فاعلية إستراتيجية مقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتفكير التخيلي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

د/ محمد عويس القرني إبراهيم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

بكلية التربية بجامعة الفيوم

مستخلص البحث:

استهدف البحث الحالي تحديد فاعلية إستراتيجية مقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؛ ولتحقيق هدف البحث فقد أعد الباحث أدوات البحث التي تضمنت قائمة مهارات الفهم القرائي، وقائمة مهارات التفكير التخيلي، وكتاب الطالب بعد أن تمت صياغة الموضوعات التي اختارها الطلاب بناء على أسس مدخل القراءة الموسعة بالإستراتيجية المقترحة على ضوء هذا المدخل، ودليلاً للمعلم لتدريس الموضوعات التي تمت صياغتها بالإستراتيجية المقترحة، واختبارين: **الأول:** هو اختبار مهارات الفهم القرائي، **والثاني:** هو اختبار مهارات التفكير التخيلي، وقد اختار الباحث عينة البحث بطريقة قصدية، وقسمها إلى مجموعتين: تجريبية عددها (٤٤) طالبًا، وضابطة عددها (٤٠) طالبًا، وقد طبَّق الباحث اختباري مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتفكير التخيلي على طلاب عينة البحث تطبيقًا قبليًّا، ثم درس موضوعات القراءة التي تضمنها كتاب الطالب بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة من قبل الباحث، ثمَّ طبَّق الباحث الاختبارين تطبيقًا بعديًّا، وبعد رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًّا تبين وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات التفكير التخيلي؛ مما يشير إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات التفكير التخيلي لدى طلاب عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: القراءة الموسعة – الفهم القرائي الإبداعي – التفكير التخيلي.

Abstract:

Title of the research: The Effectiveness of a Proposed Strategy in Light of the Extended Reading Approach in Developing some Reading Comprehension and Imaginative Thinking Skills in the Arabic Language among Secondary School Students.

Prepared by:Dr. Mohamed Owies Al-Qorni Ibrahim Muhammad.(*)
Curriculum & Instruction Department- Faculty of Education - Fayoum University
Prepared by Dr. Muhammad Owais Al-Qarni Ibrahim

Abstract

The current research aimed to determine the effectiveness of a proposed strategy in light of the extended reading approach in developing some reading comprehension skills and some imaginative thinking skills among first year secondary school students. To achieve the goal of the research, the researcher prepared research tools that included a list of reading comprehension skills, a list of imaginative thinking skills, and a student's book after the topics chosen by the students were formulated based on the principles of the extended reading approach with the proposed strategy in light of the extended reading approach. This is in addition to a guide for the teacher to teach the topics that have been formulated according to the proposed strategy, and two tests. The first is a test of reading comprehension skills. The second is a test of imaginative thinking skills. The researcher chose the research sample in an intentional manner, and divided it into two groups: experimental number of (35) students, and control number of (37) students. The students of the research sample applied a pre application, and then studied the reading topics included in the student's book with the proposed strategy in light of the extended reading entrance by the researcher. Then, the researcher applied the

(*) Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language, Faculty of Education, Fayoum University.

two tests post application. After monitoring the scores and treating them statistically, it was found that there were differences between the pre and post applications in favor of the experimental group in the test reading comprehension skills, testing imaginative thinking skills. This indicates the effectiveness of the proposed strategy in light of the extended reading approach in developing reading comprehension skills and imaginative thinking skills among the students of the research sample.

Keywords: *Extended Reading - Reading Comprehension - Imaginative Thinking* skills.

- المقدمة:

تعد القراءة من أهم مهارات اللغة، وهي ذات أهمية بالغة في أية لغة، وهي تتبوأ مكانة كبيرة بين مهارات اللغة العربية؛ لكونها تزود الفرد بالأفكار والمعلومات، وتعينه على معرفة التراث البشري، وتوسع دائرة خبراته، وتفتح أمامه أبواب الثقافة، وتحقق التسلية والمتعة، وتهذب ذوقه، وتمكنه من حل المشكلات الحياتية التي تواجهه، وهي أساس الإعداد والتكوين العلمي للمتعلمين، ووسيلة تحقيق توافقهم الشخصي والاجتماعي.

وترجع أهمية القراءة بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية؛ لكونها أداة تحصيل دروسهم، وتثقيف ذواتهم، ولا يمكنهم التقدم في ناحية من نواحي دروسهم، إلا إذا استطاعوا السيطرة على مهارات القراءة، وهي تتصل اتصالاً وثيقًا بكل الأنشطة داخل المدرسة وخارجها، وتعد وسيلة إشباع حاجاتهم العقلية وممارسة سائر الأنشطة في المجتمع. (فتحي يونس،٢٠١٥، ٣٣). (**)

ويعد الفهم القرائي الهدف الأساسي للقراءة بما يتضمنه من عمليات عقلية كالتحليل، والاستنتاج، والنقد، والحكم، وهذا يتطلب قدرة القارئ على استثمار المادة المقروءة وفق خطوات ومراحل معينة. (سعيد القحطاني، ٢٠١٨، ٥٨١)

ويرى (Tompkins,1998) أن الفهم القرائي عملية تحتوي على عدة خطوات، يقوم القارئ ببناء عدة توقعات وتنبؤات حول ما يتوقع حدوثه بعد قراءة النص، وذلك بربط خبراته

(**) اتبع الباحث في التوثيق بمتن البحث ما يلي: ذكر اسم المؤلف أو الباحث، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات.

بالموضوع بما هو مكتوب في النص، وهذا يشير إلى أهمية هذه المهارات، فالغاية من القراءة هو محاولة فهم النصوص وتفسيرها من خلال الدراسة الشمولية التحليلية المتعمقة الناقدة لاكتشاف جماليات النص القرائي، وسرعة الفهم؛ بما يتطلب أن يتوفر للمتعلم بيئة تعليمية تتيح له بذل جهد وإعمال فكره والتعبير عما في نفسه.(رشدي طعيمة ومحمد الشعبي، ٢٠٠٦، ٤٦٩).

وقد أشار (محمد فضل الله، ٢٠٠١، ٨٢) إلى أن أهمية الفهم القرائي ترجع إلى أنه ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتسابه مهارات النقد، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد؛ لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع.

ويؤكد (فتحي الزيات، ١٩٩٨، ٤٠) أن الضعف في الفهم القرائي يعد السبب الرئيس للتأخر الدراسي، فهو يؤثر في صورة الذات لدى الطالب، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل قد يقوده التأخر الدراسي إلى القلق وانحسار تقدير الذات، وهذا يبين مدى أهمية تدريب الطلاب على مهارات الفهم القرائي، فهي السبيل إلى تحقيق النجاح في جميع ميادين الحياة.

ويؤكد (زكريا إبراهيم، ١٩٩٩، ١١) أن الفهم القرائي أيًا كان محتواه، ومجاله، ومادته الدراسية يؤدي إلى تحسين الواقع، فالكاتب يكتسب معلوماته، ويتدرب على الخبرات عن طريق القراءة، فيضيف إلى العلم بمقدار قراءته، وكثرة إطلاعه.

ويؤكد (عبد الحميد عبد الله،٢٠٠٠، ٢٠٣) أن الفهم القرائي مطلبٌ أساسيٌّ وضروريٌّ في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشمل كل المواد الدراسية من لغة عربية وعلوم ورياضيات وغيرها،

وبناء على ما سبق فقد أكد التربويون ضرورة أن تحظى مهارات الفهم القرائي بالتدريب الدقيق والمستمر (محمد جاد، ٢٠٠٣، ١٨).

وقد دعت دراسات متعددة إلى ضرورة تكثيف التدريب على مهارات الفهم القرائي؛ ليتسنى للطلاب تحقيق التقدم والتفوق في كافة المراحل الدراسية وألا يقتصر الفهم القرائي على

مادة دراسية بعينها، **وجاءت دراسة ياسين العذيقي (٢٠٠٩):** لتحديد فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وأمَّا دراسة (Bruce,2010) فقد اهتمت بتحديد فاعلية استخدام إستراتيجية تدريس القراءة الموجهة في تنمية الفهم القرائي، والاتجاهات نحو القراءة.

وسعت دراسة Pei-lin & chiujung بيلاين وتشو جونج (٢٠١٠م): نحو استقصاء فعالية الشروحات القائمة على الوسائط المتعددة التي ينتجها الطلاب مقارنة بتلك التي يزودهم بها المعلمون على الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وعلى اتجاه الطلاب نحوها.

بينما استهدفت دراسة تشو وآخرين **(Choo &.et.al,2011)** تعرف أثر إستراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي لدى الطلاب منخفضي الكفاءة في اللغة الإنجليزية.

واستهدفت دراسة هدى عبد الرحمن (٢٠١١م): التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الثالثة الإعدادية.

وحاولت دراسة محمد الشهري (١٤٣٢هـ): الوقوف على فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته المتعددة، وفي تكوين الاتجاهات نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

واستهدفت دراسة أحمد نهابة (٢٠١٣م): التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

أما دراسة هند الميعان (٢٠١٣م): فقداستهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت.

وجاءت دراسة رمزي الحارثي (٢٠١٤): لتحديد مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

واستهدفت دراسة حاتم البصيص (٢٠١٥): تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة اللازم توافرها في محتوى كتاب" العربية لغتي "للصف الخامس الأساسي، والوقوف على مدى مراعاة مستويات الفهم القرائي ودرجة توزعها في التدريبات القرائية.

أما دراسة سعيد القحطاني (٢٠١٨م): فقد استهدفت تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب اللغة العربية في جامعة الملك خالد وتعرف مستوى الفهم القرائي لديهم.

وحاولت دراسة نجلاء الشتري (١٤٣٩هـ): التعرف على أثر التدريب على نموذج القراءة التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمات العربية لغة ثانية وفي تغيير اتجاههن نحو القراءة.

وتُعد مهارات التفكير أحد نواتج التعلم الرئيسة التي تهدف عمليتي التعليم والتعلم إلى تنميتها لدى التلاميذ استجابة لمتطلبات مواجهة التقدم العلمي والتكنولوجي في جوانب الحياة المختلفة ولذلك اهتمت المؤسسات التعليمية اهتماما كبيراً بتنميتها من أجل تنشئة جيل قادر على التفكير بحرية والإبداع والتميز في شتى المجالات، والتغلب على تحديات الحياة المختلفة واتخاذ القرارات المناسبة.

وترى (أميرة نشوية وعادل ريان، ٢٠٢١، ٩٤) أن التفكير وتوجيهه يمثل هدفًا أساسيًا لا يحتمل التأجيل، ويجب أن يكون في صدارة الأهداف التربوية لأي مادةٍ دراسيةٍ؛ لأنه وثيق الصلة بكافة المواد الدراسية وما يصاحبها من طرائق تدريس وأنشطة تعليمية ووسائل تعليمية، فالتفكير عمليةٌ عقليةٌ معرفيةٌ وجدانيةٌ عليا تُبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتمثيل، والعمليات العقلية، كالتذكر والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال، وبالتالي تصبح تنمية التفكير بمختلف مهاراته بمثابة الأدوات التي يجب أن يزود بها الفرد حتى يتمكن من التعامل بكفاءة وفعالية مع المعلومات والمتغيرات التي يواجهها في المستقبل، ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير وتعليم المهارات أهمية متزايدة كحاجة أساسية لنجاح الفرد وتطور المجتمع.

ويرى (فتحي جروان،٢٠٠٢، ٢٤، ومحمد مهدي، ٢٠١١، ٢٢٢) أن الأهمية البالغة للتفكير فقد دفعت التربويين للاهتمام بتنمية مهارات التفكير بأنواعه المتعددة لدى

المتعلمين؛ لجعل عملية التعلم أكثر عمقًا ولمساعدة المتعلمين في معالجة المشكلات المختلفة وإنتاج معارف ومعلومات جديدة تتسم بالموضوعية والدقة والشمول.

أما الخيال فيرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتفكير، وهو ركنٌ أساسيٌّ لحدوثه، وهو يلعب دورًا كبيرًا في الوصول للاكتشافات العلمية، فقدرة الفرد على التخيل ترتبط بأسلوب تفكيره، عن طريق فهمه ودمجه للأبنية والعمليات المعرفية، واسترجاعه للصور التخيلية المختلفة، وقدرته على جدولة الأنشطة وتنظيمها، وتخيل البدائل والحواجز والعقبات والحصول على أفكارٍ جديدةٍ، بتركيب عناصر الخبرات السابقة في كل جديد، وذلك بالتفاعل مع هذا الواقع بشكلٍ هادفٍ، فالتخيل ضروري في حياة الإنسان، إذ يدعم عملية التصنيف والتجريب وربط إدراكاته الحالية بخبراته السابقة؛ مما يسهم في تعزيز عمليات التعلم والتفكير .(أميرة نشوية وعادل ريان،٢٠٢١، ٩٤)

ويتمثل التفكير التخيلي في قدرة الفرد علي التصور وبناء خيالات عقلية متعددة، حيث يفكر المتعلم ويحلم بأشياء لم تحدث من قبل، ويتميز تفكيره بالحدس أو حب التخمين، وبذلك يكون لديه القدرة علي الوصول بتفكيره إلي ما وراء الواقع. (Beghetto, Ronald ,2008,136)

ويرى (فهيم مصطفى،٢٠٠٢، ٢٩) أن أصحاب التفكير التخيلي يسعون دائماً إلى البحث عن المعاني من خلال ملاحظاتهم للأشياء، ومن خلال قراءاتهم المتنوعة، وهؤلاء لديهم القدرة على استنتاج النتائج من خلال الربط بين المواقف، ولديهم القدرة كذلك على التأمل والتفكير العميق.

