت السلطات الصحفيين بإخلاء المنطقة المحيطة بالكهف لتسهيل مهمة فرق

الإنقاذ <https://m.youtube.com>

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ١٦. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١.١. تبدأ الباحثة المهمة بتحية المتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة، وتشرح لهم طريقة العمل في أثناء الدرس مبيّنة أنهم سيعملون ضمن هذه المجموعات كأنهم فريق مؤلف من كل مجموعة، وكل مجموعة ستجز عملها الذي سيطلب إليها، ثم تقدمه للمناقشة مع باقي المجموعات.

١. ٢. تقول: اليوم ستستمعون إلى النص؛ ثم ستجزون مهماتكم شفويًا وليس كتابيًا كما في الدروس السابقة، لذلك يجب أن تنتبهوا إليه جيدًا، وتستمعوا إليه استماعًا دقيقًا حتى تفهموا مضمونه، وتستطيعوا تحديد فكرته العامة، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

١. ٣. تدعوهم إلى البدء في العمل على المهارة الأولى وهي مهارة تحديد الفكرة العامة للنص المُستمع إليه.

١. ٤. توزع عليهم أوراق العمل التي سينفذون المهمة عليها.

٢. ممارسة المهمة

١. تتحقق الباحثة من أن الجو المحيط بالمتعلمين ملائم للاستماع إلى النص.

٢. تقول لهم إنها ستسمعهم تقريرًا صوتيًا عن مجموعة من الأطفال الذين تعرضوا لحادث خطير ثم نجوا منه.

٣. توضح لهم كيفية ممارسة المهمة وتنفيذها قائلة: ما سنقوم به هو تلخيص نص (فتية الكهف). ولإنجاز هذه المهمة سنبدأ بتحديد الفكرة العامة للنص، ثم الفكر الرئيسة والفرعية فيه لذلك يجب الاستماع للنص وفهمه، ويمكنكم كتابة بعض الفكر والعبارات التي تساعدكم على فهم مضمون النص وتذكره. وستعاونون على أداء المهمة ضمن مجموعاتهم: تتناقشون وتحدد كل مجموعة الفكرة العامة المناسبة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه، وتتفقون عليها، لكن لن تكتبوها على أوراق العمل، بل ستختار كل مجموعة أحد أعضائها ليعرضها شفويًا على زملائه في الصف، ثم سنتحاور حتى نحدد المطلوب.

٤. تُسمعهم نص (فتية الكهف) بعد حذف عنوانه.

٥. يكتبون بعض العبارات والفكر التي قد تفيدهم في فهم مضمون النص.

٦. تشرح لهم المفردات والتعبيرات الصعبة التي يسألون عنها.

٧. تحاورهم في معاني بعض المفردات والتعبيرات والتراكيب من أجل توضيح معنى النص والمساعدة على فهمه لذلك يمكن أن تسألهم:

١. هل سمعتم بقصة الفتية الذين احتجزوا في كهف في تايلاند الصيف الماضي؟

٢. ما الذي حدث لهم؟

٣. كيف كانت خطة إنقاذهم؟

٨. يجيب المتعلمون شفويًا عن هذه الأسئلة.

٩. تُعيد الباحثة إسماعهم النص مرة ثانية.

١٠. يبدأ عمل المتعلمين ضمن مجموعاتهم في تحديد الفكرة العامة.

١١. يقترحون فكرة عامة مناسبة تعبّر عن مضمون النص، ويحددون الفِكر الرئيسة والفرعية فيه شفويًا فيما بينهم.

٣. التقويم المرحلي

تراقب الباحثة نشاط المتعلّمين، وتساعدهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك، ولا تقاطعهم إلا إذا طلبوا منها المساعدة.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المُهمّة، يختارون أحد أعضاء كل مجموعة ليقدم تقريرًا يبيّن العمل الذي قام به أعضاء مجموعته.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلّمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب، وتطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيعرض أحد أعضائها الفكرة العامة شفويًا.

٢. تذكر باقي المجموعات الفكرة العامة التي حددها كل منها.

٣. يتحاورون ويتناقشون مع الباحثة في الفِكر التي اختاروها.

٤. تستمع الباحثة إلى أجوبتهم، وتكتبها على السبورة، وتشكرهم على الإجابة.

٥. تتحاور معهم حتى الاتفاق على تحديد فكرة عامة صحيحة تعبّر عن مضمون النص.

٦. تكتب العنوان الصحيح على السبورة، وتقارن إجابات المتعلّمين به.

٧. تشكر أفراد المجموعة الذين حددوا عنوانًا صحيحًا.

٨. تتناقش مع المتعلمين في الفِكر الرئيسة التي حددها: لذلك تطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيذكر أحد أعضائها الفِكر الرئيسة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.

٩. تعرض باقي المجموعات تقريرها متضمنًا الفِكر الرئيسة التي حددها كل منها.

١٠. تُختَصَر الفِكر وتُكْتَف إلى أن يصلوا إلى الفِكر الرئيسة الصحيحة.

١١. تَعْرِض الباحثة هذه الفِكر على جهاز العرض، وتطلب إليهم كتابتها على أوراق العمل.

١٢. تنتقل معهم إلى الفِكر الفرعية، وتطلب إليهم تقديم الفِكر الفرعية التي حددتها كل مجموعة في تقريرها؛ فتسألهم:

١. هل الفِكرة الآتية: (ينتمي الأطفال إلى فريق كرة قدم يسمى "وايلد بورز") فكرة رئيسة أم فرعية ؟

٢. لماذا هي فكرة فرعية؟

١٣. يحددون الفِكر الفرعية ثم تكتبها الباحثة على السبورة، وتطلب إلى المتعلمين كتابتها على أوراقهم للاستعانة بها في أثناء أداء مهمة صوغ النص الملخص، وتقول لهم: بعد تحديد الفِكرة العامة للنص، والفِكر الرئيسة والفرعية فيه نكون قد وصلنا إلى البدء تلخيص النص شفويًا، وهذه هي مهمة الدرس القادم.

٢. ١٦. ٤. استثمار المهمة

٢. ١٦. ٤. ١. النشاط الصفّي

١. حدد الفِكرة العامة للنص الذي ستستمع إليه.

٢. حدد الفِكر الرئيسة للمقاطع التي ستستمع إليها.

٣. تُسمع الباحثة نص (فتية الكهف يتحدثون عن معاناتهم) للمتعلّمين، ثم تعمل معهم على تحديد الفِكر المطلوبة في النشاط الصفّي.

٢. ١٦. ٤. ٢. المهمة البيئية

- تطلب الباحثة إلى المتعلمين تحضير ملخص شفوي لنشرة أخبار، أو تقرير شفوي شاهده أو سمعه كل منهم.

- تشكرهم، ثم تنهي الدرس.

المُهمّة السادسة

٢. ١٧. الجلسة السابعة عشرة (المُهمّة السادسة)

٢. ١٧. ١. موضوعها: التلخيص الشفوي (الاستماع ثم التحدث).

٢. ١٧. ٢. مرحلة الإعداد للمُهمّة

١. الأهداف التعليمية

يُتوقع من المتعلم بعد إنجاز المُهمّة أن يكون قادراً على أن:

. يعيد صوغ النص بأسلوبه بحيث يكون واضحاً ومفهوماً، مع مراعاة:

١. تنظيم عناصر النص المُلخّص باتّباع ترتيب الكاتب.

٢. التحدث بطلاقة وبسرعة مقبولة تتيح الفهم والمتابعة.

٣. اختيار الكلمات المعبّرة عن المعنى المناسب للموضوع بدقة.

٤. تنويع المفردات بعدم تكرار الكلمات نفسها عند التلخيص.

٥. استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.

٦. التعبير عن الفكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب.

٢. المحتوى

١. نص: فتية الكهف.

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلّمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ١٧. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١. تبدأ الباحثة الدرس بتحية المتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة وتذكرهم بطريقة العمل في أثناء الدرس ضمن المجموعات.

٢. تستمع إلى عدد من الملخصات التي طلبت إليهم تحضيرها في المهمة السابقة.

٣. تقدم ملاحظاتها حول طريقة عرض هذه الملخصات وتضمنها مهارات التلخيص الشفوي.

