فاعلية برنامج قائم على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي

إعداد

د. ريـم بنـت عطية غانم المحياوي

دكتوراه المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

فاعلية برنامج قائم على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي

د. ريم بنت عطية غانم المحياوي

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين، فصممت أدوات الدراسة المتمثلة في قائمة مهارات الفهم القرائي حيث اشتملت على (٢٦) مهارة، واختبار مهارات الفهم القرائي، كما تم تصميم مواد الدراسة التي تمثلت في البرنامج االقائم على مبادئ التعلم التوليدي، ودليل المعلمة، ودليل الطالبة.

وقد تكَّونت عينة البحث من (٥٣) طالبة في الثانوية الأربعون بالمدينة المنورة، بواقع (٢٦) طالبة للمجموعة التجريبية، و(٢٧) طالبة للمجموعة الضابطة، جرى اختيارهن بالطريقة العشوائية.

وتوصل البحث إلى نتائج أبرزها: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وخرج البحث بعدة توصيات من أبرزها: تدريب معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية في أثناء الخدمة، على كيفية تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم الدروس القرائية بما يتوافق مع مبادئ التعلم التوليدي وما تقوم عليه من تطبيقات تربوية. والعمل على تطوير الدرس القرائي، بما يتيح الفهم القرائي المتعمق، القائم على تحديد العلاقات وتنظيمها بصورة تحسن من نتائج التعلم، من خلال توجيه الاهتمام إلى تعديل صياغة الأهداف التعليمية بما يحقق ذلك.

الكلمات المفتاحية: برنامج – التعلم التوليدي– الفهم القرائي.

Abstract

The Effectiveness of an Educational Program Based on the Principles of Generative Learning in Developing the Reading Comprehension of First Year Secondary School Female Students

The current study aimed to uncover the effectiveness of an educational program based on the principles of generative learning in developing the reading comprehension of first year secondary school female students. To this end, the researcher usedExperimental approach based on a two-group quasi-experimental design.

She designed the study tools in form of a list of reading comprehension skills, which included (26) skills, and tests of reading comprehension skills. Furthermore, study materials were designed and represented in an educational program based on the principles of generative learning, teacher's guide and student's guide.

The study sample consisted of (53) female students in the School 40th in Madinah, with (26) female students for the experimental group, and (27) female students for the control group, who were randomly chosen.

The study reached several findings, including as follows:
There are statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the control and experimental groups in the post application of the reading comprehension skills test in favor of the experimental group students.

The study also emerged with several recommendations, most notably: training Arabic language female teachers at the secondary school stage during service, on how to plan, design, implement and evaluate reading lessons in accordance with the principles of generative learning and the educational applications based on it. Moreover, to work on linking the reading lesson, in order to allow painstaking reading comprehension, based on identifying and organizing relationships in a way that improves learning outcomes, by directing attention to modifying the formulation of educational objectives to achieve this.

Keywords: program - generative learning - reading comprehension .

مقدمة البحث:

تحظى اللغة العربية بمكانة رفيعة من بين لغات العالم, فهي اللغة المقدسة التي اختارها الله لكتابه المقدس فقد قال _سبحانه وتعالى_ في محكم تنزيله: ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (القرآن الكريم، سورة الزخرف: آية٣)، وتعد اللغة العربية من أسمى اللغات، وأشرفها على وجه الأرض، كرمها الله بأن أنزل بها خير كتبه فصاحةً، وأوضحها بيانًا، وأجملها أسلوبًا، وأقدرها أداءً.

وهي لغةً تعهدها الله –جلّ شأنه – بالحفظ والخلود؛ حفظًا لهذا الدين فقد قال– جلت قدرته– ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ (القرآن الكريم، سورةالحجر: آية ٩).

وتبرز أهمية اللغة العربية في المرحلة الثانوية كونها لغة القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، وهي الأداة الأولى للتثقيف، وهي اللغة الأساسية للمواطن العربي، فيجب أن تحتل المكانة الأولى في التعليم، وقد خصتها المناهج الرسمية بالمنزلة الكبرى، لأن من يملك لغته ملكًا صحيحًا يستطيع أن يضع يده على ثروة ضخمة من المعلومات القيمة التي تمده بالغذاء الروحي والعقلي (الصبحي، ٢٠١٠).

وتمتاز اللغة العربية بمهارات وفنون أربعة: هي الاستماع – والتحدث – والقراءة – والكتابة، ويتكامل تدريس هذه المهارات والفنون فيما بينها، ويؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به. وتعد القراءة أحد مهارات وفنون اللغة العربية، ولها منزلة بالغة الأهمية؛ حيث تعد من أهم وسائل الاتصال اللغوي، بالإضافة إلى أنها أداة تربطه مع غيره، وتمكنه من التفاعل معه، وتعينه على تحقيق المطالب الاجتماعية، كما تمكنه من الاتصال بغيره، ويتصل غيره به عن طريقها عبر المسافات الزمانية أو المكانية (عوض، ٢٠٠٠).

ويحظى الفهم القرائي بين مهارات اللغة باهتمام خاص من قبل القائمين على تعليم اللغة العربية، وليس ذلك الاهتمام إلا من منطلق أهمية الفهم القرائي ودوره في حياة الإنسان، باعتبار القراءة الفاعلة الموصلة للفهم الصحيح الواعي أحد نوافذ المعرفة، وأداة من أدوات التثقيف البشري، والتعلم الذاتي، والإعداد القيادي، فضلًا عن دورها في تكوين فهم أعمق للأحداث في الحياة الواقعية، مما يطور من المهارات الحياتية للمتعلم بصفة عامة (لافي، ٢٠٠٦).

ويعد الفهم القرائي عملية معقدة في سياق التعلم، حيث يشكل فهم النصوص نقطة انطلاق في تعلم اللغة، وفي إجراء المعالجات اللغوية المتعددة، وتزيد الحاجة إليه مع التقدم التكنولوجي

والتغيرات السريعة التي تتطلب قارئا ناقدًا ومستثمرًا ومنتجًا، خاصة في ظل التعليم عن بعد والمدمج الذي تشتد فيه الحاجة إلى مهارات الفهم القرائي لاسيما المتقدم منها؛ كونها مرتكزًا أساسيًا للتعلم الذاتي الذي يقف بدوره مرتكزًا أساسيًا لعملية التعليم عن بعد (الشنقيطي، ٢٠٢٠).

ولقد أصبح من المعتقدات الراسخة بين معظم الباحثين في مجال تعليمية اللغات، أن الفهم القرائي عنصر أساسي للتحصيل العلمي في مختلف المواد الدراسية من لغات وعلوم ورياضيات، وأن تحقيق مستوى عالٍ من الفهم يتوقف على مدى كفاءة وفاعلية المواقف اللغوية ذات الصلة، ومن هنا تبرز أهمية تلك المهارات وضرورتها الملحّة في مراحل التعليم العام لاسيما المرحلة الثانوية، وصولًا إلى تحقيق الأهداف العلمية المنشودة (عاشور، ٢٠١٨).

ذكر القحطاني (٢٠١٨) أن الفهم القرائي أساس القراءة مهما كان نوعها، فلا قراءة بدون فهم لها، وبه تتم السيطرة على مهارات اللغة جميعها، فتنميتها وفاعليتها يؤثر في تنمية وفاعلية باقي مهارات اللغة بطريقة طردية إيجابية، والضعف فيها يمثل ضعفًا جليًا في باقي مهارات اللغة، بما ينعكس على باقي المواد.

وما يؤكد الرؤى السابقة ما كشفت عنه دراسة عمر والعتيبي (٢٠١٤) أن مستوى الفهم القرائي المنخفض للمفاهيم الكيميائية أدى إلى بطء الطالبات في فهم مضامين السؤال العلمي المقدم، وأوصت الدراسة بأهمية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات والمعلمات في مقرر العلوم على حد سواء بما يحقق أهداف تعليم العلوم وتعلمها.

كما ورد في نشرة الفهم القرائي في مادة الرياضيات الصادرة عن الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الحدود الشمالية لعام (٢٠٢٠) أن مشكلة ضعف الطلاب في قراءة المسائل اللفظية وفهمها وفهم المطلوب منها ومن ثم الإجابة عن المشكلة الرياضية الواردة فيها، إحدى المشكلات التي تواجه الطلاب في مادة الرياضيات، في حين كشفت دراسة دغريري (٢٠٢٠) عن العلاقة الارتباطية الطردية بين الفهم القرائي وأداء الطالب وتحصيله في الرياضيات باعتبار الفهم القرائي مدخلًا مهمًا في حل المسائل الرياضية، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول الفهم القرائي وقياس أثره في المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية المختلفة.

وفي سياق متصل أولت وزارة التعليم عناية واهتمامًا خاصًا بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب والطالبات بعدما توصلت إلى أن الاختبارات الدولية والتحصيلية أثبتت وجود ضعف كبير لدى الطلاب والطالبات في الفهم القرائي والمهارات الكتابية؛ حيث كشفت النتائج في آخر دورة الدراسات الدولية (TIMSS 2015) انخفاض في الأداء الوطني العام في الرياضيات والعلوم, عن نتائج سابقتها (TIMSS 2011), وبالتالي انخفاض حاد في ترتيب المملكة العربية السعودية على الصعيد العربي والعالمي فاحتلت المملكة المركز السادس عربيًا، والمركز (٤٦) من إجمالي (٤٩) دولة مشاركة (الدوسري, ٢٠١٦).

وفي الدراسة الدولية (PIRLS) يذكر الحربي والقحطاني (٢٠١٧)، أنه في عام ٢٠١١ مثّل المملكة العربية السعودية (٤٥٠٧) طالب وطالبة، كعينة طبقية عشوائية، تشكلت من البنين (٤٨٪) والبنات (٥٢٪). وكان المتوسط العام لدرجة القراءة ٤٣٠، وصنفت المملكة العربية السعودية في المستوى الدولي المنخفض (٤٠٠—٤٧٥)، ضمن الدول الخمس الأقل في قائمة الدول المشاركة.

ونظراً لأهمية الدراسات الدولية واستمرار النتائج المتدنية في الدورات التي شاركت بها المملكة العربية السعودية وانعكاس هذه النتائج على النظام التعليمي في المملكة، تناولت عدد من الدراسات العوامل والأسباب التي تكمن وراء تدني نتائج الطلاب السعوديين المشاركين في الدراسات الدولية، وأظهرت نتائج دراسة كل من الزهراني (٢٠١٠)، ودراسة الفهيدي (٢٠١٢)، ودراسة الطيب (٢٠١٦) قصور المناهج ومجال تعليم اللغة العربية وتعلمها في تعزيز مهارات الفهم القرائي، وعدم تحقق الأبعاد التي تقيسها الاختبارات الدولية، وعدم الوفاء بمتطلبات الدراسات الدولية في كل من مناهج العلوم والرياضيات واللغة العربية، وأوصت الدراسات بضرورة تطوير المناهج ومجال تعليم اللغة العربية وتعلمها وتضمين متطلبات الاختبارات الدولية والتي من أبرزها مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة بدءًا بمستوى الفهم الحرفي وانتهاءً بمستوى الفهم الإبداعي باعتباره المستوى الأرقى، وفي ذات الاتجاه أوصى مؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العربية وآدابها: (اللغة العربية والتعليم عن بعد) المنعقد في المملكة العربية السعودية خلال الفترة ١٤–١٨ رجب ١٤٤٢هـ الموافق ٢٦ فبراير – ٣ مارس ٢٠٢١م، بضرورة الاهتمام بمهارات اللغة العربية (الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث) عامة، والقراءة ومهاراتها على وجه الخصوص.

والمتأمل في الواقع يجد أنه بالرغم من الاستشراف الطموح الواضح في خطة التحول الوطني ٢٠٢٠ لوزارة التعليم في ما يخص الدراسات الدولية ونتائج الطلاب والطالبات؛ فإن نتائج الطلاب والطالبات السعوديين في الدورات السابقة الدراسات الدولية (TIMSS, PIRLS) لم تكن مرضية.

وفي ضوء ذلك نفذت وكالة التعليم عام (٢٠٢١) ممثلة في الإدارة العامة للإشراف التربوي لقاء تعليميًا عن بعد بعنوان: (تعزيز مهارات الفهم القرائي)، الذي أوصى بضرورة الاهتمام بمهارات الفهم القرائي بشكل مستدام في العملية التعليمية دون أن يقتصر على مواد دراسية معينة، أو فترة زمنية محددة، وتم خلال اللقاء استعراض عدة أوراق علمية تناولت الأدوار والمسؤوليات ومستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازم تنميتها لدى الطلاب والطالبات.

وبالرغم من هذا الاهتمام الوزاري ممثلًا بالإدارة العليا في الدولة، فقد كشفت العديد من الدراسات السابقة ضعف مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين، وضعف المنهج المحدد، والمحتوى الملائم، والأساليب والأنشطة، التي تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، كما أن فرص تعلم وتنمية مهارات الفهم القرائي غير كافية، ومن هذه الدراسات: دراسة اللبودي (٢٠١١)، ودراسة الشيخ (٢٠١٣)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٤)، ودراسة القحطاني (٢٠١٨).