ويرى (Lipman, 2003:245) و (Dewey , 2004:152) أن التفكير التخيلي يعمل علي بناء الأفكار الفعالة التي ليست منفصلةً عن الواقع، وهو بذلك لا يصرف المتعلم عن الواقع والمعرفة، حيث يمكنه من التفاعل مع هذا الواقع بشكلٍ هادفٍ، ويمكنه من رؤية الحقائق التي لا يمكن عرضها في ظل الظروف القائمة، ويعد الطريقة الوحيدة التي من خلالها تجد الأفكار والمعاني طريقها إلي التفاعل الإيجابي.

ومن الدراسات التي أجريت في مجال التفكير التخيلي وتؤكد ضرورة الاهتمام بتنمية مهاراته ما يلي:

دراسة ناصر أبو حماد (٢٠١٧): التي استهدفت التحقق من أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية.

أمَّا دراسة هاشم الحسامية (٢٠١٧م): فقد استهدفت معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية الحركية في تنمية مهارات التفكير التخيلي والتحدث لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في ضوء الذكاء البصري المكاني.

بينما استهدفت دراسة فاطمة خوالدة (٢٠١٧م): معرفة فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

وحاولت دراسة ثناء الشمري وهند رحيم (٢٠١٨): بناء مقياس لمعرفة مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيرات (الجنس، التخصص، الصف).

واستهدفت دراسة رابعة الصقرية ومحسن السالمي (٢٠٢٠): تحديد أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بسلطنة عمان.

أما دراسة أميرة نشوية و عادل ريان (٢٠٢١م): فقد استهدفت تحديد أثر برنامج قائم على توظيف أنماط التعلم في اكتساب المهارات الرياضية الأساسية وتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي.

وتستهدف القراءة الموسعة تنمية مهارات الفهم القرائي والثروة 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 موضوعاتٍ منفصلةٍ أو يقرؤون كتابًا ذا موضوع واحد أو قصة قصيرة أو كتابًا من كتب المعلومات، وتتم قراءة هذه المواد خارج الفصل فيتعلم الطلاب بذلك الاستقلال في تحصيل المعرفة ويدعمون ما اكتسبوه من مهارات وأفكار وتنمو ثروتهم اللفظية.(حسن شحاتة ومروان السمان، ٢٠١٦، ١٢٧).

تقوم القراءة الموسعة على فرضيةٍ راسخةٍ مفادها أن تعلّم القراءة يكون بمزيدٍ من القراءة، وهذه حقيقةٌ، فتعليم القراءة القائم على مدخل القراءة الموسعة يتيح للطلاب القراءة ومزيدًا من القراءة، فالقراءة الموسعة قراءةٌ طبيعيةٌ في سياقٍ تعليميٍّ، وهي مدخلٌ لتعلّم اللغة وتحسين مهاراتها، وهي توازي الاستماع والتعايش في بيئةٍ حقيقيةٍ مع أهل اللغة، وارتبط استخدام مصطلح القراءة الموسعة وتعريفها بأنها قراءة تجارب واقعية، وأنها قراءة سريعة، ولا بد فيها من الإكثار من القراءة، وقراءة كمٍّ كبيرٍ من النصوص (كتب وقصص)، فهذه هي المفاهيم الأساسية للقراءة الموسعة.

إن القراءة الموسعة تستند إلى تحمل الطلاب مسئولية اختيار النص الذي يقرؤونه؛ بهدف التمكن من الوصول إلى مستويات الفهم العليا متل الفهم الناقد والفهم التذوقي من خلال هذه النصوص المختارة ذاتيًا، بحيث يتم تقويم مدى فهم النص المقروء في ضوء تقديم التقارير المكتوبة عن النصوص، ولقاءات لمناقشة النص المقروء مع المعلم والطلاب أنفسهم. (warring,2000,p.5)

وتتسم القراءة الموسعة بمدى واسعٍ في تقديم كافة الموضوعات والقضايا المرتبطة بالإنسان في كل زمانٍ وفي أي مكانٍ، وبتنوع الموضوعات المقروءة يكتسب الفرد العديد من الأفكار والمفردات اللغوية المتنوعة، حيث تتنوع الموضوعات بين علمية وأدبية، وسياسية، وطرائف، إن الألفاظ والمعاني والصيغ والتراكيب المكتسبة من الموضوعات تمكن الطالب من تذوق الأدب، وتكسبه القدرة على التفاعل مع ما تفيض به العواطف من نتاجات أدبية إبداعية، فيصقل بذلك ذوقه، وتهذب موهبته ويرق شعوره ويسمو إحساسه، وتسمو قدراته الفنية على الكتابة الإبداعية، والتعبير عن انفعالاته وآرائه وتجاربه.(ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١١، ٥٣).

ورغم أهمية القراءة الموسعة فإن الدراسات التي أجريت فيها ما تزال قليلة بدرجة كبيرة، ومن تلك الدراسات:

دراسة سوزان هاريس (Susan A. J. Harris, 2012): التي استهدفت إبراز دور القراءة الموسعة في رفع كفاءة المتعلمين في اللغة الثانية في مرحلة التعليم الثانوي في اليابان.

بينما استهدفت دراسة مروان السمان (٢٠١٦): بناء نموذج تدريسي قائم على التفكير الجمعي التشاركي، وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة التبادلية والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وجاءت دراسة حسن شحاتة وعدنان الخفاجي وباسم الغانمي (٢٠١٦): لتحديد فاعلية إستراتيجية توليفية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق.

وحاولت دراسة عبد الرحمن شمبال (٢٠١٦م): إبراز دور القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أما دراسة حسن الشمراني (٢٠١٨): فقد استهدفت الوقوف على توجهات متعلمي العربية كلغة ثانية نحو القراءة الموسعة على الجوال والأنشطة التفاعلية في نادي القراءة على واتس آب.

واستهدفت دراسة خولة المزوغي (٢٠١٩): تحديد فاعلية برنامج في القراءة الموسعة قائم على الرحلات المعرفية لتنمية الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ويلاحظ ندرة هذه الدراسات وأنها اعتبرت القراءة الموسعة مدخلاً لتنمية مهارات الفهم القرائي، أو بحثت توجهات المتعلمين نحو استخدامها، أو بحثت فاعليتها في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، ولا توجد دراسة استهدفت تحديد فاعلية إستراتيجية مقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

ومن خلال ما سبق نجد أن المشكلة الكبرى في عملية تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتفكير التخيلي تكمن في إستراتيجية التدريس التي يتبعها المعلم، وطريقة تناوله لتلك المهارات التي يجب أن تناسب الفئة العمرية المستهدفة بالتعليم، وكذلك التدريب المتدرج والمستمر للطلاب على تلك المهارات حتى يكتسب المتعلم المهارة ويبحث هو عن المستوى الأعلى لها.

وهذا يجعل من مدخل القراءة الموسعة أساسًا صالحًا لبناء إستراتيجية تدريسية قد تنمي العنصر الأساسي في أي قراءة ألا وهو الفهم القرائي، وقد تسهم في تنمية مهارات التفكير التخيلي.

وقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام بلغ عددها (٣٥) طالبًا لتحديد مستوى الطلاب في مهارات الفهم القرائي الإبداعي ومهارات التفكير التخيلي، وقد طبق الباحث اختبارين **الأول:** لقياس مهارات الفهم القرائي الإبداعي **والثاني:** لقياس بعض مهارات التفكير التخيلي، توصل الباحث للنتائج التالية:

جدول رقم (١)

نتائج التجربة الاستطلاعية فيما يتعلق بمهارات الفهم القرائي الإبداعي

م	المهارات الفرعية للفهم القرائي الإبداعي	عدد من أجابوا صوابًا		عدد من أجابوا خطأ	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
١	التنبؤ بالأحداث التي تضمنها النص بناء على فرضيات مسبقة.	١٠	٢٨.٥٧	٢٥	٧١.٤٣
٢	استخلاص القيم والدروس والعبر المستفادة من المقروء.	١٣	٣٧.١٤	٢٢	٦٢.٨٦
٣	ترتيب الأحداث بصورة مبتكرة.	١٢	٣٤.٢٩	٢٣	٦٥.٧١
٤	تقديم توقعات بعد قراءته النص بناء على فرضيات مسبقة.	١٣	٣٧.١٤	٢٢	٦٢.٨٦
٥	دعم كلامه بديل من النص ومن خارجه ما أمكن.	١٠	٢٨.٥٧	٢٥	٧١.٤٣
٦	اقتراح حلول متعددة لمشكلات وردت في الموضوع.	١١	٣١.٤٣	٢٤	٦٨.٥٧
٧	التعبير عن رأيه فيما يقرأه.	١٤	٤٠	٢١	٦٠
٨	كتابة ملخص موجز للنص المقروء.	١٢	٣٤.٢٩	٢٣	٦٥.٧١

متوسط نسبة من أجابوا عن الاختبار ككل	%٣٣.٩٣	%٦٦.٠٧

ويلاحظ من الجدول السابق ضعف مستوى طلاب الصف الأول الثانوي العام الذين طبق عليهم الاختبار في مهارات الفهم القرائي الإبداعي حيث تراوحت نسبة من أجابوا إجابة صحيحة بين (٢٨.٥٧%) و(٤٠%) وهي نسبة قليلة إذا ما قورنت بنسبة من أجابوا إجابة خطأ عن مهارات الاختبار حيث تراوحت نسبتهم بين (٦٠%) و(٧١.٤٣%) وهي نسبة عالية جدًا؛ مما يشير إلى الضعف الواضح في هذه المهارات.

أمَّا عن اختبار مهارات التفكير التخيلي فتتضح نتائجه من الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

نتائج التجربة الاستطلاعية فيما يتعلق بمهارات التفكير التخيلي

م	المهارات الرئيسة	عدد من أجابوا صوابًا		عدد من أجابوا خطأ	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
١	مهارة التصور.	١٥	٤٢.٨٦	٢٠	٥٧.١٤
٢	مهارة التجربة الذهنية.	١٢	٣٤.٢٩	٢٣	٦٥.٧١
متوسط نسبة من أجابوا عن الاختبار ككل			%٣٨.٥٧٥		%٦١.٤٢٥

ويلاحظ من الجدول السابق ضعف مستوى طلاب الصف الأول الثانوي العام الذين طبق عليهم الاختبار في مهارات التفكير التخيلي حيث لم يتعدى متوسط نسبة من أجابوا إجابة صحيحة عن الاختبار (٣٨.٥٧٥%) مما يشير إلى أن أكثر من ستين بالمئة من الطلاب يفتقدون لمهارات التفكير التخيلي ويحتاجون لتنمية هذه المهارات.

ولا توجد – في حدود علم الباحث – دراسة اهتمت ببناء إستراتيجية مقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي، ومهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؛ مما يحتم القيام بمثل هذه الدراسة.

– **مشكلة البحث:** تتحدد مشكلة البحث حالي في وجود قصور في مهارات الفهم القرائي على النحو الذي أكدته دراسات سابقة مثل: **(دراسة حسن شحاتة وآخرين (٢٠١٦م) و(دراسة حسن الشمراني (٢٠١٨م) و(دراسة خولة المزوغي (٢٠١٩م)** ووجود ضعف في مهارات التفكير التخيلي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام، وذلك على نحو ما أكدته الدراسات السابقة مثل: **دراسة هاشم الحسامية (٢٠١٧م) ودراسة فاطمة خوالدة (٢٠١٧م) ودراسة ثناء الشمري وهند رحيم (٢٠١٨) ودراسة رابعة الصقرية ومحسن السالمي (٢٠٢٠) ودراسة أميرة نشوية وعادل ريان (٢٠٢١م)**، وقد أشارت الدراسات التي اعتمدت على مدخل القراءة الموسعة إلى الدور الفعال الذي يمكن أن يحققه في تنمية مهارات متنوعة مثل: **(دراسة حسن شحاتة وآخرين (٢٠١٦م) و(دراسة حسن الشمراني (٢٠١٨م) و(دراسة خولة المزوغي (٢٠١٩م)**، وقد أكدت هذه الدراسات أن سبب الضعف قد يرجع إلى استخدام بعض إستراتيجيات التدريس غير الفعالة التي لا تنمي مهارات الفهم القرائي الإبداعي ومهارات التفكير التخيلي.

ولحل مشكلة البحث يقترح الباحث السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية إستراتيجية مقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي ومهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؟ **ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:**

س١ ما مهارات الفهم القرائي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام؟

س٢ ما مهارات التفكير التخيلي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام؟

س٣ ما صورة موضوعات القراءة بعد صياغتها بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة؟

س٤ ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي عينة البحث؟

س٥ ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي عينة البحث؟

س٦ ما العلاقة بين تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؟

- **هدف البحث:** استهدف البحث تحديد فاعلية إستراتيجية مقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية بعض مهارات:

- الفهم القرائي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث.
- التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث.

- أهمية البحث: ترجع أهمية هذا البحث مما يمكن أن يفيد به:

١- الطلاب من خلال: تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي ومهارات التفكير التخيلي من خلال الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة.

