برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد لتنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية

اعداد

د. صفوت توفيق هنداوي حرحش

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

بكلية التربية جامعة دمنهور

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد الثانى عشر – العدد الرابع – الجزء الثالث – لسنة 2020

برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد لتنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية

د.صفوت توفيق هنداوى

مقدمــة

تعـد القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها؛ حيث إنها من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، كما أنها وسيلة لكسب المعلومات والخبرات ومصدر من مصادر المتعة وتعد أساس كل عملية تعليمية والتعثر فيها ينشأ عنه تعثر في كافة ميادين التعلم الأخرى .

قد أدت التطورات الأخيرة إلى أن يعيش المتعلم في خضم من الآراء، والأفكار والقضايا المتباينة، بل المتناقضة إلى حد كبير، وتطلب ذلك أن يكون للمتعلم رأى في كل تلك القضايا وأن يميز الأفكار صالحها من طالحها، وألا يتأثر بكل ما يقرأ بدون إعمال للعقل والمنطق مما يعرض عليه من موضوعات لقضايا مختلفة.

والقراءة من أهم أدوات المعرفة الإنسانية، وإحدى الوسائل الرئيسة لإيجاد التوافق الاجتماعي، وتأتي في المرتبة الأولى من الشيوع بعد الحديث والاستماع، وهي بهذا أساس في عمليَة البناء الثقافيَ في حياة كل فرد؛ فالمعرفة التي تعطيها القراءة ذات أثر كبير في تكوين شخصيَة الفرد الناضجة المتكاملة (محمود الناقة ووحيد حافظ،2002، 200)

ولعل تطور مفهوم القراءة خلال القرن العشرين يعكس هذا التطور الهائل في المعرفة حول القراءة؛ فقد انطلق من مجرد تعرف الكلمات والنطق بها إلى الفهم ، ثم النقد بوصفه أحد العناصر المهمة في عملية القراءة، ثم النظر إلى القراءة بوصفها أحد أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، ثم أضيف التذوق، والابتكار إلى مفهوم القراءة .(علي سلام ، 2004)

ومع تطور البحوث والدراسات التربويّة فقد ازداد اهتمام الباحثين بالمهارات اللغويّة عموماً ومهارات القراءة خصوصًا وحاولوا التركيز على القراءة على أنها أسلوب من أساليب النشاط العقليّ في حلّ المشكلات، وإصدار الأحكام، والتفكير الناقد. وكثير من الباحثين يرون في القراءة عمليّة عقليّة يساوونها بالتفكير، وهم يستبعدون الأخذ بقضية فك الرمز تعريفًا للقراءة؛ لأن فك الرموز وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات، لا يتعدى كون القارئ يقوم بعمليّة آلية، وقراءته في هذه الحالة آلية ليس فيها تفكير، وهي أشبه بالقارئ العربيّ عندما يقرأ نصا مكتوبًا باللغة الفارسية، التي تكتب بحروف عربيّة، ففي هذه الحالة تخلو من التفكير. فمن خلال القراءة ينمو فكر الإنسان، وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير، فتنمو قدرته على الفهم والتحليل والنقد (رشدي طعيمه ومحمد الشعيبي ، 2006، 96)

والقراءة أبرز أدوات التعلم، ويقصد بذلك القراءة الواعية أو ما يعرف حديثًا باسم (الفهم القرائي)، وقد عنيت وزارات التربية والتعليم في البلدان المختلفة بالفهم القرائي فجعلته هدفًا رئيسًا من أهداف تعليم اللغة العربية ينص على تعريف الطلاب بألفاظ اللغة العربية الصحيحة وتراكيبها وأساليبها السليمة، وتنمية الذوق الأدبي لدى الطلاب حتى يدركوا النواحي الجمالية في أساليب الكلام ومعانيه وصوره، فالطالب لا يعد قارئاً إلا إذا فهم ما يقرأ، فالهدف الأساس من إعداد القارئ الجيد تمكينه من فهم ما تحتويه المادة المطبوعة مهما اختلفت صعوبتها.(حسن نصر ، 2016)

ويعد الفهم القرائي هو الغاية الرئيسة من القراءة، وتتجلى أهميته في أنه معين على تطوير الثروة اللغوية بمعانيها الحرفية والمجازية، إذ بدون هذه الثروة اللغوية لا يفهم المتعلم ما يقرأ، وتليها المهارات الأخرى مثل: تحديد دلالة الكلمة، وتحديد الفكرة العامة والأفكار الجزئية، وقراءة الأشكال والرسوم البيانية، وكذلك استنتاج المعاني الضمنية، واستنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب، والمقارنة بين الأشياء

المتشابهة وغير المتشابهة، هذا بالإضافة لمهارات الفهم الناقد كمعرفة وجهة نظر الكاتب، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وإبداء الرأي والحكم عليه، وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، وتقديم الأدلة والبراهين. (عبد الحميد عبدالله ، 2000) ومن خلال مهارات الفهم القرائي يقوم المتعلم بكثير من العمليات العقلية، مثل: التحليل، والحكم، والاستنتاج، فبمقدار ما يقرأ الفرد يسمو فكره، وتظهر موهبته، وتتسع آفاقه، وتبرز ابتكاراته، فارتقاء الإنسان وثقافته لم يعد يتوقف على كمية المقروء فقط، بل على أسلوب القراءة نفسه، واستثماره للمقروء

(حسن الحميد ،2010)

ويشير رشدي طعيمة (2006) إلى أن تدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد يهدف إلى نقل الطلاب من مجال القراءة في موضوع محدد الفكرة إلى قراءة رواية كاملة أو قصة ممتدة الأفكار تساعده على الخيال والإبداع ، وتسهم في تنمية قدرة المتعلم على التفكير والتعليل، والاستنباط ، والتزود بألوان المعرفة المختلفة، وينمي قدرة المتعلم على الاطلاع والبحث ، وزيادة النمو اللغوي والاتساع الثقافي والمعرفي لدى هؤلاء المتعلمين، وتنمية مهارات الدراسة لدى المتعلم كالكشف في المعجم ، والفهم القرائي كمهارة التلخيص، وتحديد الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية الواردة في الرواية.

ويعد كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد مكملا لكتاب القراءة ذي الموضوعات المتعددة من حيث أهداف تدريس القراءة؛ حيث إن السياسة التعليمية تهدف إلى دمج أهداف تدريس القراءة ذات الموضوع الواحد مع كتاب تدريس القراءة ذات الموضوعات المتعددة دون فصل بينهما؛ فليست هناك أهداف خاصة به في دليل المعلم وكتاب الطالب المقرر على الطلاب (وائل السويفي ، 2015)

ويعد الميل نحو القراءة الموسعة من أهم أهداف تدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد ؛ حيث يتيح هذا الكتاب الفرصة للطلاب كي ينطلقوا إلى مصادر علمية متعددة مرتبطة بالموضوع الذي يتناوله هذا الكتاب، مما يجعلهم يقضون وقتا

أطول في البحث والقراءة، الأمر الذي يمكنهم من تكوين العادات القرائية السليمة والتقصي وجمع المعلومات ونقدها(سليمان ، 2001) وهذا الميل نحو القراءة الموسعة له أهمية كبيرة ؛ حيث يزيد من ثقة المتعلم في نفسه كمتعلم مميز، ومن ثم تزيد دافعيته للقراءة حتى يتحول تدريجيا إلى قارئ مدى الحياة.(Barfield,2005)

والقراء الموسعة غايتها تنمية الفهم القرائي وتنمية الثروة اللغوية، وعن طريقها يتخطى القارئ بعدي الزمان والمكان، فيقرأ لأدباء ومفكرين من عصور مضت، وتتم هذه القراءة خارج الفصل حيث يوجه المعلم الطلاب ويحدد لهم ما يقرؤونه ثم يناقشهم فيه، إلا إن العبء الأكبر يقع على الطلاب أنفسهم فهم الذين يقرؤون على شكل موضوعات منفصلة أو كتابا ذا موضوع واحد أو قصة قصيرة، وتتم قراءة هذه المواد خارج الفصل فيتعلم الطلاب بذلك الاستقلال في تحصيل المعرفة ويدعمون ما اكتسبوه من مهارات وأفكار وتنمو ثروتهم اللفظية (مروان السمان، 2016)

وبالرغم من أهمية الفهم القرائي، فقد أكدت عديد من الدراسات أن الطلاب يعانون بشكل عام من ضعف في فهم ما يقرؤونه بشكل صحيح، وتشير هذه الدراسات أن من أسباب هذا الضعف هو النمط الجاف في تدريس القراءة، واعتبار أنها مجرد عملية إدراك سريع لما يقوله المؤلف، إضافة إلى طرق التدريس التقليدية المستخدمة في تدريس القراءة التي لا تراعي ميول الطلاب، ولا تثير اهتماماتهم، ولا تتحدى تفكيرهم؛ مما جعل إحساسهم بأهمية القراءة مفقود (مصطفي اسماعيل ، 2001) (جمال مصطفى ، 2002) (محمد لطفي ، 2003) (خلف حسن ، 2006) (وحيد حافظ ، 2008)(ماهر شعبان، 2009)(سناء أحمد،2011) (بثينة الغامدي وحسن الحسن،2011) (حاتم الغلبان ، 2014).

ومن ناحية أخرى فقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين الذي عرف بعقد الدماغ أبحاثا كثيرة طورت مفاهيم عدة في مجال التعلم ، وتصور كيفية نشوء التعلم الفعال الذي تحول من مجرد نقل المعرفة والتدريب والتعلم وتذكر المعلومات إلى التركيز على فهم الطلبة والقدرة على استحضار الإجراءات المهمة من الذاكرة وتطبيق المعرفة(نادية سميح ، 2004 ، 62)

ويركز التعلم المستند إلى الدماغ بشكل كبير على المعلم كمسهل رئيس للتعلم، ولكن كي يصبح المعلم مسهلا حقيقيا للمتعلم فهو في حاجه ضرورية لتكوين رؤية جيدة عن الدماغ (Caine&Caine,1994) فالتعليم المستند للدماغ يبحث في قوانين العمليات العقلية وتنظيم عمليات التعليم ، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه القوانين تساهم في التوصل إلى تعلم ذي معنى ، وتهدف الدراسات البحثية المتعلقة بالدماغ إلى التنويع في استراتيجيات التعليم بالإضافة إلى زيادة عمليات التعلم الخاصة بالدماغ ، حيث لا يمكننا فهم طبيعة التعلم بدون معرفة عمل الدماغ (Zull,2002)

وتعرف نظرية التعلم القائم على الدماغ (التي نتجت عن أبحاث تعلم الدماغ) بأنها نظرية تؤكد على التعلم مع حضور الذهن وتيقظه ونشاطه، وهو ما يتطلب الاستثارة العالية للدماغ والمتعة في التعلم والواقعية لما يتعلمه الطالب والمرح أثناء التعلم وغياب التهديد وتعدد المثيرات التي تستثير الحواس في العملية التعليمية وغيرها من الخصائص التي تساعد على فعالية تعلم الدماغ ,.Jensen, Eric (2000) حيث إن استراتيجيات التعلم القائم على الدماغ تستخدم لتحسين الذاكرة لدى الطلاب، وتعزيز التعلم، ووسيلة لتحقيق النجاح(Willis– 2007)