ويعد نموذج التعلم التوليدي من أبرز الاتجاهات الحديثة التي اهتمت بتنمية المهارات العقلية، والنمو المعرفي لدى المتعلم، حيث يرتكز على أساس أن التعلم عملية إيجابية نشطة يتم فيها استحضار الخبرات السابقة للطلاب وربطها بما سيتم تعلمه، لتكوين أفكار جديدة، كما يعتمد هذا النوع من التعلم على العمليات العقلية التي تكون نتاج عمل الدماغ أثناء التعلم أو مواجهة المواقف اليومية، فتوليد المعلومات ينشأ عند استخدام استراتيجيات معرفية وفوق معرفية أثناء طبيعتها الاجتماعية، فالمعرفة اللغوية وفقًا للتعلم التوليدي تأتي من خلال مصدرين أساسيين؛ الأول منهما هو التفاعل مع البيئة والخبرات التي يحصل عليها المتعلمون وهذا المصدر يعنى بتنمية (مهارات التفكير العليا)، أما المصدر الثاني فهو المعرفة الناتجة عن التنظيم الشكلي في الفصول (المعرفة العلمية)، وعن طريق هاذين المصدرين يتم بناء المعنى وارتقاء الفهم (عفانة والجيش، ٢٠٠٨؛ المالكي، ٢٠١٨).

ويمثل نموذج التعلم التوليدي اتجاهًا حديثًا في التعليم والتعلم، يتمركّز حول المتعلم، ويأخذ بعين الاعتبار التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين وسلامة البيئة التعليمية وفاعليتها، من أجل

توفير فرص للتعليم الجيد لجميع المتعلمين القائم على العمليات العقلية المتقدمة وعلاقتها التبادلية مع اللغة، فاللغة وفقًا لهذا التعلم أداة للتفكير وإعمال العقل (عبدالسلام، ٢٠٠٦).

كما أن نموذج التعلم التوليدي يزيد من قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب لما يتم تعلمه، ومن توليد أفكار جديدة تحل محل التعارض الحاصل في المفاهيم والخبرات السابقة، مما يسهم في تنمية التفكير ما وراء المعرفي، أي توليد الأفكار لدى الطلاب، وخاصة عندما يشعرون أن تفكيرهم في مفهوم ما أو قضية ما يحتاج إلى مراجعة، وهذا يعطيهم الوعي بقدراتهم الدماغية والمحاولة في إيجاد ما هو صحيح، وإحداث تغيير في بنية الدماغ لدى المتعلم؛ مما يزيد من قدرته على التعامل مع المواقف التي تطرأ عليه في حياته اليومية، ويجعله أكثر مقدرة على فهم واستيعاب المواقف التي تواجهه (زيتون، ٢٠٠٧).

وقد حظي مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الثانوية باهتمام وعناية وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، فقد اهتمت بتطويره وفق ما نادت به الاتجاهات التربوية الحديثة وذلك وصولًا لتحقيق أهداف التربية من خلال مخرجات تعليمية تمتلك مهارات الفهم القرائي اللازمة التي تستند على عمليات عقلية معرفية عليا لاسيما مهارات التفكير التحليلي، من خلال برامج واستراتيجيات ونماذج تعنى ببناء المعرفة وتجعل من المتعلم عضوًا فاعلًا نشطًا قادرًا على إدارة تعلمه، للمساهمة في الحفاظ على الهوية العربية وتحقيق أهداف القراءة الفاعلة وأسسها، ولانعكاس ذلك في رقى المجتمع والنهوض به, فالمجتمعات لم تعد بحاجة إلى أفراد بقدر حاجتها إلى عقول تستثمر معطيات الحياة على نحو يزيد من تقدمها ومن قوتها.

يقول الكخن (٢٠٠٦) "إن تعليم اللغة العربية وتعلمها لابد أن يبنى حسب اهتمامات الطلاب، فهم لا يتعلمون اللغة لغرض، أو لهدف، أو لوظيفة واحدة، بل يتعلمونها لأغراض عديدة، ويستخدمونها في سياقات ومواقف مختلفة". (١٢٢).

فطالب المرحلة الثانوية تزداد لديه قدرته على التفاعل مع العمليات اللغوية لاسيما عمليات الفهم القرائي المتعددة؛ عندما يكون هناك إثارة لتفكيره، بفتح آفاق جديدة أمامه تجعله محورًا أساسيًا لإدارة التفكير المثار لديه، وصولًا به إلى تنشيط وتنمية مهارات التفكير العليا من تصنيف، وترميز، وتحليل، وتركيب، وربط، وتقويم، وتنبؤ، وتعميم (أبو جادو ونوفل،٢٠٠٧).

لذا أوصت دراسة حواس (٢٠١٦) بضرورة توظيف نموذج التعلم التوليدي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، والعمل على تنمية مهارات التفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية, وأوصت

دراسة سعودي (٢٠١٧) بإعادة النظر في بناء وتصميم مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية وفقًا لاستراتيجية التعلم التوليدي، في حين أوصت دراسة محمود (٢٠١٨) بضرورة تضمين الاستراتيجيات القائمة على نموذج التعلم التوليدي في مناهج اللغة العربية بمختلف المراحل الدراسية. بينما أوصت دراسة العتيبي (٢٠٢٠) بضرورة تزويد معلمات اللغة العربية بدليل إرشادي لخطوات ومراحل تنفيذ نموذج التعلم التوليدي.

كما أوصت كثير من المؤتمرات بتفعيل التعليم القائم على فاعلية المتعلم ونشاطه في سياق اجتماعي وبيئة تفاعلية نشطة في المؤسسات التعليمية، من أبرزها المؤتمر العلمي السنوي (العربي التاسع– الدولي السادس) التعليم النوعي وتنمية الإبداع في مصر والعالم العربي (رؤى واستراتيجيات) خلال الفترة ٧–٨ مايو ٢٠١٤م، الذي ركزت توصياته على ضرورة الأخذ بالاعتبار الطرق التعليمية الموافقة لخصائص المتعلمين وقدراتهم بما يحقق أقصى درجات النجاح والفاعلية، بينما أوصى المؤتمر الدولي الثاني لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي المنعقد في المملكة العربية السعودية خلال الفترة ٢٩ ربيع الأول– ٣ ربيع الثاني ١٤٤٢هـ الموافق ٤–٧ نوفمبر ٢٠٢١، بوجوب تحرر التعليم من الطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ وأن يعتمد على المشاركة الفاعلة للمتعلم بطريقة تسمح بالتفاعل الحقيقي مع العصر.

وبالرغم من أهمية نموذج التعلم التوليدي فإن هناك قصورًا في الميدان التربوي في تطبيق مبادئه، وقد أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات منها: دراسة حواس (٢٠١٦)، ودراسة سعودي (٢٠١٧)، ودراسة الشريف (٢٠٢٠).

وإيمانًا من الباحثة بأن نموذج التعلم التوليدي هو أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي توليها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتمامًا جيدًا؛ لارتكازه على مبادئ تنسجم مع متطلبات التنمية ومتغيرات العصر وتحدياته، وأن الفهم القرائي، يقع ضمن الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها. وأن الوزارة لم تطور مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها للصف الأول الثانوي إلا من أجل ذلك.

فإن الباحثة ترى أنه من الأهمية بمكان تتبع الفجوات البحثية التي كشفت عنها الدراسات السابقة والأدبيات التربوية فيما سلف ذكره عن نموذج التعلم التوليدي، وتنمية مهارات الفهم القرائي ، في سبيل إصلاحها وردمها، بطريقة علمية منهجية تسهم في تنمية طالبات الصف

الأول الثانوي تنمية متوازنة جسميًا، واجتماعيًا، ولغويًا، ونفسيًا، وعقليًا. خاصة أنه من الصعب تنمية باقي مهارات اللغة من استماع، وتحدث، وكتابة، في ظل معاناة الميدان التربوي من ضعف الطالبات في مهارات الفهم القرائي التي تعد أساسًا صلبًا للتنمية والتطوير.

وتأسيسًا على ما سبق تتضح مدى الحاجة لمعرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

تحديد مشكلة البحث:

تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

- كيف يمكن بناء برنامج قائم على مبادئ التعلم التوليدي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

٢- ما فاعلية برنامج قائم على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

١- تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي.

٢- الكشف عن درجة فاعلية البرنامج التعليمي القائم على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي.

أهمية البحث:

- استجابة لضرورة تطوير وتجويد الممارسات التعليمية بما يتمشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة، وتحقيق الغايات التربوية المرجوة في مجال تنمية مهارات الفهم القرائي، والتفكير التحليلي.
- يقدم البحث الحالي برنامجًا تعليميًا يتسم بأنه عملية تطبيقية تساعد في توجيه وتطوير فكر الطالبات، ليصبحن أكثر قدرة على التعاطي مع معطيات عصر التطور المعرفي والتكنولوجي من خلال الأنشطة المتنوعة، الذي يشكل الفهم القرائي المتقدم فيها أحد المقومات الرئيسة للبرنامج، وذلك عن طريق تنظيم الخبرات القرائية، وتقديمها بصورة قابلة للتعلم.

- مساعدة معلمات اللغة العربية في التعرف على مهارات الفهم القرائي، والاسترشاد بها عند تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس اللغة العربية.
- إمداد القائمين على مناهج اللغة العربية بقائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي, بحيث يتم توجيه الممارسات التدريسية في ضوئها لتنميتها.
- إفادة البحث الحالي مخططي المناهج في معرفة طرق جديدة لتنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام برنامج تعليمي قائم على مبادئ التعلم التوليدي.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام البرنامج التعليمي القائم على مبادئ التعلم التوليدي (مقرر الكفايات اللغوية- الفصل الدراسي الثاني).
- الحدود البشرية: طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة.
- الحدود المكانية: الثانوية الأربعون في المدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٣هـ.

مصطلحات البحث:

١- فاعلية: (Effectiveness).

تعرف إجرائياً بأنها: الأثر الإحصائي ذو الدلالة الناتجة عن استخدام البرنامج التعليمي القائم على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التحليلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٢- البرنامج التعليمي (Educationl program):

يعرّف إجرائيًا بأنه: منظومة تعليمية تفاعلية، لها أهداف محددة ومحتوى تعليمي محدد يركّز على مجموعة من الأنشطة المتنوعة، تتكون من مدخلات بشرية ومعرفية ومادية، وعمليات تتمثل في الإجراءات والاستراتيجيات وأدوات التقويم الخاصة بالتعلم التوليدي، ومخرجات تتمثل في المعارف والمهارات التي تكتسبها الطالبات من خلال العمليات؛ بغرض تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التحليلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٣- نموذج التعلم التوليدي (Generative learning):

يعرّف إجرائيًا بأنه: تطبيقًا لنظرية فيجوتسكي البنائية الاجتماعية، حيث يتطلب استجابة تفاعلية تتمركز حول المتعلم، والمعرفة السابقة لدى المتعلم وبناء المعرفة، ويعمل على استثارة دوافع المتعلمين ومراعاتها في التعلم بذات الوقت، من خلال ممارسات تعليمية تتسم بالبنائية الاجتماعية من خلال؛ المرور بأربع مراحل تعلم رئيسة هي مرحلة التمهيد، والتركيز، والتحدي، والتطبيق، بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التحليلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٤- مهارات الفهم القرائي (Reading comprehension):

تعرّف إجرائيًا بأنه: الأداءات والممارسات اللغوية التي تعكس قدرة الطالبة على توظيف معايير وسمات الفهم القرائي، وتحقيق شروط الفهم القرائي وخصائصه، والتوظيف القرائي الفاعل لمهارات الفهم القرائي بدءًا بمهارات الفهم القرائي الحرفي والاستنتاجي التفسيري، ومرورًا بالناقد والتّذوقي، وانتهاءً بالإبداعي، ويقاس ذلك باختبار معد لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة: المبحث الأول: الفهم القرائي:

- مفهوم الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي أداة ضرورية لمواجهة مشكلات الحياة والسيطرة عليها من جهة، ولمواكبة المتغيرات السريعة والمتلاحقة من جهة أخرى، فالفهم القرائي أمر أساسي تحتمه طبيعة العصر الذي نعيش فيه، وقد حظي الفهم القرائي باهتمام كثير من العلماء والكتّاب وخاصة في المجال التربوي، فتعددت مفاهيمه وتباينت منها ما ذكره شحاته والنجار (٢٠٠٤) أن الفهم القرائي عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة.

ويقصد بالفهم القرائي من وجهة نظر تجهيز المعلومات بأنه عملية مركبة تتكون من مجموعة من العمليات الفرعية، وتحت الفرعية، والتي تتمثل في التغير التدريجي لما تحت الشعور، والتي يمارسها المتعلم كميا ونوعيا وبوعي منه، باتباع مجموعة من الخطوات التي تتسم بالمرونة والقابلية العالية للتعديل الذاتي من قبل المتعلم. (عبدالحميد، ٢٠٠٦).

وينظر إلى الفهم القرائي على أنه ليس مهارة آلية بسيطة، إنه أساسًا عملية ذهنية تأملية، وينبغي أن يبنى كتنظيم مركب يتكون من عمليات عليا، وكل أنماط التفكير والتقويم، والحكم، والتحليل والتعليل، وحل المشكلات.(طعيمة والناقة، ٢٠٠٦).

بينما أورد السليتي (٢٠٠٨) أن الفهم القرائي عملية عقلية راقية، تمثل المدخل الحقيقي لتنمية التفكير في مستوياته العليا، حيث إن القارئ في محاولاته إعادة صياغة الأفكار، وتقديم آرائه حول مضامين ما يقرأ، ممثلا بذلك عملية تفكير تستدعي إعادة الخبرات المخزونة، والقيام بأشكال مختلفة من التفاعلات الملموسة لتوليد أفكار وحلول قد لا تكون مألوفة أحيانا، بما يؤدي إلى تطوير البيئة الذهنية لدى القارئ في سياق اجتماعي مع الآخرين.

يقول الخطيب (٢٠٠٩) إن الفهم القرائي يمثل وحدة متكاملة، تتمثل في نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده، والتفاعل معه والإفادة منه في حل المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمقروء.