٢- المعلمين من خلال:

- تقديم قائمتين **الأولى:** قائمة مهارات الفهم القرائي الإبداعي، **والثانية:** قائمة مهارات التفكير التخيلي؛ للتركيز عليها بشكلٍ مباشرٍ لتنميتها لدى طلابهم أثناء تدريس موضوعات القراءة.
- تقديم اختبارين للمعلمين **الأول:** لقياس مهارات الفهم القرائي الإبداعي، **والثاني:** لقياس مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.
- تزويدهم بدليل للمعلم يقدم نماذج تطبيقية لتدريس موضوعات القراءة المقررة بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتفكير التخيلي لدى طلابهم.

٣- القائمين على بناء مناهج اللغة العربية وتطويرها بالمرحلة الثانوية من خلال:

- توجيه انتباهم نحو ضرورة تضمين أهداف ترتبط بتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي، ومهارات التفكير التخيلي في أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية.

– تقديم قائمتين **الأولى:** قائمة مهارات الفهم القرائي الإبداعي، **والثانية:** قائمة مهارات التفكير التخيلي؛ لاستخدامها في بناء مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

٤– الباحثين من خلال:

– فتح المجال أمامهم لاستخدام إستراتيجيات تدريسية مقترحة على ضوء بعض المداخل الحديثة لحل بعض مشكلات تعليم اللغة العربية لدى المتعلمين بمراحل التعليم الأخرى.

– حدود البحث: التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

١– مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدرستين من المدارس الثانوية بمحافظة الفيوم؛ لكونهم أنهوا المرحلة الإعدادية التي يفترض أنهم أنهوها وقد أتقنوا مهارات القراءة بمستوياتها المتعددة، وبداية المرحلة الثانوية التي يفترض فيها ارتقاء مظاهر النمو العقلي وتظهر الحاجة الماسة لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتفكير التخيلي؛ للاستفادة منهما في مراحل الحياة المقبلة.

٢– تمَّ تطبيق هذا البحث على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي العام خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

٣– اقتصر البحث على مهارات الفهم القرائي الإبداعي التي أسفرت عنها نتائج تطبيق قائمة مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتي حصلت على نسبة اتفاق أكثر من (٩٠%) بين المحكمين؛ لكونها نسبة اتفاق عالية جدًا توضح بالفعل حاجة الطلاب إلى هذه المهارات.

٤– اقتصر البحث على مهارات التفكير التخيلي التي أسفرت عنها نتائج تطبيق قائمة مهارات التفكير التخيلي، وحصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين أكثر من (٩٠%)؛ لكونها نسبة اتفاق عالية جدًا توضح بالفعل حاجة الطلاب إلى هذه المهارات.

٥– موضوعات القراءة الموسعة التي اختارها طلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث، بناء على ميولهم في القراءة أثناء تطبيق خطوات الإستراتيجية المقترحة.

– فروض البحث: اختبر البحث الحالي الفروض التالية:

١– لا يوجد فرق له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي.

٢- لا يوجد فرق له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي.

٣- لا يوجد فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي.

٤- لا يوجد فرق له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي.

٥- لا يوجد فرق له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي.

٦- لا يوجد فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي.

٧- لا توجد علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وتنمية مهارات التفكير التخيلي.

- منهج البحث: استخدم البحث الحالي منهجين من مناهج البحث هما:

المنهج الوصفي: الذي استُخدِمَ في وصف وتحديد مشكلة البحث، وفي إعداد إطاره النظري، وإعداد أدواته، **والمنهج التجريبي:** الذي استُخدم في إجراء تجربة البحث لتحديد فاعلية الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتفكير التخيلي لدى طلاب عينة البحث، وقد تمَّ استخدم التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين: التجريبية والضابطة.

- أدوات البحث ومواده التعليمية: أعدَّ الباحث في هذا البحث الأدوات والمواد التعليمية التالية:

١- متطلبات إعداد كتاب الطالب: وتتضمن ما يلي:

- قائمة تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- قائمة تحديد مهارات التفكير التخيلي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

٢- مواد التعليم والتعلم: وتتضمن ما يلي:

– كتاب الطالب الذي تضمن موضوعات القراءة المختارة من قبل طلاب مجموعة البحث بعد إعادة صياغتها بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض مهارات التفكير التخيلي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام عينة البحث.

– دليل المعلم لتدريس موضوعات القراءة المختارة من قبل طلاب مجموعة البحث بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة.

٣– أدوات القياس: وتتضمن ما يلي:

– اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث.

– اختبار مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث.

– **عينة البحث:** اختار الباحث مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدرستين من المدارس الثانوية بنين بمحافظة الفيوم بطريقة قصدية؛ ليجري عليها تجربة البحث.

– **مصطلحات البحث:** تضمن البحث الحالي المصطلحات التالية:

١– مدخل القراءة الموسعة:

يرى (warring,2005,P.5) أن مدخل القراءة الموسعة في تدريس القراءة يستند إلى تحمل الطالب مسئولية اختيار النص الذي يقرأه؛ بهدف الوصول من خلال هذه النصوص المختارة ذاتيًّا إلى مستويات الفهم العليا مثل الفهم الناقد والفهم التذوقي للنص، بحيث يتم تقويم مدى فهم للنص في ضوء تقديم الطالب لتقارير مكتوبة عن النصوص التي قرأها وكذلك عقد لقاءات لمناقشة النص المقروء بين المدرس والطالب وبين الطالب وزملائه.

ويعرفها (حسن شحاتة وآخران، ٢٠١٦، ٤٤) بأنها "قراءة النصوص الإضافية التي يتمُّ اختيارها من قبل المتعلمين أنفسهم خارج المقرر والفصل وتكون غالبًا على شكل قصص طويلة أو قصيرة أو روايات أو نصوص أدبية، أو قراءة من الإنترنت، ولها صلة

بالموضوعات المقررة أو قريبة منها غايتها الأساسية إمتاع المتعلمين، وتعزيز ما يتعلمون من كلمات وتراكيب في القراءة المكثفة".

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها أحد المداخل التدريسية الحديثة لتدريس القراءة، وهو يستند إلى تحمل الطالب مسئولية اختيار النص الذي يقرأه؛ بهدف الوصول من خلال قراءة هذه النصوص المختارة ذاتيًا إلى مستويات الفهم العليا مثل الفهم الناقد والفهم التذوقي للنص والفهم الإبداعي، ويتمُّ تقويم مدى فهم الطالب للنص في ضوء تقديم الطالب لتقارير مكتوبة عن النصوص التي قرأها وكذلك عقد لقاءات لمناقشة النص المقروء بين المعلم والطالب وبين الطالب وزملائه، وقد استخدمه الباحث في بناء إستراتيجية مقترحة على ضوئه لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث.

٢- **الفهم القرائي: عرفه حسن شحاتة وزينب النجار(٢٠٠٣،٢٣٢)** بأنه "عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق والفهم عملية إستراتيجية، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عمليةٌ معقدةٌ تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة".

وعرفه (أحمد السيد، ٢٠١٠، ٥٨) بأنه "نشاطٌ عقليٌّ يتم فيه الربط بين المعلومات المرئية المكتوبة، والمعلومات المخزنة عنها في الذاكرة، وإحداث مواءمة ومماثلة بينهما لكي يتمكن القارئ من التفاعل مع النص المقروء، وتحليله واستنتاج المعاني الضمنية فيه، والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء، ومعرفة اتجاهات الكاتب منه.

وعرفه الباحث إجرائيًا بأنه نشاطٌ عقليٌّ يقوم به طلاب الصف الأول الثانوي مجموعة البحث الذين يدرسون بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة يتمُّ فيه الربط بين المعلومات المرئية المكتوبة، والمعلومات المخزنة عنها في الذاكرة، وإحداث مواءمة ومماثلة بينهما لكي يتمكن القارئ من التفاعل مع النص المقروء، وتحليله واستنتاج المعاني الضمنية فيه، والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء، ومعرفة اتجاهات الكاتب منه، وإبداع أفكار وحلول جديدة لما تضمنه النص من مشكلات.

٣- **مهارات الفهم القرائي الإبداعي: يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها** مجموعة من الأداءات العقلية التي يستهدف البحث الحالي تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي مجموعة البحث الذين يدرسون بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة أثناء قراءتهم بعض النصوص القرائية بسرعة ودقة وإتقان، وهي المهارات التي تتوافر فيها صفات الجدة والطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات مثل: التنبؤ بالأحداث التي تضمنها النص المقروء بناء على فرضيات مسبقة، استخلاص القيم والدروس والعبر المستفادة من المقروء، ترتيب الأحداث بصورة مبتكرة، الوصول إلى توقعات بناء على فرضيات مسبقة...إلخ، وهذه المهارات تقاس باختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي.

٢- **التفكير التخيلي: Imaginative Thinking :**

عرفه (مجدي عزيز، ٢٠٠٧، ٣٥) بأنه نمطٌ من التفكير يقوم على عملية استحضار واستعادة الانطباع الذهني للأشياء والأحداث التي تتصل بهدفٍ معينٍ أو تخيل الحركات أو الخطوات التي تحقق الأهداف المرجوة، ويمكن أن تتضح من القدرة على إعادة التركيب بطريقةٍ مبتكرةٍ لما يتم استعادته من صورٍ ذهنيةٍ أو معانٍ أو خبراتٍ أو أحداثٍ سابقةٍ.

ويعرفه الباحث إجرائيًا في هذا البحث بأنه أحد أنواع التفكير التي يقوم بها طلاب الصف الأول الثانوي مجموعة البحث الذين يدرسون بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة ويعتمد هذا النوع من التفكير على عملية استحضار واستعادة الانطباع الذهني للأشياء والأحداث التي تتصل؛ بهدفٍ معينٍ أو تخيل الحركات أو الخطوات التي تحقق الأهداف المرجوة، ويمكن أن يتضح من القدرة على إعادة التركيب بطريقةٍ مبتكرةٍ لما يتم استعادته من صورٍ ذهنيةٍ أو معانٍ أو خبراتٍ أو أحداثٍ سابقةٍ.

٣- **مهارات التفكير التخيلي: هي** مجموعةٌ من الأداءات العقلية التي يمارسها طلاب الصف الأول الثانوي مجموعة البحث الذين يدرسون بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة أثناء قراءتهم بعض النصوص وتتم بسرعة ودقة وإتقان، وهي مهارات مثل: التصور العقلي، والتجربة الذهنية، وتكوين وتوسيع الأنماط، ويتم قياسها باختبار مهارات التفكير التخيلي.

- الدراسات السابقة: قَسَّمَ الباحث الدراسات السابقة إلى المحاور التالية:

المحور الأول: دراساتٌ في مجال القراءة الموسعة:

- **دراسة رتشارد دى وجليانا بامفورد** [*] (Richard R. Day & Julian Bamford,1998): هدفت إلى تقديم أساس نظري وتعليمي يقوم على فرضية أن القراءة الموسعة ينبغي أن تكون مكونًا أساسيًّا من مكونات تعليم القراءة في فصول تعليم اللغة الثانية، وتعدُّ الدراسة مدخلاً لتعليم القراءة وتعلّمها في اللغة الثانية، فهي الدراسة الأولى تقريبًا في طبيعة القراءة الموسعة وتطوير برامجها، وجاءت في ثلاثة أقسام وخمسة عشر فصلاً، غير الملاحق والمراجع، وتناول القسم الأول من الدراسة أبعاد القراءة الموسعة في خمسة فصول، وتناول القسم الثاني قضايا تطوير مواد القراءة الموسعة في فصلين، وتناول القسم الثالث من الدراسة إعداد برامج القراءة الموسعة في ثمانية فصول.

- **دراسة سوزان هارس (Susan A. J. Harris, 2012)** هدفت الدراسة إلى إبراز دور القراءة الموسعة في رفع كفاءة المتعلمين في اللغة الثانية في مرحلة التعليم الثانوي في اليابان، وناقشت إمكانية تقديمها في هذه المرحلة من التعليم، وأظهرت خصائص برنامجها، وأوضحت أهمية تعليمها ودورها في تحسين المستوى اللغوي للمتعلمين، وتنمية ثروتهم اللغوية، وتعديل أخطائهم الكتابية وناقشت الدراسة مداخل القراءة التقليدية، وخلصت إلى ضرورة تقديم برنامج القراءة الموسعة في مرحلة التعليم الثانوي.

- **دراسة حسن شحاتة وعدنان الخفاجي وباسم الغانمي (٢٠١٦م):** هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية إستراتيجية توليفية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق؛ ولتحقيق هدف البحث فقد تمَّ إعداد أدوات البحث التي تضمنت إعداد موضوعات القراءة بالإستراتيجية المقترحة، وإعداد اختبار مهارات الفهم القرائي، وتم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الرابع

---

[*] عرض الباحث هذه الدراسة ضمن الدراسات السابقة نظرًا لقلة عدد الدراسات السابقة في مجال القراءة الموسعة.