ومن خلال ما سبق وتلك التوجهات التي تشير إلى أهمية تأثير التعلم القائم على الدماغ في التحول من مجرد تذكر المعلومات إلى القدرة على الفهم وتطبيق المعرفه؛ يحاول الباحث معرفة تأثير النظرية القائمة على الدماغ في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدارسة الحالية في ضعف مستوى طلاب الصف الأول الإعدادي في مهارت الفهم القرائي وعدم الميل إلى القراءة الموسعة؛ فعلى الرغم من الأهمية التى تمثلها مهارات القراءة بصفة عامة، ومهارات الفهم القرائي خاصة؛ فإن الواقع التعليمى الحالى لا يعطي الفهم القرائي ما يستحقه من عناية واهتمام، وهذا يرجع إلى عدم الإدراك لطبيعة عملية الفهم القرائي، وأهميتها، ويتضح ذلك القصور في المعالجات التدريسية المستخدمة في تدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد؛ حيث مازال التصور السائد في تدريسه يقوم على مجرد تحفيظ المتعلم بعض معاني الكلمات ومضادها وجمعها، وكذلك تدريبه على مجرد حفظ إجابات بعض الأسئلة المحددة على الموضوع القرائي، إلى الحد الذى أدى إلى افتقار التلاميذ لمهارات الفهم القرائي، والقصور الواضح فى اكتسابها لديهم، فضلا عن ضعف الميل إلى القراءة الموسعة. وقد أكد على ذلك عديد من الدراسات ومن هذه الدراسات دراسة (نادية أبو سكينة ، 1997)(محمود سليمان ، 2001) (محمد لطفي ، 2003) (نوار زينهم ، 2005) (علاء الدين سعودي ، 2008)(أيمن يوسف ، 2008) (ماهر شعبان ، 2009)(سناء أحمد ، 2011) (محمود مصطفى ، 2012) (وحيد عبد الوهاب ، 2013) (محمود إبراهيم وفاطمة عبدالرازق ، 2014) (محمود عبد القادر ، 2015).

تأسيسا على كل ما تقدم؛ يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في " تدني مستوى طلاب الصف الأول الإعدادي في مهارات الفهم القرائي وعدم الميل إلى القراءة الموسعة، وبرغم أهمية هذه المهارات في جميع المراحل بشكل عام وفي المرحلة الإعدادية بشكل خاص فإنها مهملة بشكل كبير ". ويمكن لهذه الدراسة أن تسهم في معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : كيف يمكن بناء برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ في تدريس

الكتاب ذي الموضوع الواحد لتنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي؟

وللإجابة عن السؤال السابق يتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية :

1-ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الإعدادي؟

2-ما أسس بناء برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ؟

3-ما مكونات البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ؟

4- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ؟

5-ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ لتنمية الاتجاه غلى الميل نحو القراءة الموسعة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي ؟

6- حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على :

-بعض مهارات الفهم القرائي المناسبه لطلاب الصف الأول الإعدادي .

-الصف الأول الإعدادي حيث يكون المتعلم لديه قدرة أعلى على الانتقال من المرحلة الحسية إلى مرحلة التجريد .

تحديد مصطلحات الدراسة:

1-**نظرية التعلم القائم على الدماغ :** يقصد بها في هذه الدراسة " مجموعة من الأسس والمبادئ المبنية على القواعد التي يعمل بها الدماغ يتم الاستناد عليها من أجل تصميم مواقف التعليم والتعلم؛ لتحقيق التعلم ذي المعنى؛ بغرض تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي"

2- **الفهم القرائي :** ويقصد به في هذه الدراسة "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا أو شعرا وتتطلب القدرة على النقد والتحليل، وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النص، وبين حصيلة الفرد من الخبرات يستدل عليها من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم"

3- **مهارات الفهم القرائي** : ويقصد بها في هذه الدراسة مهارات الفهم المباشر **والاستنتاجي** والنقدي والإبداعي:

أ-**المستوى الحرفيّ**، وهو أبسط مستويات فهم المقروء، ويشير إلى المعاني الحرفيّة والمباشرة من النص.

ب-**المستوى الاستنتاجيّ** ، ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج المعاني المستنبطة من النص وتفسيرها بلغة أخرى.

ت-**المستوى الناقد**، ويشير إلى قراءة النص قراءة معمقة للوصول إلى إصدار الأحكام حول النص المقروء شكلاً ومضمونًا.

ث- **المستوى الإبداعي** ، وهو أعلى مستويات فهم المقروء ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج أكبر عدد ممكن من الأفكار وتنوعها وتفردها.

4-الاتجاه نحو القراءة الموسعة : ويقصد به في هذه الدراسة بأنها موقف طلاب الصف الأول الإعدادي تجاه القراءة الموسعة من خلال **الاستجابة** على مقياس الاتجاه نحو القراءة الموسعة المستخدم في هذه الدراسة .

فروض الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى اختبار صحة الفروض الصفرية التالية:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات المستوى المباشر، في القياس البعدي.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات المستوى الاستنتاجي، في القياس البعدي.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات المستوى النقدي، في القياس البعدي.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس المستوى الإبداعي، في القياس البعدي.

5-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات الفهم القرائي ككل، في القياس البعدي.

6- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو=0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس الاتجاه نحو القراءة الموسعة، في القياس البعدي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة إلى ما تقدمه وتسهم به لكل من :

أ- **مخططي مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية** : قد يفيد البحث الحالي مخططي مناهج وبرامج تعليم اللغة في تطوير تعليم القراءة بعامة والفهم القرائي بخاصة من خلال توظيف نظرية التعلم القائم على الدماغ على مختلف المراحل التعليمية .

ب- **منفذي برامج تعليم اللغة من معلمين وموجهين:** قد يفيد المعلمون والموجهون من البرنامج في مساعدة طلاب المرحلة الإعدادية في تنمية

مهارات الفهم القرائي لديهم، كما يمكن أن تفيدهم في القضاء على سلبية الطلاب وتشجيعهم على القراءة .

ت- **الطلاب المستفيدين:** قد ينمي البرنامج المقترح بعض مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، كما قد تنمي لديهم بعض توظيف هذه المهارات في جميع المواد الدراسية.

ث- **ميدان البحث في اللغة العربية** : تسهم هذه الدراسة في فتح المجال في دارسات مشابهة في تدريس اللغة العربية بشكل عام والفهم القرائي بشكل خاص تقوم على توظيف نظرية التعلم القائمة على الدماغ في تعليم اللغة العربية.

خطوات الدراســــــة وإجراءاتها :

يتبع الباحث في دراسته الخطوات التالية:

الخطوة الأولى : تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الإعدادي؛ ويتم ذلك من خلال ما يلي :

-دراسة تحليلية للأدبيات والدراسات السابقة في مجال تعليم الفهم القرائي.

-آراء المتخصصين في مجال تعليم فنون اللغة العربية.

الخطوة الثانية : تحديد أسس بناء البرنامج المقترح في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ؛ ويتم ذلك من خلال ما تم التوصل إليه في الخطوة الأولى.

الخطوة الرابعة : بناء البرنامج في ضوء نظرية التعلم القائم على الدماغ؛ استنادا إلى ما تم التوصل إليه في الخطوتين السابقتين؛ وذلك من خلال :

-تحديد أهداف البرنامج المقترح القائم نظرية التعلم القائم على الدماغ.

-تحديد محتوى البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ.

-تحديد طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة للبرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ .

-تحديد أساليب التقويم المناسبة للبرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ.

الخطوة الخامسة : تطبيق البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ ؛ ويتطلب ذلك :

-اختيار العينة .

-بناء مقياس مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة.

-تدريب معلمي المجموعة التجريبية.

-تطبيق مقياس مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة ؛ وذلك بغرض القياس القبلي لمهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة؛ للتحقق من مدى التجانس بين المجموعتين.

-تطبيق البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ على المجموعة التجريبية والتدريس بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة؛ بهدف معرفة أثر ذلك على تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة.

-القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة لدى كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

-التحليل الإحصائي للبيانات واستخلاص نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها .

الإطار النظري للدراسة

نظرية التعلم القائم على الدماغ ومهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة.

يهدف عرض الإطار النظري لهذه الدراسة بشكل رئيس إلى تحديد طبيعة الفهم القرائي ومهاراته وطبيعة القراءة الموسعة وتنمية الاتجاه نحوها وتحديد بعض أسس البرنامج المقترح القائم على التعلم المستند إلى الدماغ ؛ لتنمية مهارات

الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة ؛ ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري الأبعاد التالية :

أولا : مفهوم الفهم القرائي ومستوياته ومهاراته.

ثانيا : الاتجاه نحو القراءة الموسعة .

ثالثا : طبيعة نظرية التعلم المستند إلى الدماغ .

وفيما يلي نتناول هذه المحاور بشيء من التفصيل :

أولا : مفهوم الفهم القرائي :

تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت الفهم القرائي، وتباينت في بعض الأحيان، وهذا الاختلاف يعكس ما لهذه المهارة من أهمية في العمليّة التعليميّة، فقد نظر إليها كل باحث من زاوية تختلف عن نظرة الآخر لها، فقد عرفته(Catherine,2002,11-14) بأنه " عملية يستطيع القاريء من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة ، ويتضمن الفهم القرائي – من وجهة نظرها – ثلاثة عناصر أو مكونات هي القاريء، والنص القرائي، والسياق "

كما عرفه كل من (Johnstone and King, 2006, 2) بأنه" فك رموز النص المكتوب عن طريق ترجمة النص إلى كلام، وترجمته مباشرة إلى المعنى؛ لفهم النص المكتوب، فالقارىء ينخرط في عمليات البناء لجعل النص ذا مغزى، الذي هو الهدف النهائي أوالمنتج"

أمّاعلي مدكور (135 : 2006) فقد عرّفه بأنه "فن يعتمد على النظر، والاستبصار، وفهم المادة المقروءة، وتحليلها، وتفسيرها، ونقدها، وتقويمها، وحلّ المشكلات" .

ويراه علي سعد (2007، 22) بأنه: "قدرة الفرد على التعرف والإدراك الصحيح لما يدل عليه الرمز اللغوي سواء أكان كلمة أو جملة أو فقرة أو عبارة

وسط السياق العام للنص، مع القدرة على النقد والتحليل، وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النص، وبين حصيلة الفرد من الخبرات "

بينما يشير إليه إسماعيل الصاوي (2009 ، 56) على أنه يعني : "القدرة على فهم ما يقرأه الفرد بصمت أو بصوت عال؛ وبالتالي فإن المتعلم ذا صعوبة الفهم القرائي تكون قدرته على القراءة سليمة ولكن ليس ثمة فهم أو القليل من الفهم لما تتم قراءته".

وعرفه ماهر عبد الباري(2010، 30) بأنه" عملية عقلية 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 ".

ويعرفه مروان السمان (2.16) بأنه " عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا أو شعرا اعتمادا على خبراته السابقة، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات، والجمل، والفقرات ربطا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم والقدرة على النقد والتحليل، وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النص، وبين حصيلة الفرد من الخبرات الحرفية للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له،حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه".