ويرى عبدالباري (٢٠١٠ أ) أن الفهم القرائي يمثل عملية عقلة بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم.

أمّا الشهري (٢٠١٢) يرى أن الفهم القرائي عملية عقلية يقوم بها الطالب بالتفاعل مع موضوع القراءة، ويتضمن مستويات متعددة، ويستدل على حدوثه من خلال إجابات الطلاب، واختبار الفهم القرائي الذي يشمل مهاراته المختلفة.

وذكر صومان وعبدالحق (٢٠١٦) أن الفهم القرائي عملية عقلية تستدعي القيام بعدد من العمليات مثل: الفهم والتفسير والتحليل وإعادة البناء والنقد وإصدار الأحكام بهدف الحصول على المعنى الذي قصده الكاتب تصريحًا أو تلميحًا، وتوظيف الخبرات السابقة، واتخاذ قرارات حول النص المقروء.

بينما أورد القحطاني (٢٠١٨) أن الفهم القرائي عملية تتطلب تفاعلا مع النص من المعلومات والخبرات السابقة، وذلك للتعرف على بنية النص والتراكيب اللغوية والأساليب البيانية ومن ثم تحليل النص واستخدام ما به من أحكام وقيم.

ومن الملاحظ فيما سبق ذكر شحاته والنجار (٢٠٠٤) أن الفهم القرائي عملية تفكير متعددة الأبعاد، وسلط الضوء عبدالحميد (٢٠٠٦) على أن الفهم القرائي مجموعة من العمليات يمارسها

المتعلم كميًا ونوعيًا وبوعي منه، وذكر طعيمة والناقة (٢٠٠٦) أنه تنظيم مركب يتكون من عمليات عليا وكل أنماط التفكير، بينما أورد السليتي (٢٠٠٩) أنه وحدة متكاملة يمكن الإفادة منها في المواقف الحيوية وحل المشكلات والمتعة النفسية، وأشار عبدالباري (٢٠١٠) إلى أن الفهم لقرائي عملية عقلية بنائية تفاعلية، واتفق كلٌ من الشهري (٢٠١٢)، وصومان وعبدالحق (٢٠١٦)، والقحطاني (٢٠١٨) على أن الفهم القرائي عملية تستدعي القيام بعدد من العمليات التساندية في ضوء الخبرات السابقة مع التفاعل مع الموضوع القرائي.

وتأسيسًا على ما سبق عرضه من مفاهيم، خلصت الباحثة إلى أن الفهم القرائي يكمن معناه ومفهومه في أنه فهم قائم على بناء المعنى وتوليد الأفكار وتوسيع حدود المعرفة، من خلال طاقة خلاقة تتحقق استجابتها عندما تبلغ درجة عميقة من التفاعل مع النص، فالذي يميز الفهم القرائي عن غيره أنه يتضمن أغلب العمليات التفكيرية ويوظفها توظيفًا متداخلًا مرنًا، وبقراءة مستزادة لتفاصيل النص أو الموقف أو المشكلة القائمة، سعيًا للوصول إلى فهم متعمق يخلّص نفسه من حدود النص إلى ما هو أبعد من تلك الحدود. وحتى بعد الوصول إلى هذ الفهم المتعمق تستكمل العمليات التفكيرية عملها في النقد، والتحليل، والتطوير، والتحقق، فهو عملية بنائية متشعبة وغير منتهية.

- خصائص الفهم القرائي:

يتميز الفهم القرائي بجملة من الخصائص، أبرزها تفرده في أنه عملية عقلية يتضمن أغلب أنواع العمليات التفكيرية الأخرى ويوظفها توظيفًا فاعلًا يتسم بالتحليل والتفسير، والاستنتاج، والنقد، والإبداع، ومن أبرز الخصائص المميزة له ما يلي (عبالباري، ٢٠١٠ ب):

- الفهم القرائي عملية ذهنية:

تتمثل هذه العملية في ترجمة الرمز الكتابي إلى مدلوله اللغوي، بقصد فهم هذا النص، والتفاعل معه، وهذه العملية هي الغاية من عملية القراءة، والفهم القرائي وفق هذه الرؤية يرتبط بعملية التفكير؛ لأن الفرد لكي يفهم المقروء لابد أن يفكر فيه ويتمثله.

- الفهم القرائي عملية بنائية:

تبدو هذه العملية في استحضار القارئ واستدعائه لمعارفه وثقافته وخبراته أثناء عملية القراءة، ثم توظيفه لهذه الخبرات، ليساعده على فهم النص القرائي فهمًا جيدًا، وإنتاج نصٍ

قد يكون مغايرا للنص الأصلي، فالقارئ وفق هذا التصور هو بانيٌ للمعنى شأنه في ذلك شأن الكاتب الذي أبدع، فالقارئ مبدع، لكنه من الدرجة الثانية؛ لأنه محكوم بحدود الإطار الذي رسمه له المبدع الأول وهو الكاتب، ومن ثم فإن عملية الفهم القرائي في ظل هذا التصور تصبح عملية نسبية، لاسيما في مستوى الفهم الضمني، أو فهم ما بين السطور، هذا القول لايعني نفي وجود قدر من الفهم المشترك، الذي يطلق عليه فهم ما على السطور أو فهم المعنى الظاهري للنص القرائي، بيد أن التفاوت الحقيقي يحدث في فهم المعنى الضمني أو ما يسمى بفهم ما وراء السطور.

كما أن القراءة عملية بنائية من جهة أخرى؛ وذلك حين يقوم القارئ بإعادة تركيب الشفرة؛ ليفهم مضمون النص القرائي، وهو في سبيل تحقيق هذه الغاية يتبع الطريقة نفسها التي اتبعها الكاتب في بناء النص، حيث يبدأ من الجزئيات (الكلمات، الجمل، والعبارات)، لينتهي إلى العموميات ووعي الأفكار أو المعنى العام الذي يستهدفه الكاتب.

- الفهم القرائي عملية استراتيجية:

ويقصد بذلك؛ أن القارئ يختار أثناء عملية القراءة عن وعي وقصد الطريقة المثلى التي يتعامل من خلالها مع النص القرائي، وهذا يستدعي من القارئ أن يتصف بما يمكن أن نطلق عليه المرونة الذهنية، تلك المرونة التي تؤهله بشكل دائم ومستمر من تعديل مساره وفقا لعدة متغيرات من أبرزها: معرفة القارئ بقدراته وإمكاناته المعرفية والقرائية، وألفة القارئ بموضوع القراءة أو خبرته به، ودرجة التعقيد أو الصعوبة للمادة المقروءة، والغرض من القراءة، ومعرفة القارئ بخصائص أسلوب الكاتب.

- الفهم القرائي عملية تواصلية:

ويتمثل معنى هذه العملية في أن القراءة في حد ذاتها نوع من أنواع التواصل بين فرد وآخر، أو بين فرد وعدة أفراد، وبينهما رسالة محمولة على قناة، هذه القناة هي الكلمة المطبوعة أو المكتوبة، ويشترط في طرفي الاتصال (الكاتب والقارئ) التقارب في المعلومات والأفكار، والخبرات والتجارب، والمستوى التعليمي والثقافي، والمستوى العمري، ودراية كل منهما بالموضوع، ومعرفة كل منهما بخصائص الآخر (الكاتب يراعي طبيعة الجمهور القارئ، والقارئ يعرف جيدًا الخصائص المميزة لأسلوب الكاتب).

- الفهم القرائي عملية تطورية نامية:

الفهم القرائي يتسم بأنه ينمو بنمو الفرد، وكلما نضج الفرد بدنيًا، وذهنيًا، وانفعاليًا؛ زادت قدرته على الفهم القرائي، فالفهم القرائي كفن من الفنون اللغوية، لايوجد به مهارة أساسية يعتمد عليها في بناء مهارات لاحقة، بل تنمو جميع المهارات معًا، ويزاد النمو عمقًا واتساعًا كلما ارتقى نمو الفرد، وكلما ارتقى تعليميًا، علاوة على أنه من المهارات الحياتية التي لا تتوقف مع الإنسان، فهي ملازمة للفرد منذ الصغر وحتى نهاية عمره.

وتضيف الباحثة مجموعة من الخصائص التي تميز الفهم القرائي في المرحلة الثانوية، وهي أنه:

- ينطلق في اتجاهات عدة ويبحث عن بناء المعنى باتباع جملة إجراءات وخطوات علمية مدروسة قائمة على التأمل والتدرج المنطقي، والأسس المعرفية.
- يتيح للطالبة التحليل والتفسير، و التذوق والتمثل، و ممارسة النقد الأدبي من خلال قراءة مواطن الضعف والقوة، والكشف عن مواطن الثغرات.
- يتسم بالقدرة على توليد أفكار جديدة من الخبرة ويتطلب دافعية ورغبة واستعداد للعمل بجد ومثابرة.
- ينمي روح المبادرة والمبادأة في التعامل مع المواقف الحياتية على اختلافها.
- يسعى إلى مزيد من الإتقان والتميز، فضلا عن الجدة والتفرد في الأداء والعمل.
- يستخدم عمليات معرفية متقدمة لإنجاز المهمات وهو شكل من أشكال التفكير العليا، وينمي بذلك مهارات التفكير لا سيما مهارات التفكير التحليلي.
- يتيح للطالبة التكيف مع المجتمع المحلي والعالمي، والتعرف على أنماط الثقافة العربية وملامحها.

- متطلبات الفهم القرائي:

حدد المغازي (٢٠٠٤)، والعياصرة (٢٠١١)، وسالم (٢٠١٤) متطلبات الفهم القرائي على النحو الآتي:

- الفهم القرائي يعتمد على ما لدى المتعلم من معلومات: إن الفهم القرائي يعتمد على خبرات القارئ ومعرفة اللغة والتعرف على التركيب الإعرابي.

- الفهم القرائي عملية لغوية: حيث إن الفهم القرائي هو عملية الوصول إلى المعنى من خلال اللغة، ولايستطيع القارئ أن يستكمل عملية التفكير حتى يصل إلى آخر كلمة، أو جملة في النص موضوع القراءة.
- الفهم القرائي عملية تفكير: أشارت الدراسات والبحوث إلى العلاقة الوثيقة بين القراءة والتفكير، حيث يرى البعض أن الفهم القرائي هو نوع من حل المشكلات ففي حل المشكلات يستخدم المتعلم المفاهيم، ويطور ويختبر الفروض، ويعدل المفاهيم ويشتق المعاني، وبهذه الطريقة تكون عملية الفهم القرائي نوع من التفكير والاستنتاج والقفز في الإستنتاج بهدف الوصول إلى المعاني المتضمنة في النص، ولذا يمكن تقرير أن الفهم القرائي نشاط ذهني موجه.
- الفهم القرائي يتطلب تفاعلًا نشطًا مع النص: يجب على المتعلمين أن يكونوا نشيطين متفاعلين مع المعلومات الجديدة، وأن يتفاعلوا مع مادة القراءة بحيث تتحد معلوماتهم الحالية مع المعلومات الجديدة في النص الذي يقرأوه.
- السلاسة أو الطلاقة في القراءة: السلاسة في القراءة تشير إلى القدرة على معرفة الكلمات بسرعة وقراءة الجمل والفقرات الكبيرة بطريقة سهلة متصلة تشير إلى فهم القارئ لما يقرأ، وكثير من ضعاف الفهم القرائي لديهم صعوبة في القراءة بطلاقة، وذلك لأنهم في الغالب ليس لديهم الكلمات البصرية الكافية، ويبذلون جهدًا لفك شفرة كثير من الكلمات في النص، ويغلب على قراءتهم الوقفات والتكرارات الكثيرة، وذلك لأنهم انشغلوا بالتعرف على الكلمات.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يتأثر نمو الفهم القرائي وممارسة مهاراته بجملة عوامل يعزى بعضها إلى خصائص المقروء، وبعضها إلى خصائص القارئ، وبعضها إلى القدرة اللغوية، وبعضها إلى نوع القراءة والغرض من القراءة، وبعضها الآخر يعزى إلى طريقة التدريس، مما سبق يمكن تحديد العوامل المؤثرة في الفهم القرائي في النقاط الآتية (عبدالواحد، ٢٠١٠؛ إبراهيم، ٢٠١٣):

- خصائص المقروء: وتشير إلى التركيب القاعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالتها، فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة، يحسن من قدرته على فهم النصوص المعروضة عليه.

- القدرة اللغوية: امتلاك القارئ لذخيرة وافرة من المفردات ومعرفته لمعانيها ودلالتها ضرورة يجب توافرها ليتمكن من فهم النصوص التي تعرض عليه، فصعوبة المفردات لها أثر كبير في إعاقة عملية الفهم القرائي.
- خصائص القارئ: ويقصد بذلك ذكاء القارئ وخلفيته المعرفية، وتمكنه من اللغة وقواعدها، ودافعيته نحو المقروء، وقدرته على التركيز، والتحليل، والاستقصاء، وضبط الكلمات والنطق بها.
- السياق: قد توثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية الفهم القرائي، وقد وجد أن المواقف الاختبارية التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى المتعلمين، ويعتبر الغرض من القراءة جزءًا من سياق الفهم القرائي، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل الدراسي وفهم التفاصيل الدقيقة.
- نوع القراءة: ويقصد به القراءة الصامتة، والجهرية، فالقراءة الصامتة تعد أفضل خيار عندما يكون الهدف هو الفهم القرائي.
- طريقة التدريس: حيث تشير الدراسات أن لطريقة التدريس شأنًا مهمًا في مساعدة القارئ على فهم النصوص التي تعرض عليه فكلما لجأ المعلم إلى التنوع في طرق تدريسه لطلابه سهل عليهم عملية الفهم القرائي.