٤. تبدأ التمهيد للمهمة الجديدة قائلة: حددنا في الدرس السابق الفكرة العامة لنص (فتية الكهف)، والفكر الرئيسة المهمة فيه. كما حددنا الفكر الفرعية. واليوم سنكمل العمل في مهمة التلخيص، ونلخص هذا النص شفويًا وبلغه كل منكم، لذلك يجب أن تنتبهوا جيدًا إلى النص، وتستمعوا إليه استماعًا دقيقًا حتى تفهموا مضمونه، وتستطيعوا أن تصوغوا له ملخصًا شفويًا يتضمن تكثيف النص الأصلي، وتقليل عدد كلماته، واختيار الكلمات المتنوعة غير المكررة والمعبرة عن المعنى المناسب للموضوع بدقة. مع مراعاة التحدث بطلاقة وبسرعة مقبولة، والتعبير عن الفكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب وتوظيف أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب، وترتيب عناصر النص الملخص باتباع ترتيب الكاتب.

٢. ممارسة المهمة

١. تتحقق الباحثة من أن الجو المحيط بالمتعلمين ملائم للاستماع إلى النص.

٢. يبدأ تنفيذ المهمة باتباع تعليمات التلخيص الشفوي التي تقدمها الباحثة في كل مهمة.

٣. يستمع المتعلمون إلى النص بتركيز واهتمام.

٤. يكتبون بعض العبارات والفكر التي قد تفيدهم في فهم مضمون النص.

٥. يبدؤون تنفيذ المهمة شفويًا، فيعملون ضمن مجموعاتهم، ويتحاورون لإنتاج ملخصاتهم.

٣. التقويم المرحلي

تراقب الباحثة نشاط المتعلمين، وتساعدهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة، يختارون أحد الأعضاء ليقدم التقرير الذي يبين العمل الذي قام به أعضاء مجموعته فيعرض الملخص الذي اتفق عليه، والخطوات التي اتبعوها من أجل إنتاجه.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب.
٢. تعرض على شاشة العرض ملخصًا صحيحًا، ثم تتفق معهم على أسماء الذين سيقدمون التقارير منهم.
٣. تطلب إليهم تقديم الملخصات، فيقدم كل مُتعلِّم من المتعلمين الذين اختيروا لهذه المهمة ملخصه، ويشرح الطريقة التي توصلَ من خلالها مع مجموعته إلى إعداد هذا الملخص، والخطوات التي اتبعوها شفويًا لا قراءة عن تقرير مكتوب.
٤. تستمع الباحثة إلى الملخص الذي يقدمه كل مُتعلِّم من المتعلمين الذين اختيروا لتقديم الملخصات، وتراقب أدائه اللفظي، وسرعته في التحدث، واختياره للكلمات المتنوعة والمعبرة عن الموضوع بدقة. وتتفق في استعماله أدوات الربط الصحيحة، وتوظيفها في المكان المناسب، وتتحقق من قدرته على التعبير عن الفكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب. وعند انتهائهم من تقديم ملخصاتهم، تشكرهم، ثم تحدد نقاط الضعف التي وردت في تلك الملخصات، ثم تقدم ملخصًا شفويًا جديدًا يراعي القواعد السابقة التي طلبت إلى المتعلمين الالتزام بها، وتعطي أمثلة صحيحة لكل قاعدة منها.
٥. تدعوهم إلى مراقبتها وهي تتحدث، فتتحدث بسرعة مقبولة تتيح لهم فهم كلامها ومتابعته، وتختار كلمات متنوعة غير مكررة، ومعبرة عن المعنى المناسب مع استعمال أدوات الربط المناسبة.

٢. ١٧. ٤. استثمار المُهمّة

٢. ١٧. ٤. ١. النشاط الصفّي

١. رتب الفكر الآتية حسب ورودها في النص الذي ستستمع إليه.
١. دعوة مسؤول في وزارة العدل إلى احترام خصوصية الأطفال بعد خروجهم من المستشفى.()
٢. الحزن على وفاة أحد المنقذين، والاعتراف بفضلهم.()
٣. وصّف لحظة عثور الغواصين على الفتية داخل شبكة الكهوف بالمعجزة.()
٤. ظهور الفتية التايلانديين في مؤتمر صحفي للحديث عن معاناتهم.()
٢. استمع إلى تقرير (فتية الكهف يتحدثون عن معاناتهم) ثم لخصه شفويًا بطريقتك الخاصة.
٣. تسمعهم الباحثة تقرير (فتية الكهف يتحدثون عن معاناتهم)، وتطلب إليهم الإجابة عن أسئلة النشاط.
٤. تستمع إلى أجوبتهم، وتصححها لهم.
٥. تشكرهم، ثم تُنهي الدرس.

المُهمّة السابعة

٢. ١٨. الجلسة الثامنة عشرة (المُهمّة السابعة)

٢. ١٨. ١. موضوعها: التلخيص الشفوي (الاستماع ثم التحدث)

٢. ١٨. ٢. الإعداد للمُهمّة

١. الأهداف التعليمية

يتوقع من المتعلم بعد إنجاز المُهمّة أن يكون قادرًا على أن:

١. يحدد الفكرة العامة للنص المُستمع إليه.
٢. يحدد الفكر الرئيسة في النص المُستمع إليه.

٣. يحدد الفكر الفرعية في النص المُستَمَع إليه.

٢. المحتوى

١. نص صوتي: الزلازل.

الزلازل اهتزازٌ مفاجئ للأرض، أو سلسلة اهتزازات ارتجاجية متتالية لسطح الأرض تنتج عن حركة الصفائح الصخرية في القشرة الأرضية؛ فعند مرور الموجات الزلزالية خلال صخور الأرض تضغط كتل هذه الصخور بعضها على بعض ضغطاً كبيراً مما يتسبب في انزلاقها أو تكسرها وإزاحتها، وهذا يُنتج طاقة تتحول إلى موجة زلزالية تسبب اهتزاز طبقات الصخور، وعند حدوث اصطدام أو احتكاك صخريتين تتحرك طبقات الأرض تحركاً بسيطاً، وبسبب ذلك يحدث الزلزال. ويسمى مركز الزلزال "البؤرة".

أنواع الزلازل: توجد أنواع مختلفة من الزلازل هي: التكتونية وهي الأكثر شيوعاً، والبركانية، والانفجارية.

آثار الزلازل: يؤدي حدوث الزلازل إلى عدة آثار سلبية، منها:

- الهزات الأرضية: تؤدي الهزة الأرضية إلى تدمير المباني، وقتل الأشخاص والحيوانات بسبب مرور الموجات الزلزالية عبر الأرض.
- تشقق الأرض: تُسبب حركة الزلازل حدوث تشقق في الأنفاق والقنوات المائية، وخطوط السكك الحديدية، والطرق.
- الانهيارات الأرضية: تحدث الانهيارات الأرضية بسبب التشقق المباشر، أو الانهيارات المستمرة للمحدرات التي تُدمر مباني والمنازل الموجودة على التلال.
- أمواج تسونامي: تُنتج الزلازل سلسلة من موجات المياه التي تُحرك قاع البحر تحريكاً عمودياً وتشكل خطراً كبيراً على العالم.

- حرائق: تؤدي الزلازل إلى حدوث تشقق في الأرض، وتخریب أنابيب الغاز الطبيعي والماء، وهذا يسهم في إشعال الحرائق وعدم السيطرة عليها، مما يجعل الحرائق مصدرًا رئيسًا للضرر بعد

الزلازل <https://mawdoo3.com>.

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ١٨. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١.١. تبدأ الباحثة الدرس بتحية المتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة وتذكرهم بطريقة العمل في أثناء الدرس ضمن المجموعات.

١. ٢. توزع عليهم أوراق العمل.

١. ٣. تنبهم إلى أنهم سيستمعون إلى النص؛ ثم سينجزون مهماتهم شفويًا وليس كتابيًا؛ لذلك يجب أن يستمعوا إليه استماعًا دقيقًا حتى يفهموا مضمونه، ويستطيعوا تحديد فكرته العامة، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

١. ٤. تدعوهم إلى البدء بالعمل على المهارة الأولى وهي مهارة تحديد الفكرة العامة للنص المستمع إليه.

٢. ممارسة المهمة

١. تتحقق الباحثة من أن الجو المحيط بالمتعلمين ملائم للاستماع إلى النص.

٢. تدعوهم إلى تنفيذ المهمة قائلة: ما سنقوم به هو تلخيص نص (الزلازل). ولإنجاز هذه المهمة سنبدأ بتحديد الفكرة العامة للنص، ثم الفكر الرئيسة والفرعية فيه لذلك يجب الاستماع للنص وفهمه. ثم تتعاونون على أداء المهمة: تحدد كل مجموعة الفكرة العامة المناسبة للنص، والفكر الرئيسة والفرعية فيه، وتتفقون عليها، ثم تختار كل مجموعة أحد أعضائها ليعرض هذه الفكر شفويًا، ثم سنتحاور حتى نحدد المطلوب تحديدًا صحيحًا.