أما حمدي إسماعيل (2013، 92) فيرى أنه " عملية معقدة، تعني استخلاص المعنى من المادة المقروءة لخدمة فهم النص المقروء، وتفسيره ونقده، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية، وفهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها، وتطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة"

ويتضح من التعريفات السابقة أن الفهم القرائي :

–عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا أو شعرا.

-قد تتم عملية القراءة جهرا أو سرا .

-يتكون الموقف القرائي فيها من ثلاثة عناصر أو مكونات هي القاريء، والنص القرائي، والسياق "

-تتطلب القدرة على النقد والتحليل، وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النص، وبين حصيلة الفرد من الخبرات.

-يستدل عليها من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم

ومن خلال ما سبق يعرف الباحث الفهم القرائي بأنه " عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء نثرا أو شعرا و تتطلب القدرة على النقد والتحليل، وإدراك العلاقات المختلفة بين مفردات النص، وبين حصيلة الفرد من الخبرات يستدل عليها من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم"

- مكونات الموقف القرائي:

يشير ماهر عبد الباري (2010 ، 32 – 36) أن الموقف القرائي يتكون من ثلاثة عناصر أومكونات أساسية وهي كالآتي :

أ- القارئ:

يعد القارئ العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح.

ب- الموضوع أو النص القرائي:

يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم.

ج- السياق القرائي:

ويعني أن عمليات تعلم القراءة تحتل مكانها داخل السياق القرائي، أي أنها تتجاوز نطاق الفصل الدراسي، ويقصد بالسياق هنا البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ، والتي يعيش ويقرأ ويتعلم فيها.

- مستويات الفهم القرائي ومهاراته :

يعد الهدف من تحديد مستويات الفهم القرائي هو تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف القراءة، وفي استخدام استراتيجيات تدريس تساعد على تنمية قدرة المتعلم لفهم المادة المقروءة، وفي تحديد مدى قدرة المتعلم على الفهم القرائي، وتحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلمون لتحسين قدرة المتعلمين على الفهم القرائي، وصياغة أسئلة القراءة صياغة سليمة مناسبة، والنتائج التي يرغب المعلم في الحصول عليها (أيمن حجازي، 2008)

وقد ظهرت عدّة مستويات لفهم المقروء، تدرّجت من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الأصعب، وتنوعت مستوياته وتعددت مهاراته، فقد صُنفت مستويات فهم المقروء في دراسات عدّة من مثل دراسة (Berry, 2005) ودراسة (Heilman, Blair and Rupley, 2001) ودراسة(Rubin, 1997) ، إلى أربعة مستويات تدرجت فيها تدرجًا منطقيًا، هي :**المستوى الحرفيّ**، وهو أبسط مستويات فهم المقروء، ويشير إلى المعاني الحرفيّة والمباشرة من النص، ثمّ **المستوى الاستنتاجيّ** ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج المعاني المستنبطة من النص وتفسيرها بلغة أخرى، أما المستوى الثالث فكان **المستوى الناقد**، ويشير إلى قراءة النص قراءة معمقة للوصول إلى إصدار الأحكام حول النص المقروء شكلاً ومضمونًا، ورابعًا **المستوى الإبداعي** وهو أعلى مستويات فهم المقروء ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج أكبر عدد ممكن من الأفكار وتنوعها وتفردها، واختيار عنوان مناسب للنص المقروء.

كما صنفها محمد الخزاعلة وزملاؤه (2011 ، 232 – 233) في ثلاثة مستويات :

1. **الفهم الحرفي:** وهو ما يطلق عليه قراءة السطور ، ويتضمن المهارات الفرعية التالية: تطوير الثروة اللفظية – تحديد التفاصيل وتذكرها – تحديد الفكرة العامة المصرح بها – فهم تنظيم وبناء النص – تنفيذ التعليمات .

2. **الفهم التفسيري:** وهو ما يطلق عليه قراءة ما بين السطور، ويتضمن المهارات الفرعية التالية :

تفسير المعنى المجازي للكلمات – التعرف على فكرة ورأي الكاتب – استخلاص النتائج – التنبؤ بالأحداث – تعرف الفكرة المحورية غير المصرح بها في النص – تفسير المشاعر– تحليل الشخصيات .

3. **الفهم التطبيقي:** وهو ما يطلق عليه قراءة ما وراء السطور، ويتضمن المهارات التالية: تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الأفكار – تمييز الحقائق والآراء – حل المشكلات .

وعرض محمود الناقة ووحيد حافظ (2002 : 212 – 218) تصنيفا لمستويات الفهم القرائي ومهاراته كما يأتي:

أولاً : مستوى الفهم المباشر: وتضم مهاراته ما يلي: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق– تحديد أكثر من معنى مشترك للكلمة– تحديد مرادف الكلمة ومضادها– تحديد الفكرة العامة المحورية للنص– تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة– تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص– إدراك الترتيب الزماني والمكاني– إدراك الترتيب حسب الأهمية.

ثانيا: مستوى الفهم الاستنتاجي، ومن مهاراته: استنتاج أوجه الشبه والاختلاف – استنتاج علاقات السبب بالنتيجة– استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه – استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص– استنتاج المعاني الضمنية في النص.

ثالثًا: مستوى الفهم النقدي، وتشتمل مهاراته على: التمييز بين الأفكار الثانوية والأساسية– التمييز بين الحقيقة والرأي– التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به– التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار– التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة– تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها– تحديد مدى مصداقية الكاتب– الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.

ربعًا: مستوى الفهم التذوقي، ومن مهاراته: ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى– إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات– إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص.

خامسًا: مستوى الفهم الإبداعي: وتركز مهاراته على: إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة– اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة– التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة– التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها– تحديد نهاية لقصة ما، لم يحدد الكاتب نهاية لها– مسرحة النص المقروء وتمثيله.

أما محمد فضل الله (2001: 86) فقد حدد مستويات الفهم القرائي في ثلاثة مستويات هي:

أولاً : مستوى الفهم الحرفي: ويشير إلى فهم المعاني الحقيقية للكلمات الواردة في الموضوع المقروء، وتحديد فكرته الصريحة، وتحديد تفاصيله وفهم تنظيم الكاتب له واستيعاب التعليمات والتوجيهات الواردة فيه.

ثانيا: مستوى الفهم التفسيري: ويشير إلى تفسير المفردات المجازية وإدراك ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة، وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع والشخصيات التي يتحدث على لسانها.

ثالثًا: مستوى الفهم التطبيقي: ويشير إلى نقد المقروء بإصدار حكم أو رأي فيه، وتحديد مدى دقته العلمية، والتمييز بين ما فيه من حقائق وآراء، والاستفادة منه في حل المشكلات، واستثماره لفظا وفكرا عند الكلام أوالكتابة.

ومن خلال ما سبق توصل الباحث إلى مهارات الفهم القرائي المناسبة للصف الأول الإعدادي والتي تتمثل فيما يلي :

1-**مهارات الفهم المباشر** ويتمثل في المهارات التالية : تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق- تحديد مرادف الكلمة ومضادها- تحديد الفكرة العامة المحورية للنص- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة- تحديد الأفكار الجزئية.

2- **مهارات الفهم الاستنتاجي :** تفسير المعنى المجازي للكلمات – التعرف على فكرة ورأي الكاتب – استخلاص النتائج – تحليل الشخصيات .

3-**مهارات الفهم النقدي :** التمييز بين الحقيقة والرأي- التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار- تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.

4-**مستوى الفهم الإبداعي:** وتركز مهاراته على: إعادة ترتيب أحداث القصة- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة- التنبؤ بالأحداث – وضع نهايات أخري للقصه .

ثانيا : الاتجاه نحو القراءة الموسعة :

يعرف أحمد اللقاني وعلي الجمل (1416 هـ ، 7) الاتجاه عامة بأنه " حالة من الاستعداد الفعلي تولد تأثيرا ديناميا على استجابة المتعلم".

ويعرف Smith (1990) الاتجاه نحو القراءة – التي تعد بطبيعة الحال القراءة الموسعه شكلا من أشكالها – بأنه " شعور المتعلم تجاه القراءة مصحوبة بالمشاعر والانفعالات التي تجعل عملية القراءة مفضلة او غير مفضلة لديه "

ويؤكد Dowuing&Leong(1998) أن وجود الاتجاه نحو القراءة هو السبب المباشر في التعلم ذي المعنى ، وأن ضعف هذا الاتجاه يؤدي إلى فشل التعلم بشكل عام وعدم تحقيق النضج القرائي بشكل خاص .

وتشير سيتي سلوى بنت محمد (2009) إلى أنه ثمة محاولة من بعض الباحثين تناولت عملية استيعاب الاتجاهات نحو القراءة عبر ثلاثة مكونات للاتجاه هي كما يلي :

1-**الجانب الشعوري للاتجاه** : ويتكون من الانفعالات المرتبطة بالقراءة من حيث السرور أو عدمه ؛ مثل التعبير الشعوري في قولنا:" أحب القراءة ".

2-**الجانب المعرفي للاتجاه** : ويتكون من معتقدات الفرد إزاء القراءة ، كما تشمل معتقدات الفرد عن الطرق المناسبة وغير المناسبة للاستجابة إزاءها ؛ مثل التعبير المعرفي في قولنا: " أثق بأن القراءة تفيد القراء كثيرا" .

3-**الجانب العملي للاتجاه** : ويتكون من الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه ، فإذا كان لفرد ما اتجاه إيجابي إزاء القراءة ؛ فإنه سوف يكون مهيئا ليساعد أو يثبت أو يعضد هذا الشيء، والعكس إذا كان له اتجاه سلبي ؛ مثل قولنا : " أحب أن أذهب للمكتبة للقراءة "

أما **القراءة الموسعة** فتعني كما يعرفها (Barfield,2005) بأنها :" تلك القراءة التي تعتمد على قدرة المتعلم على قراءة نصوص وموضوعات قرائية أكثر عمقا واتساعا ، ويرى أنها مشوقة له وفي متناول فهمه، ومن ثم تزيد دافعيته للاستمرار في القراءة، وبالتالي يتحول تدريجيا إلى قارئ مدى الحياة "

ويعرفها عبدالله حمد (2012، 39) بأنها القراءة التي تهدف إلى تنمية قدرات معينه لدى المتعلم أهمها تنمية القدره لديع على فهم موضوع قرائي معين والقدرة على البحث عن موضوعات معينة ، وذلك بشيء من التوسع والاستفاضة للإلمام بجميع جوانب الموضوع"

ويشير (warring,2000,p.5) إلى أن القراءة الموسعة تعني أن يتحمل المتعلمون مسئولية اختيار النص الّذي يقرؤونه؛ وذلك بهدف التمكن من خلال هده النصوص المختارة ذاتيا من الوصول إلى مستويات الفهم العليا؛ متل الفهم الناقد والفهم التذوقي بحيث يتم تقويم مدى فهم النص المقروء في ضوء تقديم التقارير المكتوبة عن النصوص وكذلك لقاءات لمناقشة النص المقروء مع المعلم والطلاب أنفسهم.