وهذه العوامل الستة تؤثر على كيفية بناء المتعلم لمعنى المادة التي يقرأها والتفاعل بينها تفاعلًا حركيًا ينفذ من خلال انتقال القارئ عبر الموضوع الذي يقرأه، وإذا وجد القارئ أن المعلومات الموجودة في النص تتناقض مع ما لديه من معلومات تصبح القراءة أقل متعة، وعندما تصبح المعلومات التي يقدمها للقارئ مألوفة فإن الفهم القرائي يتطلب مجهودًا أقل.

وفي ذات السياق أضاف العواملة (٢٠٠٤)، والسليتي (٢٠٠٨)، وليلى وصونيا (٢٠٢٠) العوامل التالية:

٧- عوامل عقلية: مثل التدني في مستوى الذكاء الناتج عن عدة عوامل كضعف الذاكرة أو ضعف التركيز والإنتباه.

٨- عوامل انفعالية: كخجل المتعلم من الحديث أمام الآخرين أو عدم تكوين اتجاه إيجابي نحو الفهم القرائي، أو ضعف التكيف مع درس القراءة، والشعور بعدم الإرتياح لأسلوب المعلم، فضلًا عن ضعف شعور المتعلم بالطمأنينة والرضا والاستقرار العاطفي والنفسي داخل وخارج المدرسة.

١٠- عوامل تربوية: تتمثل في خبرات المتعلم داخل أسوار المدرسة وخارجها، بما يساعده في الحصول على معاني وأفكار تمكنه من فهم الخبرات الجديدة والبناء عليها، وبذلك فإن التوسع في خبرات المتعلم عن طريق الزيارات والرحلات والمناقشات وسماع الأخبار ومشاهدة البرامج التلفزيونية المفيدة، يساعد على زيادة خبراته وتحسين فهمه للمقروء وتمكنه من مهاراته.

- مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي:

باستقراء الدراسات والأبحاث والأدبيات السابقة نجد أنها وإن اختلفت في الشكل إلّا أنها تتفق في المضمون، ووضعت نصب اهتمامها تنمية مهارات الفهم القرائي على اختلاف مستوياتها، لذلك فقد ركزت الدراسة الحالية على تحديد مهارات الفهم القرائي لطالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية، والوقوف على أبرز مهارات الفهم القرائي بدءا من المهارات الحرفية، وصولا إلى أبرز المهارات الإبداعية للفهم لقرائي؛ لملاءمتها لخصائص النمو اللغوي للطالبات في هذه المرحلة، فالطالبة في هذه المرحلة الثانوية وصلت إلى قدر مناسب من اكتساب المهارات اللغوية، كما يلاحظ عليها الطلاقة في اللغة، والفهم والاستماع الفني والتذوق الأدبي لما تقرأ، وتكون الطالبة في هذا العمر قد تمكنت من اللغة، من حيث فهم النصوص الطويلة فضلًا عن القصيرة، حيث أصبحت في حالة اكتمال نتيجة الخبرات التي مرت بها، وترتبط قدراتها اللغوية بقدراتها العقلية، وبذخيرتها اللفظية (زهران، ٢٠٠٥) ويمكن توضيح مهارات الفهم القرائي التي توصلت إليها الدراسة الحالية في الآتي:

أولًا- مستوى الفهم القرائي الحرفي: ويتضمن المهارات الآتية:

١- تحديد الحقائق الواردة في المقروء
٢- تحديد الآراء الواردة في المقروء.
٣- تحديد مترادفات وأضداد الكلمات الواردة في المقروء.
٤- تلخيص أفكار المقروء الرئيسة والفرعية.
٥- تحديد الترتيب المكاني والزماني في المقروء.

ثانيًا- مستوى الفهم القرائي التفسيري (الاستنتاجي): ويتضمن المهارات الآتية:

٦- تفسير الكلمات المجازية الواردة في المقروء.

٧- تحليل وجهة نظر الكاتب من خلال المقروء.

٨- استخلاص المعاني الضمنية التي لم يصرح بها في النص.

٩- تفسير أفكار المقروء في ضوء الخبرات السابقة.

١٠- تحليل شخصية الكاتب وبيئته من خلال المقروء.

١١- ربط المقروء بالحياة الواقعية ومواقفها.

١٢- توليد أسئلة حول المقروء.

ثالثًا- مستوى الفهم القرائي النقدي: ويتضمن المهارات الآتية:

١٣- التمييز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة بالنص.

١٤- تفنيد الآراء المغايرة بذكر الحجج والأدلة.

١٥- تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.

١٦- التمييز بين الرأي والحقيقة.

١٧- الحكم على المقروء في ضوء الخبرات السابقة.

١٨- تقويم الأدلة والشواهد التي ساقها الكاتب في النص.

رابعًا- مستوى الفهم القرائي التذوقي: ويتضمن المهارات الآتية:

١٩- ترتيب المقروء حسب قوة المعنى.

٢٠- تحديد الحالة الشعورية المخيمة على جو النص.

٢١- توضيح الدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات.

٢٢- تحديد أثر الصور الجمالية والأخيلة في مضمون النص.

خامسًا- مستوى الفهم القرائي الإبداعي: ويتضمن المهارات الآتية:

٢٣- اقتراح حلول جديدة لمشكلة معينة في النص.

٢٤- صياغة النص القرائي بطريقة جديدة مناسبة (رسم صورة، كتابة معادلة، بناء خريطة..).

٢٥- صياغة خاتمة مناسبة لموضوع النص بناء على مقدماته.

٢٦- تطوير أفكار جديدة بناء على أفكار سابقة وردت في المقروء.

المبحث الثاني: التعلم التوليدي:

- مفهوم نموذج التعلم التوليدي (Generative Learning Model (G.L.M:

يعد نموذج التعلم التوليدي من أشهر نماذج التعلم في البنائية الاجتماعية. وقد تم اقتراح هذا النموذج كما يذكر من قبل أزوبورن رويتروك Osborn & wittrock كتجسيد للبنائية الاجتماعية عند فيجوتسكي. (المالكي، ٢٠١٨)، والتعلم الذى نادى به هو التعلم الذي يسعى إلى تنمية منطقة النمو القريبة المركزية من خلال التفاعل الاجتماعي، فالمعرفة في التعلم التوليدي تبنى بطريقة اجتماعية بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم باعتبار المعرفة عملية اجتماعية توجه تفكير المتعلمين وتعينهم على تكوين المعنى ، وتتأثر بشكل كبير بالأفكار الموجودة في بنية المتعلمين والروابط التي تتولد بين المثيرات التي يتعرض لها المتعلمون لتكوين الأفكار والمعارف الجديدة (سعيد وعيد، ٢٠٠٦).

وعليه تعددت المفاهيم التي تتعلق بالتعلم التوليدي ومنها ما ذكره عفانة والجيش (٢٠٠٨) بأنه ربط الخبرات السابقة للمتعلم بخبراته اللاحقة وتكوين علاقة بينها بحيث يبني المتعلم معرفته من خلال عمليات توالديه يستخدمها في تعديل التصورات البديلة والأحداث الخاطئة في ضوء المعرفة العلمية الصحيحة.

وأورد كل من الآغا واللولو (٢٠٠٩) بأنه التعلم من خلال الحوار والتفاوض وتوليد المعنى مع المعلم ومن خلال التعلم في مجموعات صغيرة، فالمعلم يستخدم اللغة والكتابة والرموز لتوضيح الظواهر.

بينما ذكرت سلمان (٢٠١٢) بأنه نموذج يهدف إلى مساعدة المتعلمين على عملية التوليد النشطة للمعارف من خلال إعادة تنظيم بنا ء المعارف السابقة والوصول إلى معلومات جديدة وتكوين علاقات بينها وذلك في سياق التفاعلات الاجتماعية.

وذكر سليمان (٢٠١٤) أن التعلم التوليدي هو نموذج تعليمي يكتسب من خلاله المتعلم الحقائق والمفاهيم والمبادئ من خلال إيجاد علاقة بين خبرة المتعلم السابقة والجديدة وبين أجزاء المعرفة الجديدة والتي سوف يكتسبها المتعلم من خلال أربعة أطوار وهي:(الطور التمهيدي، الطور التركيزي، طور التحدي، وطور التطبيق).

ومن الملاحظ فيما سبق يتضح تركيز مفهوم سعيد وعيد (٢٠٠٦) للتعلم التوليدي على أنه تعلم يسعى إلى تنمية منطقة النمو المركزية من خلال التفاعل الاجتماعي، بينما ركز عفانة والجيش (٢٠٠٨) وسلمان (٢٠١٢) و سليمان (٢٠١٤) على اهتمام التعلم التوليدي بربط

الخبرات السابقة للمتعلم بخبراته اللاحقة، بينما ذكر الأغا واللولو (٢٠٠٩) أن التعلم التوليدي يعكس التعلم من خلال الحوار والتفاوض وتوليد المعنى.

وتأسيسًا على ما سبق خلصت الباحثة إلى أن نموذج التعلم التوليدي وما يتضمنه من مبادئ قائم على نشاط المتعلم وتفاعله في العمليات التعليمية التعلمية المختلفة، بحيث يجعله محورًا لها في كافة أوجه التعلم؛ وذلك بالاستخدام الأمثل للعمليات والمعالجات العقلية التي تعمل على ربط الخبرة السابقة بالخبرة الجديدة من خلال عمليات التنظيم وإعادة التنظيم والتكيف والمواءمة، وتوليد المزيد من الروابط العقلية المناسبة، ضمن سياقات اجتماعية قائمة على الحوار والتفاوض والتفاعلات الاجتماعية النشطة، وصولًا لخبرة جديدة وبناء معنى صحيح أو اكتشاف نير.

- الأسس النظرية لنموذج التعلم التوليدي:

زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بكيفية إكساب الطلبة العلوم والمعارف بطريقة وظيفية تساعدهم على تطبيقها في الحياة اليومية. وقد ظهرت عدة نظريات حديثة يعد كل منها أساسًا لطرق تدريس تستخدم في العملية التعليمية، ومن أبرز هذه النظريات النظرية البنائية الاجتماعية والمعروفة بنظرية فيجوتسكي نسبة لأبرز روادها، وقد انبثق عن هذه النظرية نموذج التعلم التوليدي والذي يعد أحد النماذج البارزة في التعليم.

ويعد ليف فيجوتسكي من أبرز رواد البنائية الاجتماعية وهو عالم روسي من خلال الفترة من (١٨٩٩- ١٩٣٤)؛ حيث توفي متأثرً بمرض السل عن عمر يناهز ٣٨ عاما. وقد نال شهادة الأدب من جامعة موسكو عام ١٩١٧م وعمل حتى عام ١٩٢٤ في معهد علم النفس بموسكو وله مساهمات عديدة في تطوير البرامج التعليمية خاصة برامج تعليم الصم والبكم. وكان من أبرز ما اشتهر نظرية الثقافة الاجتماعية، وقد انتشرت أفكاره في الغرب وشمال أمريكا خلال النصف الثاني من القرن العشرين (المالكي، ٢٠١٨، ص.٣٠٠).

وفي ذات السياق ذكر رزوقي ونجم وأحمد (٢٠١٦)، وعطية (٢٠١٨) أن عالم النفس الروسي فيجوتسكي" Vygotsky (١٩٣٤ - ١٨٩٦) يعتبر من أكبر رواد البنائية الثقافية الاجتماعية حيث يرى أن عملية التعليم عبارة عن تفاوض اجتماعي بين المعلم والطلاب، ويعتمد ذلك على عامل اللغة والمناقشة والحوار والوصول إلى المعنى المطلوب. وركزت هذه النظرية على عامل اللغة، وعلى أن المعرفة تكون عن طريق التفاعل الاجتماعي بصوره

المختلفة. واقترح فيجوتسكي ما يسمى بالمنطقة المركزية (P. D .Z)، وهي مختصر (Zone of Proximal Development) التي تفترض أن دماغ الطالب له سمة معينة، وأن هناك أوقات مثالية لتعلم موضوعات معينة. وتعد نظرية فيجوتسكي نظرية بنائية، توضح كيفية بناء الطالب معرفته من خلال عامل اللغة و التعلم التعاوني الذي يزيد من نمو المنطقة المركزية الخاصة بالنمو الحدي، مما يزيد من قدرة الدماغ على تعلم المزيد من المعارف. والعامل الأكثر أهمية في بناء المعرفة ذات المعني هو التفاعلات على المستوى السيكولوجي الخارجي، وخصوصا في الحوار والمناقشة بين المعلم والطلاب. فالمعلم يلعب دور الوسيط، لكي يصل بين المعرفة الدارجة والمعرفة العلمية، فيقوم بتوجيه الطلاب لتحقيق المزيد من الفهم والإتقان من أجل تنمية المنطقة المركزية للنمو الحدي (P . D .Z). ومن العناصر المهمة لتنمية المنطقة المركزية وجود فرق بين ما يمتلكه الطالب من معلومات قبل التعلم وما يمتلكه في أثناء تعلمه، مما يساعد على معرفة مدى الاستفادة من التعلم.

كما حدد فيجوتسكي الاتجاهات والآراء حول مفهوم التفكير وتكوين المعرفة لدى الفرد، و تؤكد نظريته على أهمية التفاعل الاجتماعي في تشكيل عملية التفكر والتكوين المعرفي. فيرى فيجوتسكي أن المعرفة تبنى بطريقة اجتماعية، إذ إنها تتم من خلال المناقشة والتفاوض الاجتماعي بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، وذلك باعتبار المعرفة عملية اجتماعية ثقافية توجه تفكير المتعلمين، وتعينهم على تكوين المعنى، وهكذا يكون الجوهر الأساسي للبنائية الاجتماعية هو التفاعل الاجتماعي (زيتون، ٢٠٠٧).