٣. تُسمعهم نص (الزلازل).

٤. تشرح المفردات والتعبيرات الصعبة التي يسألون عنها.

٥. ثم تسمعهم النص مرة ثانية.

٦. تتعاون معهم في توضيح معنى النص، وتساعدتهم على فهمه لذلك تسألهم:

- ما الزلازل؟

- كيف تحدث؟

- ما أنواعها؟

- هل حدثت زلازل في منطقتكم؟

٧. يجيب المتعلمون شفويًا عن هذه الأسئلة.

٨. يبدأ عمل المتعلمين ضمن مجموعاتهم في تحديد الفكرة العامة.

٩. يقترحون فكرة عامة مناسبة تعبر عن مضمون النص، ويحددون الفكر الرئيسة والفرعية فيه.

٣. التقويم المرحلي

تراقب الباحثة نشاط المتعلمين، وتساعدتهم إن طلبوا ذلك.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة، يختارون أحد أعضاء كل مجموعة ليقدم التقرير الذي يبين العمل الذي قام به أعضاء مجموعته.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب، وتطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيعرض أحد أعضائها الفكرة العامة شفويًا.

٢. تذكر باقي المجموعات الفكرة العامة التي حددتها كل منها.

٣. يتحاورون ويتناقشون مع الباحثة في الفكر التي اختاروها، فتسألهم:

- عمّ يدور النص؟

- ما الفكرة العامة له؟

- هل هي الفكرة التي تعبر عن مضمونه؟

- كيف حددتم موضوع النص؟

- ما الكلمات أو الجمل المفتاحية التي ساعدتكم على فهم مضمون النص؟

٤. تستمع إلى أجوبة المتعلمين واقتراحاتهم، وتكتبها على السبورة، وتشكرهم على الإجابة.

٥. تتحاور معهم حتى الاتفاق على تحديد فكرة عامة صحيحة تعبر عن مضمون النص.

٦. تكتبها على السبورة، وتقارن إجابات المتعلمين بها.

٧. تشكر المجموعات التي حددت عنوانًا صحيحًا.

٨. تناقش الفكر الرئيسة التي حددها المتعلمون: تطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيذكر أحد

أعضائها الفكر الرئيسة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.

٩. تعرض باقي المجموعات تقريرها متضمنًا الفكر الرئيسة التي حددها كل منها.

١٠. تُختَصَر الفِكر وتُكْتَفَى إلى أن يصلوا إلى الفِكر الرئيسي الصحيحة.

١١. تُعْرَض الباحثة هذه الفِكر على جهاز العرض.

١٢. تطلب إليهم تقديم الفِكر الفرعية التي حددتها كل مجموعة في تقريرها، ومن أجل ذلك تسألهم:

١. هل الفِكرة (توجد أنواع مختلفة من الزلازل) فكرة رئيسة أم ثانوية؟

٢. بم تتميز الفِكرة الفرعية عن الفِكرة الرئيسية؟

١٤. يحددون الفِكر الفرعية ثم تكتبها الباحثة على السبورة، وتطلب إليهم كتابتها على أوراقهم للاستعانة

بها في أثناء صوغ النص الملخص، وتقول لهم: بعد تحديد الفِكرة العامة للنص، والفِكر الرئيسية والفرعية

فيه نكون قد وصلنا إلى البدء بكتابة النص الملخص وهذه هي مهمة الدرس القادم.

٢. ١٨. ٤. استثمار المهمة

٢. ١٨. ٤. ١. النشاط الصفّي

١. تحدّث في ملخص شفوي عن ظاهرة طبيعية تتعرض لها بلادك.

٢. تستمع إلى ملخصاتهم.

٣. تقدم ملاحظات تساعدهم على تضمين ملخصاتهم المهارات المطلوبة.

٣. تشكرهم، ثم تنهي الدرس.

المهمة الثامنة

٢. ١٩. الجلسة التاسعة عشرة (المهمة الثامنة)

٢. ١٩. ١. موضوعها: التلخيص الشفوي (الاستماع ثم التحدث)

٢. ١٩. ٢. الإعداد للمهمة

١. الأهداف التعليمية

يُتَوَقَّع من المتعلم بعد إنجاز المهمة أن يكون قادرًا على أن:

. يعيد صوغ النص بأسلوبه بحيث يكون واضحاً ومفهوماً، مع مراعاة:

١. تنظيم عناصر النص المُلخَص باتباع ترتيب الكاتب.
٢. التحدث بطلاقة وبسرعة مقبولة تتيح الفهم والمتابعة.
٣. اختيار الكلمات المعبرة عن المعنى المناسب للموضوع بدقة.
٤. تنويع المفردات بعدم تكرار الكلمات نفسها عند التلخيص.
٥. استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.
٦. التعبير عن الفكر بالقدر المناسب من المفردات والتركيب.

٢. المحتوى

١. نص: الزلازل.

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ١٩. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١. تبدأ الباحثة الدرس بتحية المتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات صغيرة وتشرح لهم طريقة العمل مبينة أنهم سيعملون -كما في كل مهمة- ضمن هذه المجموعات كأنهم فريق مؤلف من كل مجموعة، وكل مجموعة ستجز عملها الذي سيطلب إليها، ثم تقدمه للمناقشة مع باقي المجموعات.

٢. توزع عليهم أوراق العمل.

٣. تعرض مخطط مهارات التلخيص الشفوي.

٤. تبدأ التمهيد للمهمة الجديدة قائلة: حدّنا في الدرس السابق الفكرة العامة لنص (الزلازل)، والفكر الرئيسة والفرعية فيه. واليوم سنكمل العمل في مهمة التلخيص، ونصوغ ملخصًا شفويًا للنص، وباللغة الخاصة بكل منكم. والطريقة التي سنتلقون فيها النص اليوم هي الاستماع كما في المهمات السابقة، لذلك يجب أن تنتبهوا جيدًا إلى النص، وتستمعوا إليه استماعًا دقيقًا حتى تفهموا مضمونه، وتستطيعوا أن تصوغوا ملخصًا شفويًا له.

٢. ممارسة المهمة

١. تتحقق الباحثة من أن الجو المحيط بالمتعلمين ملائم للاستماع إلى النص.

٢. يبدأ تنفيذ المهمة باتباع التعليمات التي تقدمها الباحثة قائلة: لكي نقدم ملخصًا جيدًا يجب أن نتبع الخطوات الآتية:

١. الاستماع إلى النص.

٢. مراجعة الفكرة العامة له، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

٣. أداء المهمة شفويًا، والتعاون على أدائها ضمن مجموعاتهم: تتناقشون، وتصوغون نصًا جديدًا

يتضمن تكثيف الفكر الرئيسة المحددة، والربط بينها باستعمال أدوات ربط مناسبة.

٣. يستمع المتعلمون إلى النص بتركيز واهتمام.

٤. يبدؤون تنفيذ المهمة فيعملون ضمن مجموعاتهم، ويتحاورون لإنتاج ملخصاتهم.

٣. التقويم المرحلي

تراقب الباحثة نشاط المتعلمين، وتساعدهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة، واتفق أفراد كل مجموعة على ملخص محدد، يُعدون تقاريرهم، ثم يختارون أحد الأعضاء ليقدم التقرير، ويذكر الخطوات التي اتبعوها.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب.
٢. تتفق معهم على أسماء الذين سيقدمون التقارير.
٣. تطلب إليهم تقديم الملخصات التي أعدوها، فيقدم كل متعلم ملخص مجموعته شفويًا، ويشرح الطريقة التي توصلوا من خلالها إلى إعداد هذا الملخص، والخطوات التي اتبعوها.
٤. تستمع الباحثة إلى الملخص الذي يقدمه كل مُتعلِّم من المتعلمين الذين اختيروا لتقديم الملخصات، وتراقب أدائه اللفظي، وسرعته في التحدث، واختياره للكلمات المتنوعة والمعبرة عن الموضوع بدقة. وتدقق في استعماله أدوات الربط الصحيحة، وتوظيفها في المكان المناسب، وتتحقق من قدرته على التعبير عن الفكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب. وعند انتهائهم من تقديم ملخصاتهم تشكرهم، ثم تحدد نقاط الضعف التي وردت في الملخصات، ثم تقدم ملخصًا شفويًا جديدًا يراعي القواعد السابقة، وتعطي أمثلة صحيحة لكل قاعدة منها.