الإعدادي، وتطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي عليهم قبليًّا، ودرست طالبات المجموعة التجريبية بالإستراتيجية التوليفية المقترحة وطبق الاختبار بعديًّا، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

- **دراسة مروان السمان (٢٠١٦):** هدفت إلى بناء نموذج تدريسي قائم على التفكير الجمعي التشاركي، وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة التبادلية والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق هدف البحث فقد أعدَّ الباحث قائمتين: **إحداهما:** بمهارات القراءة التبادلية **والثانية:** بمهارات القراءة الموسعة المناسبتين لطلاب الصف الأول الثانوي، وتحديد أسس بناء النموذج التدريسي القائم على التفكير الجمعي التشاركي، وتحديد مكوناته المتمثلة في أهدافه، ومحتواه، وخطواته، وإجراءاته، وتقويمه، وإعداد اختبارين: **الأول:** لقياس مهارات القراءة التبادلية **والثاني:** لقياس مهارات القراءة الموسعة، وقد اختار الباحث مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي، وطبق الاختبارين عليها قبليًّا، ثم طبق النموذج التدريسي على هذه المجموعة، وطبق الاختبارين عليها بعديًّا، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية النموذج التدريسي القائم على التفكير الجمعي التشاركي في تنمية مهارات القراءة التبادلية والقراءة الموسعة لدى مجموعة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي.

دراسة عبد الرحمن شمبال (٢٠١٦م): هدفت إلى إبراز دور القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتوضيح أهمية الأخذ بها في عملية التعليم للناطقين بغير العربية استخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات، وطُبقت الدراسة على (٤٠) معلمًا ومعلمةً من أساتذة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية، وتوصلت النتائج إلى أن القراءة الموسعة تفيد المتعلم في فهم المعاني الأسلوبية، وإكسابه مفردات جديدة، كما أنها تُعينه على التخاطب، والتحدث باللغة التي تعلمها بصورةٍ طبيعيةٍ، وتساعده على قراءة الصحف اليومية، وفهمها فهمًا صحيحًا.

- **دراسة حسن الشمراني (٢٠١٨م):** هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على توجهات متعلمي العربية كلغة ثانية نحو القراءة الموسعة على الجوال والأنشطة التفاعلية في نادي القراءة على واتس آب. شارك عدد من طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد اللغويات العربية،

بجامعة الملك سعود في برنامج للقراءة الموسعة على الجوال لمدة أربعة عشر أسبوعًا، حيث يقرأ الطلاب نصوصًا أصيلةً من اختيارهم، ثمَّ يتناقشون في الموضوعات المقروءة عبر نادي القراءة (مجموعة على تطبيق واتس آب)، صوتيًّا وكتابيًّا، وتوصلت الدراسة إلى وجود توجهات إيجابية نحو القراءة الموسعة لدى المعلمين والمتعلمين، وأنه يمكن للقراءة الموسعة أن تنمي مهارات القراءة لدى المتعلمين وتستثير دافعيتهم وتزيد من قدرتهم على الإنجاز.

دراسة خولة المزوغي (٢٠١٩م): هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية برنامج في القراءة الموسعة قائم على الرحلات المعرفية لتنمية الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدف البحث فقد أعدت الباحثة قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، وأعدت برنامجًا في القراءة الموسعة قائم على الرحلات المعرفية، وأعدت اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وبعد تطبيق أدوات البحث قبليًّا على طلاب عينة البحث وتدريس البرنامج لطلاب المجموعة التجريبية فقط تم تطبيق الاختبار بعديًّا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة الإبداعية على طلاب المجموعة الضابطة؛ مما يشير إلى فاعلية برنامج القراءة الموسعة القائم على الرحلات المعرفية.

دراسة عبد الناصر صبير وعارف العصيمي (٢٠٢١): هدفت إلى تضمين القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية كلغة ثانية؛ ولتحقيق هدف الدراسة فقد أعدَّ الباحثان استبانتين: استبانة مبادئ القراءة الموسعة، واستبانة عادات الطلاب في القراءة الموسعة وحُكمت الاستبانتان، وتم التأكد من صدقهما، ثم طُبقتا على عينة الدراسة، وقد بلغ عددها (١١١) معلمًا ومعلمةً، و(١٧٠) طالبًا وطالبةً، وأسفرت نتائج الاستبانة الأولى عن أن مفهوم القراءة الموسعة يحتاج إلى استجلاء لدى المعلمين والمعلمات، كما أبانت نتائج الاستبانة الثانية أن دور المعلمين في توجيهالطلاب نحو القراءة الموسعة يحتاج إلى إدراجها ضمن برامج تكوينهم.

- المحور الثاني: دراسات في مجال تنمية مهارات الفهم القرائي:

دراسة ياسين العذيقي (٢٠٠٩): هدفت الدراسة إلى تحديد فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ ولتحقيق هدف الدراسة

فقد أعد الباحث قائمة لتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة للطلاب، وأعدَّ اختبارًا لقياسها، وطُبِقت الدراسة على عينة بلغ عددها (٥٠) طالبًا من الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة، وقد قسمهم إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٢٥) طالبًا درست وفقًا لإستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة وعددها (٢٥) طالبًا درست بالطريقة المعتادة، وبعد تطبيق أدوات البحث وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي في مهارات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي، لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي.

- **دراسة تشو جونج وبيلاين Peilin & chiujung (٢٠١٠م):** هدفت إلى تحديد فعالية الشروحات القائمة على الوسائط المتعددة التي ينتجها الطلاب مقارنة بتلك التي يزودهم بها المعلمون على الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وعلى اتجاه الطلاب نحوها، وكشفت نتائج الدراسة عن أن تحصيل مجموعة الطلاب الذين قاموا بإنتاج شروحات الوسائط المتعددة أفضل في عملية الفهم القرائي، وأن تحصيل مجموعة الطلاب ذوي المستوى الأعلى الذين قاموا بإنشاء الشروحات أفضل من أولئك الذين تمَّ تزويدهم بالشروحات من قبل المعلمين.

- **دراسة هدى عبد الرحمن (٢٠١١م):** وقد هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام إستراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ ولتحقيق هدف البحث فقد تمَّ إعداد موضوعات القراءة بالإستراتيجية القائمة على الذكاءات المتعددة كما تمَّ إعداد اختبار تحصيلي واختبار مهارات الفهم القرائي، وبعد تطبيق أدوات البحث، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية إستراتيجيات تدريس القراءة القائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ مجموعة البحث.

– **دراسة محمد الشهري (١٤٣٢هـ):** هدفت إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته المتعددة، وفي تكوين الاتجاهات نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة عددها (٦٢) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في مستويات الفهم (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي)، وفي مقياس الاتجاه نحو القراءة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته المتعددة.

– **دراسة خليل الفيومي (٢٠١٢م):** هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استخدام إستراتيجية التمثيل الدرامي التعليمية للنصوص الشعرية على الاستيعاب القرائي لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج التجريبي، فقد تمَّ إعداد كتاب طالبٍ فيه نصوصٌ شعريةٌ معدةٌ باستخدام إستراتيجية التمثيل الدرامي، وأعد الباحث اختبار الاستيعاب القرائي، وتم تطبيق أدوات البحث قبليًّا وبعديًّا على عينة من طلاب المرحلة الأساسية العليا، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية في الاستيعاب القرائي؛ مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية التمثيل الدرامي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

– **دراسة توماس Thomas (٢٠١٣م):** هدفت الدراسة إلى تعرف أثر دوائر الأدب مقارنة بالقراءة المستقلة على تحصيل طلاب الجامعة في القراءة، وتم استخدام المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة الأولى الذين استخدموا دوائر الأدب على طلاب المجموعة الثانية الذين استخدموا القراءة المستقلة؛ مما يشير إلى فاعلية إستراتيجية دوائر الأدب مقارنة بالقراءة المستقلة على تحصيل طلاب الجامعة في القراءة .

– **دراسة أحمد نهابة (٢٠١٣م):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، أُستخدم المنهج التجريبي وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في

التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي.

- **دراسة هند الميعان (٢٠١٣م):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروقٌ دالةٌ إحصائيًّا بين طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة حاتم البصيص (٢٠١٥):** هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة اللازم توافرها في محتوى كتاب" العربية لغتي "للصف الخامس الأساسي، والوقوف على مدى مراعاة مستويات الفهم القرائي ودرجة توزعها في التدريبات القرائية، وقد استخدم المنهج الوصفي المعتمد على أسلوب تحليل المحتوى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن محتوى كتاب "العربية لغتي" راعى بدرجة جيدة مستويات الفهم القرائي ومهاراته بنسبة بلغت (٦٥.٨٦%) من إجمالي التدريبات القرائية، ولكنه أعطى بعض المستويات درجة اهتمام أكبر من المستويات الأخرى، وأظهرت النتائج تباين العناية بالمهارات الفرعية واختلاف نسبة تكرارات وإغفال بعض المهارات التي لم تحظَ بأية فرصة للتدريب عليها.

دراسة سعيد القحطاني (٢٠١٨م): هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب اللغة العربية في جامعة الملك خالد وتعرف مستوى الفهم القرائي لديهم، وقد استُخدم فيه المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث طُبق اختبار الفهم القرائي على عينة من طلاب وطالبات اللغة العربية بلغت (٢٤٥) طالبًا وطالبةً، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب والطالبات كان ضعيفًا؛ حيث بلغ المستوى الكلي لمستويات الفهم القرائي (٤٣.٩٣%)، وقد وجدت فروق دالة إحصائيًّا في مستويات الفهم القرائي لصالح الطالبات، ووجدت فروقٌ في مستويات الفهم القرائي لدى الطلاب والطالبات بالفرقة الرابعة في الفهم القرائي أعلى من الفرق السابقة لها.

– **دراسة نجلاء الشتري (١٤٣٩هـ):** هدفت إلى تعرف أثر التدريب على نموذج القراءة التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمات العربية لغة ثانية وفي تغيير اتجاههن نحو القراءة، وقد أعدت الباحثة أدوات الدراسة وهي اختبار الفهم القرائي واستبانة الاتجاه نحو القراءة، استُخدِم المنهج شبه التجريبي حيث طُبِقت أدوات الدراسة على عينة بلغ حجمها (٢٤) متعلمة من متعلمات اللغة العربية لغة ثانية في المستوى المتقدم، **الأولى:** تجريبية مكونة من (١٠) متعلمات **والثانية:** ضابطة مكونة من (١٤) متعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي واستبانة الاتجاه نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية القراءة التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحوها.

– **دراسة محمد مهيدات وأمل الصمادي (٢٠٢١م):** وقد هدفت إلى تحديد أثر استخدام إستراتيجية" إعادة الصياغة (RAP) في تحسين الفهم القرائي في المستويين الحرفي والاستنتاجي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا وطالبة من طلبة الصفين الخامس والسادس تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد تمَّ إعداد برنامج تدريبي يستند إلى إستراتيجية إعادة الصياغة (RAP)، كما أعد اختبار القراءة الجهرية، واختبار الفهم القرائي، وبعد تطبيق أدوات البحث تطبيقًا قبليًّا وبعديًّا أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي.

– المحور الثالث: دراسات في مجال تنمية مهارات التفكير التخيلي:

– **دراسة ناصر أبو حماد (٢٠١٧):** هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية تكونت عينة الدراسة من (١٦) طالبًا من طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية قسموا بشكل عشوائي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدَّ الباحث برنامجًا تعليميًّا في مهارات السلوك التخيلي والإدراك البصري، ومقياس التفكير التخيلي، ومقياس الإدراك البصري، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك

البصري، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأطفال على مقياس السلوك التخيلي، ومقياس الإدراك البصري، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري تعزى إلى أثر البرنامج التعليمي، ولصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة هاشم الحسامية (٢٠١٧م):** هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية الحركية في تنمية مهارات التفكير التخيلي والتحدث لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في ضوء الذكاء البصري المكاني، وقد أعد الباحث البرنامج واختبار مهارات التفكير التخيلي، وتمَّ اختيار (٦٠) طالبًا وطالبةً بصورةٍ قصديةٍ، وقسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختباري التفكير التخيلي ومهارات التحدث؛ مما يشير إلى فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية الحركية في تنمية مهارات التفكير التخيلي والتحدث لدى طلبة عينة البحث.

- **دراسة فاطمة خوالدة (٢٠١٧م):** هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وأعدت الباحثة اختبارين أحدهما لقياس مهارات الوعي الصوتي، وآخر لقياس مهارات التفكير التخيلي، واختارت عينة الدراسة بصورة قصدية من (٣١) طالبة قسمتها إلى مجموعتين تجريبية عددها (١٦) وضابطة عددها (١٥) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات الوعي الصوتي، واختبار مهارات التفكير التخيلي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات عينة البحث.

- **دراسة ثناء الشمري وهند رحيم (٢٠١٨):** هدفت الدراسة إلى بناء مقياس لمعرفة مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيرات (الجنس، التخصص، الصف)، وقد تكونت عينة البحث من (٢٠٩) طالبًا وطالبةً بواقع (١٠٣) من الذكور، و(١٠٦) من الإناث، و(٧٣) للتخصص العلمي و(١٣٦) للتخصص الإنساني اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع البحث، وقد أعدت الباحثتان اختبار مهارات التفكير التخيلي، وبعد تطبيقه،

ومعالجة البيانات وتحليلها إحصائيًا توصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بارتفاع مستوي مهارات التفكير التخيلي، وأن الطالبات الإناث أكثر اتسامًا بمهارات التفكير التخيلي من الطلاب الذكور، وأظهرت النتائج ارتفاع مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة مع التقدم بالمراحل الدراسية في الجامعة، ووجود تفاعلات ثنائية بين متغيري (الجنس، الصف) في مهارات التفكير التخيلي.