وقد زاد الاهتمام في الفترة الأخيرة بوجهات النظر المعرفية للثقافة الاجتماعية وأدرك الباحثون أن التعلم يكون في المقام الأول عملية اجتماعية معقدة تأتي بجانب نقل المعرفة ونتيجة لذلك بدأ الباحثون يستكشفون كيف تسهم اللغة والتفاعلات الاجتماعية والسياقات الاجتماعية في التنمية المعرفية لتنمية المنطقة المركزية، فلا يمكن فهم المعنى ما لم يتم ربطه بالسياق الثقافي الاجتماعي المحيط (عبد السلام، ٢٠٠٦).

وانطلاقًا من الرؤى السابقة تعددت المفاهيم التي ذكرها التربويون في البنائية الاجتماعية منها ما ذكره الدواهيدي (٢٠٠٦) بأنها مجموعة الإجراءات التي تتيح للمتعلمين مواجهة مواقف ومشكلات حقيقية يحاولون فيها إيجاد حلول لها، واتخاذ قرارات بشأنها ويتم ذلك وفق مراحل متتابعة.

كما ذكر صالح (٢٠٠٩) بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بمشاركة تلاميذه بشكل إيجابي في بناء خبراته معتمداً في ذلك على معلوماته السابقة.

وتنظر البنائية الاجتماعية إلى اللغة في تفاعل المجموعات، فهي تساعد الأفراد في التفاعل والعمل مع الآخرين، ولذا ينبغي استخدام لغة المتعلمين كأداة أساسية لتحقيق التفاعل الاجتماعي، وفي إحراز التقدم في عملية التعلم وبناء المعرفة، كما أن استخدام اللغة كوسيط يساعد في إضافة التعاون داخل المجتمع وتغييره. (زيتون، ٢٠٠٤).

كما يقول زيتون أيضا (٢٠٠٧) إن بناء المعرفة ذات المعنى يتم عن طريق التفاعل مع الآخرين، وعلى هذا الأساس فالبنائية الاجتماعية ترى بأن الأفراد المتعلمين يبنون المعرفة ذات المعنى من خلال التفاعلات الاجتماعية وليس فقط من خلال الخبرات الفردية للمتعلم.

- أهداف نموذج التعلم التوليدي:

استخدام نموذج التعلم التوليدي في تعليم وتعلم اللغة العربية يحقق عددًا من الأهداف أوردها كل من (النجدي وراشد وعبدالهادي، ٢٠٠٧؛ عفانة والجيش، ٢٠٠٨) في التالي:

١- تزويد المتعلمين بمواقف تعليمية تمكنهم من تكوين خبرات جديدة وتوجيه أسئلة لأنفسهم وللآخرين عن هذه الخبرات، وتكوين أفكار ترتبط بمظاهر معينة للظاهرة موضع الدراسة.

٢- إحداث تغيير في بنية المتعلم لزيادة قدرته على التعامل مع المواقف الحياتية بصورة أفضل، ويزيد من وضوح الأفكار المعرفية.

٣- العمل على تنمية التفكير الفوق معرفي، وهو من نتاج توالد الأفكار عند المتعلمين، ومن ثم جعل الدماغ بكليته في حالة من النشاط والفاعلية، وإعطاء الآخرين الفرصة لتحدي أفكارهم من خلال النقد والدليل التجريبي.

٤- تنشيط جانبي الدماغ كله من خلال إيجاد علاقات منطقية ومتشعبة لبناء المعرفة في بنية الدماغ على أسس حقيقية تزيد من قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب للمواقف التعليمية وتوليد أفكار جديدة تحل المتناقضات في المعلومات وإحلال المعلومات الصحيحة محل المعلومات الخاطئة.

- مبادئ التعلم التوليدي:

يستند نموذج التعلم التوليدي على عدد من المبادئ المهمة، ويمكن إيجاز الحديث عن هذه المبادئ على النحو التالي (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥؛ المالكي، ٢٠١٨):

١- تستند استراتيجيات وطرائق الحصول على البيئة الاجتماعية واللغة والأفراد المحيطين بالمتعلم كالوالدين، ومن هم أكثر منه علما، ولا يتعلم الطفل بصورة فردية أو مستقلة عن السياق الاجتماعي.

٢- التعلم في ضوء التعلم التوليدي هو عملية بنائية فالمعارف لا تنتقل من المعلمين إلى المتعلمين، ولكن يبني المتعلمون معارفهم بصورة بنائية في ضوء السياقات الاجتماعية.

٣- المعرفة ليست إلا تركيبات ذهنية إنسانية نشأت في ضوء عدد من المقتضيات والقيود الاجتماعية مثل: سياسات المجتمع وأنظمته كأنظمة الحكم، والأيدلوجيات السائدة في المجتمع، والقيم الدينية والخلقية التي يؤمن بها من يتصدون لصنع المعرفة وتوليدها، وغير ذلك.

٤- تتم عملية التعلم بنائيا في التعلم التوليدي عند فيجوتسكي وفقا لما أطلق عليه ب " منطقة النمو المركزية" وهي المسافة بين مستوى المتعلم الفعلي الذي يعبر عن قدراته الفعلية بشكل مستقل، والمستوى المحتمل أو المستهدف، والتعلم يحدث من خلال ردم الهوة بين المستوى المستهدف والمستوى الفعلي من خلال انخراط المتعلم في التفاعل الاجتماعي واستخدام الأدوات النفسية : كاللغة، والحوار، والرموز، والإشارات، والمعتقدات، والأفكار، والأدوات الفنية مثل الأجهزة والمقاييس ونحوها، واستخدام سقالات التعلم للدعم ومساعدة المتعلم على رفع مستواه المستهدف ليصل إلى مستوى فعلي لديه، واستخدام الدور المتبادل بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية.

٥- استخدام النشاط المشترك والحوار والتفاوض أساس مهم لنجاح عملية التعلم، فالتعلم الفعال وإيصال المتعلمين إلى مستوى عال من الإتقان لا يتم إلا من خلال التفاوض والحوار وهذا يتطلب توفر الاستعداد وضمان وجود فهم مشترك في ضوء ثقافتهم، ومن أبرز أنواع النشاط المشترك ما يلي:

- تفاعل المتعلم مع أقرانه الأكبر أو الأقل منه في القدرات؛ فتفاعله مع الأقران الأكبر منه يتيح له فرصة اكتساب الخبرات والأفادة منها في اكتساب تعلم جديد، أما تفاعله مع الأقران الأصغر منه في القدرات يتيح له فرصة لدعم تعلمه واسترجاع معلوماته.
- تفاعل المتعلم مع أقرانه المساوين في القدرات، بما يتيح له الفرصة للتنافس وتعزيز الثقة وإبراز أعلى مستوى من القدرات.

- تفاعل المتعلم مع الأقران الوهميين؛ ويحدث عندما يتخيل المتعلم معلمه وهو يتابعه أو يراقبه عندما يقوم بتأدية واجبه وومارسة مهامه التعليمية.

٦- المعرفة القبلية للمتعلم أساس عملية التعلم، والمعرفة القبلية يحصل عليها من خلال تفاعل حواسه المجردة مع العالم الخارجي، ومن خلال ربط المعلومات الجديدة لما لديه من أفكار.

٧- استخدام الوسائط، فالوسائط في رأي فيجتوسكي هي: " الشيء الذي يتوسط بين الحوافز البيئية وبين تجارب الفرد لها"، والوسائط هي الأدوات التي تحول المتعلم من شخص يتعلم بالمساعدة إلى شخص يصل إلى المستويات المستهدفة بمفرده، وفي جميع الأحوال فإن الوسائط لابد أن تسعى إلى توظيف المستويات العقلية العليا المتمثلة في الإدراك، والانتباه، والتفكير.

٨- استخدام اللغة والتفكير من خلال تفعيل العلاقة القائمة بينهما؛ فاللغة هي أداة التفكير ووسيلة إلى اكتساب المعرفة لدى المتعلم من خلال مهاراتها الرئيسة الأربع: بدءا بالتحدث أو الكلام سواء الكلام العام، وهو كلام المتعلم مع الآخرين أو الكلام الداخلي (مع الذات) وهو الذي يمارس فيه المتعلم التفكير من خلال التنظيم الذاتي والتكيف مع البيئة الاجتماعية وعملية التعلم، ومرورا بالاستماع، والقراءة، والكتابة.

٩- تنمو المفاهيم خلال عملية التدريس، حيث يقوم الطالب بعملية توليد المعاني لتصويب تصوراته البديلة.

١٠- لتوليد المعني بين المعرفة الجديدة والسابقة، يكون الطالب نشطا أثناء عملية التعلم واستخدام عمليات التفكير للربط بين المعرفة السابقة والجديدة.

١١- ضرورة استمرارية التعلم ليتعدى حدود ما بعد المعرفة، وذلك من أجل تحقيق مزيد من التعلم، واستخدام جميع ما توصل إليه المتعلم في مجالات تطبيقية وعملية مباشرة، والإفادة منها في حياته.

- مراحل نموذج التعلم التوليدي:

تتم عمليتا التعلم والتعليم وفقًا لنموذج التعلم التوليدي بأربعة أطوار أو مراحل تناولتها العديد من الكتابات والدراسات مثل (سليمان،٢٠١٥؛ عبد السلام،٢٠٠٦) وتشمل هذه المراحل مايلي:

١-مرحلة التمهيد preliminary phase:

في هذه المرحلة يقوم المعلم بالتعرف على أفكار المتعلمين الموجودة في أبنيتهم المعرفية وتقسيمها، ومعرفة الشواهد التي تعرض هذه الأفكار من خلال إثارتها لمجموعة من الأسئلة حول المفهوم المراد تعليمه، وترك المجال أمام المتعلمين بالإجابة عن الأسئلة إما بشكل لفظي أو كتابي. وهنا تكون اللغة بين المعلم والمتعلم أداة نفسية للتفكير والتحدث وتظهر عن طريق إثارة الأسئلة المغلقة تمهيداً لما سيتم تعلمه، والمعلم هنا يكتشف القصور والخلل في معلومات المتعلمين وبنيتهم المعرفية، لذلك يجب عليه أن يتقبل أفكار أو تساؤلات المتعلمين ويقبل أفكارهم الخاطئة حول المعلومات أو المفاهيم المراد تعلمها.

٢- مرحلة التركيز Focus phase:

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة متعاونة ، ومن ثم توجيههم للقيام بأنشطة عقلية أو عملية ، ثم يطرح أسئلة تثيرهم وتحفزهم نحو القيام بهذه الأنشطة ، مع التنبيه إلى أهمية الملاحظة والاستنتاج والتفسير بأسلوبهم الخاص لما يتوصلوا إليه من معلومات، فدور المعلم هنا موجه للتعلم يساعد المتعلمين على التفكير والتفاعل اللغوي والتفاعل الاجتماعي ، ومن الممكن أن يستخدم الأسئلة التتابعية والموجهة والتلميحات لمساعدتهم على توليد المعنى وربط ما لديهم من معارف سابقة وبين ما يقومون به من استقصاء، ومساعدتهم على ربط المعلومات العلمية المستهدفة بالمعلومات اليومية لديهم، ويجب عليه أن يحفزهم ويشجعهم على الحوار داخل المجموعة الواحدة، ويقبل أفكار بعضهم التي قد تكون نقطة انطلاق توسيع مداركهم وبنيتهم المعرفية، وذلك للوصول لمعنى وفهم مشترك للمعلومات المراد تعلمها

٣- مرحلة التحدي Challenge phase:

في هذه المرحلة يسمح المعلم للمتعلمين بتغيير وجهات نظرهم، بعد مناقشة الفصل بالكامل مناقشة حوارية جماعية والسماع إلى ما توصلت إليه كل مجموعة من المجموعات من أفكار وملاحظات ومعلومات الجديدة، وإثارة التحدي بين ما كانوا يعرفوه في مرحلة التمهيد والتركيز وما عرفوه أثناء التعلم ويجب عل المعلم أن يساعد المتعلمين على مواجهة الصعوبات التي يتعرضون لها للوصول للمعلومات من خلال تقديم الدعائم التعليمية المناسبة كعرض الفلاشات التعليمة والصور التوضيحية أو التلميح اللفظي لهم.

٤- مرحلة التطبيق Application phase:

في هذه المرحلة يقوم المعلم بعرض بعض المشكلات التي تتطلب تطبيق المفاهيم الجديدة التي توصلوا إليها وإعطائهم الوقت الكافي للتأمل والتفكير، أي استخدام المفاهيم والمعارف الجديدة كأدوات وظيفية لحل المشكلات والوصول إلى نتائج وتطبيقات في مواقف حياتية جديدة، مما يساعد في توسيع نطاق المفاهيم والفهم العميق لها.

- دور التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي :

تعد الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال المناهج وطرق التدريس لاسيما نموذج التعلم التوليدي وما يتضمنه من مبادئ أحد الوسائل المهمة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات، بشرط أن يستند ذلك على خصائص نمو الطالبات في هذه المرحلة التي يمتاز بالنمو العقلي والاجتماعي واللغوي المتقدم، وعلى طبيعة التعلم البنائية النشطة القائمة على الربط والتحليل والتفسير والاستنتاج والنقد الموصل للإبداع، وعلى العلاقة وفي ذلك ذكر العتوم والجراح وبشارة (٢٠٠٩) أن العلاقة بين التعلم واللغة والتفكير علاقة وثيقة الصلة لدرجة يصعب فيها التمييز بينهم خلال الحديث عن النظام المعرفي في معالجة المعلومات، فالتفكير واللغة المستندة عليه لا سيما الفهم القرائي ومهاراته يشيران إلى مجموعة من العمليات العقلية التي تتم خلال عملية معالجة المعلومات استنادا على الخبرات السابقة في البنية المعرفية، ومثيرات البيئة المحيطة ومعطياتها.