٥. تدعوهم إلى مراقبتها وهي تتحدث؛ فتتحدث بسرعة مقبولة تتيح لهم فهم كلامها ومتابعتها، وتختار كلمات متنوعة غير مكررة، ومعبرة عن المعنى المناسب مع استعمال أدوات الربط المناسبة.

٢. ١٩. ٤. استثمار المهمة

١. استمع إلى نص (الحروب) ثم لخصه بأسلوبك مراعيًا مهارات التلخيص الشفوي التي درستها.
٢. تسمعهم النص، وتطلب إليهم تلخيصه شفويًا.

٣. تستمع إلى ملخصاتهم الشفوية، وتعطي الملاحظات التي تساعد على تقديم ملخص شفوي يتضمن المهارات المطلوبة.

٤. تشكرهم، ثم تُنهي الدرس.

المُهْمَة التاسعة

٢. ٢٠. الجلسة العشرون (المُهْمَة التاسعة)

٢. ٢٠. ١. موضوعها: التلخيص الشفوي (الاستماع ثم التحدث)

٢. ٢٠. ٢. الإعداد للمُهْمَة

١. الأهداف التعليمية

يُتوقع من المتعلم بعد إنجاز المُهْمَة أن يكون قادرًا على أن:

١. يحدد الفكرة العامة للنص المُستمع إليه.

٢. يحدد الفكر الرئيسة في النص المُستمع إليه.

٣. يحدد الفكر الفرعية في النص المُستمع إليه.

٢. المحتوى

١. نص: (كيف تجعل القراءة وسيلةً لتنمية لغتك الأجنبية).

القراءة من أهمّ الوسائل التي تساعد على تعلّم اللغات الأجنبية وتنميتها، ولكن حتى تستفيد من القراءة

في تنمية لغتك الأجنبية، هناك مجموعة من القواعد والنصائح التي ستساعدك على تطوير لغتك في وقتٍ

أقصر، وبفاعلية أكبر.

وهذه النصائح هي:

١. حدّد مستواك اللغوي

يجب أن تُحدّد مستواك اللغوي في اللغة الأجنبية التي تتعلمها، لأن تحديد المستوى في البداية يساعدك على اختيار النصوص التي يمكن أن تقرأها. ولذلك يجب أن تصل إلى مستوى لغوي مقبول يساعدك على الاعتماد على القراءة لتطوير اللغة.

٢. لا تترجم حرفياً، واجعل المعجم اللغوي صديقك

إنّ الاستفادة من القراءة لتطوير لغتك الأجنبية تتطلب استعمال المعجم، فالقراءة المستمرة ستجعلك تواجه كلمات جديدة، وإن كنت تملك رصيذاً لغوياً ضعيفاً من المفردات والمصطلحات، فأنت لن تتمكن من فهم معظم الكلمات والمصطلحات الجديدة، لذلك أحضر معجماً وحاول إيجاد المعنى كلما دعت الحاجة إلى ذلك. وإن واجهتك كلمة جديدة لا تستعجل في ترجمتها حرفياً، بل حاول فهمها من سياقها، وإن لم تستطع فاستعن بالمعجم، وتعرّف معناها في لغتها الأصلية.

٣. ابدأ بقراءة ما يناسب مستواك اللغوي

اختر الكتب المناسبة لمستواك اللغوي مثل القصص القصيرة، أو قصص الأطفال. ولا تبدأ بقراءة الروايات والكتب العميقة، وابتعد في البداية عن الكتب الطويلة أو الروايات الفلسفية، واقرأ الروايات السهلة أو حتى الكتب التي تحتوي صوراً أكثر من الكلام.

٤. اختر ما تقرأ باهتمام، ونوع الكتب التي تقرأها

يجب أن تختار كتبك بعناية بحيث يتناسب مجالها مع اهتماماتك ومع ما تحب قراءته، لكن يجب أن تحذر في بعض المجالات الصعبة كالعلوم أو الطب؛ فالمصطلحات العلمية أو التقنية الغالبة على هذا النوع من الكتابات تكون صعبة التذكر والحفظ من جهة، وغير مفيدة أو مستعملة في الحياة اليومية من جهة أخرى.

٥. الوقت والانتظام في القراءة

حاول أن تجعل القراءة عادة يومية منتظمة، ولا تضجر من صعوبتها في البداية، بل حافظ على ثباتك وقرأ بانتظام، وَصَّع برنامجًا لعدد الصفحات التي تريد قراءتها يوميًا، وابدأ بعدد قليل كصفحة مثلاً، ثم تدرج في ذلك إلى أن تصل إلى عدد أكبر.

٦. إن لم يعجبك الكتاب غَيِّره!

لا ترغم نفسك على قراءة كتابٍ ما، بل اختر الكتب التي تحبها وتستطيع قراءتها، وتوقف عن قراءة

الكتب التي لا تحبها <https://www.alsamim.com/topics/>.

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلمين (بطاقة تلخيص النص).

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ٢٠. ٣. تنفيذ المهمة

١. الإثارة التمهيدية

١. تبدأ الباحثة بتحية المتعلمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتقسمهم إلى مجموعات، وكل مجموعة ستنجز عملها الذي سيطلب إليها، ثم تقدمه للمناقشة مع باقي المجموعات.

٢. توزع عليهم أوراق العمل.

٣. تدعوهم إلى العمل بالاعتماد على ما تدربوا عليه، وتنبههم إلى أنهم سيستمعون إلى النص؛ ثم سينجزون مهماتهم شفويًا وليس كتابيًا؛ لذلك يجب أن يستمعوا إليه استماعًا دقيقًا لكي يفهموا مضمونه، ويستطيعوا تحديد فكرته العامة، والفكر الرئيسة والفرعية فيه.

٤. تدعوهم إلى البدء بالعمل على المهارة الأولى وهي مهارة تحديد الفكرة العامة للنص المُستمع إليه.

٥. توزع عليهم أوراق العمل التي سينفذون المهمة عليها.

٢. ممارسة المهمة

١. تتحقق الباحثة من أن الجو المحيط بالمتعلمين ملائم للاستماع إلى النص.

٢. تقول: سنلخص نص (كيف تجعل القراءة وسيلة لتنمية لغتك الأجنبية)، ولإنجاز هذه المهمة سنبدأ

بتحديد الفكرة العامة للنص، ثم الفكر الرئيسة والفرعية فيه؛ لذلك يجب أن تستمعوا للنص وتفهموه،

وتتعاونوا على أداء المهمة شفويًا ضمن مجموعتكم، ثم تحدد كل مجموعة الفكرة العامة المناسبة للنص،

والفكر الرئيسة والفرعية فيه، وتتفقون عليها، وتختار كل مجموعة أحد أعضائها ليعرض هذه الفكر شفويًا

أمام زملائه، ثم سنتحاور حتى نحدد المطلوب.

٣. تُسمعهم النص بعد حذف عنوانه.

٤. يكتبون بعض العبارات والفكر التي قد تفيدهم في فهم مضمون النص.

٥. تُسمعهم النص مرة ثانية.

٦. تشرح المفردات والتعبيرات الصعبة التي يسأل عنها المتعلمون.

٧. تحاورهم في معاني بعض المفردات والتعبيرات والتراكيب من أجل توضيح معنى النص والمساعدة

على فهمه، لذلك تسألهم:

- هل تحب القراءة؟

- كيف نستطيع تطوير تعلمنا للغات الأجنبية؟

- كيف يمكن أن تساعدنا القراءة على تحسين مهارتنا في اللغات الأجنبية؟

٨. يجيب المتعلمون شفويًا عن هذه الأسئلة.

٩. يبدأ عمل المتعلمين ضمن مجموعاتهم في تحديد الفكرة العامة.

١٠. يقترحون فكرة عامة مناسبة تعبر عن مضمون النص، ويحددون الفكر الرئيسة والفرعية فيه.

٣. التقييم المرحلي

تراقب الباحثة نشاط المتعلمين، وتقدم لهم المساعدة بالإجابة عن الأسئلة التي يسألونها.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة، يختارون أحد أعضاء كل مجموعة ليقدّم التقرير الذي يبيّن العمل الذي قام به أعضاء مجموعته.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب، وتطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيعرض أحد أعضائها الفكرة العامة شفويًا.

٢. تذكر باقي المجموعات الفكرة العامة التي حددتها كل منها.

٣. يتحاورون ويتناقشون مع الباحثة في الفكر التي اختاروها، فتسألهم:

- عمّ يدور النص؟

- ما الفكرة العامة له؟

- هل هي الفكرة التي تعبر عن مضمونه؟

- كيف حددتم موضوع النص؟

- ما الكلمات أو الجمل المفتاحية التي ساعدتكم على فهم مضمون النص، وهدف الكاتب منه؟

٤. تستمع إلى أجوبة المتعلمين وتكتبها على السبورة، وتشكرهم على الإجابة.