كما عرف محمد يوسف (2006) القراءة الموسعة بأنها الاطلاع الواسع من مصادر مختلفة بهدف تنمية مفاهيم جديدة وحث الاهتمامات الفكرية، وتكوين اتجاهات ملائمة نحو التعلم

بينما يرى علاء الدين سعودي(2008) أن القراءة الموسعة هي قراءة موضوعات ونصوص قرائية باستمتاع ودافعية تمكن الطلاب من فهم النصوص التي يقرءونها فهما يصل بهم إلى مستوى نقد هذه النصوص وتذوقها.

أما حسن شحاتة (2016) فقد عرف القراءة الموسعة بأنها قراءة عدد كبير من النصوص مع تحقيق أقصى استمتاع ممكن بالنص؛ من خلال ترك الحرية في اختيار النص على أن يقدم الطلاب تقريرا عن هذه النصوص ليتم مناقشة هذه التقارير في دوائر أدبية تعقد بين الطلاب وزملائهم.

ويشير مروان السمان (2016) إلي أن مهارات القراءة الموسعة في ضوء مفاهيمها تتمثل فيما يلي أولا: **مهارات توسعة النص المقروء ؛ وتتضمن المهارات التالية :** يفسر المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالنص - يضيف أفكارا للنص متعلقة به، وغير واردة فيه.يكمل المعلومات الناقصة في النص - يطرح قضايا أخرى تدعم قضية النص.ثانيا : **مهارات نقد النص المقروء: وتتضمن المهارات التالية :** يميز بين الواقع والخيال في النص– يميز بين الحقيقة والرأي الشخصي في النص – يبدي رأيه في الأفكار الواردة في النص– يصدر أحكاما على القيم المستنبطة من النص **ثالثا : مهارات تذوق النص المقروء**,وتتضمن المهارات

التالية : يحدد الدلالات الموحية لألفاظ النص، وتراكيبه – يحدد أنواع الصور الأدبية في النص، وأسرار جمالها - يحدد أنواع أساليب النص، وأغراضها - يحدد أنواع المحسنات البديعية في النص، وإيحاءاتها **رابعا : مهارات كتابة تقرير عن النص المقروء وتتضمن المهارات التالية :** يكتب تقريرا يشتمل على مقدمة ومتن وخاتمة– يكتب مقدمة للتقرير تشتمل على هدفه، وأفكاره. – يكتب متنا للتقرير يشتمل على عناصر النص، ورأي الكاتب مدعما بالأدلة.– يكتب خاتمة للتقرير توضح ملخصا لعناصره.

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مفهوم الاتجاه نحو القراءة الموسعة بأنه " موقف طلاب الصف الأول الإعدادي تجاه القراءة الموسعة من خلال الاستجابة على مقياس الاتجاه نحو القراءة الموسعة المستخدم في هذه الدراسة .

ثالثًا : نظرية التعلم المستند إلى الدماغ :

تعددت تعريفات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ بتعدد الباحثين واختلاف فهمهم لطبيعته ومن هذه التعريفات تعريف Sousa (2001) لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ بأنها " تلك النظرية التي تهتم بقيام الدماغ بوظائفه الطبيعية دون عوائق؛ حتى يحصل التعلم بشكل أفضل وذلك إذا تم تنشيط جانبي الدماغ لدى المتعلمين بحيث يعملان بشكل متكامل في أداء المهمة التعليمية".

ويشير(Caine ,G(2002, l2-16 إلى أن التعلم المستند إلى الدماغ هي النظرية التي تتضمن تصميم مواقف التعليم والتعلم وفق القواعد والمبادئ التي يعمل بها الدماغ لتحقيق التعلم ذي المعنى.

ويرى (Tufekci M. & Demirel (2009 ,1782 أن التعلم المستند إلى الدماغ يعد مدخلا يتمركز حول الطالب معتمدا على وظيفة الدماغ وتركيبه ليحقق تعلما فعالا، ودائما،ومستمرا.

وكذلك تعرفها(2002) Barbara على أنها تلك النظرية التي تهتم بالخصائص المميزة للأفراد الذين لديهم رغبة في الاعتماد بدرجة كبيرة على أي من

وظائف النصفين الكرويين بالمخ في عملية توظيف وتشغيل المعلومات؛ حيث يكون الجانب الأيمن من الدماغ مسيطراً على الجزء الأيسر من الجسم وهو مرتبط بالتفكير البصري وغير اللفظي والمكاني والمتشعب والحدسي، ويكون الجانب الأيسر من الدماغ مسيطراً على الجزء الأيمن من الجسم، وهو مسئول عن التفكير المتقارب والتصنيفي والمنطقي واللفظي.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن نظرية التعلم القائم على الدماغ في هذه الدراسة تعني " مجموعة من الأسس والمبادئ المبنية على القواعد التي يعمل بها الدماغ ، يتم الاستناد عليها؛ من أجل تصميم مواقف التعليم والتعلم؛ لتحقيق التعلم ذي المعنى؛ بغرض تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي"

- مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ :

تقوم نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على مجموعة من المبادئ والمسلمات التي تنبثق من بنية الدماغ ووظيفتة وطبيعتة، ويتم تطوير تلك المبادئ باستمرار لتحكم وتضبط عملية التعلم المتوافق مع الدماغ، مما يسهم في تبني أساليب أكثر فاعلية لعمليتي التعليم والتعلم، وتؤكد نظرية التعلم القائم على الدماغ أن كل فرد قادر على التعلم، إذا ما توافرت بيئة التعلم النشطة، الحافزة للتعلم، التي تتيح له الاستغراق في الخبرة التربوية دون تهديد (حمدان إسماعيل، 10،٢٠١٠)

وقد توصلت الأبحاث التي أجريت في إطار تعلم الدماغ بالتعاون بين علوم الطب وعلوم التربية إلى وجود اثني عشر مبدأ للتعلم الفعال لاستثارة ذهن الطالب، إذا طبقها المعلم فإنه يحقق أعلى معدلات تحصيل دراسي لدى طلابه، (Bilal D. (Renate N . 2016)(. (Jensen, Eric. (2005). (2013). (Pashler Harold. (2013). (عبدالرازق محمد ، 2011) (أبو السعود محمد ، 2013) .Lucas Bob. (2008) وهذه المبادىء كالتالي:

1-الدماغ نظام ديناميكي معقد : ويقصد بهذا المبدأ أن الدماغ ذو طبيعة فطرية خلقه الله سبحانه وتعالى من بلايين الأعصاب والخلايا التي تنقل المعلومات

بينها من خلال عملية كهروكيميائية، وتؤثر المنبهات الداخلية والخارجية في تلك الخلايا والوصلات العصبية، وكلما تكرر تنبيهها كان التنبيه أقوى والتعلم أفضل.

2-**الدماغ ذو طبيعة اجتماعية :** ويقصد بهذا المبدأ أن الدماغ يتشكل وفقًا للعلاقات الشخصية والاجتماعية التي تبدأ عند الولادة مع الأم، وتتنوع بعد ذلك لتصبح أكثر تعقيدًا. وتؤكد الطبيعة الاجتماعية لتعلم الدماغ على أهمية المجموعات التعليمية وبيئة التعلم الاجتماعية التي تتفاعل مع بعضها ويؤثر كل عضو في الآخر.

3-**البحث عن المعنى فطري للدماغ :** ويعني هذا المبدأ أن الدماغ يسعى بصورة تلقائية وفطرية إلى البحث عن المعنى والعلاقات بين الأشياء ومحاولة فهم ما يحيط به، وتعد تساؤلات الأطفال المتعددة حول كل ما يحيط بهم تطبيقًا لهذا المبدأ؛ فالدماغ يسعى بشكل تلقائي لفهم ما يحيط به؛ حتى يستطيع إدراك تمثيلات الواقع في ذهنه.

4-**البحث عن المعنى يتم من خلال التنميط** :حيث ينظم الدماغ المعنى من خلال التنميط ووضع نموذج تصوري لما يتعلمه، ويربط بين ما يتعلمه والنموذج المخزن في دماغه من خلال تجاربه وخبراته السابقة ومثال على ذلك: اكتشاف الفرد لأنماط التشابه والاختلاف بين المعارف التي يتعلمها وما يعرفه في ذاكرته من معلومات مرتبطة به.

5-**الانفعالات مهمة بالنسبة للتنميط** :ويقصد بهذا المبدأ أن الدماغ يرتبط تعلمه بالانفعالات ولا يمكن الفصل بين الانفعال والإدراك؛ فكل خبرة يرافقها انفعال ما وهو ما يكسب الخبرات الصبغة الشخصية .

6-**يعالج الدماغ الأجزاء والكليات بصورة متزامنة** :حيث أشارت نتائج الأبحاث المتعلقة بعمل الدماغ إلى تكامل أداء النصفين الكرويين. وعليه، فإن الدماغ

يعمل بصورة تحليلية تفصيلية (الجانب الأيسر من الدماغ)، ويعمل الدماغ بصورة شمولية كلية (الجانب الأيمن من الدماغ).

7-**يتضمن التعلم الانتباه المركز والإدراك الخارجي:** حيث يشمل التعلم التركيز على منبهات محورية ومركزية والتي تعد أكثر أهمية ومعنوية. **كما** أن الدماغ يحتفظ بإدراك لكل المنبهات المحيطة في الذاكرة الصريحة ويحفظها في الذاكرة الضمنية .

8-**يشمل التعلم عمليات واعية وغير واعية** :ويقصد بهذا المبدأ اليقظة العقلية التي تميز الدماغ والتي يتحدد من خلالها وعي الفرد بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي يقوم بها ومدى شعوره بها والأداءات التي يقوم بها المتعلم بصورة أوتوماتيكية ويغلب عليها طابع اللاوعي. وكمثال على ذلك ما يقوم الدماغ بمراجعته من خبرات تعلم أثناء النوم بصورة لا شعورية.

9-**يوجد لدى الفرد على الأقل أسلوبين مختلفين من أساليب الذاكرة:** حيث إن ذاكرة الإنسان تعمل طوال الوقت، ويخزن دماغ الإنسان المعلومات والخبرات في أنظمة خاصة حسب أهميتها ومعناها وزمانها ومكانها. وتصنف أساليب الذاكرة إلى ذاكرة صريحة مقابل الذاكرة الضمنية وذاكرة المعاني في مقابل الذاكرة الإجرائية التنفيذية ، وكذلك الذاكرة الانفعالية مقابل الذاكرة الحسية. وتتأثر تلك الأنواع من الذاكرة بالخبرات الحسية والمعنوية والانفعالية التي يتعرض لها الإنسان أثناء التعلم.

10-10-**التعلم عملية تطورية** : ويقصد بهذا المبدأ من مبادئ تعلم الدماغ أن الدماغ ينمو وتزداد ترابطاته بناء على مواقف التعلم التي يمر بها الفرد في حياته، ويستمر النمو وتتجدد الترابطات بين الوصلات العصبية **وتتعقد** كلما تعرض الدماغ لمثيرات وخبرات تعليمية. وبناءً على ذلك فإن الدماغ له قدرة غير متناهية على التعلم.