وبناء على ما سبق ذكره في جميع المحاور ذات الصلة توصلت الباحثة إلى أن دور التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي يتمثل في النقاط الآتية:

١- إيجاد بيئة تعليمية نشطة محفزة تزيد من دافعية الطالبات نحو تعلم مهارات التفكير التحليلي وتنميته من خلال المقارنة، وفهم العلاقات، والتنبؤ، والمحاكمة، وإبداء الآراء المنطقية حول أسباب ونتائج المشكلات والحوادث.

٢- تعزيز مهارات الحوار والمناقشة والتفاوض والإقناع، القائم على تبادل الأفكار والأراء، وتوضيحها بحرية، إحترام وجهات النظر الأخرى، وفتح آفاق جديدة لمزيد من التعلم.

٣- توفير الفرص المناسبة للتواصل وبناء العلاقات الاجتماعية الإنسانية بين الطالبات، بشكل يتيح لهن الفهم الناقد لمختلف ما يعرض لهن من نصوص ومشكلات.

٤- توظيف ما لدى الطالبات من خبرات سابقة ومعلومات حول موضوع الدرس، بما يسهم في رفع قدرة الطالبات على ربط الخبرات السابقة بالخبرة الجديدة وإعادة تنظيمها وإقامة الروابط المنطقية بينهما وبناء معنى جديد مناسب.

٥- توظيف الجهود الجماعية في إنتاج الكثير من الأفكار وتطويرها من خلال التدرج في تعلم الفهم القرائي والتفكير التحليلي ومهاراتهما.

٦- الانتقال بالدرس من النظرية إلى التطبيق من خلال تدرج التعلم بصورة تتيح للطالبة بالربط المناسب بين أجزاء الدرس وعناصره.

٧- إكساب الطالبات كثيرا من القيم والاتجاهات التربوية مثل التعاون، بناء الثقة، الحوار، احترام وجهات النظر، بما يسهم في انخفاض المشكلات السلوكية عند الطالبات.

٨- تنمية مهارات البحث العلمي عند الطالبات، وفحص الأفكار، وإخضاعها للمنطق والمعقول، والتوصل إلى حلول منطقية ذات معنى للمشكلات.

٩- تعزيز مهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات والتوصل إلى الفهم الصحيح، من خلال تعزيز ثقتهن بذواتهن والاعتماد على الذات في عمليات التعلم القائمة على الفهم والتفكير.

ثانيا- الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي.

هدفت دراسة بيليت بوياشي وجونر (Belet Boyaci & Güner, 2018) إلى الكشف عن أثر استخدام المواد الموثوقة (المرخصة/ المعتمدة) في تطوير الفهم القرائي ومهارات الكتابة والتحفيز في دورة اللغة، باستخدام مدخل البحث المختلط، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالبًا، وجمعت بيانات الدراسة باستخدام: اختبار الفهم القرائي، ومقياس تحفيز الكتابة، ومقياس مهارات الكتابة، ونموذج مقابلة شبه منظم. وأظهرت نتائجها أن استخدام المواد الموثوقة (المرخصة/ المعتمدة) المعتمدة على المهام في دورة اللغة التركية أدى إلى تحسين فهم القراءة ومهارات الكتابة وتحفيز الكتابة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي. كما وجدت أن الطلاب الذين شاركوا في الدراسة لديهم آراء إيجابية حول دورة اللغة التركية التي تم تعليمها بمواد أصلية (مرخصة/ معتمدة) قائمة على المهام.

أما دراسة فرحان (٢٠١٩) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية ميردر في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة المطالعة والنصوص، واستخدام الباحث المنهج شبه التجريبي ذا الضبط الجزئي، وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي المعد وفقا لقائمة المهارات على عينة البحث البالغ عدده (٦٦) طالبا تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، كشفت النتائج عن وجود أثر إيجابي لاستراتيجية ميردر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

وهدفت دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح في تدريس القراءة والنصوص قائم على المدخل القيمي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والقيم الخلقية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في مصر، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وعليه تكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبًا، و لتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار مهارات الفهم القرائي واختبار القيم الخلقية، وتوصلت الدراسة لنتائج من أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي والقيم الخلقية لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ذات العام سعت دراسة خليل (٢٠٢٠) إلى الكشف عن أثر استراتيجيتي التعلم التنافسي الفردي والتدريب العقلي في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني متوسط، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لثلاث مجموعات، وبلغت عينة الدراسة (٩٣) طالبًا موزعة على ثلاث مجموعات، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار الفهم القرائي، وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها: تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية التعلم التنافسي الفردي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية التدريب العقلي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وفي ذات العام أيضًا أجرت الشنقيطي (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية روبنسون في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق ذلك جرى استخدام المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة، وبعد أن طبق عليها اختبار الاستيعاب القرائي المبني وفقا لقائمة المهارات المعدة، توصلت الدراسة لنتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات اختبار الاستيعاب القرائي (الحرفي- الاستنتاجي- النقدي) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- **المحور الثاني**: **دراسات تناولت فاعلية التعلم التوليدي في تعليم اللغة**.

سعت دراسة (Opeoluwa, 2019) إلى البحث عن أثر استراتيجية التعليم التوليدي على تحصيل طلاب المدارس الثانوية العليا ودافعيتهم من الكتابة الموجزة في إبادان متروبوليس، باستخدام تصميم البحث شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالبًا، وقد تم استخدام خمس أدوات لهذه الدراسة، شملت: اختبار الإنجاز في الكتابة (SWAT)، واستبانة الكتابة الموجزة (ASWQ)، وخلصت الدراسة إلى أن الاستراتيجية التعليمية التوليدية فعالة في تعزيز تحصيل الطلاب ودافعيتهم من الكتابة الموجزة.

وفي ذات السياق قام العتيبي (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية الدمج بين استراتيجية التعلم التوليدي وخرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثالث متوسط، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالبة، وأعدت الباحثة قائمة بالمهارات النحوية، واختبارًا للمهارات النحوية، وتوصلت الدراسة لنتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الفهم والتفسير النحوي/ والاستنتاج النحوي/ والتطبيق النحوي لصالح متوسط المجموعة التجريبية.

وفي سياق متصل هدفت دراسة عابد وجوكي (Abid & Jokey, 2020) إلى بحث فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تعزيز مهارات القراءة والكتابة النقدية لأقسام اللغة الإنجليزية في السنة الثالثة في كلية التربية بجامعة المثنى. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبًا وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة القراءة النقدية، واستبانة الكتابة النقدية، واختبار القراءة النقدية، واختبار الكتابة النقدية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تطوير وتعزيز مهارات القراءة والكتابة النقدية للطلاب.

وفي حد مكاني مختلف تم استخدام المعالجة البحثية السابقة في تنمية المتغيرات التابعة السابقة؛ حيث هدفت دراسة مسعود (Masoud, 2020) إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تعزيز مهارات القراءة والكتابة النقدية في السنة الثانية من تخصص اللغة الإنجليزية بكلية التربية في جامعة المنيا. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت

عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا وطالبة، وطبق في ضوء التصميم البحثي: استبانة القراءة النقدية، واستبانة الكتابة النقدية، واختبار القراءة النقدية، واختبار الكتابة النقدية كأدوات للدراسة، وأظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية تفوقت بشكل ملحوظ على المجموعة الضابطة في الأداء اللاحق لاختباري القراءة والكتابة النقدية.

كما أجرى الشريف (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تدريس اللغة الانجليزية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الثالث ثانوي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتكونت عينة البحث من (٧٠) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي، وأعد الباحث قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية، واختبارًا لمهارات الكتابة الإبداعية، وتوصلت الدراسة لنتائج عديدة من أهمها: وجود فروق ذات دلالة احصائية في مهارات الكتابة الإبداعية تعزى لصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات المحور الثاني في المتغير المستقل وهو التعلم التوليدي، وفي المنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي، واتفقت أيضًا مع بعض الدراسات التي استخدمت التصميم التجريبي القائم على مجموعتين، كما اتفقت مع بعضها في المرحلة الدراسية التي تنتمي إليها عينة الدراسة.

وبناء على ما سبق استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في: صياغة مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، وصياغة فرضياتها، وتنظيم الإطار النظري، وتحديد منهجية الدراسة، وبناء أدواتها، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة فروض الدراسة، ومناقشة وتفسير النتائج.

أمّا أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تطبق في البيئة السعودية، حيث توجد ندرة في الدراسات التي تناولت البرامج التعليمية من خلال مبادئ التعلم التوليدي في مجال الفهم القرائي– في حدود علم الباحثة – وقد جاءت الدراسة الحالية لتسد النقص في هذا المجال. كما أنه – في حدود علم الباحثة – لا توجد دراسات أجريت في البيئة السعودية تناولت أثر البرامج التعليمية القائمة على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي في مجال اللغة العربية.

ثالثا- فرضية البحث:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:

أولًا– منهج البحث:

– المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين:

التصميم شبه التجريبي الذي يشمل مجموعتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)، للتعرف على فاعلية المتغير المستقل (البرنامج القائم على مبادئ التعلم التوليدي) على المتغير التابع (مهارات الفهم القرائي).

ثانيًا: متغيرات البحث:

تمثلت متغيرات الدراسة في المتغير المستقل، والمتغير التابع، والمتغيرات الدخيلة على النحو التالي:

– المتغير المستقل: تمثل المتغير المستقل في الدراسة الحالية بالبرنامج التعليمي القائم على مبادئ التعلم التوليدي.

– المتغير التابع: الأداء البعدي لطالبات الصف الأول الثانوي في اختبار الفهم القرائي.

– المتغيرات الدخيلة: هي المتغيرات التي لا تهتم الباحثة بدراستها، لكن وجودها يؤثر على النتائج، وحرصًا من الباحثة على تهيئة فرص التكافؤ بين مجموعتي الدراسة، قامت بضبط جميع المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن يكون لها تأثيرات على نتائج الدراسة باستخدام العشوائية، كما قامت بضبط عدد من المتغيرات باستخدام الآتي:

- العمر الزمني: تأكدت الباحثة من تكافؤ العمر لعينة الدراسة، وذلك من خلال إفادة المدرسة بأن أعمار طالبات الصف الأول الثانوي دارسات مقرر الكفايات اللغوية للفصل الدراسي الثاني، قدتراوحت أعمارهن– حين تطبيق الدراسة– بين (١٥–١٦)، وفي ضوء ذلك تم اعتبار العينة متكافئة عمريًا.

- مستوى التكافؤ في المهارات المستهدفة: للتحقق من تكافؤ عينة الدراسة في متغيرات الدراسة التابعة؛ أجرت الباحثة اختبارا قبليا دلت نتائجه على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في مهارات الفهم القرائي.
- المحتوى الدراسي: تم توحيد المحتوى المقدم إلى الطالبات مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) المحدد في كتاب الطالبة.
- الإطار الزمني المخصص للتدريس: حيث استغرقت المجموعة الضابطة في دراسة المحتوى المحدد الفترة الزمنية نفسها التي استغرقتها المجموعة التجريبية.
- الخبرات السابقة: اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي (نظام المقررات) اللاتي اجتزن مقرر الكفايات اللغوية (١)، ويدرسن أثناء تنفيذ التجربة مقرر الكفايات اللغوية (٢) لأول مرّة، حيث لم يسبق لهن دراسته، وبهذا يمكن القول إن الخبرات اللغوية السابقة لدى عينة الدراسة متقاربة.

ثالثاً- مجتمع البحث:

تمثل مجتمع الدراسة في الدراسة الحالية في جميع طالبات الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم (بنات) بمنطقة المدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.

رابعاً- عينة البحث:

نظراً لصعوبة إخضاع جميع مجتمع الدراسة للتجربة، فإنه تم تطبيق هذه الدراسة على عينة تم اختيارها بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي قدر الإمكان، حيث تكونت عينة الدراسة من مدرسة ثانوية حكومية تابعة لوزارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة. وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة

خامساً: أدوات البحث ومواده:

-قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.

-اختبار الفهم القرائي.

-البرنامج القائم على مبادئ التعلم التوليدي (البرنامج التعليمي "الإطار المرجعي"، دليل الطالبة، ودليل المعلمة).

سادساً: الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة:

١- تم حساب معاملات الصعوبة والسهولة لأسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي، وفق المعادلات الإحصائية ذات العلاقة.

٢- تم حساب معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي، وفق المعادلات الإحصائية ذات العلاقة.

٣- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

٤- معادلة كرونباخ الفا لحساب ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي.

٥- معادلة سبيرمان براون لحساب ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي بطريقة التجزئة النصفية.

٦- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test، وذلك للتعرف على على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

٧- مربع ايتا ($\square^2$) للتعرف على حجم تأثير البرنامج التعليمي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولًا- نتيجة الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: " ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي"؟ وللإجابة عن هذا السؤال أعدت الباحثة خلفية معرفية حول الفهم القرائي متمثلة في مباحث الإطار النظري ومحاور الدراسات السابقة ذات العلاقة في الدراسة الحالية، وعليه تم التوصل إلى (٢٦) مهارة فرعية موزعة على خمسة مستويات للفهم القرائي بدءا بمستوى الفهم القرائي الحرفي، وانتهاءا بمستوى الفهم القرائي الإبداعي، وتم ذكر ذلك وتفصيله ضمن الإطار النظري للدراسة تحت عنوان: "مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي" وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول.