٥. تتحاور معهم حتى الاتفاق على تحديد فكرة عامة صحيحة تعبر عن مضمون النص.

٦. تكتب العنوان الصحيح على السبورة، وتقارن إجابات المتعلمين به.

٧. تشكر المجموعات التي حددت عنوانًا صحيحًا.

٨. تناقش الفِكرَ الرئيسة التي حددها: تطلب إلى المجموعة الأولى تقديم تقريرها، فيذكر أحد أعضائها الفِكرَ الرئيسة التي حددها بالتعاون مع زملائه في المجموعة.

٩. تعرض باقي المجموعات تقريرها متضمنًا الفِكرَ الرئيسة التي حددها كل منها.

١٠. تشكرهم، ثم تُختصر الفِكرَ وتُكثَّف إلى أن يصلوا إلى الفِكرَ الرئيسة المطلوبة.

١١. تعرض هذه الفِكرَ على جهاز العرض.

١٢. تطلب إليهم تقديم الفِكرَ الفرعية التي حددتها كل مجموعة في تقريرها، ثم تعرضها على جهاز العرض وتطلب إلى المتعلمين كتابتها على أوراقهم للاستعانة بها في أثناء أداء مهمة صوغ النص الملخص، وتقول لهم: بعد تحديد الفِكرة العامة للنص، والفِكرَ الرئيسة والفرعية فيه نكون قد وصلنا إلى البدء بكتابة النص الملخص وهذه هي مهمة الدرس القادم.

٢. ٢٠. ٤. استثمار المهمة

- أنت تتعلم لغة أجنبية هي اللغة العربية. لخص شفويًا الطرائق والخطوات التي تتبعها لتنمية مهاراتك في اللغة العربية.

- تستمع إلى ملخص اثنين من المتعلمين، وتقدم ملاحظاتها حول تضمن الملخصين مهارات التلخيص الشفوي المطلوبة.

٢. تشكرهم، ثم تنهي الدرس.

المهمة العاشرة

٢. ٢١. الجلسة الحادية والعشرون (المهمة العاشرة)

٢. ٢١. ١. موضوعها: التلخيص الشفوي (الاستماع ثم التحدث)

٢. ٢١. ٢. الإعداد للمهمة

١. الأهداف التعليمية

يُتوقع من المتعلم بعد إنجاز المُهمّة أن يكون قادرًا على أن:

. يعيد صوغ النص بأسلوبه بحيث يكون واضحًا ومفهومًا، مع مراعاة:

١. تنظيم عناصر النص المُلخّص باتّباع ترتيب الكاتب.
٢. التحدث بطلاقة وبسرعة مقبولة تتيح الفهم والمتابعة.
٣. اختيار الكلمات المعبرة عن المعنى المناسب للموضوع بدقة.
٤. تنويع المفردات بعدم تكرار الكلمات نفسها عند التلخيص.
٥. استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.
٦. التعبير عن الفِكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب.

٢. المحتوى

١. نص: كيف تجعل القراءة وسيلةً لتنمية لغتك الأجنبية.

٢. أوراق عمل خاصة بالمتعلّمين.

٣. استراتيجيات التعلم

١. التعلم التعاوني (العمل في مجموعات).

٢. المناقشة والحوار.

٤. الوقت اللازم لتنفيذها: ٩٠ دقيقة.

٢. ٢١. ٣. تنفيذ المُهمّة

١. الإثارة التمهيديّة

١. تبدأ الباحثة الدرس بتحية المتعلّمين، ثم تدقق عددهم وحضورهم، وتُبيّن لهم أن هذه المهمة هي

المهمة الأخيرة من مهمات التلخيص الشفوي.

٢. تقسمهم إلى مجموعات صغيرة، وتوزع عليهم أوراق العمل.

٣. تبدأ التمهيد للمهمة الجديدة قائلة: حددنا في الدرس السابق الفكرة العامة لنص (كيف تجعل القراءة وسيلة لتنمية لغتك الأجنبية)، والفكر الرئيسة والفرعية فيه. واليوم سنكمل العمل في مهمة التلخيص، ونصوغ ملخصاً شفويًا لهذا النص. وستستمعون إلى النص، لذلك يجب أن تنتبهوا جيدًا له، وتستمعوا إليه استماعًا دقيقًا لكي تفهموا مضمونه، وتستطيعوا أن تصوغوا ملخصاً شفويًا له.

٢. ممارسة المهمة

١. تتحقق الباحثة من أن الجو المحيط بالمتعلمين ملائم للاستماع إلى النص.
٢. يبدأ تنفيذ المهمة دون ذكر تعليمات الباحثة.
٣. يستمع المتعلمون إلى النص بتركيز واهتمام.
٤. يبدؤون تنفيذ المهمة وإنتاج ملخصاتهم خلال الوقت المخصص لتحضير الملخص.

٣. التقويم المرحلي

تراقب الباحثة نشاط المتعلمين، وتساعدهم إذا دعت الحاجة إلى ذلك.

٤. التخطيط (إعداد التقرير)

بعد انتهاء المتعلمين من تنفيذ المهمة، تُعد كل مجموعة تقريرًا خاصًا، ثم يختارون أحد الأعضاء ليعرض الملخص شفويًا، ويشرح الخطوات التي اتبعوها في تلخيص النص.

٥. عرض التقرير (التثبيت)

١. تشكر الباحثة المتعلمين على إنجازهم مهماتهم في الوقت المطلوب.
٢. تتفق مع المتعلمين على أسماء الذين سيقدمون التقارير منهم.
٣. تطلب إلى المتعلمين تقديم الملخصات التي أعدوها، فيعرض كل متعلم من المتعلمين الذين اختيروا لهذه المهمة الملخص شفويًا ويشرح الطريقة التي توصل من خلالها مع مجموعته إلى إعداد هذا الملخص، والخطوات التي اتبعوها شفويًا.

٤. تستمع الباحثة إلى الملخص الذي يقدمه كل مُتعلّم من المتعلّمين الذين اختيروا لتقديم الملخصات، وتراقب أدائه اللفظي، وسرعته في التحدث، واختياره للكلمات المتنوعة والمعبرة عن الموضوع بدقة، وتدقق في استعماله أدوات الربط الصحيحة، وتوظيفها في المكان المناسب، وتتحقق من قدرته على التعبير عن الفِكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب. وعند انتهائهم من تقديم ملخصاتهم تشكرهم، ثم تحدد نقاط الضعف التي وردت في الملخصات، وتقدم ملاحظاتها عليها، ثم تقدم ملخصاً شفوياً جديداً يراعي القواعد السابقة التي طلبت من المتعلمين مراعاتها، وتعطي أمثلة صحيحة لكل قاعدة منها.

٢. ٢١. ٤. استثمار المُهمّة

١. تُكمل الباحثة الاستماع إلى ملخصات بعض المتعلمين التي طلبت إليهم من خلالها في المهمة السابقة أن يشرحوا الطرائق والخطوات التي يتبعونها لتنمية مهاراتهم في اللغة العربية.
٢. تقدم ملاحظاتها حول تضمن الملخصات لمهارات التلخيص الشفوي.
٣. تشكرهم على مشاركتهم في تنفيذ مهمات البرنامج، ثم تُنتهي الدرس.

.....انتهى البرنامج

الملحق رقم (٧)

اختبار التلخيص الكتابي

تعليمات الاختبار

عزيزي المتعلم، عزيزتي المتعلمة:

١. يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيلك في مهارات التلخيص الكتابي.
٢. يرجى قراءة كل نص من النصوص الآتية، ثم تلخيصه في المكان المخصص لذلك.
٣. زمن الاختبار هو حصة دراسية واحدة مدتها (٦٠) دقيقة.

النص الأول: اقرأ النص الآتي ثم لخصه بأسلوبك مراعيًا مهارات التلخيص الكتابي التي درستها.