11-11-**يتحسن التعلم المعقد بالتحدي ويثبط بالتهديد** :حيث تشير نتائج الأبحاث التربوية إلى أن استجابة الخوف في موقف التعلم تسلك أحد الطريقين (الطريق البعيد) حيث يتم ترجمة المنبهات الحسية إلى أنها خبرة غير مخفية، وتتجه تلك المنبهات إلى القشرة المخية حيث تعالج ويتم التعلم، أما إذا تم إدراك المنبهات الحسية على أنها مخيفة وتمثل تهديدا أثناء التعلم فتسلك تلك المنبهات (الطريق القريب) بحيث لا تذهب إلى القشرة المخية ويتم استصدار استجابة دافع واهرب.

12- 12- **كل دماغ فريد بذاته:** حيث إن دماغ كل إنسان يختلف عن الآخر كبصمة اليد، وتنوع دماغ المتعلمين يتأثر بعديد من العوامل التي تشمل (التأثيرات الوراثية والبيئية؛ حيث تتكون الترابطات بين الخلايا نتيجة الخبرات المعرفية والشخصية والاجتماعية، كما أن التشابك والتوصيلات الداخلية لكل دماغ تتميز عن غيره، ويؤيد هذا المبدأ نظرية الذكاءات المتعددة؛ لأن كل فرد يختلف عن الآخر بحيث يناسبه أسلوب معين للتعلم.

ويمكن الإفادة من المبادىء السابقة؛ حيث إنها تمثل الأساس الذي يتم الاستناد إليه في توظيف نظرية التعلم المستند إلى الدماغ كما يلي :

-تفعيل بيئة التعلم الاجتماعية؛ وذلك عن طريق التعلم بنظام المجموعات التعاونية غير المتجانسة وتعلم الأقران والتعلم الجماعي بالمشروعات والكراسي الساخنة وغيرها من استراتيجيات التعلم التي تفعل العلاقات الاجتماعية التعليمية بين المتعلمين.

- ربط الخبرات المتعلمة الحالية بما سبق وتعلمه الطالب قبل ذلك والربط المتسلسل الفعال بين ما يتعلمه الطالب حاليًا وما تعلمه سابقًا، وذلك عن طريق الاستراتيجيات التدريسية التي تدعم هذا المبدأ مثل استراتيجيتي الاستقراء والعصف الذهني حيث يستفيد المعلم مما سبق وتعلمه الطالب للتوصل إلى المعلومات الجديدة.

- يجب على المعلم طبقًا لهذا أن يساعد طلابه على اكتساب مهارات وأهداف وجدانية ترتبط بموضوع التعلم وتنمي مهارات الإدراك لديهم للموضوع الذي يتعلمونه ؛ ويمكن تحقيق ذلك من خلال نماذج ومجسمات وأشياء محسوسة تقرب المفهوم للطالب كالخرائط الذهنية والنماذج المجسمة .
- ربط الخبرات الكلية أثناء التعلم بالخبرات الجزئية في وقت واحد ليتذكرها الطالب؛ حيث إن المتعلم يتذكر جزئيات المعلومة جنبًا إلى جنب مع الخبرة الكلية، كما أن الطالب يتذكر المعلومة بالكتاب أو ما حدث بحجرة الدراسة أثناء عرض المعلومة من خلال أشياء بالكتاب أو مواقف حدثت بحجرة الدراسة عند شرح الدرس.
- ضرورة استخدام وسائل تعليمية سمعية وبصرية واستخدام التعلم التشاركي بما يركز الخبرة في دماغ الطالب.
- تصميم خبرات تعليمية مرتبطة بالمادة كالرحلات التعليمية، وتغيير أماكن الجلوس في بيئة التعلم أو استخدام بيئة تعليمية مختلفة كالمكتبات وغيرها بما يهيئ ذاكرة الطالب لاكتساب المعلومات.
- بناء الخبرات التعليمية المقدمة بناءً على ما يمتلكه الطالب من خبرات سابقة تطور وتنمي ما لديه من معلومات، ويمكن تحقيق ذلك من خلال استراتيجيات تدريسية تنمي الخبرات السابقة مثل خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية والاستنباط والاستقراء.
- ضرورة توفير بيئة تعلم آمنة وهادئة ومريحة تناسب عملية التعلم مع منع التهديد وتشجيع التحدي، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الألعاب التعليمية والتعلم باللعب والتعلم بالمشروعات.

-مراحل التعلم المستند إلى الدماغ :

يشير (Jensen , 2000 : 134-145) إلى أن مراحل التعلم المستند إلى الدماغ يتمثل في المراحل التالية :

المرحلـة الأولـى : الإعـداد : تشـتمل هـذه المرحلـة علـى فكـرة عامـة عـن الموضـوع وتصـور ذهنـي للمواضـيع ذات الصـلة ، وكلمـا كـان لـدى المتعلم خلفيـة أكثر عن الموضوع كان أسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها .

المرحلة الثانية : الاكتساب : وتؤكد هذه المرحلة على أهمية تشكيل ترابطات عصبية نتيجة الخبرات الأصيلة والمترابطة، وكلما كانت المدخلات مترابطة كانت الترابطات العصبية أقوى وأكثر، فإذا كانت المدخلات مألوفة فستقوى الترابطات المثارة وينتج التعلم، ومن مصادر الاكتساب : الأدوات البصرية والمثيرات البيئية والخبرات المتنوعة ولعب الدور والقراءة والفيديو والمشاريع الجماعية ، وتؤكد هذه المرحلة على الخبرة القبلية.

المرحلة الثالثة : **التفصيل :** تكشف هذه المرحلة عن ترابط المواضيع وتدعّم تعميق الفهم وتحتاج إلى دمج المتعلمين في الأنشطة التعليمية من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة مع استراتيجيات صريحة وضمنية ، والتصحيح المتواصل هي طريقة مهمة في التعلم . ومن الأساليب المتبعة في هذه المرحلة : أشرطة الفيديو ، تدقيق الزملاء ، مفاتيح الإجابة ،وجميعها توفر تغذية مرتجعة ذات قيمة للمتعلم.

المرحلـة الرابعة : تكوين الذاكرة : تهدف هذه المرحلة إلى تقوية التعلم واسترجاع المعلومات بشكل أفضل من خلال الراحة الكافية والسياق والتغذية المرتجعة وحالات التعلم والتعلم القبلي؛ مما يساعد على عمق المعالجة الدماغية والتعلم الأفضل.

المرحلـة الخامسة : التكامل الوظيفي : يتم في هذه المرحلة استخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه لاحقا والتوسع فيه، ويتم تطوير الشبكات العصبية الموسعة أو الممتدة من خلال تكوين ترابطات وتطوير ترابطات صحيحة.

قد أفاد الباحث من المراحل السابقه في إعداد البرنامج وذلك عند تحديد التهيئة المناسبة للطلاب في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وأيضا في تحديد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للطلاب، وكذلك في اختيار أساليب

التقويم المناسبة والتغذية المرتجعة الدائمة للطلاب من أجل تصحيح الأخطاء وتعزيز الإجابات الصحيحة.

- متطلبات التعلم المستند إلى الدماغ :

إن طبيعة نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تتطلب مجموعة من المتطلبات التي يجب مراعاتها سواء فيما يتعلق بأدوار المعلم أو البيئة التعليمية أو المناهج والبرامج المدرسية ؛ وتتمثل هذه المتطلبات فيما يلي :

أ – متطلبات متعلقة بأدوار المعلم :

وفقا لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ فإن المعلمين يقومون بدور كبير لتحسين عملية التعلم ويتلخص هذا الدور فيما يلي (إيريك جنسن ، ٢٠٠١، ٦٠)

-على المعلمين أن يدعموا التعلم ذا المعنى من أجل زيادة الخبرة عند المتعلمين

-على المعلمين أن يقوموا بإغناء البيئة عن طريق إدخال الموسيقى ، والرحلات المخطط لها، والزيارات، والكتب ، والرسومات، والمعارض ، وغيرها.....

-على المعلمين إعطاء الطلاب وقتا لمعالجة ما تعلموه، وأن يدعوا الطلاب يسألون ويتعمقون في السؤال . ويتعين على المعلمين أن يشجعوا وقت المعالجة الشخصية بعد التعلم الجديد لكي ترسخ المادة ، ويعكس تنوع الخيارات فيما سبق احتياجات الطلاب المختلفة ، وأساليب تعلمهم وذكاءاتهم ، أما حشو مزيد من المضمون في كل دقيقة ، أو الانتقال من تعلم إلى آخر، فإنه يضمن بالفعل عدم حدوث التعلم.

ب- متطلبات متعلقة بالبيئة التعليمية للتدريس:

حدد إيريك جنسن (٢٠٠٧ ، 63-80) مواصفات البيئة المثالية لتعلم الدماغ فيما يلي:

- **البيئة النفسية :** حيث إن علاقة المعلم بالطالب لها أهمية قصوى لبيئة التعليم والتعلم ، ويجب أن تتسم هذه العلاقة بالثقة والأمان والاحترام المتبادل، وإلا فإن عملية التعلم ستتوقف.
- **البيئة البصرية :** من العوامل المهمة للبيئة الغنية عامل يؤخذ كأمر مسلم به وهو "المناخ البصري " فالعين البشرية لها القدرة على تسجيل ٣٦ ألف رسالة بصرية كل ساعة ؛ ومن هنا فلا بد من مراعاة توافر العناصر الأساسية التي تمكن العيون من تكوين المعنى من مجال الرؤية وهي : التباين ، والمنحنيات ، واللون ، والحجم . وكل هذه العوامل يدركها المتعلم بمجرد رؤيتها ، وتفيد كثيراً في عملية التدريس ، وتوفر إطاراً لجذب الانتباه.
- **الألوان في البيئة :** تعد الألوان أداة قوية جداً إلا أننا غالبا ما نقلل من شأنها، وتلعب الألوان دوراً بارزاً في تقوية الذاكرة وبقاء أثر التعلم ، كما أن ألوان الغرفة التعليمية يؤثر على حالة الطلاب النفسية ، ويمكن توظيف الألوان في خرائط المفاهيم والرسم ، والمشروعات المدرسية المختلفة.
- **الصور المجسمة الحية :** إن البيئة التعليمية تكون أكثر ثراءً كلما تم توظيف الوسائل البصرية بصورة ملائمة ؛ فالصور المرئية مفتاح التذكر للمحتوى التعليمي وهذا يتم من خلال استخدام الصور، والرسوم البيانية، والشرائح الملونة، ومقاطع الفيديو، وأوراق العرض على الحائط.
- **الأجهزة والأدوات :** يستوعب الدماغ المعلومات من الأجهزة والأدوات المحيطة على مستوى الوعي واللاوعي ، وتنخفض قدرة المتعلم على الاسترجاع السريع إذا كان التدريس مباشراً(المحاضرات والتلقين) ولكن مع إضافة الأدوات والأجهزة، يأتي التذكر بلا مجهود، ويكون محدداً ، ويستمر ويدوم لفترة أطول.