ثالثًا- نتائج الإجابة عن السؤال الثاني واختبار الفرضية:

جدول رقم (١)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم القرائي الحرفي	الضابطة	27	4.85	0.770	5.11	33.384	.000
	التجريبية	26	9.96	0.196			
الفهم القرائي التفسيري (الاستنتاجي)	الضابطة	27	4.63	1.668	9.06	26.082	.000
	التجريبية	26	13.69	0.679			
الفهم القرائي النقدي	الضابطة	27	3.56	0.934	7.33	26.590	.000
	التجريبية	26	10.88	1.071			
الفهم القرائي التذوقي	الضابطة	27	3.26	0.656	4.70	35.635	.000
	التجريبية	26	7.96	0.196			
الفهم القرائي الإبداعي	الضابطة	27	2.74	0.813	4.68	23.193	.000
	التجريبية	26	7.42	0.643			
الاختبار الكلي	الضابطة	27	19.04	2.192	30.89	58.733	.000
	التجريبية	26	49.92	1.573			

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، وذلك عند جميع المهارات التي يمثلها الاختبار (الفهم القرائي الحرفي، الفهم القرائي التفسيري "الاستنتاجي"، الفهم القرائي النقدي، الفهم القرائي التذوقي، الفهم القرائي الابداعي) والاختبار الكلي، حيث إن جميع قيم اختبار (ت) لجميع المهارات وللاختبار الكلي هي قيم دالة احصائياً، وقد كانت جميع هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية ذات المتوسطات الحسابية الأعلى.
- تدل هذه النتيجة على وجود تأثير ايجابي للبرنامج التعليمي القائم على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وذلك عند جميع المهارات التي يمثلها الاختبار (الفهم القرائي الحرفي، الفهم القرائي التفسيري

"الاستنتاجي"، الفهم القرائي النقدي، الفهم القرائي التذوقي، الفهم القرائي الابداعي) والاختبار الكلي.

جدول رقم (٢)

نتائج مربع ايتا (η^2) لقياس حجم تأثير البرنامج التعليمي القائم على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي

المهارة	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع ايتا	حجم الأثر
الحرفي	4.85	9.96	.955	مرتفع
التفسيري (الاستنتاجي)	4.63	13.69	.928	مرتفع
النقدي	3.56	10.88	.933	مرتفع
التذوقي	3.26	7.96	.960	مرتفع
الإبداعي	2.74	7.42	.913	مرتفع
الاختبار الكلي	19.04	49.92	.985	مرتفع

يتضح من الجدول أن جميع قيم مربع ايتا لاختبار مهارات الفهم القرائي، وذلك عند جميع المهارات التي يمثلها الاختبار (الفهم القرائي الحرفي، الفهم القرائي التفسيري "الاستنتاجي"، الفهم القرائي النقدي، الفهم القرائي التذوقي، الفهم القرائي الإبداعي) والاختبار الكلي، جاءت في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (Cohen,1988)، والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعًا إذا كانت النتيجة أعلى من القيمة (٠.١٤). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير مرتفع للبرنامج التعليمي القائم على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي (عبدالحميد، ٢٠١١).

وتشير هذه النتائج في مجملها إلى تحقق الفرضية الأولى للدراسة، التي تنص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية"، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، والذي نصه: " ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟".

– مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثاني واختبار الفرضية:

يلاحظ من نتائج الجداول السابقة فاعلية البرنامج التعليمي القائم على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث بلغت جميعها حجم تأثير مرتفع، وتعزى هذه النتائج إلى استناد البرنامج التعليمي إلى مجموعة من مبادئ التعلم التوليدي التي أخذت في عين الإعتبار خصائص نمو طالبات الصف الأول الثانوي من خلال توفير بيئة تعليمية قائمة على تفاعل العلاقات الاجتماعية وتعاونها في جو آمن منضبط يتسم بحرية التعبير عن الرأي، وحرية التعلم المنضبطة التي تأتي بمعنى مسؤولية التعلم؛ حيث ذكر المالكي (٢٠١٨) أن التعلم التوليدي هو عملية اجتماعية يتفاعل المتعلمون فيها مع عناصر البيئة الاجتماعية المتمثلة في المعلم والطلاب وجميع من يتعامل معهم أثناء التعلم من أجل ممارسة الأنشطة التعليمية بهدف بناء المعرفة.

فضلًا عن تعزيز البرنامج التعليمي لاستقلالية التعلم، الذي دعى الطالبات إلى استخدام العمليات العقلية المعرفية ذات العلاقة في بيئة تعلم قائمة على تفعيل مهارات التواصل متمثلة في مهارات الحوار والمناقشة والتفاوض والإقناع، مما أتاح الفرصة أمام الطالبات للقيام بالتفسير والاستنتاج والربط والنقد والإبداع، من أجل بناء المعنى والتوصل إلى المعلومات بأنفسهن، من خلال تفاعلهن مع الموقف التعليمي، وفي ذلك أشار العتوم والجراح وبشارة (٢٠٠٩) إلى أن الطالبات قادرات على ضبط عملية التعلم وتوجيهها عندما يتمثلن إستراتيجيات لبناء الارتباطات بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة وتجريب المواقف، والمرونة خلال التعامل مع المشكلات في أي موقف تعليمي، وهذا بدوره أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال تعزيز مسئولية التعلم المشتركة فضلا عن المستقلة، وتنمية روح التعاون وتقبل الرأي الآخر، والاعتماد على النفس في البحث عن المعلومات من خلال مصادر التعلم المختلفة ومواقع الإنترنت، وفتح المجال أمام الطالبات لتبادل الخبرات، وتطويرها، والاستفادة منها.

كما مكنهن البرنامج من الحصول على فهم أعمق للمهام والمهارات والأنشطة المختلفة المعطاة وجعلهن مندمجات تمامًا في التعلم في بيئة تعليمية أعطت الطالبات فرصة كافية لبناء وتوليد معارفهن. مما منحهن مزيدًا من الثقة والتحدي للتخلص من التوتر والضغط عند مواجهة نفس الموقف.

وبناء على ما سبق يمكن القول إن البرنامج التعليمي أسهم في نمو طالبات الصف الأول الثانوي عن طريق إشباعه لحاجاتهن المختلفة، مما انعكس إيجابًا على التقدم العلمي لديهن متمثلًا في تنمية مهارات الفهم القرائي، ولعل هذا يرتبط بما أشار إليه الشمردل (٢٠١٠) من أن الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه، والحاجة إلى العمل، والحاجة إلى الاستقلالية، والحاجة إلى الاستيعاب الاجتماعي، والحاجة إلى الشعور بالأمن والاستقرار، والحاجة إلى الاتصال والتواصل مع الآخرين، والحاجة إلى تنمية المسئولية الفردية والاجتماعية؛ حاجات تعلم تحتاجها طالبات المرحلة الثانوية.

وتجدر الإشارة إلى أن تلك النتائج تتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي بالرغم من اختلافها عنها في المتغير المستقل، مثل دراسة عبدالناصر (٢٠١١) التي أظهرت فاعلية إستراتيجيات قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي، وأظهرت دراسة مكلوغ (McCullough.2012) فاعلية التعليم المتمايز في تنمية مهارات الفهم القرائي، بينما أظهرت دراسة إبراهيم (٢٠١٤) فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي، وأظهرت دراسة أبو شقير (٢٠١٧) أثر توظيف إستراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (فSBT) في تنمية مهارات الفهم القرائي، وأظهرت دراسة مراد (٢٠١٧) أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي، ودراسة الأحول (٢٠١٨) أظهرت أثر مدخل تدريسي مقترح قائم على التشعب الدلالي للمفردات– النظرية التوسعية باستخدام الرحلات المعرفية عبر الانترنت– الفهم النحوي في تنمية مهارات الفهم القرائي، وأظهرت دراسة بوياشي وجونر (Boyaci & Güner, 2018) أثر استخدام المواد الموثوقة (المرخصة/ المعتمدة) في تنمية مهارات الفهم القرائي، وأظهرت دراسة سونميز وسولاك (Sönmez & Sulak, 2018) أثر إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ في تنمية مهارات الفهم القرائي، أمّا دراسة فرحان (٢٠١٩) فقد أظهرت أثر إستراتيجية ميردر في تنمية مهارات الفهم القرائي، غير أن دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) أظهرت فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القيمي في تنمية مهارات الفهم القرائي، ودراسة خليل (٢٠٢٠) أظهرت أثر إستراتيجيتي التعلم التنافسي الفردي والتدريب العقلي في تنمية مهارات الفهم القرائي، في حين أظهرت دراسة الشنقيطي (٢٠٢٠) فاعلية استخدام إستراتيجية روبنسون في تنمية مهارات الفهم القرائي.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بالتحقق من فاعلية استخدام التعلم التوليدي في تعليم اللغة، وتوصلت إلى فاعلية التعلم التوليدي في تنمية المهارات اللغوية، مثل دراسة حواس (٢٠١٧) التي أظهرت تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وأظهرت دراسة سعودي (٢٠١٧) تنمية الكتابة الإبداعية والتنظيم الذاتي، بينما أظهرت دراسة إبراهيم (٢٠١٨) تنمية مهارات الاستماع الناقد، وأظهرت دراسة محمود (٢٠١٨) تنمية الكتابة الإبداعية والوعي بعملياتها، وأظهرت دراسة جبر (٢٠١٩) تنمية تحصيل الطلاب في قواعد اللغة العربية.

كما أظهرت دراسة شوليكاتي وآخرون (Sholikati et al., 2019) تنمية قدرات حل المشكلات واستقلالية التعلم، في حين أظهرت دراسة أبولو (Opeoluwa, 2019) تنمية تحصيل الطلاب في الكتابة الموجزة ودافعيتهم نحوها، ودراسة العتيبي (٢٠٢٠) أظهرت تنمية المهارات النحوية.

أمّا دراسة مسعود (Masoud, 2020) ودراسة عابد وجوكي (Abid & Jokey, 2020) فقد أظهرتا تنمية القراءة والكتابة النقدية، بينما أظهرت دراسة الشريف (٢٠٢٠) تنمية الكتابة الإبداعية.

ومن خلال المعطيات السابقة تعلل الباحثة فاعلية البرنامج التعليمي التي ظهرت من خلال نتائج البحث سالفة الذكر، في قيامه على مبادئ التعلم التوليدي وتوظيفها في جميع مراحل إعداده بدءًا بتحديد الأهداف والمحتوى، ومرورًا بتحديد الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم ذات العلاقة، وتحديد أدوار الطالبة والمعلمة، وانتهاءًا بعملية تخطيط الدروس القرائية في جميع مراحل التعلم استنادًا عليها، بما يتوافق مع خصائص نمو الطالبات في هذه المرحلة، ويمكن توضيح ذلك في مراعاة البرنامج لتطبيقات مبادئ التعلم التوليدي التربوية التالية:

- تصميم أنشطة تعليمية تعلمية تحرص وتهدف إلى جذب وتحفيز الطالبة للتعلم وتشجيعها على ربط معرفتها السابقة بالمعرفة الجديدة، واستخدام الأسئلة التتابعية والموجهة والتلميحات لمساعدتهن على توليد المعنى وربط ما لديهم من معارف سابقة وبين ما يقومن به من استقصاء، ومساعدتهن على ربط المعلومات العلمية المستهدفة بالمعلومات اليومية لديهن.

- تهيئة البيئة التعليمية المحيطة بالصف الدراسي الخارجية حيث يسودها الهدوء اللازم لعملية التعلم، والداخلية من خلال ترتيب المكان، والمقاعد، ودعم الصف الدراسي بلوحات ونماذج تعليمية وصور لجذب تركيز الطالبات إلى عملية التعلم بشكل صحيح، والتركيز على الاستراتيجيات التي تدعم التعلم التوليدي مثل: استراتيجيات التدريس التعاونية، واستراتيجية الحوار والمناقشة، واستراتيجية السقالات التعليمية، واستراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية الخرائط المفاهيمية.
- تشجيع الطالبات على المشاركة وتوزيع المهام، وعلى إدارة مواقفهن التعليمية والتعلمية، وتحمل مسؤوليتها، والمشاركة في بنائها وتصميمها، ومنحهن مساحة من الحرية لطرح أفكارهن ومشاركتها مع معلمة المادة والطالبات، وإتاحة الفرصة للطالبات بنقد الآراء وتمحيصها، وتحليلها وفقا لخبراتهن السابقة.
- تشجيع وإثارة دافعية الطالبات للتعلم من خلال ربط الموضوعات بالخبرات السابقة والتنويع بين استخدام الطرق والاستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة، والتركيز على المنهج الخفي في عملية التعليم والتعلم بالبرنامج، وتشجيع عمليات التأمل والبحث، والتقصي، والتحليل، والنقد، والإبداع عند الطالبات ليكن على وعي بما يتعلمنه.
- توعية الطالبات بأن عملية التعلم لا تتوقف عند حد معين، وتشجيعهن على على استخدام أنشطة ما وراء المعرفة، وتشجيع عمليات التقويم الذاتي، وتحمل مسؤولية التعلم كي تتشكل لديهن دافعية الإنجاز والتعلم المستمر مدى الحياة.
- انخراط الطالبة في التفاعل الاجتماعي واستخدام الأدوات النفسية كاللغة، والحوار، والرموز، والإشارات، والمعتقدات، والأفكار، والأدوات الفنية مثل الأجهزة والمقاييس ونحوها، واستخدام سقالات التعلم الدعم ومساعدة الطالبة لرفع مستواها المستهدف لتصل إلى مستوى فعلي لديها، واستخدام الدور المتبادل بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية.