١. أَعْرِفُ مِنَ النَّاسِ رَجُلًا لَا يَنْهَضُ فِي الصَّبَاحِ إِلَّا بَعْدَ أَنْ يَسْأَلَ نَفْسَهُ عِدَّةَ مَرَّاتٍ: الْآنَ أَنْهَضُ أَمْ بَعْدَ قَلِيلٍ؟ هَلْ أَحْلَقْتُ ذَنْفِي الْيَوْمَ، أَمْ لَا أَحْلَقُهَا؟ هَلْ أَسْتَعْمَلُ مَاءً بَارِدًا أَمْ مَاءً فَاتِرًا أَمْ سَاخِنًا؟ هَلْ أَلْبَسُ بَذَلْتِي الْبَنِيَّةَ أَمْ الرَّمَادِيَّةَ؟ وَقَمِيصِي الْأَبْيَضَ أَمْ الْأَزْرَقَ؟ هَلْ أَتَنَاوَلُ شَايًا أَمْ قَهْوَةً أَمْ أَسْتَغْنِي عَنِ الْاِثْنَيْنِ مَعًا؟ فَقَدْ سَمِعْتُ مَنْ يَقُولُ أَنَّ كُلِيهِمَا مُضِرٌّ بِالصَّحَّةِ. وَعِنْدَمَا يَصِلُ إِلَى الْبَابِ وَيَفْتَحُهُ لِيَذْهَبَ إِلَى عَمَلِهِ يَقِفُ لِدَقَائِقَ وَيَتَأَمَّلُ السَّمَاءَ، حَتَّى إِذَا رَأَى فِيهَا غَيْمَةً قَرَّرَ أَلَّا يَخْرُجَ دُونَ مِظَلَّةٍ خَوْفًا مِنَ الْمَطَرِ، فَيَأْخُذُ الْمِظَلَّةَ وَيَمْشِي بِضَعِ خُطَوَاتٍ، ثُمَّ يَعُودُ بِهَا إِلَى الْبَيْتِ قَائِلًا: "أَظُنُّهَا لَنْ تُمَطِّرَ الْيَوْمَ". وَهَكَذَا يَأْخُذُ الْمِظَلَّةَ وَيَرْجِعُهَا أَكْثَرَ مِنْ مَرَّةٍ قَبْلَ أَنْ يَنْصَرِفَ فِي النِّهَايَةِ إِلَى عَمَلِهِ.

٢. مَنْ الطَّبِيعِيُّ أَنْ يَفْكَرَ الْمَرْءَ طَوِيلًا قَبْلَ أَنْ يَقُومَ بِعَمَلٍ يَظُنُّ أَنَّهُ خَطِيرٌ إِلَى دَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ فِي حَيَاتِهِ. لَكِنْ لَيْسَ مِنَ الطَّبِيعِيِّ أَنْ يَتَرَدَّدَ طَوِيلًا فِي أَيِّ الطَّرِيقِ يَخْتَارُ إِلَى تَحْقِيقِ هَدَفِهِ؛ فَالْتَرَدُّدُ إِذَا طَالَ كَانَ سَبَبًا لَضِيَاعِ الْوَقْتِ، وَمَرَضًا لِلْجَسَدِ وَالرُّوحِ فِي وَقْتٍ وَاحِدٍ.

٣. وَمِنْ أَيْنَ يَأْتِي التَّرَدُّدُ؟ إِنَّهُ يَأْتِي مِنَ الْخَوْفِ. الْخَوْفُ مِنْ أَنَّ الطَّرِيقَ الَّذِي نَخْتَارُهُ قَدْ يُوْدِي بِنَا إِلَى غَيْرِ مَا نَرْغَبُ، وَإِلَى عَكْسِ مَا نَرْغَبُ. إِنَّهُ الْخَوْفُ مِنْ أَنْ لَا نَحْصَلَ عَلَى مَا نُرِيدُ، أَوْ عَلَى أَقَلِّ مِمَّا نُرِيدُ، أَوْ عَلَى عَكْسِهِ. وَالْخَوْفُ هُوَ عَدُوُّ الْإِنْسَانِ، وَهُوَ لَا يَكُونُ إِلَّا حَيْثُ يَكُونُ الْجَهْلُ. إِنَّ التَّرَدُّدَ فِي أَيِّ أَمْرٍ مِنَ الْأُمُورِ يَعُودُ إِلَى جَهْلُنَا نَتِيجَةَ الْأَمْرِ الَّذِي نَتَرَدَّدُ فِيهِ؛ فَلَوْ عَرَفْنَا مَا سَيَجْلِبُهُ لَنَا عَمَلٌ مَا، أَوْ كَلِمَةً مُحَدَّدَةً لَمَا تَرَدَّدْنَا لِحِظَةٍ فِي الْقِيَامِ بِهَا أَوْ الْإِبْتَعَادِ عَنْهَا.

٤. وكلُّ ما نطالب به هوَ أَلَّا نَنوِي إِلَّا الْخَيْرَ فِي كُلِّ مَا نُفَكِّرُ وَنَعْمَلُ: عَلَى الْزَارِعِ أَنْ يَزْرَعَ، وَلَيْسَ عَلَيْهِ أَنْ يَعْرِفَ أَيْنَ تَذْهَبُ كُلُّ حَبَةٍ مِنْ زَرْعِهِ، وَمَنْ سَيَأْكُلُهَا. وَكُلُّ مَا يَجِبُ عَلَيْهِ هُوَ أَنْ يَزْرَعَ زَرْعًا صَالِحًا، وَبِضْمِيرٍ صَالِحٍ؛ فَلَا يَبْذُرُ بَذَارًا إِلَّا بَعْدَ أَنْ يَنْقِيَهُ مِنْ كُلِّ حَبَةٍ قَبِيحَةٍ أَوْ دَخِيلَةٍ، وَيُعِدُّ لَهُ التُّرْبَةَ، وَيَبِيدُ لَمْ تَتَلَوَّثْ بِالسَّمُومِ، وَقَلْبٍ يَتَمَنَّى الْخَيْرَ لِنَفْسِهِ وَلِلنَّاسِ، وَضَمِيرٍ لَا يَحْمِلُ الْأَذَى لِأَحَدٍ. وَمَنْ كَانَ ذَلِكَ شَأْنَهُ مَعَ نَفْسِهِ وَالنَّاسِ، كَانَ وَاجِبًا عَلَيْهِ أَنْ لَا يَتَرَدَّدَ فِي مَا يَقُولُ وَيَفْعَلُ www.goodreads.com.

التلخيص:

النص الثاني: اقرأ النص الآتي، ثم لخصه بأسلوبك مراعيًا مهارات التلخيص الكتابي التي درستها.

كان في حديقةٍ بَنَفْسَجَةٍ جميلة تعيشُ راضيةً وسعيدة. وفي صباحٍ رفعتُ رأسها، ونظرت حولها، فرأت وردةً طويلة تترفع نحو الأعلى. ففتحت فمها الأزرق، وقالت مُتَنَهِّدة: ما أَقَلَّ حَظِّي، وما أَوْضع مكانتي بين الأزهار! فقد جعلتني الطبيعة صغيرة مُلتَصِقةً بالأرض، ولا أستطيع أن أرفع قامتي نحو السماء، أو أَحُولَ وجهي نحو الشمس مثلما تفعل الورود.

وسمعتِ الوردة ما قالته جارتها البَنَفْسَجَةُ فضحكت، ثم قالت: ما أغباك! أنت في نعمة تجهلين قيمتها؛ فَقَدْ أعطتك الطبيعة من الطيب والجمال ما لم تُعْطِهْ لكثير من الأزهار، فانركي هذه الأمانى الشريرة، وكوني راضية، واعلمي أنَّ مَنْ تواضع رُفِعَ قدره. فأجابت البنفسجة قائلة: أنتِ تُعزِّينني أيتها الوردة لأنك حاصلة على ما أتمناه.

وسمعتِ الطبيعة حوارهما فاستغربت، ورفعت صوتها قائلة: ماذا جرى لك يا ابنتي البنفسجة؟ فقد عرفتك متواضعة؟ فأجابت البنفسجة بصوت ملؤه الرجاء: أيتها الأم العظيمة، أرجوك أن تجيبي طلبي وتجعليني وردة ولو يومًا واحدًا. فقالت الطبيعة: أنت لا تعرفين ما تطلبين، فإذا رفعتُ قامتكِ، وجعلتكِ وردة ستندمين. فقالت البنفسجة: حوّليني إلى وردة طويلة القامة مرفوعة الرأس، ومهما يحل بي بعد ذلك يكن بسبب أطماعي. فقالت الطبيعة: لقد أجبتُ طلبك أيتها البنفسجة الجاهلة المتمردة، ولكن إذا أصابتك المصائب والمصاعب فلتكن شكواك من نفسك. ثم حوّلتها إلى وردة تترفع فوق الورود.

وعندما جاء العصر امتلأت السماء بغيومٍ سوداء، وأبرقت ورعدت، وهبّت عاصفة قوية، فكسرت الأغصان، واقتلعت الأزهار الطويلة، ولم تُبقِ إلّا على الأزهار الصغيرة التي تلتصق بالأرض، أو تختبئ بين الصخور. أمّا تلك الحديقة فقد تضرّرت كثيرًا، ولم يَسَلَمْ منها سوى زهور البنفسج المختبئة.