- **دراسة رابعة الصقرية ومحسن السالمي (٢٠٢٠):** هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بسلطنة عمان تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبة، قسمت إلى مجموعتين(٣٠) تجريبية و(٣٢) ضابطة، واستخدم المنهج شبه التجريبي؛ وقد أعد الباحثان مقياس التفكير التخيلي، وبعد تطبيق أدوات البحث توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التفكير التخيلي لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت تقنية الواقع المعزز؛ مما يشير إلى فاعلية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير التخيلي.

- **دراسة أميرة نشوية وعادل ريان (٢٠٢١م):** وقد هدفت الى معرفة أثر برنامج قائم على توظيف أنماط التعلم في اكتساب المهارات الرياضية الأساسية وتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي بتصميم قبلي بعدي لمجموعة واحدة على عينة قصدية بلغ عددها (٤٣) طالبًا وطالبة من طلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة في اختباري المهارات الرياضية الأساسية ومهارات التفكير التخيلي بين التطبيقين: القبلي والبعدي وجود فروق دالة إحصائيًّا لصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على توظيف أنماط التعلم في اكتساب المهارات الرياضية الأساسية وتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة عينة الدراسة.

١- من خلال العرض السابق للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث يلاحظ ما يلي:

– أن الدراسات التي استخدمت مدخل القراءة الموسعة في مصر والعالم العربي بصفة عامة ما تزال قليلة وهي قليلة أيضًا في ميدان تعليم اللغة العربية حيث أجري بعضها في ميدان تعليم اللغات الأجنبية واللغة الثانية؛ مما يفرض الاهتمام بهذا المدخل المهم في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتفكير التخيلي.

– أن الدراسات التي استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي ما تزال قليلة رغم أهميتها البالغة في الحياة الدراسية والعملية للمتعلمين بما يحقق التواصل اللغوي الفعال وفهم الرسالة اللغوية المكتوبة بصورة أفضل، والمساعدة في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي.

– أن الدراسات التي تناولت مهارات التفكير التخيلي قد أجريت في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، ولا توجد درسات في ميدان تعليم اللغة العربية حاولت تنميتها من خلال إستراتيجيات مقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في المرحلة الثانوية في اللغة العربية.

– لا توجد دراسة – في حدود علم الباحث – اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي ومهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال بناء إستراتيجية مقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة، مع أنه من المفيد إجراء تلك الدراسة للأهمية البالغة للفهم القرائي الإبداعي، والتفكير التخيلي لهؤلاء الطلاب في هذه المرحلة، وما بعدها من مراحل تعليمية.

٢– وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة فيما يلي:

– إعداد الإطار النظري للبحث في محاوره المتعددة: (القراءة الموسعة – الفهم القرائي – التفكير التخيلي).

– إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

– إعداد قائمة مهارات التفكير التخيلي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

– المعالجات الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات هذا البحث.

– تفسير نتائج البحث الحالي بمقارنتها بنتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث.

– إجراءات البحث: سار البحث الحالي وفق الإجراءات التالية:

١- تحديد مشكلة البحث، وأهدافه، وأهميته، وحدوده، وفروضه، وأدواته، ومنهجه، ومصطلحاته، وإجراءاته.

٢- مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث في المجالات التالية: (القراءة الموسعة – الفهم القرائي- التفكير التخيلي).

٣- الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للبحث الذي تضمن المحاور التالية:

- **القراءة الموسعة:** مفهومها، مهاراتها، ووسائل تنميتها.
- **الفهم القرائي:** مفهومه، مهاراته، وسائل تنمية مهاراته.
- **التفكير التخيلي:** مفهومه، مهاراته، ووسائل تنمية مهاراته.

٤- إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي لتحديد اللازم منها لطلاب الصف الأول الثانوي العام، وعرضها على السادة المحكمين لضبطها، وإعدادها في صورتها النهائية.

٥- إعداد قائمة لتحديد مهارات التفكير التخيلي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام، وتقديمها إلى مجموعة من المحكمين لضبطها، وإعدادها في صورتها النهائية.

٧- صياغة بعض موضوعات القراءة التي اختارها طلاب الصف الأول الثانوي العام للقراءة فيها بالإستراتيجية المقترحة على ضوء التعلم مدخل القراءة الموسعة لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وبعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث.

٨- عرض الموضوعات بعد صياغتها على مجموعة من المحكمين لتحديد صلاحيتها للتطبيق على طلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث.

٩- إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي، وعرضه على السادة المحكمين لضبطه علميًّا، والتأكد من صلاحيته للتطبيق.

١٠- إعداد اختبار مهارات التفكير التخيلي، وعرضه على السادة المحكمين لضبطه علميًّا، والتأكد من صلاحيته للتطبيق.

١١- اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدرستين من المدارس الثانوية بمحافظة الفيوم.

١٢- تطبيق الاختبارين على طلاب مجموعتي البحث تطبيقًا قبليًّا.

١٣- تدريس الموضوعات التي تمت صياغتها بالإستراتيجية المقترحة لطلاب المجموعة التجريبية فقط.

١٤- تطبيق الاختبارين تطبيقًا بعديًّا على طلاب مجموعتي البحث.

١٥- رصد نتائج التطبيق ومعالجتها إحصائيًّا وتفسيرها.

١٦- تقديم التوصيات والمقترحات.

- الإطار النظري للبحث:

- المحور الأول: القراءة الموسعة: مفهومها، أهميتها، أسس استخدامها:

مفهوم القراءة الموسعة: تعددت تعريفات القراءة الموسعة وهي في مجملها تؤكد أن القراءة الموسعة هي القراءة بصورة عرضية لكميات كبيرة من النصوص من أجل الحصول على المعلومات أو من أجل المتعة، وأنها تتم دون الاعتماد على إستراتيجيات القراءة، ودور الطالب فيها يكمن في اختيار المواد والنصوص التي يقرؤها طبقا لاهتماماته، وكذلك محاولة توضيح الاختلافات الثقافية أو المشكلات الثقافية بين المجتمعات، وهذا يؤدي إلى زيادة قدرة الطالب في الاعتماد على نفسه، من حيث قراءة المقالات، والقصص القصيرة، والكتب، والروايات والكتب العلمية، والاجتماعية وباقي المجالات، ويقوم المدرس بتحديد الكميات التي يقرؤها الطالب من خلال مستوى الطالب، وخبراته؛ مما يزيد من قدرة الطالب على التفكير.(حسن شحاتة وآخران، ٢٠١٦، ٢٢-٢٣).

مزايا القراءة الموسعة: حدد أنى فروانى مزايا فيما يلي:

١- تدعيم وتعزيز ما تعلَّمه الدارس من مفرداتٍ وتراكيب، ويتمُّ اختيار نصوصها تبعًا لمحتوى الكتاب الرئيس في منهج تعليم اللغة.

٢- إمتاع الدارس؛ لكونها تشتمل على القصص والروايات، وهذا من شأنه أن يحفز الدارس على القراءة بشكلٍ واسعٍ.

٣- تنمية مهارات فهم المادة المقروءة؛ لكونها تتم خارج الفصل، وبالتالي تزيد من قدرة الطلاب على فهم النصوص المقروءة.(أنى فرواني، د.ت.، ٦٨)

أهداف القراءة الموسعة: يرى (Brown,1994, 17) تستهدف القراءة الموسعة الفهم العام للنص، وتدعيم المهارات القرائية التي تعلمها الدارس في الفصل، وتزويده بالقدرة على القراءة الحرة، ويدور النشاط في هذا النوع خارج الفصل معتمدًا على الطالب إلا أنه قد يلجا لاستشارة المدرس في بعض الجوانب، وتدور مواد هذا النوع من القراءة حول موضوعاتٍ مبسطةٍ وقصصٍ قصيرةٍ ذات صلةٍ باهتمامات الطلاب، وقد اختير محتواها اللغوي في ضوء ما درسه الطلاب في القراءة المكثفة.

ويرى (رشدي طعيمة وآخران، ٢٠١٠، ٣٢٦-٣٢٨) أن هذا النوع من القراءة يسهم في وصل الطالب بالتراث العربي وفي قراءة أدبنا وفنوننا، ومن ثمَّ يزداد فهمه للثقافة العربية وتقديره لها، وهذا بالطبع أثرٌ من آثار تنمية مهارات القراءة التي هي محور الاهتمام في تدريس القراءة، وهي تسهم أيضًا في تنمية الإحساس بالتقدم الذاتي، إذ يُترك لكل طالبٍ الحق في قراءة المواد القرائية التي يرغب فيها، وبالكمية التي يقدر عليها، ثمَّ يتدرب على تقويم نفسه بنفسه، وبالتالي فان التدريب على التقويم الذاتي أمرٌ يحتاجه كل متعلمٍ في العصر الراهن.

وتساعد القراءة الموسعة في تزويد المتعلم بالمعلومات ورفع قدرته على التفكير وتشويقه إلى القراءة، وتجرى القراءة الموسعة باستخدام المواد العلمية والأدبية المناسبة، ويجدر بالمدرس الاستفادة من مكتبة المدرسة ومركز مصادر التعلم ومختبر الحاسوب عند تعليم اللغة العربية، بينما تكون الجرائد والمجلات والمعاجم والمقالات من الإنترنت وبرامج التعلم والمواد الأدبية المتنوعة من الوسائل التي لا غنى عنها في عملية التعليم والتعلم بغية البلوغ إلى أهداف القراءة الموسعة. (حسن شحاتة وآخران، ٢٠١٦، ٢٣-٢٤).

الأسس التي تيسر القراءة الموسعة: يرى كلٌّ من (Bamford, Julian and Richard R. Day,2007,44-46) أنه توجد مجموعة من الأسس تيسر القراءة الموسعة يمكن تناولها فيما يلي:

١- **قراءة المواد السهلة:** فالمتعلم يمكنه أن يقرأ المواد التي تشتمل على القليل من المفردات، والقواعد النحوية التي لم يرها من قبل، وينبغي ألا يكون هناك أكثر من مفردةٍ، أو تعبيرٍ واحدٍ في الصفحة للمبتدئين، ولا يكون هناك أكثر من خمس كلمات للطلاب متوسطي المستوى، فالطلاب لا ينجحون في القراءة الموسعة إذا واجهتهم الصعاب والمشكلات اللغوية.

٢- **تنوع المواد والتوسع في مستوى صعوبة الموضوعات:** ينبغي أن يوجد تنوع في المواد المتاحة للطلاب في المكتبة؛ ليتمكنوا من اختيار ما يفضلونه بالفعل، وينبغي أن تحتوي المكتبة على المجالات المكتوبة باللغة التي يتعلم بها الطلاب، وأن تكون تلك المجالات مكتوبة بمستويات لغوية مختلفة (أولي ومتوسط ومتقدم)، وأن تحتوي المكتبة كذلك على أدب الأطفال، أمَّا المرحلة المتقدمة لابد من وجود الكتب المكتوبة باللغة الأم التي تحتوي على عدد أكبر من المستويات اللغوية المختلفة، وليست باللغة الثانية، وأن يكون هناك تشجيعٌ للطلاب على قراءة الموضوعات المختلفة، وأن يكون هناك تذليلٌ للصعاب التي تواجههم، ومحاولة منح الطلاب الفرصة كي يقرؤوا في الأغراض المختلفة.

٣- **يختار الطلاب ما يريدون قراءته:** الاختيار الذاتي Self-Selection يضع الطلاب في دورٍ مخالفٍ للدور الذي يكونون عليه في الفصول الدراسية التقليدية التي يكون فيها المدرس هو محور العملية التعليمية، وهذا يجعل الطلاب يشعرون بالملل، أمَّا برامج القراءة الموسعة تجعل الطلاب يستمتعون بالعملية التعليمية من خلال اختيارهم لما يحبون قراءته.

٤- **يقرأ المتعلم قدر استطاعته وكلٌّ وفق قدراته:** الفائدة من القراءة الموسعة تأتي من خلال قراءة المتعلم كمًّا أكبر من القراءة، وتتضاعف الفائدة إذا حدد المتعلم لنفسه كتابًا كل أسبوع، وتكون القراءة في الوقت نفسه لغرضٍ محددٍ، وأن تكون الكتب مختارةً بناءً على مستوى الطلاب التعليمي.

٥- **القراءة السريعة في الغالب أفضل من القراءة البطيئة:** الطلاب الذين تكون قراءتهم طليقةً، تكون المواد المقروءة سهلة الفهم، وينبغي ألا يشجع المدرس الطلاب على استخدام القواميس والمعاجم؛ لأن انقطاع القراءة يجعل عملية الطلاقة أمرًا مستحيلاً، وعلى المدرس في الوقت نفسه أن يشجع الطلاب على تجاهل البحث عن معنى الكلمة الغريبة، بل يحفزهم على تخمين المعنى من خلال النص.

٦- **هدف القراءة الموسعة المتعة، والحصول على المعلومات والفهم العام:** القراءة الموسعة تشجع المتعلم على القراءة من أجل المتعة والحصول على المعلومات، فالهدف منها الوصول إلى مقدارٍ معينٍ من الفهم، ولتلبية الغرض منها فإن الفهم العام للنص يكون كافيًا.