- **الضوء في البيئة :** تؤثر الإضاءة بشدة على رؤيتنا، والتي بالتالي تؤثر على التعلم ، وبالتالي فإن كل ما يمكننا القيام به لإراحة العين في الفصل يسهم في التعلم المثالي ، والكثير من الطلاب قد يؤدون أقل من قدراتهم بسبب الإضاءة المرهقة للعين أو الجهاز العصبي ، والإضاءة الهادئة الطبيعية هي الأفضل للتعلم، كما يمكن توفير أنواع مختلفة من الإضاءة في حجرة الدراسة.
- **درجة الحرارة المثالية للتعلم :** إن الراحة عامل مهم في حدوث التعلم المثالي ، فمن الأفضل أن يكون الجو معتدل الحرارة . والاختيار هو أهم متغير عندما يتعلق الأمر بدرجة حرارة الغرفة ؛ ولذلك ينبغي أن نتيح الفرصة للطلاب للاختيار ونستجيب لحاجاتهم.
- **أهمية الماء في بيئة التعلم:** من العوامل المهمة لتعلم الدماغ توفير الماء في حجرة الدراسة، والسماح للمتعلمين بإحضار زجاجات الماء ، وتشجيعهم على الشرب كما يريدون.
- **النباتات في بيئة التعلم** : النباتات في بيئة التعلم لا تنقي الهواء فحسب ، بل تحسن الحالة الجمالية ، وتوفر الأكسجين ، وهذا مهم لخلق بيئة مثالية تتماشى مع دماغ المتعلم.
- **الروائح** : الشم حاسة مهمة لا نستخدمها كما يجب في بيئة التعلم ، والوعي بالروائح يعطي دفعة قوية للوصول للمتعلمين ، وخلق حالة تعلم مثالية.
- **الموسيقى والضوضاء في بيئة التعلم :** الموسيقى تحسن بيئة التعلم بتهدئة الجهاز العصبي، ومن ثم مساعدة المتعلمين على الهدوء ، أو التحفز للتعلم ، أو الاسترخاء ، أو الحصول على الطاقة الذهنية اللازمة ، واستخدام الموسيقى سيزيد من شعور الطلاب بأن فصلهم مكان مبهج ويبعث على المتعة والسعادة.

جـ – متطلبات متعلقة بمحتوى المناهج والبرامج المدرسية:

يلعب التعلم المستند إلى الدماغ دوراً مهما في المجالات التعليمية المختلفة، وذلك لتركيزه على الجوانب العقلية والدماغية للمتعلم وكيفية التعامل مع المتعلم في ضوء خصائصه الدماغية والتفكيرية ، ولهذا فإن محتوى المناهج الدراسية المعدة في ضوء هذا النوع من التعلم ينبغي أن تراعي الأمور التالية(وليم عبيد وعزو عفانة ، ٢٠٠٦، ١٠٩)

- اختيار محتوى المنهاج في ضوء خصائص البيئة المحيطة بالمتعلم بحيث يجد المتعلم للخبرات التعليمية معنى ، ثم يستطيع دمج هذه الخبرات في بنيته العقلية ، وذلك من خلال عرض مشكلات اجتماعية وثقافية وبيئية يمكن حلها والتعامل معها جماعياً وفردياً.
- تنظيم محتوى المنهاج في ضوء قدرات المتعلمين التفكيرية، وذلك من أجل الاستفادة من القدرة الديناميكية للدماغ في بناء الخبرات وتنظيمها؛ حيث لا يستطيع الدماغ تنظيم الخبرات بسهولة إذا لم يكن هناك خبرات أساسية منظمة مسبقاً تتصل بالخبرات القادمة.
- تضمين المحتوى موضوعات تراعي الفروق الفردية في القدرات الذكائية الخاصة ، بحيث تنشط الوصلات العصبية للدماغ في إيجاد الأنماط التركيبية اللازمة لإحداث المعنى المطلوب.

وقد أفاد الباحث من متطلبات التعلم القائم على الدماغ في تصميم البرنامج سواء فيما يتعلق بأدوار المعلم التي تغيرت في ضوء هذه النظرية ليصبح موجها ومرشدا وليس ملقنا للمعلومات، أو فيما يتعلق بالبيئة التعليميه وضرورة توفير بيئة آمنه ومليئة بالمثيرات التي تحفز المتعلم على عملية التعلم، وكذلك فيما يتعلق بالمحتوى وطرق التدريس المستخدمة والوسائل التعليمية التي تراعي اختلاف طبيعة الطلاب .

- **إعداد أدوات الدراسة، وضبطها ، وتتضمن:**

1- قائمة مهارات الفهم القرائي :

تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الإعدادي وفقا للمفهوم الذي حددته الدراسة مسبقا .

مصادر إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي :

تتمثل مصادر إعداد هذه القائمة فيما يلي :

أ- الدراسات والأدبيات السابقة (عربية وأجنبية) التي تناولت القراءة عامة وتلك التي تناولت الفهم القرائي خاصة .

ب- المقاييس والاختبارات التي تناولت القراءة عامة وتلك التي تناولت الفهم القرائي خاصة، وما أسفر عنه تحليل تلك المقاييس والاختبارات .

وصف قائمة مهارات الفهم القرائي :

تتكون القائمة من ثماني عشر مهارة ؛ تمثل خمس مهارات منها مستوى مهارات الفهم القرائي المباشرة ، وأربع منها تمثل مستوى مهارات الفهم القرائي الاستنتاجية ، وأربع أخرى منها تمثل مهارات الفهم القرائي النقدية ، وتمثل المهارات الخمس الأخيرة مهارات الفهم القرائي الإبداعية .

صدق قائمة مهارات الفهم القرائي :

عرضت هذه القائمة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين (ملحق 1) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، ومجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية من المشهود لهم بالكفاءة من أجل الوصول إلى الشكل النهائي لهذه المهارات (ملحق 2)، وقد اتفق جميع المحكمين على مناسبة جميع هذه المهارات لطلاب الصف الأول الإعدادي.

2- مقياس الفهم القرائي :

يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى توافر مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الأول الإعدادي.

– **وصف المقياس :** يتكون المقياس من ست وثلاثون سؤالا ، بحيث يمكن قياس كل مهارة من خلال سؤالين من أسئلة المقياس .

– **بناء المقياس :**

اتبعت الخطوات التالية في بناء مقياس الفهم القرائي :

أ– تحديد مهارات الفهم القرائي : وقد أشار الباحث فيما تقدم إلى المصادر التي اشتقت منها هذه المهارات وكيف تحقق من صدقها من خلال عرضها على المحكمين .

ب– صياغة أسئلة المقياس ، وقد روعي فيها ما يلي :

– أن تكون مفردات المقياس مرتبطة بالمهارات التي حددت من قبل .

– أن تكون متناسبة مع قدرات المتعلمين وخبراتهم .

– أن تكون واضحة للمتعلم .

ت– إعداد أداة تصحيح المقياس .

– **صدق المقياس :**

تم التحقق من صدق مقياس الفهم القرائي عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ومجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من المشهود لهم بالكفاءة؛ وذلك للتحقق من أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وأن الأسئلة، وبدائل الإجابة واضحة ومفهومة؛ من أجل الوصول إلى الشكل النهائي للمقياس(ملحق 3)، وقد أبدى جميع المحكمين موافقتهم على صلاحية المقياس للتطبيق على الصف الأول الإعدادي على هذه الصورة .

التجربة الاستطلاعية للمقياس: بعد إعداد الصورة المبدئية من المقياس وعرضها على المحكمين، أجرى الباحث تجربة استطلاعية على عينة عشوائية قوامها 40طالبا وطالبة[1]؛ بغرض معرفة :

أ- مدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء المتعلمين ومدى تقبلهم للمقياس .

ب- حساب زمن المقياس .

ج- حساب ثبات المقياس .

وقد أسفرت تلك التجربة الاستطلاعية عن النتائج التالية :

أ- فيما يتعلق بمدى مناسبة الأسئلة لهؤلاء الطلاب ومدى تقبلهم للمقياس تبين :

- أن جميع الأسئلة مناسبة لطلاب؛ حيث استجاب معظم المتعلمين لجميع الأسئلة ، وأظهروا تحمسا في التفاعل معها .

ب - حساب زمن المقياس :

تم حساب زمن المقياس عن طريق اتباع الخطوات التالية :

- تسجيل زمن البدء في الإجابة على كل سؤال، وتسجيل زمن الانتهاء منها بالنسبة لكل متعلم .
- حساب الزمن الذي استغرقه كل متعلم في الإجابة عن كل سؤال .
- رتب المتعلمون تصاعديا وفقا لهذا الزمن، وفصل الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى .
- حساب متوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأعلى، ومتوسط زمن إجابة طلاب الإرباعي الأدنى.

[1] اجريت التجربة الاستطلاعية بمدرسة الشهيد أحمد التهامي الابتدائية بمركز كوم حمادة بمحافظة البحيرة .

– حساب متوسط المتوسطين السابقين، واعتبر ذلك الزمن المناسب لكل سؤال .
– اعتبر الزمن المناسب للإجابة عن المقياس ككل هو مجموع أزمنة الإجابة عن أسئلة المقياس وهو 50 دقيقة .

ج – حساب ثبات المقياس :

استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس؛ حيث إن هذه الطريقة تصلح للاختبارات الموقوتة ذات الزمن المحدد والتي تعتمد إلى حد كبير على السرعة، كما أن العينة ليست كبيرة للحد الذي يصعب معه إعادة الاختبار، فضلا عن أن المقياس ليس طويلا بحيث يصعب إعادته . وقد تم إعادة المقياس على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع ، وروعي أن تكون ظروف التطبيق قريبة من الأولى، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرة الأولى والثانية باستخدام معامل الارتباط لـ" بيرسون " وتم التوصل إلى أن معامل الارتباط يساوي 93,. وبالكشف عن دلالة معامل الارتباط السابق وجد أنها دالة عند مستوى 01,. ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بنسبة عالية من الثبات

3–مقياس الاتجاه نحو القراءة الموسعة :

يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاه طلاب الصف الأول الإعدادي نحو القراءة الموسعة .

–إجراءات بناء المقياس :

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو القراءة وفق مقياس ليكرت الخماسي ، في تقدير درجات المقياس ذي البدائل الخمسة (أؤيد بشده ، أؤيد ، محايد ، أعارض ، أعارض بشدة) وقد مر إعداد هذا المقياس بالخطوات التالية :

– صياغة بنود المقياس في صورتها الأوليه ؛ حيث تتكون من (15) بندا للقراءة الموسعة.
– تقدير صدق المحتوى وذلك عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (ملحق 4) من المتخصصين في اللغة العربية، وتدريسها من

أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية وكذلك من المتخصصين في علم النفس من أعضاء هيئة التدريس، ومجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية من المشهود لهم بالكفاءة ، وقد اقترح بعض المحكمين حذف أحد البنود التي نظروا أليها على أنها تكرار مع بند آخر ، وقد أجرى الباحث التعديل المطلوب ليكون المقياس في صورته النهائية (ملحق 5).

- للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة عشوائية مكونة من (40) طالبا وطالبة من غير عينة الدراسة ، وتم استخراج معادلة ألفا كرونباخ وحساب معامل الثبات ، وكان معامل الثبات (94,.) وهو معامل ثبات مرتفع نسبيا ، ثم تم احتساب زمن المقياس وكان (25) دقيقة .