ورفعت إحدى زهور البنفسج رأسها فرأت الحديقة وأشجارها، فقالت: انظرُن ما فعلته العاصفة بالزهور طويلة القامة، نحن نلتصق بالتراب، ولكننا نسلّم من غضب العواصف.

ونظرت ملكة البنفسج فرأت بالقرب منها الوردة التي كانت بنفسجةً وقد اقتلعتها العاصفة، وبعثرت الرياح أوراقها وألقته على الأعشاب المبللة. فقالت: تأملن وانظرن يا بناتي: البنفسجة الطامعة تحوّلت إلى وردة ارتفعت ساعة، ثم هبطت بسبب العاصفة نحو الأرض. ليكون ذلك عبّرةً لَكُنَّ. عندئذ نهضت الوردة المُحتَضرة وقالت: اسمعن أيتها الجاهلات القانعَات الخائفَات من العواصف والأعاصير، لقد كنتُ بالأمس مثلكنَّ مكنتيةً بما قُسم لي، وقد كان الاكتفاء حاجزًا يفصلني عن الحياة وما فيها، وكان بإمكانني أن أبقى مثلكنَّ مُلتَصقةً بالتراب، ولكني تمرّدْتُ على نفسي، وتمنيت ما ليس لي، فطلبتُ إلى الطبيعة أن تُحوّلني إلى وردة، وعِشْتُ ساعة كملكة، فهل بينكن من تستطيع أن تصل إلى مكنتي؟ أنا أموت الآن وقد شعرتُ بما لم تشعر به بنفسجة من قبلي، ثم ماتت وعلى وجهها ابتسامةُ النصر لمن حققت الحياة أحلامه (جبران، ٢٠١٢، ص ١٢٩).

التلخيص:

الملحق (٨)

مفتاح تصحيح اختبار مهارات التلخيص الكتابي

النص	المهارة	الدرجة	ملاحظات
التردد	تحديد الفكرة العامة للنص.	١	
	تحديد الفكر الرئيسة للنص.	٤	أربع فكر رئيسة، لكل فكرة درجة.
	الضبط اللغوي الصحيح: (النحو والصرف، والإملاء، والمفردات).	٣	يُقصد بالمفردات: أسلوب المتعلم، وقدرته على تنويع المفردات، وعدم النقل الحرفي لكلمات الكاتب الأصلي للنص. إذا كان عدد أغلاط المتعلم (٤) أغلاط أو أقل في الضبط اللغوي يحصل على درجة في كل من النحو والصرف، والإملاء، والمفردات) ، وإذا كان أكثر من (٤) أغلاط يحصل على صفر.
	استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.	٢	إذا كان ٥٠% من أدوات الربط المستعملة صحيحًا يحصل المتعلم على درجة واحدة، وإذا كان أكثر من ٥٠% صحيحًا يحصل المتعلم على درجتين.
	وضع علامات الترقيم المناسبة في النص المُلخَص.	٢	إذا كان ٥٠% من علامات الترقيم الموضوعة أو أقل صحيحًا يحصل المتعلم على درجة

		واحدة، وإذا كان أكثر من ٥٠% صحيحًا يحصل المتعلم على درجتين.	
	١	تحديد الفكرة العامة للنص.	البنفسجة الطموح
	٥	تحديد الفِكر الرئيسة للنص.	
	٣	الضبط اللغوي الصحيح: (النحو والصرف، والإملاء، والمفردات).	
	٢	استعمال أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.	
	٢	وَضْعُ علامات الترقيم المناسبة في النص المُلَخَّص.	
	٢٥		المجموع

يُقبل من المتعلمين أي تلخيص يستوفي مهارات التلخيص الكتابي التي تدربوا عليها في أثناء تطبيق

البرنامج التعليمي. ويجب أن يتضمن الفكرة العامة للنص، ثم تلخيصه بالتركيز على فكره الرئيسة كلها.

الملحق رقم (٩)

بطاقة ملاحظة مهارات التلخيص الشفوي

الجنس:

اسم المتعلم:

اسم المعهد:

رقم المهارة	مهارات التلخيص الشفوي	درجة التحقق			
		كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة
١	يحدد الفكرة العامة للنص المُستَمَع إليه.				
٢	يحدد الفِكرَ الرئيسة في النص المُستَمَع إليه.				
٣	يحدد الفِكرَ الفرعية في النص المُستَمَع إليه.				
٤	يُعيد صوغ ما استمع إليه بأسلوبه بحيث يكون واضحاً ومفهوماً .				
٥	يحافظ على ترتيب عناصر النص الملخّص كما جاءت في النص الأصلي.				
٦	يتحدث بطلاقة وبسرعة مقبولة تتيح الفهم والمتابعة.				
٧	يختار الكلمات المعبّرة عن المعنى المناسب للموضوع.				
٨	يُنوع المفردات باجتناب تكرار الكلمات نفسها عند التلخيص.				
٩	يستعمل أدوات الربط الصحيحة في مكانها المناسب.				
١٠	يعبّر عن الفكر بالقدر المناسب من المفردات والتراكيب.				

الملحق رقم (١٠)

نص (الرياضة)

الرياضة هي ممارسة مهارة تتضمن أداء جهد جسدي وفق قواعد محددة بهدف المتعة أو المنافسة أو تطوير المهارات والحصول على جسم سليم؛ فالتمارين الرياضية تساعد على تعلّم الصبر والتّحدي والجرأة، وتدريب الجسم وتقويته. وهناك دراسة بريطانية تقول إن الأطباء يطلبون ممارسة التمرينات الرياضية باستمرار لمعالجة المصابين ببعض الأمراض. وذكرت الدراسة التي أجرتها مؤسسة الصحة العقلية أن (٢٢%) من الأطباء يطلبون إلى المرضى الذين يعانون من أمراض نفسية أداء التمارين الرياضية بمقابل أن (٥%) فقط من الأطباء كانوا يُعطون التمارين الرياضية علاجًا للمرضى قبل (٣) سنوات.

لمحة تاريخية عن نشأة الرياضة

تدل الآثار المصرية القديمة على أن المصريين القدماء مارسوا عدة أنواع من الرياضات منها المصارعة وصيد الأسود. كما كانت الرياضة في عصر الفراعنة من أهم وسائل تدريب المحاربين. أمّا في العصر اليوناني فقد عُرفت عدة أنواع من الرياضات مثل الجري والقفز وسباق الخيل. كما انتشرت كرة القدم عند الصينيين منذ آلاف السنين بكرة حديدية.

فوائد الرياضة

للرياضة فوائد متنوعة منها:

١. الفوائد الجسدية: فالرياضة تساعد على تقوية العضلات، وإنقاص الوزن، وتحسين الشكل الخارجي للجسم، والحماية من الأمراض.
٢. الفوائد النفسية: تساعد الرياضة على زيادة الثقة بالنفس، والتخلص من الملل، وتحسين النوم، والصبر والتركيز <https://mawdoo3.com>.

الملحق رقم (١١)

نتائج العينة التجريبية في الاختبارات (القبلي، والبعدي، والبعدي المؤجل)

الرقم	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار البعدي المؤجل
١.	٩	٢٢	٢١
٢.	١٠	٢٣	٢١
٣.	٨	١٩	٢٠
٤.	١١	٢٣	٢١
٥.	١٠	٢٢	٢٢
٦.	١٠	٢٣	٢٢
٧.	١١	٢٣	٢٠
٨.	٥	١٩	٢٠
٩.	١١	٢٢	٢٠
١٠.	٩	٢٠	٢٠
١١.	١٠	٢١	٢٠
١٢.	٩	٢٠	١٩
١٣.	٧	١٨	١٩
١٤.	٨	١٩	١٨
١٥.	١١	٢٢	٢٠
١٦.	٧	٢٠	١٨
١٧.	٣	١٩	١٨
١٨.	٨	٢١	١٩
١٩.	٩	٢١	٢٠
٢٠.	١٠	٢٢	٢٠
٢١.	١١	٢٢	٢١
٢٢.	٧	٢٠	١٩
٢٣.	١١	٢٢	٢٠

٢٠	٢١	١٠	.٢٤
١٩	٢١	٦	.٢٥
١٩	١٩	٧	.٢٦
٢١	٢٣	١٢	.٢٧
٢٠	٢١	٨	.٢٨
٢٠	٢٢	١٠	.٢٩
٢١	٢١	٧	.٣٠
١٦	١٨	٥	.٣١