٧- **القراءة الموسعة فرديةٌ وصامتة:** يقرأ المتعلم على حسب مدى السرعة في القراءة التي وصل إليها وفي معظم الأحيان تكون القراءة صامتة وخصوصًا في الفصل، وفي الأغلب الأعم يكون نشاط القراءة الموسعة خارج الفصل نشاطًا لا صفيًّا، وهذا يجعل الطلاب يقرؤون في الوقت المناسب لهم وفي المكان المناسب الذي يختارونه وبحسب توجيهات المدرسين.

٨- **القراءة لابد أن تكون مكافئةً في حد ذاتها:** أول هدفٍ من القراءة يكون بحسب القارئ نفسه والهدف العام هو الاستمتاع بالقراءة، والمدرس عليه أن يضع الأنشطة البعدية Post-Reading Activites لمعرفة انطباع الطالب عمَّا قام بقراءته.

٩- **توجيه وإرشاد المدرس:** قبل البدء في برنامج القراءة الموسعة على المدرس أن يعرف الطلاب فيمَ ولمَ يفعلونها؟ وما الفوائد التي تعود عليهم بعد إتمام البرنامج؟ وأن يهتم غاية الاهتمام بما سوف يقرأه الطلاب، والمقدار الذي سوف يقرؤونه، وأن يضع استبيانًا في بداية العام الدراسي ويوزعه على الطلاب لمعرفة ما يفضله كل طالبٍ لكي يكون على دراية بتفضيلات طلابه.

١٠- **المدرس نموذج مثالي للقارئ:** أن يكون المدرس قدوة لطلابه، ففي فترة القراءة الصامتة على المدرس أن يقرأ مع طلابه قدر المستطاع، وأن يشارك مع الطلاب في الكتب التي يقرؤونها ويطلب منهم تعليقاتهم على ما يقوم هو بقراءته، فلو أن المدرس والمتعلمين تبادلوا الكتب التي يقرؤونها وتناقشوا حولها فإن ذلك سوف يخلق مجتمع القراءة.

يتضح مما تقدم أن هناك مبادئ لعملية القراءة الموسعة وأهم هذه المبادئ معرفة الطالب أن الهدف الأساسي للقراءة الموسعة هو المتعة، والحصول على الأفكار العامة في النص.

وهنالك أسس أخرى أضافها (علاء الدين سعودي، ٢٠٠٨، ١٢٣-١٢٤) وهي:

١- **الاعتماد على إيجابية المتعلم والتعلم الذاتي:** فالمتعلم في هذا المدخل ليس سلبيًّا يتلقي مجموعة من النصوص المفروضة عليه بحيث يقتصر دوره على الحفظ والاستظهار، ولكنه في ضوء هذا المدخل يختار النصوص التي يقرأها ويفهمها بنفسه وفق ميوله، ويستخدم لفهم هذه النصوص الإستراتيجيات المختلفة التي تدرب عليها ويعد تقارير عن تلك النصوص التي قرأها ويناقشها مع زملائه ومدرسه.

٢- **التوسع في الزمان والمكان المخصصين للقراءة:** لا يقتصر الزمن والمكان المخصصان للقراءة على زمن الحصة الدراسية داخل الفصل الدراسي كما هو الحال في التدريس التقليدي للقراءة، بل يمتد الزمن المخصص للقراءة لساعاتٍ يقضيها الطالب في قراءة نصوص يختارها بنفسه ويستمتع بقراءتها في المنزل أو في المكتبة، بينما يخصص زمن الحصة في الفصل الدراسي لمناقشة المدرس والزملاء لتقرير الطالب عن القصة التي قرأها.

٣- **استخدام إستراتيجيات حديثة لتنمية فهم الطالب للنص المقروء:** يعتمد هذا المدخل على تدريب الطلاب على استخدام إستراتيجيات قراءة تمكنهم من الوصول إلى مستويات الفهم العليا للنص المقروء مثل: (الفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي)، فعلى سبيل المثال لا يقتصر التدريس في هذا المدخل على الإجراءات التقليدية لتدريس القصة وهى قراءة النص جهرًا، ثم شرح المفردات الجديدة، ثم شرح بعض الصور والجماليات، ولكن هذا المدخل يقدم إستراتيجيات للطلاب تمكنهم من تحقيق تذوق القصة التي اختارها مثل: إستراتيجية الإبراز والتعليق، وإستراتيجية تحديد فكرة النص، وإستراتيجية عناصر القصة، وإستراتيجية الدوائر الأدبية.

٤- **الاستناد إلى مبدأي التعليم والتقويم الحقيقيين:** يستند هذا المدخل إلى مبادئ التعلم والتقويم الحقيقيين، حيث يتدرب المتعلم على استخدام مهارات الفهم القرائي في مواقف حقيقيةٍ ترتبط بحياته، حيث تترك للطلاب حرية اختيار النصوص التي يميلون إلى قراءتها دون فرض

نصوصٍ معينةٍ لقراءتها ودراستها، وكذلك تترك لهم حرية اختيار مكان وزمن قراءة هذه النصوص.

وقد استفاد الباحث من عرض تلك الأسس في بناء مراحل وإجراءات الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة، وفي الأنشطة التي كلف بها الطلاب أثناء التدريس بالإستراتيجية المقترحة مثل اختيار الموضوعات التي يميلون للقراءة فيها، وتوفير أكبر قدر متنوع من الكتب للطلاب، وفي تقديم الكتب التي تزيد عن مستواهم قليلاً ...إلخ، وفي اختيار أساليب التقويم الملائمة لمدخل القراءة الموسعة.

المعايير الأساسية لاختيار نصوص القراءة الموسعة: توجد بعض المعايير الأساسية لاختيار النصوص التي سوف يقرؤها المتعلم قراءة موسعة، يمكن إيجازها فيما يلي: **(حسن شحاتة وآخران، ٢٠١٦، ٢٥-٢٧).**

١- **الجاذبيةAppealin** : يجب أن يكون الكتاب جذابًا بالنسبة للقارئ، فالموضوعات ينبغي أن تكون مناسبةً ومهمةً بالنسبة للطلاب ومتنوعةً، وتكون الكتب أكثر جاذبيةً من حيث كونها مطبوعةً بصورةٍ جيدةٍ، وتكون تلك الصور ملونةً.

٢- **السهولةEasy** : ينبغي أن تكون المواد سهلةً، وذلك طبقًا لمبادئ وأسس القراءة الموسعة فالكتاب الأول الذي يقرأه الطالب ينبغي أن يجعله في حالة ارتياح وفي حالةٍ مرضيةٍ للقراءة وألا يكون صعبًا، ولا أعلى من مستوى الطالب اللغوي؛ لأن الكتاب الأول هو الخطوة الأولى في البرنامج واذا تعثر الطالب في قراءته فلن يكمل برنامج القراءة الموسعة بشكلٍ جيدٍ.

٣- **الكتاب قصيرShort** : إذا كان مستوى الطلاب أدني من المتوسط فلابد أن يكون الكتاب قصيرًا؛ كي لا يمل الطالب من قراءته.

٤- **التنوع:Varied**: ينبغي أن يتاح للطلاب فرصة اختيار الكتاب الذي يُريدون قراءته كل حسب اهتماماته وأن يلبي الكتاب احتياجاتهم.

٥- **عدد الكتب: The number of books** : ينبغي توافر أعداد كبيرة من المواد الجذابة التي يمكن للطالب أن يختار من بينها ما يناسبه، والوضع المثالي أن يكون هناك

على الأقل أمام الطالب أربعة اختيارات في المستوى اللغوي الواحد، وأن يقدم للطالب الكتب الأعلى من مستواه حتى يتقدم إلى المستوى الأعلى.

٦- **نوعية الكتب التي يتم اختيارها:** أفضل المواد التي ينبغي قراءتها هي المواد الأكثر سهولة لذلك ينبغي على الطالب الذي يكون مستواه أدنى من المتوسط Lower intermediateأن يقرأ كتب أدب الأطفال وأن يعتني المدرس بالكتب التي يختارها للطلاب، مع مراعاة الفروق الفردية، والطلاب الذين يكونون في المستوى الأعلى من المتوسط High intermediateينبغي أن يقرؤوا كتب الأدب وخصوصًا أدب المراهقين، أمَّا الطلاب الذي يكونون في المستوى اللغوي المتقدم سوف يكونون قادرين على قراءة المجلات، والروايات والجرائد المكتوبة باللغة الأم للمتحدث.

٧- **هدف القراءة: Reading target** : السؤال الأهم الذي يطرح نفسه ما هو المقدار الكافي الذي ينبغي أن يقرأه المتعلم في برنامج القراءة الموسعة ؟ يقترح هيل Hill بأن الطلاب الذين يكونون في المستوى الأدنى من المتوسط فإن كتابًا واحدًا أسبوعيًّا فسيفي بالغرض، والطلاب في المستوى المتوسط ينبغي أن يطلبوا قراءة المزيد من الكتب في الأسبوع الواحد؛ حتي يتحقق الهدف ويضيف قائلاً بأن المدرس الذي لم يكتب قائمة بالأهداف التي ينبغي تحقيقها أسبوعيًّا في برنامج القراءة الموسعة سوف ينتهي الأسبوع وسيجد أنه لم يحقق أهداف القراءة الموسعة، وعلى المدرس قبل أن يبدأ برنامج القراءة الموسعة أن يلحظ مدى حب الطلاب وإقبالهم على القراءة وذلك من خلال ملاحظة الطلاب قبل بداية الدرس وفي أوقات الفراغ.

٨- **مستوى الطلابGraded reader** :: إن مستوى الطلاب هو المصدر الأساسي لاختيار المواد التي يقرؤها في مستوى أو مرحلة ما، ففي المتوسطة لها ملامحها اللغوية في الكتابة فالقارئ في هذه المرحلة ينبغي أن يقرأ الجمل المبسطة Simplified sentences في تركيبها النحوي، وأن تكون الكتب في هذه المرحلة تتناول المفردات المتداولة والأساسية وألا تزيد في الصفحة الواحدة عن مفردة غريبة واذا وجد الطالب خصائص المستوى الموجود فيه

في الكتب التي يقرأها سوف يتقدم في القراءة بسهولة وبدون توجيهات المدرس، وهذا يؤدي إلى جعل الطالب يصل إلى القراءة بطلاقة.

٩- **تصنيف الكتب: Classifying the books** : على المدرس مساعد الطالب على أن يجد الكتب التي تتطابق مع مواصفات وملامح المرحلة اللغوية الموجود فيها الطالب في الكتب الموجودة في المكتبة لابد أن تتميز من خلال وضع العلامات الملونة التي تحدد كل مرحلة، وأن تنظم الكتب في رفوف المكتبة طبقاً للمستويات اللغوية وفي برنامج القراءة الموسعة ينبغي أن توضع الكتب في المكتبة داخل الفصل بناءً على المستوي اللغوي، وبناءً على الموضوعات.

واذا أمكن للمدرس تحديد مستويات الطلاب، وأضاف مستويات أخرى غير المذكورة فإن هذا يؤدي إلى المزيد من الفائدة، ويقترح أن يكون ما لا يقل عن خمسة عشر عنوانًا في كل مرحلة من المراحل السابقة وأن يكون هناك أكثر من نسخة للكتاب الواحد.

وقد استفاد الباحث من المعايير السابقة في اختيار النصوص التي قرأها الطلاب قراءة موسعة حيث توافرت فيها معظم المعايير السابقة من السهولة والجاذبية من حيث الشكل والمضمون، وقصر هذه الكتب وتنوعها، وملاءمتها للمستوى اللغوي للطلاب.

مراحل الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة:

المرحلة الأولى: إجراءات ما قبل التدريس: (مرحلة الإعداد للقراءة الموسعة)، وتتضمن ما يلي:

١- يحدد المعلم والطلاب مهارات الفهم القرائي الإبداعي التي سيتم العمل على تنميتها.

٢- يحدد المعلم والطلاب مهارات التفكير التخيلي التي سيتم العمل على تنميتها.

٣- يحدد المعلم والطلاب الموضوعات التي يرغب الطلاب القراءة فيها قراءة موسعة.

٤- يحدد المعلم والطلاب الكتب المتدرجة التي سيتم القراءة فيها عن هذه الموضوعات المفضلة لدى الطلاب؛ للعمل على تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي، ومهارات التفكير التخيلي.

٥- يحصل الطلاب على الكتب من خلال البحث عنها عبر الإنترنت والمكتبات الورقية بالمدرسة والفصل، وبمساعدة المعلم وبتوجيه منه.

٦- يقرأ الطلاب عن هذه الموضوعات قبل الدخول إلى الفصل في الكتب.

المرحلة الثانية: مرحلة التدريس الأولي: (الإبحار في الكتب المتدرجة)، وتتضمن ما يلي:

١- يحدد المعلم والطلاب أهداف الدرس (المرتبطة بمهارات الفهم الإبداعي- والمرتبطة بمهارات التفكير التخيلي).

٢- يُقسِّم المعلم الطلاب لمجموعات تعلم صغيرة (مكونة من ثلاثة طلاب).

٣- يشرح المعلم المهارات المطلوب التطبيق عليها ويعطي أمثلة.

٤- يقرأ الطلاب في الكتب كلٌّ على حدة ثم يتناقشون معًا فيما قرأوه.

٥- يطبق الطلاب أثناء القراءة المهارات التي استهدف الدرس تنميتها.

٦- يعرض الطلاب ملخصًا لما قرأوه أمام جميع الطلاب.

المرحلة الثالثة: القراءة خارج الصف:

١- يحدد الطلاب والمعلم مهارات الفهم الإبداعي والتفكير التخيلي التي سيطبقون عليها خارج الصف.