3-بناء البرنامج المقترح :

اعتمد البرنامج التدريبي على مجموعة من الأسس في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، وهي:

- ربط الخبرات المتعلمة الحالية بما سبق وتعلمه الطالب قبل ذلك، والربط المتسلسل الفعال بين ما يتعلمه الطالب حاليًا وما تعلمه سابقًا، ومن الاستراتيجيات التدريسية التي تدعم هذا الأساس : استراتيجيتي الاستقراء والعصف الذهني؛ حيث يمكن من خلالهما أن يستفيد المعلم مما سبق وتعلمه الطالب للتوصل إلى المعلومات الجديدة.
- تشجيع التفاعل بين المعلم والمتعلم: حيث وجد أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين، سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، يشكل عاملاً مهما في إشراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.
- مراعاة طبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية .
- تشجيع المتعلمين على تبادل الأفكار والخبرات، علماً بأن المجموعات غير متجانسة، سواء في القدرات أو الميول أو الاهتمامات، ومن ثم تعزيز خبرات المتعلمين وتطويرها.

- التدرج في عرض مهارات الفهم القرائي، والتأكد من إتقانهم لكل مهارة من المهارات.
- التركيز على أن الجانب المهاري في التعلم هو الأساس: فلا يوجد معنى لتعلم يقوم على ترديد المعارف دون تطبيقها.
- ينبغي استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لمحتوي البرنامج وبما يحافظ علي إيجابية الطالب.
- استخدام وسائل تعليمية سمعية وبصرية واستخدام التعلم التشاركي بما يركز الخبرة في دماغ الطالب.
- تصميم خبرات تعليمية مرتبطة بالمادة ، وتغيير أماكن الجلوس في بيئة التعلم أو استخدام بيئة تعليمية مختلفة كالمكتبات وغيرها بما يهيئ ذاكرة الطالب لاكتساب المعلومات.
- تقديم تغذية مرتجعة سريعة؛ حيث إن دراية المتعلمين بما يعرفونه وما لا يعرفونه تساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها. فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه وما يجب أن يتعلموه والى تقييم ما تعلموا.
- التقويم المستمر للمتعلمين بداية من التقويم القبلي وأثناء تنفيذ البرنامج، وبعد الانتهاء منه.
- توظيف استراتيجيات ومبادئ نظرية التعلم القائم على الدماغ في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة.

وقد أمكن تصميم برنامج مقترح في ضوء نظرية التعلم القائمة على الدماغ ، وقائمة مهارات الفهم القرائي التي تم التوصل إليها، وذلك كما يلي :

-الهدف من البرنامج :

تم تحديد الهدف من البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي.

- **بناء محتوى البرنامج :** مر إعداد محتوى البرنامج المقترح بالخطوات التالية:

- الرجوع إلى الأدبيات والدراسات التي تناولت: نظرية التعلم القائمة على الدماغ ومهارات الفهم القرائي .
- إعداد المحتوى الذي يناسب طبيعة كل من نظرية التعلم القائمة على الدماغ ومهارات الفهم القرائي.
- تم تقسيم البرنامج على (12) يومًا بواقع حصة كل أسبوع .
- **استراتيجيات تنفيذ البرنامج والوسائل المعينة:**

اعتمد الباحث في تدريس البرنامج على بعض استراتيجيات التي تحقق مبادئ نظرية التعلم القائمة على الدماغ مثل: العصف الذهني والتعلم التعاوني وخرائط المفاهيم والاستقصاء والاستنباط ، وتم توفير مجموعة متنوعة من الوسائل المعينة التي ساعدت في فعَّالية تجربة البحث بما يتناسب وطبيعة التدريب، ومن تلك الوسائل سبورات بيضاء وأقلام حبر سائل وسبورات ضوئية .

-أساليب التقويم:

تنوعت أساليب التقويم في البرنامج المقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة ، فاستخدمت أساليب التقويم المستمر وأسلوب التقويم الذاتي وأسلوب التقويم النهائي.

- **ضبط البرنامج المقترح:**

تم استطلاع رأي مجموعة المحكمين(ملحق 6) حول البرنامج المقترح بعد عرضه عليهم، وقد تم الأخذ في الاعتبار توجيهاتهم، وما أبدوه من تعديلات، والتي كان لها أثر فعَّال في تصحيح مسار البرنامج المقترح، ومن ثمَّ تم التأكد من صدق المحكمين لذلك البرنامج ، وأصبح بصورته النهائية (ملحق 7) قابلاً للتطبيق .

(4) تحديد عينة الدراسة :

(أ) شملت العينة 90 طالبا وطالبة ؛ فصلين في مدرسة السيدة صفية الابتدائية أحدهما من البنين والثاني من البنات كمجموعة تجريبية،

وفصلين في مدرسة (25) يناير الابتدائية أحدهما من البنين والثاني من البنات كمجموعة ضابطة موزعين على النحو التالي :

جدول (1) توزيع عينة الدراسة

	البنون	البنات	المجموع
الضابطة	22	21	43
التجريبية	23	24	47
المجموع	45	45	90

(ب) تم التحقق من **التكافؤ بين مجموعتي الدراسة** (الضابطة، والتجريبية) عن طريق تحقيق التكافؤ بين المعلمين من حيث المؤهل وعدد سنوات الخبرة، ثم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين في الأداء القبلي على مقياس مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة الموسعة، وكانت النتائج غير دالة كما هي موضحة في جدول(2) و (3) الآتي.

(5) التجريب الميداني للاستراتيجية المقترحة : استغرقت التجربة الميدانية اثنا عشر أسبوعا من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2020/2019 ، وكانت بداية التجربة الثلاثاء 1 أكتوبر 2019 واستمرت حتى الأربعاء10ديسمبر 2019، وقد سارت إجراءات التطبيق كما يلي:

1–**التطبيق القبلي لأدوات الدراسة**، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (2) نتائج التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	45	7,80	1,15	,98	غير دالة
الضابطة	45	7,55	1,19		

جدول (3) نتائج التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو القراءة الموسعة .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصـــائية
التجريبية	45	7,71	1,30	,96	غير دالة
الضابطة	45	7,44	1,32		

2- الالتقاء بمعلمَي المجموعة التجريبية، كل على حدة، وتسليم كل منهما نسخة من البرنامج، ومناقشته حول البرنامج المقترح، وطبيعة دوره في تنفيذه، وأدوار المتعلمين ، والإجابة عن جميع الأسئلة والاستفسارات.

3- متابعة سير التجربة حيث كان الباحث يلتقي أسبوعيا مع معلمَي المجموعة التجريبية؛ من أجل الاطمئنان على سير العمل بالبرنامج المقترح. وجدير بالملاحظة أن استجابات المعلمين كانت إيجابية تجاه تنفيذ البرنامج وهذا يُعطي مؤشرا على ما يمكن أن يحققه هذا البرنامج لكل من المعلم، والمتعلم.

4- التطبيق البعدي للأدوات، وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

5- البرامج والأساليب الإحصائية المستخدمة معادلتا هولستي لحساب نسبة الاتفاق وبرنامج SPSS

نتائج الدراسة :

عولجت نتائج الدراسة إحصائيا بالأساليب الإحصائية، والبرامج المشار إليها فيما تقدم، ويمكن عرضها فيما يلي:

☐ **نتائج اختبار الفرض الأول:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس مهارات الفهم القرائي المباشر في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات الفهم القرائي المباشر ، وحساب قيمة "ت"، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (4) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الفهم القرائي المباشر في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	45	7,46	1,20	15,47	دالة عند مستوى ,01
الضابطة	45	1,80	0,50		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي المباشر لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ؛ وبالتالي يرفض الفرض الأول .

- **نتائج اختبار الفرض الثاني :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس الفهم القرائي الاستنتاجي ، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي ، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (5) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	45	7,11	1,36	13,15	دالة عند مستوى ,01
الضابطة	45	2,44	0,62		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ؛ وبالتالي يرفض الفرض الثاني .

- **نتائج اختبار الفرض الثالث :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس الفهم القرائي النقدي ، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مهارات الفهم القرائي النقدي ، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (6) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت"ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي النقدي في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	45	7,20	1,32	8,70	دالة عند مستوى ,01
الضابطة	45	2,53	,62		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارة تقويم المسموع لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ؛ وبالتالي يرفض الفرض الثالث .

- **نتائج اختبار الفرض الرابع :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس الاستماع الناقد ككل، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف

المعياري لدرجات المجموعتين في الفهم القرائي الإبداعي ، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (7) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي الإبداعي في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	45	7,15	1,2	17,31	دالة عند مستوى 01,
الضابطة	45	2,62	,61		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ؛ وبالتالي يرفض الفرض الرابع .

- **نتائج اختبار الفرض الخامس :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس الفهم القرائي ككل، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في الفهم القرائي ككل ، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (8) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي ككل في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	45	33,97	2,26	27,46	دالة عند مستوى ,01
الضابطة	45	7,15	1,42		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ؛ وبالتالي يرفض الفرض الخامس .

- **نتائج اختبار الفرض السادس :** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى < أو = 0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس الاتجاه نحو القراءة الموسعة، في القياس البعدي. ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين في مقياس الاتجاه نحو القراءة الموسعة ، وحساب قيمة "ت" ، وتحديد مستوى الدلالة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي :

جدول (9) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو القراءة الموسعة في التطبيق البعدي .

المجموعة	ن	م	ح	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التجريبية	45	7,20	3,83	35,72	دالة عند مستوى ,01
الضابطة	45	32,73	1,27		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو القراءة الموسعة لصالح المجموعة التجريبية ؛ حيث إن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 ؛ وبالتالي يرفض الفرض السادس .

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج القياس البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي ويعزى هذا لما يلي :

- استخدم البرنامج المقترح مجموعة من الاستراتيجيات التي تراعي طبيعة دماغ المتعلمين ؛ مما أسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب .
- جمع البرنامج المقترح بين توفير البيئة التعليمية الملائمة لتنمية مهارات الفهم القرائي وإتاحة الوقت اللازم لتنمية هذه المهارات؛ مما كان له أكبر الأثر في تنمية مهارات الفهم القرائي .
- التدرج في عرض مهارات الفهم القرائي، والتأكد من إتقان الطلاب لكل مهارة من المهارات ، مما كان له أكبر الأثر في تنمية هذه المهارات .
- البرنامج المقترح تضمن مجموعة من المناشط التي تحفز قدرات الدماغ وتنشطها؛ مما أعطى الطلاب الفرصة للتركيز والفهم .
- أتاح البرنامج المقترح دورا جديدا للمعلم يختلف عن دوره في الطرق التقليدية فكان موجها ومرشدا لطلابة مع تقديم الدعم في الوقت المناسب دون تقديم إجابات؛ مما كان له أبرز الأثر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب .
- وجد الطلاب في ظل الاستراتيجية المقترحة أدوارا جديدة تتيح لهم توظيف قدراتهم العقلية توظيفا سليما مما انعكس إيجابيا على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم .
- قدم البرنامج المقترح مجموعة من أساليب التقويم البديل التي تساعد المتعلم على تطبيق ما تعلمه في مواقف شبيه بالمواقف الحقيقية مما كان له أثر كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدي المتعلمين .

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج؛ يمكن تقديم **التوصيات التالية:**

1. ضرورة الإفادة من البرنامج الذي اقترحته الدراسة وتحققت من فعاليته في تدريس مهارات الفهم القرائي بتعميمه.