الملحق رقم (١٢)

درجات العينة التجريبية في بطاقة الملاحظة (القبلي، والبعدى، والبعدى المؤجل)

الرقم	التطبيق القبلي	التطبيق البعدى	التطبيق البعدى المؤجل
١.	٢٠	٤٥	٤٢
٢.	٢٨	٤٧	٤٦
٣.	٢٩	٤٨	٤٥
٤.	٢٧	٤٦	٤٤
٥.	١٩	٤٤	٤١
٦.	٢٠	٤٤	٤٢
٧.	٢٧	٤٧	٤٥
٨.	٢٥	٤٤	٤٢
٩.	٢٠	٤٤	٤١
١٠.	٢٠	٤٣	٤٠
١١.	٢٣	٤٢	٣٦
١٢.	٢٢	٤٥	٤٠
١٣.	٢٠	٤٣	٤٠
١٤.	١٥	٤٢	٣٩
١٥.	٢٠	٤٣	٤٠
١٦.	٣٠	٤٨	٤٣
١٧.	٢٠	٤٥	٤٢
١٨.	٢١	٤٢	٤٠
١٩.	١٧	٤٣	٣٩
٢٠.	٢٦	٤٥	٤٢
٢١.	١٨	٤٥	٤٤
٢٢.	٢٥	٤٤	٤٠
٢٣.	٢٤	٤٢	٣٩
٢٤.	٢٣	٤٥	٤٠
٢٥.	٣١	٤٨	٤٤

٤٢	٤٥	٢٣	.٢٦
٤١	٤٣	١٢	.٢٧
٤٢	٤٤	٢٠	.٢٨
٤١	٤٥	٢٤	.٢٩
٤٣	٤٦	٢٠	.٣٠
٤٥	٤٦	١٥	.٣١

الخطاب الموجّه من جامعة فردوسي إلى جامعة دمشق فيما يتعلق بتطبيق أدوات البحث



Ferdowsi University of Mashhad

International Academic Relations

Date

Ref:

Enc:

إلى جامعة دمشق/ كلية التربية

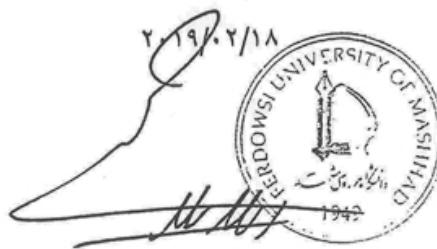
نعلمكم أن الطالبة داليا مفيد أسعد قد قامت بتطبيق الجانب العملي من دراستها المعنونة: "فاعلية برنامج تعليمي قائم على المهمة في تنمية مهارة التلخيص (الشفوي والكتابي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها". في جامعتنا على عينة من متعلمي اللغة العربية من المستوى المتوسط خلال مدة إقامتها في مدينة مشهد من ٢٧/١١/٢٠١٨ حتى تاريخ سفرها في ٢٨/٢/٢٠١٩

الدكتور إحسان قبول

مدير العلاقات الدولية وأمور الطلاب غير الإيرانيين

بجامعة فردوسي مشهد

٢٠١٩/٢/١٨



Admin. Building
University Campus
Mashhad 91779 48974
Iran

Tel: +98 (51) 38802415
Fax: +98 (51) 38836056
E-mail: intr@um.ac.ir
<http://www.um.ac.ir>

The research made the following recommendations and suggestions to ensure more success in the use of summarization skills:

1. Designing teaching programmes for Arabic teachers of non-native speakers, and conducting constant training courses in methods of teaching Arabic and its skills. Such courses will keep teacher up to dated and will enrich their teaching approach.
2. Encouraging researchers of postgraduate students and researchers in the domain of teaching Arabic to conduct more studies on teaching Arabic using task-based approach.
3. Developing Arabic curricula of non-native speakers with extra focus on the skill of summarization skill.
4. Holding conferences about Arabic teaching methodology, and exchanging expertise among specialists, so that obstacles in this field can be tackled and processed.

The research made the following suggestions:

1. Conducting studies tackling the efficiency of task-based approach to develop other skills like the skills of listening, speaking and writing.
2. Conducting studies tackling the use of task-based approach to the skill of summarization for Arabic native learners.
3. Conducting studies tackling the use of task-based approach to the skill of summarization for a larger number of learners with variant linguistic levels like advanced learners.
4. Conducting more comprehensive task-based studies to develop language skills for native and non-native learners.
5. Studying the effect of subjects' performance in the skill of summarization and their performance in other skills.
6. Studying the effect of summarization on other linguistic skills like speaking and reading.

3. There is no statistical difference between the average of male and female subjects' scores in the experimental group in the direct post-test of the observing card of the skill of oral summarization, which is to be attributed to the variable of gender.
4. There is no statistical difference between the average of male and female subjects' scores in the experimental group in the direct post- test of the skill of written summarization, which is to be attributed to the variable of gender.
5. There is no statistical difference between the average of subjects' scores in both direct and postponed post-tests of the observing card of the skill of oral summarization, which is to be attributed to the variable of the teaching programme.
6. There is no statistical difference between the average of subjects' scores in both direct and postponed post-tests of the skill of written summarization, which is to be attributed to the variable of the teaching programme.

The research concluded the following results:

1. There is some statistical difference between the average of subjects' scores in both pre- and post- tests of the observing card of the skill of oral summarization, in favour of the post-test, which is to be attributed to the variable of the teaching programme.
2. There is some statistical difference between the average of subjects' scores in both pre- and post- tests of the skill of written summarization, in favour of the post-test, which is to be attributed to the variable of the teaching programme.
3. There is no statistical difference between the average of male and female subjects' scores in the experimental group in the direct post-test of the observing card of the skill of oral summarization, which is to be attributed to the variable of gender.
4. There is no statistical difference between the average of male and female subjects' scores in the experimental group in the direct post- test of the skill of written summarization, which is to be attributed to the variable of gender.
5. There is some statistical difference between the average of subjects' scores in both direct and postponed post-tests of the observing card of the skill of oral summarization, in favour of the postponed post-test, which is to be attributed to the variable of the teaching programme.
6. There is no statistical difference between the average of subjects' scores in both direct and postponed post-tests of the skill of written summarization, which is to be attributed to the variable of the teaching programme.

Abstract

The Effectiveness of a Task- Based Teaching Programme in Developing the Skill of Summarization (oral and written) for Non-Native Learners of Arabic

The research is mainly about the study of the effectiveness of a task-based language teaching programme for developing the skill of summarization (oral and written) for non-native learners of Arabic.

The research aims to measure the efficiency of a task-based language teaching programme for developing the skill of summarization (oral and written) for intermediate non-native speakers of Arabic learners in the Center of Languages at Al Ferdousi University in Iran. The study included an experimental group of 31 learners, 11 males and 20 females.

To achieve the aim of the research, the researcher adapted a quasi-empirical method and used the following research tools:

1. A list of oral summarization skills.
2. A list of written summarization skills.
3. A task-based teaching programme for developing the skill of summarization (oral and written) for intermediate non-native speakers of Arabic learners.
4. A test of written summarization which measures the efficiency of the programme in developing the skills of written summarization.
5. An observing card to the efficiency of the programme in developing the skills of oral summarization.

The measurement of the efficiency of the programme entailed testing the following hypotheses:

1. There is no statistical difference between the average of subjects' scores in both pre- and post- tests of the observing card, which is to be attributed to the variable of the teaching programme.
2. There is no statistical difference between the average of subjects' scores in both pre- and post- tests of the skill of written summarization, which is to be attributed to the variable of the teaching programme.

Damascus University
Faculty of Education
Department of Curricula and Methods Of Teaching



**The Effectiveness of a Task- Based Teaching Programme in
Developing the Skill of Summarization (oral and written) for
Non-Native Learners of Arabic**

A dissertation proposed to attain a PhD in curricula and teaching methodology

Presented by
Dalia Asaad

Supervised by
Prof. Dr. Sam Ammar
Professor at the Department of Curricula and Teaching Methodology

2019 – 2020

Damascus University
Faculty of Education
Department of Curricula and Methods Of Teaching



**The Effectiveness of a Task- Based Teaching Programme in
Developing the Skill of Summarization (oral and written) for
Non-Native Learners of Arabic**

A dissertation proposed to attain a PhD in curricula and teaching
methodology

Presented by
Dalia Asaad

Supervised by
Prof. Dr. Sam Ammar
Professor at the Department of Curricula and Teaching
Methodology

2019 – 2020