١- يحدد الطلاب بمشاركة المعلم الكتب التي سيقرأونها خارج الصف قراءة موسعة للتطبيق على مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتفكير التخيلي.

المرحلة الرابعة: تقويم الطلاب:

١- يطبق المعلم اختبارًا في مهارات الفهم القرائي.

٢- يطبق المعلم اختبارًا في مهارات التفكير التخيلي.

المحور الثاني: الفهم القرائي: مفهومه، مبادؤه، مستوياته، مهاراته، تنميته من خلال القراءة الموسعة.

مفهومه:

عرفه (مصطفى إسماعيل، ٢٠٠١، ٨٣) بأنه علميةٌ عقليةٌ يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص مستخدمًا خبراته السابقة Prior Knowledge، ودلالات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة فيه.

ويرى (عبد الناصر أنيس، ٢٠٠٨، ١٠٦) أنه نشاطٌ عقليٌّ مركب يشمل الربط بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، والانتهاء من ذلك بمعرفة الفكرة العامة عن الموضوع المقروء.

أمَّا (سعيد عبد الله لافي، ٢٠٠٦، ١٠٢٢) فهو يرى أن الفهم القرائي هو القراءة الواعية التي يستطيع الفرد من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا وتلخيصها وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة الفرد على حل المشكلات المعرفية التي تواجهه.

ويرى (إسماعيل الصاوي ٢٠٠٩، ٥٧– ٥٨) أنه عمليةٌ معرفيةٌ تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة التلميذ على فكِّ رموز الكلمات المطبوعة وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها سواء كانت كلمةً أو جملةً، أو فقرةً، وذلك خلال فترةٍ زمنيةٍ محددةٍ.

مبادئ الفهم القرائي: يرى (فتحي الزيات١٩٩٨م، ٤٦٣) بأنه يمكن تنشيط واستثارة الدوافع للوصول إلى الفهم القرائي من خلال الاعتماد على عدد من المبادئ، تتمثل فيما يلي:

١ – الفهم القرائي عملية معرفية: يعتمد الفهم القرائي على ما يستحضره القارئ معرفيًا خلال موقف القراءة، ويتضمن هذا المبدأ خبرات القارئ وخلفيته المعرفية، والمعرفة المناسبة للتراكيب اللغوية القائمة على النص موضوع القراءة.

٢ – الفهم القرائي عملية لغوية: الفهم القرائي يعني الوصول إلى المعنى من خلال اللغة، إذ لا يستطيع القارئ خلال عملية القراءة أن يستكمل عملية التفكير للوصول إلى آخر كلمة أو جملة في النص موضوع القراءة، وبينما تتحرك العينان من اليمين إلى اليسار في قراءة النص، فإن العقل يتحرك بالتفكير دائريًا ومستعرضًا حتى تتم عملية التفكير.

٣ – **الفهم القرائي عملية تفكير**: هناك علاقة وثيقة بين القراءة والتفكير، والقراءة نوع من حل المشكلات، ففي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم، ويطور ويختبر الفروض، ويعدل المفاهيم، ويستنتج المعاني، وبهذا تكون القراءة نوعًا من التفكير والاستنتاج؛ للوصول إلى المعاني التي يتضمنها النص، من هنا يمكن القول إن القراءة نشاطٌ ذهنيٌّ موجهٌ.

٤ – **الفهم القرائي يتطلب تفاعلاً نشطًا مع النص:** يجب أن يكون القارئ إيجابيًا ونشطًا خلال القراءة، ومتفاعلاً مع النص موضوع القراءة، عن طريق تأليف وتوظيف خلفيته المعرفية في المعلومات الواردة في النص موضوع القراءة.

٥ – **الفهم القرائي يعتمد على الطلاقة الذهنية:** تعني الطلاقة في القراءة القدرة على التعرف على الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقةٍ متصلةٍ؛ حتى يستكمل المعنى الكامن في الفقرات، أو النصوص موضوع القراءة، استنادًا على الحضور الذهني للمتعلم.

مستويات الفهم القرائي: تنقسم مستويات الفهم القرائي إلى مستويات عليا، ومستويات دنيا، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات، والغاية من تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراته، كما يرى (عطية، ٢٠٠٦م، ١٤٦) تبسيط فهمها ومناقشتها، وتسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف تعليم القراءة، وفي اختيار طراق تدريس الفهم القرائي، وصياغة أسئلة موضوعات القراءة في ضوء تلك المهارات.

ومما سبق يتضح أن الفهم القرائي يتضمن عدة مستويات، ويتطلب كل مستوى عمليات متنوعة أوردها (جمال العيسوي ومحمد الظنحاني، ٢٠٠٦، ١٢٣)، فيما يلي:

أولاً– مستويات الفهم الأفقي، وتشمل:

١ – فهم معنى الكلمة: بمراعاة مقتضى الحال، الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معًا.

٢ – فهم معنى الجملة: ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات، التي تتكون منها، وترتيب هذه الكلمات، وتتابعها.

٣ – فهم معنى الفقرة: وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه، ومن ثَمَّ تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنه.

٤ – فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص): وهذا يتطلب فهم جميع مكونات الموضوع، فيفهم الطالب الكلمات بوصفها أجزاء للجمل، والجمل بوصفها أجزاء للفقرات، والفقرات بوصفها أجزاء للموضوع، ثم يربط بينها في تكامل، وتداخل، ونظام متناسق؛ لتكوين صورة واضحة عما يقرأ.

ثانيًا :مستويات الفهم الرأسي، وتتضمن:

١ – **مستوى الفهم الحرفي:** ويتمثل في فهم الكلمات، والجمل، والمعلومات، والأحداث كما وردت صراحة في النص.

٢ – **مستوى الفهم الاستنتاجي:** ويتمثل في قدرة الطالب على الربط بين المعاني، واستنتاجات العلاقات بين الأفكار لفهم النص.

٣ – **مستوى الفهم النقدي:** وويتمثل في إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًّا، ووظيفيًّا، وتقويمها من حيث جودتها، ودقتها، ومدى تأثيرها في القارئ وفقًا لمعايير مضبوطةٍ ومناسبةٍ.

٤ – **مستوى الفهم التذوقي:** وهو الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب، وهو سلوكٌ لغويٌّ يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة.

٥ – **مستوى الفهم الإبداعي:** ويتمثل في استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلولٍ جديدةٍ لمشكلاتٍ وردت في النص، أو التنبؤ بأفكارٍ جديدةٍ يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ.

وبعد العرض السابق للمستويات الأفقية، والرأسية للفهم في القراءة تجدر الإشارة إلى أن التصنيف الرأسي للفهم القرائي كان منطلقًا للبحث الحالي عند تصنيف مستويات الفهم القرائي؛ لما اتصف به من شمولية في استقصاء مهاراته في مستوياته الحرفية، والاستنتاجية، والنقدية والتذوقية، والإبداعية، وفيما يلي بيان ذلك:

وقد صنفه كلٌّ من(Brassell , D & Rasinski , T, 2008,17) **الفهم القرائي إلى مستويات الفهم الرأسي التالية:**

١- **مستوى الفهم الحرفي:** وهو أدنى المستويات الثلاثة ويتطلب قدرة القارئ على تذكر ورواية الأحداث والمعلومات الواردة في النص، كأسماء الشخصيات والأماكن والأعداد، وبإمكان القارئ الاعتماد على المعلومات الواردة في النص صراحة عند الإجابة عن الأسئلة، ويمكن تقييم هذا النوع من الفهم بفحص استجابة القارئ عن الأسئلة الحرفية الواردة على قطعة قرائية معينة.

٢- **مستوى الفهم الاستنتاجي:** ويتمثل في قدرة القارئ على استيعاب المعلومات الضمنية الموجودة في النص، وهذا النوع هو أكثر تطورًا من المستوى السابق، حيث يتطلب من القارئ استخدام خلفيته المعرفية وخبرته السابقة المرتبطة بالنص.

٣- **مستوى الفهم الناقد "التقييمي"**: وهو أعلى مستوى في هذا التصنيف ويتضمن إصدار أحكام تقويمية على أفكار ومعلومات وردت في النص، مثلا: ما موقف القارئ من تصرف شخصية ورد في النص؟ ما مدى حكمك على دقة المعلومات والحقائق الواردة في النص؟ هل يستخدم الكاتب الأدلة والبراهين التي تؤكد وجهة نظره، فالإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب مستوى متطورًا من التفاعل بين القارئ والنص.

وأورد (رشدي طعيمة، ومحمد الشعيبي، ٢٠٠٦، ٩٢- ٩٣) تصنيفًا آخر للفهم القرائي تمثل في:

١- **المستوى الأول (الفهم الحرفي):** ويطلق عليه قراءة السطور، ويتضمن المهارات الفرعية التالية:

- تطوير الثروة اللفظية.
- تحديد التفاصيل وتذكرها.
- تحديد الفكرة العامة المصرح بها.
- فهم تنظيم وبناء النص.
- تنفيذ التعليمات.

٢- **المستوى الثاني (الفهم التفسيري):** ويطلق عليه قراءة ما بين السطور، ويتضمن المهارات الفرعية التالية:

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

٣- **المستوى الثالث (الفهم التطبيقي):** ويطلق عليه قراءة ما وراء السطور، ويتضمن المهارات الفرعية التالية:

- تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الأفكار.
- تمييز الحقائق والآراء .
- حل المشكلات .

كما صنف كل من لاب وآخرون (Lapp, D & et.al , 2007 , 263: 264 , 50 ,2004 , Ghaith , G & Obeid , H)) الفهم القرائي في أربعة مستويات هي:

١- **مستوى الفهم المباشر** " **الفهم الحرفي** ": وهو فهم الأفكار التي وردت صراحة في النص.

٢- **مستوى الفهم التفسيري:** وهو قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى تعميمات.

٣- **مستوى الفهم الناقد:** وهو قدرة القارئ على إصدار أحكام تقويمية على المادة المقروءة في ضوء مجموعة من المعايير المحددة.

٤- **مستوى الفهم الإبداعي:** وهذا المستوى يتجاوز فيه القارئ الأفكار التي وضعها الكاتب لإنتاج أفكار جديدة، وتطبيق ما تمت قراءته من قبل في قواعد جديدة.

وأورد كل من (أحمد فلاح العلوان، وختام الغزو، وشادية التل، ٢٠١٠، ٣٧١-٣٧٢) تصنيفًا للفهم القرائي تمثل في أربعة مستويات هي:

١- **المستوى الحرفي:** ويتضمن المعرفة الحرفية للجمل والكلمات.

٢- **المستوى المسحي:** ويتضمن القراءة المسحية للنص للخروج بفهم عام له.

٣- **المستوى التحليلي:** ويتضمن فهم المعاني الضمنية للنص.

٤- **المستوى النقدي المقارن:** ويتضمن القيام بتقييم النص، ونقده ومقارنته بنصوص مماثلة.

ومن التصنيفات التي تناولت مستويات الفهم القرائي وما يندرج تحتها من مهارات بشيء من التفصيل تصنيف (محمد عبيد ١٩٩٦) الذي أوردته (سامية محمد، ٤٩-٥١، ٢٠١٥) حيث قسمها إلى خمسة مستويات هي:

(أ) **مستوى الفهم المباشر:** ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية هي:

١- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السباق.

٢- القدرة على تحصيل معاني الكلمات.

٣- تحديد مرادف الكلمة ومضادها، والمشترك اللفظ لها.

٤- تحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص.

(ب) **مستوى الفهم الاستنتاجي:** ويندرج تحته مجموعة المهارات الفرعية، وهي:

١- استنتاج أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.

٢- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.

٣- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.

٤- استنتاج خصائص أسلوب الكاتب.

٥- استنتاج الحقائق والمعلومات التي حذفها الكاتب.

٦- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.

٧- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

(جـ) **مستوى الفهم الناقد:** ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية هي:

١- التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.

٢- التمييز بيم ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

٣- التمييز بين الحقيقة والرأي.

٤- التمييز بين المسلمات والفروض.

٥- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.

٦- تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص.

(د) **مستوى الفهم التذوقي:** ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية هي:

١- ترتيب الأفكار حسب قوة المعنى.

٢- تحديد مواطن الجمال في التعبير.

٣- تذوق الأدب الخيالي وفهم مغزاه.

٤- إدراك الحبكة الدرامية وتطور الأحداث في القصة.

٥- الموازنة بين عملين أدبيين.

٦- إدراك القيمة الجمالية والدلالية والإيحائية في الكلمات والتعبيرات.

٧- إدراك الحالة المزاجية والشعورية المخيمة على جو النص.

(هـ) **مستوى الفهم الإبداعي:** ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية، وهي:

١- التنبؤ بالأحداث قبل الانتهاء من قراءتها.

٢- توقع نهاية للقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها

٣- اقتراح حلول لمشكلات وردت في موضوع النص.

٤- إعادة ترتيب أحداث القصة بصورة مبتكرة.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن مهارات الفهم الإبداعي تمثل المستوى الأعلى من مستويات الفهم القرائي، وهذا يستوجب تنميتها لأهميتها البالغة ليس فقط للقيام بعملية القراءة، ولكن لأنها أساس بناء شخصية القارئ الذي يمكنه أن يسهم بفاعلية كبيرة في تقدم مجتمعه من خلال امتلاك العقلية المبدعة التي يمكنها تقديم الحلول غير التقليدية لحل مشكلات المجتمع، مستخدمًا تفكيره التخيلي في إنتاج إبدعات تفيده وتفيد مجتمعه.