المراجع

إبراهيم، أحمد سيد محمد (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ٤(٣٠)، ١١٦-١٦٥.

إبراهيم، أشوق فاروق محمد. (٢٠٢٠). *فاعلية برنامج مقترح في تدريس اللغة العربية قائم على المدخل القيمي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والقيم الخلقية لطلاب الصف الثاني الثانوي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنيا.

إبراهيم، سليمان عبدالواحد. (٢٠١٣). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*.مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

إبراهيم، محمد عويس القرني. (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم التوليدي لتنمية مهارات الاستماع الناقد لدى الطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية بكلية التربية بالفيوم. *مجلة كلية التربية– جامعة بني يوسف*، (٢٠)، ١٩٥– ١٣٤.

أبو دقة، سناء. (٢٠٠٨). *القياس والتقويم الصفي المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال* (ط.٢)، غزة : دار أفاق للنشر والتوزيع.

أبو شقير، محمد سليمان (٢٠١٧). *أثر توظيف التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

أحمد، سهير كامل. (١٩٩٩). *سيكولوجية نمو الطفل: دراسة نظرية وتطبيقات عملية*. مركز الإسكندرية للكتاب.

الأغا، إحسان واللولو، فتحية. (٢٠٠٩). تدريس العلوم في التعليم العام (ط.٢). غزه: مطبعة أفاق.

أنيس، إبراهيم؛ و منتصر، عبد الحليم؛ و الصوالحي، عطيه؛ و أحمد، محمد خلف الله (١٩٧٢م). *المعجم المحيط*. ط٢. ج (١). إسطنبول: المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع.

البعلي، إبراهيم عبد العزيز. (٢٠١٣). فعالية وحدة مقترحة في العلوم وفق منظور كوستا وكاليك لعادات العقل في تنمية التفكير التحليلي والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*، ١٦(٥)، ٩٣-١٣٥.

بهلول، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ماوراء المعرفة في تعليم القراءة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٣٠)، ٤٢-٥٩.

جاب الله، علي سعد، ومكاوي، سيد فهمي، وعبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١١). *تعليم القراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جبر، شفاء زعبيل. (٢٠١٩). أثر استراتيجية التعلم التوليدي في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الخامس الأدبي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٤)، ٦٢٢ - ٦٦٠.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢). *الإبداع: مفهومه -معاييره- نظرياته- قياسه- تدريبه- مراحل العملية الإبداعية*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحربي، فهد، والقحطاني، فيصل. (٢٠١٧). *المقدرة القرائية وفق المعايير الدولية للطلبة في الصف الرابع الابتدائي*. (ورقة عمل ١-١٤٣٩هـ)، وكالة تعليم البنين- وزارة التعليم, مسترجع من http://dz-ss.com/file_ecole/504873.pdf.

حسن، ثناء عبد المنعم رجب. (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (١٤٤)، ٤٦-٩٣.

حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*.القاهرة :دار الفكر العربي.

حماده، رائدة صلاح (٢٠١١). *أثر التدريس بطريقة لورا روب (Robb Laura) القائمة على الربط بين*

الخطيب، محمد إبراهيم. (٢٠٠٩). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الخليفة، حسن جعفر، ومطاوع، ضياء الدين (٢٠١٥). استراتيجيات التدريس الفعال. الدمام: مكتبة المتنبي.

خليل، عمار إسماعيل. (٢٠٢٠). أثر استراتيجيتي التعلم التنافسي الفردي والتدريب العقلي في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة الفتح*، (٨٣)، ٢١٢- ٢٤٣.

دغريري، إبراهيم هادي إبراهيم. (٢٠٢٠). الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات للصفوف الأولية. *المجلة العلمية: جامعة أسيوط- كلية التربية*، ع١٢، ٥٢- ٨٠.

الدواهيدي، عزمي عطته. (٢٠٠٦). *فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى* (رسالة ماجستير). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزه.

الدوسري، هند. (٢٠١٦). المملكة ما بين "TIMSS 2011"و"TIMSS 2015". http://www.alhayat.com/article/833953/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%85%D9%84%D9%83%D8%A9-%D9%85%D8%A7-%D8%A8%D9%8A%D9%86-TIMSS-2011-%D9%882015 .

رزوقي، رعد ونجم، وفاء، وأحمد، زينب. (٢٠١٦). *تدريس العلوم وإستراتيجياته*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الرشيدي، حمد بن عايض عايش، والدحلان، كوثر علي. (٢٠١٦). بناء الفصول الافتراضية في ضوء نظريات التربية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (٢٦)، ٤٣-٥٨.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). *علم نفس النمو- الطفولة والمراهقة*. (ط. ٦). عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

الزهراني، عبدالرحمن محمد. (٢٠٢١، ٤-٧ نوفمبر). *توصيات المؤتمر الدولي الثاني لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي*. منصة زووم، المملكة العربية السعودية.

الزهراني، غرم الله بركات محمد. (٢٠١٠). تقويم محتوى مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات اتجاهات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى، السعودية.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٦ب). *مهارات التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٢). *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٦). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية* (ط.٢). القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن، وزيتون، كمال. (٢٠٠٣). *التعليم والتدريس من منظور البنائية*. عالم الكتب.

زيتون، عايش (٢٠٠٧). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٤). تصميم التعليم للكبار، منظور بنائي. *مجلة العلوم التربوية*، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثاني، أبريل.

سالم، مروى سالم. (٢٠١٤). *صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية*. مكتبة الانجلو المصرية.

سعودي، علاء الدين حسن (٢٠١٧). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التوليدي لتنمية الكتابة الإبداعية والتنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. ع٢١٨، ٩١-١٢٧.

سعيد، عاطف وعيد، رجاء أحمد. (٢٠٠٦). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، (١١١)، ١٠١- ١٤١.

سلمان، سماح محمد. (٢٠١٢). *أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مكة*

المكرمة (رسالة ماجستير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

السليتي. فراس. (٢٠٠٨). *فنون اللغة: المفهوم- الأهمية- المعوقات- البرامج التعليمية*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

سليمان، سميحة محمد سعيد (٢٠١٤). النموذج التوليدي وفاعليته في بقاء أثر التعلم وتنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة أبها، *المجلة العلمية*، ٣١١- ٣٥٣.

سليمان، سميحة محمد سعيد (٢٠١٥). *التعلم النشط (فلسفته- استراتيجياته- تطبيقاته- تقويم نواتجه)*. لبنان: قصر السبيل.

شحاته، حسن، والسمان، مروان. (٢٠١٢). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة*: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشريف، فهد ماجد الفعر (٢٠٢٠). فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تدريس اللغة الانجليزية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي. *مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد*، ع٣٠، ١١٩-١٥٧.

الشمردل، خالد إسماعيل. (٢٠١٠). *خصائص وحاجات طلاب المرحلة الثانوية*. تم الاسترجاع من الرابط: http://www.aljoaf.net/articles-action-show-id-110.htm. بتاريخ ٢٠٢١/٣/٢٣م.

الشنقيطي، أمامة محمد. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية روبنسون في تنية الاستيعاب القرائي لمقرر لغتي الخالدة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. *مجلة الفتح*، (٨٢)، ١٩٦- ٢٢٣..

الشهري، محمد هادي. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

صومان، أحمد إبراهيم، وعبدالحق، زهرية إبراهيم. (٢٠١٦). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٧(٤)، ٢٢٩-٢٦٥.

طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل. (٢٠٠٦). *تعليم اللغة اتصاليا: بين المناهج والاستراتيجيات*. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

الطيب، بدوي أحمد محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الاختبارات التحصيلية لمعلمي القراءة وتأثيره علي تلاميذهم في إطار الاستعداد للدراسة الدولية (PIRLS). *مجلة القراءة والمعرفة* (١٧٣)، ٢١ – ٧٥.

عاشور، الزهراء. (٢٠١٨). استراتيجيات الفهم القرائي: التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة. *مجلة العلوم الإنسانية: جامعة أم البواقي*، ع٢، ٥٨٣-٥٩٦.

عامر. أيمن. (٢٠٠٧). *التفكير التحليلي القدرة والمهارة والأسلوب*. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية- كلية الهندسة.

عبد الحميد، أماني حلمي. (٢٠٠٦). أثر استراتيجية التعلم البنائي على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد الإملائية واتجاهاتهم نحوها. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٥٨)، ١٣-٥٥.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠ أ). *استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠ ب). *سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبدالواحد، سليمان. (٢٠١٠). *المرجع في التربية الخاصة المعاصرة "ذو الاحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل"*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

العتيبي، نجود عبيد نوار (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية الدمج بين التعلم التوليدي وخرائط المفاهيم في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. *المركز القومي للبحوث بغزة*. ع١٨، ج٤، ١٧-٤٥.

عصر، حسني عبد الباري. (٢٠٠٥). *تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية*. مركز الإسكندرية للكتاب.

عطية، محسن علي. (٢٠١٨). *البنائية وتطبيقاتها، استراتيجيات تدريس حديثة*. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

عمر، سوزان حج، والعتيبي، ريم. (٢٠١٤). مستوى الفهم القرائي للمفاهيم الكيميائية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٠(٢)، ٢١٩-٢٣١.

العمرية، صلاح الدين. (٢٠١١). *علم نفس النمو*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

العواملة، حابس. (٢٠٠٤). *مهارات تعليم القراءة والكتابة*. دار وائل للطباعة والنشر.

عوض، أحمد عبده. (٢٠٠٠). *فنون اللغة العربية*. دار عصام للنشر.

عياصرة، رزان مطلق محمد. (٢٠١٦). أثر طريقتي القراءة المؤقتة والمتكررة في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الطالبات في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (١٣)، ١٣-٤٠.

فرحان، عثمان كهلان. (٢٠١٩). أثر استراتيجية ميردر في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة المطالعة والنصوص. *مجلة الفتح*، (٧٩)، ٣٠٩- ٣٣٢.

الفهيدي، هذال بن عبيد عياد. (٢٠١٢). تقوم محتوى مقررات العلوم الطورة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2011). [رسالة دكتوراه غير منشورة]، قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى، السعودية.

القحطاني، سعيد سعد هادي. (٢٠١٨). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر*، ع١٧٧، ٥٨٠-٦٢١.

لافي، سعيد عبدالله (٢٠٠٦). *القراءة وتنمية التفكير*. عالم الكتب.

اللبودي، منى إبراهيم. (٢٠١١). مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء متغيرات الاختبار. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. ع١٧٦، ١٠٦-١٤٠.

اللجنة العلمية لمؤتمر التعليم النوعي وتنمية الإبداع. (٢٠١٤، ٧-٨ مايو). *توصيات المؤتمر العلمي السنوي (العربي التاسع- الدولي السادس) التعليم النوعي والإبداع* في مصر والعالم العربي. مصر.

اللجنة العلمية لمؤتمر اللغة العربية وآدابها. (٢٠٢١، ٢٦ فبراير-٢ مارس). *توصيات مؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العربية وآدابها*. منصة زووم، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

ليلى، مدور، وصونيا، عيواج. (٢٠٢٠). قراءة تحليلية لصعوبة تعلم القراءة والنظريات المفسرة لها. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، ٢ (٣)، ٢٨٧-٣١٣.

المالكي، عبدالرحمن عبدالله. (٢٠١٨). *استراتيجيات التدريس الحديثة: المرجع الجديد لأحدث البرامج والنماذج والاستراتيجيات*. الرياض: مكتبة الرشد.

مصطفى، ناهد درويش، ومحمود، جيهان محمد رشاد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على التفكير التحليلي في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط*، ٣٤ (٦)، ٥٩٤-٦٣١.

المغازي، خيري. (٢٠٠٤). *صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)*. مكتبة زهراء الشوق.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١٠). *نشر وتنمية وتطوير ثقافة الحوار (الدراسة)*. المؤلف

وزارة التربية والتعليم. مركز التطوير التربوي. (٢٠٠٧). *وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام*. الإدارة العامة للمناهج. المؤلف.

وزارة التعليم. هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). *وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية*. المملكة العربية السعودية. المؤلف.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الحدود الشمالية. (٢٠٢١). *مبادرة الفهم القرائي والكتابة*. إدارة الإشراف التربوي– الشؤون التعليمية. المؤلف.

وكالة وزارة التعليم، الإدارة العامة للإشراف التربوي. (٢٠٢١). *لقاء (تعزيز مهارات الفهم القرائي)*. المؤلف.

وينك، جوان، ووبتني، لي آن جي. (٢٠٠٢). *منظور فيجوتسكي تتبع تطبيقي تاريخي–اجتماعي لعمليات التعلم والنمو الإنساني* (ترجمة د. ناصر بن محمد الحمادي). الرياض: مكتبة العبيكان.

يوسف، حسني عبدالجليل. (٢٠٠٧). *اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

Abid, A. K., & Jokey, M. S. (2020). Implementing Generative Learning Model to Enhance 3rd Year English Departments' Critical Reading and Writing Skills. *Journal of Xi'an University of Architecture & Technology, XII* (III), 3564- 3587.

Belet Boyaci, S. D., & Güner, M. (2018). The Impact of Authentic Material Use on Development of the Reading Comprehension, Writing Skills and Motivation in Language Course. *International Journal of Instruction*, *11*(2), 351-368.

Masoud, H. (2020). Implementing Generative Learning Model to Enhance 3rd Year English Departments' Critical Reading and Writing Skills. *Journal of Research in Curricula, Teaching Methods and Educational Technology* 6 (1), 115- 148.

Opeoluwa, O. (2019). Effects of Generative Instruction Strategy on Senior Secondary School Students' Achievement and Attitude to Summary Writing. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), III* (IV), 383- 393.