2. العناية بإعداد مقاييس مهارات الفهم القرائي لطلاب التعليم العام في المراحل المختلفة، وتدريبهم على تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.
3. تطوير محتوى موضوعات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء مبادئ نظرية التعلم القائم على الدماغ.
4. ضرورة تهيئة البيئة المادية والنفسية للطلاب لمساعدتهم على كيفية تنفيذ الأنشطة المرتبطة بالتعلم المستند على الدماغ .
5. ضرورة تدريب الطلاب على الاستقلالية في التعلم من خلال اكتساب مهارات تمكنهم من التعلم الذاتي .
6. ينبغي تدريب المعلمين على الاتجاهات الحديثة القائمه على نظرية التعلم القائم على الدماغ في طرق تدريس الفهم القرائي، بما يرفع مستوى أدائهم التدريسي ؛ وذلك من خلال تحديد هذه الاتجاهات وتدريبهم عليها.

4- ◄◄**وتقدم الدراسة المقترحات التالية:**

1. بحث أثر استخدام نظرية التعلم القائم على الدماغ في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية لتنمية مهارات القراءة الناقدة.
2. بحث أثر استخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية التعلم القائمة على الدماغ في تعليم مهارات تحليل النصوص الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية .
3. بحث أثر استراتيجية مقترحه قائمة على نظرية التعلم القائم على الدماغ في تعليم الأداء اللغوي لطلاب التعليم العام في مراحله المختلفة.
4. البحث عن نظريات أخري لتعليم اللغة العربية وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المراحل المختلفة.
5. دراسة فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم القائم على الدماغ في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في مراحل تعليمية مختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو السعود محمد أحمد (2013): فاعلية برنامج قائم على التكامل بين البنائية والتعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في الاستقصاء المعملي في العلوم لدى طلاب الشعب العلمية ، جامعة بنها،(95)، 457 – 494. مجلة كلية التربية،
- أحمد اللقاني وعلي الجمل (2007) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : عالم الكتب.
- إسماعيل الصاوي (2009) صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتامعرفية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أماني محمد مشعل (2012) أثر استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
- إيريك جنسن (٢٠٠١) كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم(ترجمة: مدارس الظهران الأهلية) الدمام : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- إيريك جنسن (٢٠٠٧) التعلم المبني على العقل (ترجمة : مكتبة جرير) ،الرياض : مكتبة جرير.
- أيمن يوسف (2008) فعالية استخدام استراتيجيات ما وارء المعرفة في تنمي مهارات الفهم القرائي والميول القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بفلسطين ، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس ، القاهرة .
- بثينة الغامدي وحسن الحسن(2011) .فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية .كلية التربية جامعة الأزهر ع (146) ، مج(1) ص ص 147 – 229 .

- جمال مصطفى العيسوي (2002). أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسين الفهم القرئي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة – جامعة عين شمس، العدد(15) 23 – 66 .
- حاتم الغلبان (2014) أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية ، غزة .
- حسن بن أحمد الحميد (2010) فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- حمدان إسماعيل (٢٠٠٨): فاعلية نموذج مقترح قائم على التعلم البنائي ونظرية المخ لتعليم العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، دكتوراه، جامعة حلوان، كلية التربية.
- حمدي إسماعيل (2013) : استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خلف حسن محمد (2006) : وحدة مقترحة في أدب الأطفال وأثرها في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي السادس: من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزا، مجلة القراءة والمعرفة– جامعة عين شمس، المجلد(1) 29 – 71
- رشدي طعيمة ومحمد الشعيبي،2006 ، تعليم القراءة والأدب القاهرة: دار الفكر العربيّ .

- سالي سلامة حسن (2016): أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة رسالة ماجستير كلية التربيه غزه فلسطين
- سناء أحمد (2011) : فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القراءة والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة سوهاج .
- سيتي سلوى بنت محمد نور (2009) تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واتجاهاتـــــــه ، متـــــــاح علـــــــي : https://buhuth.org/ar/paper/pFri060818053646r1554
- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (2000): فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي. العدد (2)، جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة ص ص 189-241
- عبدالرازق عيادة محمد. (2011) أثر استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء، مجلة ديالي،(53)67-81.
- عبدالله بلية حمد (2012) الصعوبات القرائية : تشخيصها وبعض وسائل علاجها ، مجلة القراءة والمعرفة العدد 129.العدد(7) ص ص 77 – 133 .
- علاء الدين حسن سعودي (2008) : برنامج قائم على مدخل القراءة الموسعة لتنمية مهارات تذوق القصص والميل نحو قراءتها لدى طلاب لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية الإبراز والتعليق ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد 135، ص ص 114-200.

- علي سعد(2007) تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية القاهرة : إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- علي سلام (2004) : . استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقاته بكل من المستوى التعليمي والجنس والنص **مجلة كلية التربية بالأزهر، العدد 123، الجزء الأول، يناير.**
- علي مدكور، (2006) تدريس فنون اللغة العربيّة .القاهرة :دار الفكر العربيّ
- ماهر شعبان عبدالباري (2009) : فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الاعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس (145) ص ص 73- 114.
- ماهر عبد الباري، (2010) سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربويه،عمان: دار المسيرة للنشروالتوزيع .
- محمد الخزاعلة وحسين السخني، وعبدالله الشقصي، و عساف الشوبكي (2011) الاسترتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي ط 1 . عمان : دار الصفاء للنشر والتوزيع .
- محمد رجب فضل الله (2001) مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تحليلية)"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (7) كلية التربية- جامعة عين شمس، ص ص 79- 100.
- محمد لطفي (2003) . فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي ، مجلة القراءة والمعرفة- جامعة عين شمس ع (22) ص ص 17- 47

- محمد محمد شعلان(2.11) أثر قراءة الصورة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة – جامعة عين شمس، العدد(116) 202– 235
- محمد يوسف (2002) تبسيط نصوص القراءة الموسعة للناطقين بغير العربية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة جنوب أفريقيا.
- محمود إبراهيم ، فاطمة عبد الرازق (2014) فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات الفهم القرائي الابداعي وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي . مجلة كلية التربية بأسيوط عدد (4) ، مجلد (30) (116 – 165) .
- محمود الناقه وحافظ السيد (2002) : تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته، القاهرة : جامعة عين شمس.
- محمود سليمان (2001) فعالية استراتيجية مقترحة لتدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد3، ص ص 50–79.
- محمود مصطفى (2.12): استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيً لعلاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- محمودعبد القادر (2015) استخدام المدخل المعرفي والأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي. المجلة التربوية – مصر مجلد (39) ، ص ص 323 –399.
- مصطفى إسماعيل (2003) . أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وانتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة

الإعداديـة بحـوث المـؤتمر العلمـي الأول: دور القـراءة فـي تعلـم المـواد الدراسية المختلفة، في الفترة (11-12)(69-111)

- نادية أبو سكينة (1997) : دراسة تحليلية تقويمية لكتاب القراءة ذي الموضوع الواحد (أحمد شوقي شاعر العصر الحديث) المقرر على طلاب المرحلة الثانية من الثانوية العامة ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، العدد 35.
- نادية سميح السلطي 2004 : التعلم المستند إلى الدماغ ، الأردن : عمان ، دار المسيره للنشر والتوزيع
- نـوار أحمـد زينـهم (2005): تقويم مـنهج القراءة المقرر علـى تلاميـذ الحلقـة الثانيـة مـن التعليم الأساسيفي ضـوء القيم اللازمـة لهـم ، رسـالة ماجسـتير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- وحيد السيد (2008) فاعليـة استخدام است ا رتيجيـة التعليم التعـاوني الجمعـي واسـتراتيجية) K-W-L فـي تنميـة مهـارات الفهـم القرائـي لـدى تلاميـذ الصـف السـادس الابتـدائي بالمملكـة العربيـة السـعودية. مجلـة القـراءة والمعرفة- جامعة عين شمس، العدد(74)، 153 - 227 .
- وليم عبيد ، عزو اسماعيل عفانة (٢٠٠٣) : **التفكير والمنهاج المدرسي** ،الكويت : مكتبة الفلاح.

- **المراجع الأجنبية :**

- Barbara K. (2002). Inside the Brain Based Learning classroom, Prentice-Hall, Inc.New Jersey.
- Barfield (2005): Extensive Reading from graded to Authentic Text. Available on: http://www.cvate.miyakia.Ac.ip\Iearner.develI\andyz.html

Berry, James. 2005. Levels of Reading Comprehension, Viewed- 2 Dec 2013, available at: http:// holandyah. blogspot.com/ 2012/ 02/ 6- pbi- 01iain. Html

- Bilal D. (2013). The Effects of Brain-Based Learning on the Academic Achievements of students with different learning styles, Mugla university, Turkey,p36.

-Caine, R., and Caine,G. (1994). Making connection. Teaching and the Human Brain.Alexandria, VA: ASCD.

-Caine R، Caine G، (2002).The Brain/ Mind Principles Wheat. Retrieved May، from http//cainlearning.com/pwhee

Snow ، -Catherine (2002) : Reading for understanding : Toward a research and development program in reading comprehension. Pittsburgh : *Office of Education Research and improvement (OERI)* .

-Downing, J; Leong, C.(1998). Psychology of Reading. New York:Macmillan

-Jensen, Eric.(2000). Brain -based Learning,Acadimic, press inc.,Alexandria,Virginia,U.S.A,p42

-Heilman, A. W., Blair, T. R. and Rulpey, W. H. 2001.
Principles and practices of teaching reading, (10th ed),
Charles E. Merrill Publishing Co.

-Jensen, Eric. (2005). *Teaching with the Brain in Mind* ,ASCD press, Alexandria,Virginia,U.S.A,p33.

- Pashler Harold. (2013). *Encyclopedia of the Mind* ,Sage publication, U.S.A,p39

- Lucas Bob. (2008). *Engage your Brain for Learning ,American society for training & Development*, vol25,Issue0808,August 2008,U.S.A,p53

- Renate N . (2016). *12Brain/Mind learning principles in action teach for the development of higher- order thinking and executive function* ,Crowin Press, U.S.A,p25.

Rubin, Dorthy. 1997. *Diagnosis and Correction in Reading-*
Instruction, Boston: Allyn and Bacon.

- Smith.M.C.(1990) "The development and Use of an Instrument for Assessing Adult Attitudes Toward Reading," Journal of Research and Development in Education ,Vol.23,156-161.

-Sousa,(2001) : How the Brain Learning aclassroom Teacher,S Guid.Thousand Oaks,CA:Crown Press,Inc

-Tufekci, S., & Demirel, M., (2009).The effect of brain based learning onachievement, retention, attitude and learning process, Procedia Social andBehavioral Sciences,Vol. (1), pp. (1782-1791).

-Willis, J. (2007) Brain-Based Teaching Strategies for Improving Students Memory,ERIC.Ej770920.

،- Warring R. (2000) : Getting Extensive reading going okayama notar dame university ، Japan

Zull, J. E. The Art of Changing the Brain: Enriching Teaching by-
exploring the biology of learning. (2002) Sterling, VA: Stylus