المحور الثالث: التفكير التخيلي: مفهومه، أهميته، أهداف تدريسه، مهاراته، وسائل تنمية هذه المهارات:

عرفه (عصام الطيب، ٢٠٠٦، ١٨١، ورشا عباس،٢٠١٣، ٢٠٢) بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد نتيجة لإحدي القدرات العقلية التي تقوم بعملية تجميع الصور العقلية التي تمَّ الحصول عليها عن طريق الحواس، ثمَّ التأليف بين هذه الصور وإعادة تشكيلها بطريقةٍ مبتكرةٍ، بما يساعدنا في الحصول على شكلٍ جديدٍ لها يختلف عن الواقع.

وعرفته (آمال محمود،٢٠١٥، ١٧) بأنه "عمليةٌ عقليةٌ عليا تعتمد علي التذكر في استرجاع الخبرات السابقة، ثمَّ تنظيمها لتؤلف منها أشكالاً وصورًا جديدةً تصل الفرد بماضيه وتمتد به إلى حاضره، وتتطلع به إلي المستقبل مكونةً بذلك دعائم قويةً للإبداع والتكيف مع البيئة"

وعرفه (ناصر أبو حماد، ٢٠١٧، ١٥٤) بأنه "خلق صورٍ عقليةٍ حول خبراته الشخصية، حين يسترجع المعلومات حول الخصائص المادية للأشياء المختلفة، أو حين يعمل على خلق روابط مادية بين الأشياء، أو حين يخطط للقيام بنشاطاتٍ مستقبليةٍ، أو حين يتخيل عمليات التحول بين الأشياء باستخدام التدبير والتجسيد العقلي للأشياء، إضافة لاستخدامه للتخيل العقلي في عمليات حل المشكلات".

وعرفته (ثناء الشمري،٢٠١٨، ٣٢١) بأنه نمطٌ من أنماط التفكير يقوم على عملية استحضار واستعادة الانطباع الذهني للأشياء والأحداث التي تتصل بهدفٍ معينٍ أو تخيل حركة أو الخطوات التي تحقق هذه الأهداف، ويمكن أن تتضمن القدرة على استعادته من صورٍ ذهنيةٍ أو أحداثٍ سابقةٍ.

ومن خلال التعريفات السابقة التى ذكرت عن التفكير التخيلى يتبين أنها ركزت على الجوانب الآتية ما يلي:

١- أن الخيال يعد صورةً عقليةً مختلفةً عن الواقع.

٢- أن التفكير التخيلي:

– يتمثل في القدرة العقلية التى تقوم بتركيب صورٍ رمزيةٍ غير مقيدة بالخبرات وغير محددةٍ بزمانٍ أو مكانٍ لتحقيق رغبات الفرد التى لا يستطيع تحقيقها في الواقع.

– يعمل على تنظيم علاقاتٍ جديدةٍ بين مكونات الخبرة السابقة للأفراد وتصنيفها في صورٍ وأشكالٍ غير واقعيةٍ.

– صورةً يمثل عقليةً سابقةً تمَّ تشكيلها بطريقةٍ مبتكرةٍ، وبمكن الاستدلال عليها عن طريق ملاحظة السلوك الظاهر للفرد.

– يمثل القدرة العقلية التي تستطيع الخلط بين هذه الصور والتآلف بينها والخروج من ذلك بشكل جديد يختلف عن الواقع أى لم يسبق إدراكه بالصورة نفسها التي يتم تخيله عليها.

– ليس بشيء بعيدٍ تمامًا عن الواقع، ولا بشيءٍ حرٍّ مطلقٍ لا يتصل بمجالات الحياة التي نعيشها، وإنما هو القدرة على تقديم الواقع في علاقاتٍ جديدةٍ.

وقد استفاد الباحث من عرض المفاهيم السابقة للتفكير التخيلي في بيان المقصود به في بداية التدريس بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة لطلاب مجموعة البحث.

– خصائص التفكير التخيلي: يتميز التفكير التخيلي بالعديد من الخصائص وقد حددتها دراسات كلٍّ من: (آمال محمود،٢٠١٥، ١٨) و(رهام طلبة،٢٠١٨، ٢٥)، و(إيمان محمد،٢٠٢١، ٤٥) و(حنان عبده،٢٠٢٠، ٧١) وتتمثل في:

١– يتميز بالحرية والمرونة لتكوين الأفكار الجديدة، وبالتالي يختلف عن التفكير التقليدي.

٢– يتميز بالصورة الذهنية التي هي المكون الأساسي له، وهي لها طبيعتها المكانية التي تجعلها قابلةً للتحقق في الواقع الحدس المكاني، حيث أن الطبيعة المكانية للصور هي المكون الأساسي للتفكير التخيلي تجعلها قابلةً للتعامل معها بحريةٍ عبر المكان والزمان، وتحويلها إلى أشكالٍ قابلةٍ للتحقق في الواقع على شكل رسومٍ وتكويناتٍ ثابتةٍ ومتحركةٍ.

٣– يتميز بقراءة الصور الذهنية القابلة للتشكيل، وتعني أن الصور بطبيعتها متسمة بالثراء من حيث الشكل واللون والحركة؛ لأنها ليست ذات طبيعةٍ مجردةٍ، بل ذات طبيعةٍ مجسدةٍ أي ترتبط بالوقت وأحداثه وأشخاصه، ومن ثمَّ فهي أكثر ثراءً بهذه التفاصيل.

٤- التأثير الانفعالي فالصور العقلية هي صورٌ مفعمةٌ بالحيوية من حيث أشكالها وألوانها وحركتها، ومن ثمَّ فالتأثير الانفعالي والحسي يكون بصورةٍ أكبر مقارنةً بالصور اللفظية الأكثر تجريدًا وغموضًا.

وقد استفاد الباحث من عرض خصائص التفكير التخيلي في تناول هذه الخصائص بالشرح لطلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث عند بدء التدريس بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة.

- أهمية التفكير التخيلي: تتعدد أهمية التفكير التخيلي على نحو ما ذكرتها البحوث والدراسات التربوية المتعددة حيث حددتها دراسة كلٍّ من: (آمال محمود،٢٠١٥، ١٨) و(رهام طلبة،٢٠١٨، ٢٦) و(مرفت هاني، ٢٠٢٠، ٣٨) و(حنان عبده،٢٠٢٠، ٧١) و(سحر فؤاد،٢٠٢١، ٣٣٥) فيما يلي:

١- يساعد في تنمية القدرات الإبداعية وحب الاستطلاع لدى المتعلم.

٢- يساعد في الربط بين التعلم السابق والجديد وتوليد إبداعاتٍ جديدةٍ.

٣- يمكن المتعلم من التعامل مع الواقع بشكلٍ هادفٍ يؤدي إلى تحسين الذاكرة واسترجاع المعلومات.

٤- يساعد في تحصيل المعلومات واكتساب المفاهيم واعادة بناءها.

٥- يساعد قي توليد أفكارٍ جديدةٍ قد تؤدي إلى تفسيرات علمية في المستقبل.

٦- يؤدي إلى تحويل الأفكار المجردة إلى صورٍ حسيةٍ يمكن ويسهل التعامل معها.

٧- الابتكار والإبداع حيث يعمل على استيعاب الأطفال المخترعات من حولهم والإسهام فيها ولو بأفكار بسيطة، حيث أن التخيل يُعُّد منصة لانطلاق القدرات الإبداعية.

٨- إدراك المفاهيم وفهمها بصورة أعمق لأن أي مفهوم يحتاج إلي التصور والتخيل وتعلم المفاهيم يجب أن ينطلق من المدركات الحسية من خلال بناء الصور الذهنية لهذه المدركات ويتدرج من المحسوس إلي شبه المحسوس إلي المجرد، وفي ذلك كله يحتاج إلي الخيال.

٩- يمثل الطريقة العلمية في التفكير وتوظيفه في حل المشكلات، فعندما يتصور الطفل المشكلة بحدودها وأبعادها وخصائصها فإنه يختار الطريقة المناسبة لجمع المعلومات المتعلقة

بها، ثم يفرض الفروض المناسبة للحل، وما اختبار الفروض إلا نوع من التصور والتخيل الذي يترتب عليه إيجاد الفرض المناسب لحل المشكلة.

١٠- شمول الخيال كل مناحي الحياة الإنسانية والمادية وكيفية تعاون الطفل مع محيطه وربط المعرفة ببعضها وأداته في ذلك التخيل هو التفكير التخيلي.

وقد استفاد الباحث من عرض أهمية التفكير التخيلي في بيان تلك الأهمية لطلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث لاستثارة دافعيتهم للتعلم في بداية التدريس بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة.

أنماط التفكير التخيلي:

تتعدد أنماط التفكير التخيلي كما حددتها دراسة كلٍّ من: (آمال محمود،٢٠١٥، ١٧) و(ثناء الشمري، ٢٠١٨، ٣٢٢- ٣٢٣) و(مايسة عبد الرسول وآخرون، ٢٠١٩، ٣٨٢) و(مرفت هاني،٢٠٢٠، ٣٨) و(ياسمين السعيد وآخرون،٢٠٢١، ٢٧٥) وتتمثل الأنماط في:

١- **التفكير التخيلي الاسترجاعي:** وهو يقتصر على استرجاع الصور الذهنية كما سبقت مشاهدتها دون إجراء أي تعديلٍ فيها، ويساعد على التركيز والاسترجاع.

٢- **التفكير التخيلي الاتباعي:** ويتبع المدركات السابقة ومجاراتها، ويقتصر على التأليف بين الصور الذهنية التي تثيرها قصة؛ لذا يعدُّ نمطًا مقيدًا وليس فيه أي إبداعٍ أو تجديدٍ.

٣- **التفكير التخيلي الابتكاري أو الإبداعي:** وفيه ينتج الفرد تركيباتٍ جديدةً من الصور الذهنية لديه، أو من مدركاتٍ سابقةٍ ويقتصر على تركيب الصور الذهنية للخبرات السابقة وإنتاج معانٍ جديدةٍ منها.

٤- **التفكير التخيلي التوقعي:** وفيه يتجه الفرد بتصوراته نحو أحداث المستقبل، ويتصل بتحقيق أهداف معينة أو تخيل خطوات يمكن أن تساعد في حل مشكلة.

٥- **التفكير التخيلي التوهمي:** يرتبط بتحقيق الراغبات، ولا يرتبط بالواقع مثل أحلام النوم واليقظة.

مهارات التفكير التخيلي: تعددت مهارات التفكير التخيلي حيث تناولت الدراسات والبحوث التربوية مهاراته المتعددة ومنها دراسة(سلمى فخر وآخرون، ٢٠١٩، ٤٢٢-٤٢٣) ودراسة (إيمان محمد،٢٠٢١، ٤٩) و(سحر فؤاد،٢٠٢١، ٣٣٥) وتتمثل هذه المهارات في:

١- **مهارة التصور**: وتتمثل في قدرة التلميذ على إنشاء صورٍ ذهنيةٍ لشكلٍ ما في عقله، دون إجراء أي تعديلاتٍ عليها، والقدرة على وصف هذه الصورة الذهنية في شكل كلماتٍ منطوقةٍ أو مكتوبةٍ أو من خلال التعبير عنها بالرسم.

٢- **مهارة التجربة الذهنية**: وتشير إلى قدرة التلميذ على إنتاج صورٍ ذهنيةٍ، وعلى اللعب بها والتغيير فيها، والقدرة على حفظ هذه الصور الجديدة أثناء مراحل التجربة وبعد إتمامها حتى يتوصل إلي الشكل المطلوب، ووصف وإظهار نتائج هذه التجربة في شكل كلمات منطوقة، أو مكتوبة، أو من خلال التعبير عنها بالرسم، ويندرج أسفل تلك المهارة المهارات الفرعية التالية:

- **الحذف**: ويتمثل في القدرة على حذف بعض أجزاء الشكل، وتخيل الشكل الجديد بعد الحذف.

- **الإضافة**: ويتمثل في القدرة على إضافة أشكالٍ جديدةٍ للشكل، وتخيل الشكل الجديد بعد الإضافة.

- **الاستبدال**: ويتمثل في القدرة على تغيير بعض أو كل أجزاء الشكل بآخر جديد، وتخيل الشكل الجديد بعد الاستبدال.

- **العكس**: ويتمثل في القدرة على التوصل إلى الوضعية العكسية ويكون بتدوير الشكل (١٨٠) درجة من اليمين لليسار أو من الأعلى إلى الأسفل.

وأضافت دراسات أخرى مهارات أخرى للتفكير التخيلي منها دراسة(آمال محمود،٢٠١٥، ١٨- ١٩) و(شعيب، ٢٠١٦، ٦٦) و(ثناء الشمري، ٢٠١٨، ٣٢٤) و(رهام طلبة،٢٠١٨، ٢٥) و(مرفت هاني،٢٠٢٠، ٣٩-٤٠) وتتمثل في:

١- التعبير عمَّا يتخيله أو تصوره من خلال الرسم أو الوصف اللفظي أو المكتوب.

٢- تحليل الصورة العقلية وتوليد أكبر عدد من الصور الجديدة.

٣- تكوين علاقات جديدة بين تلك الصور التي لم تكن موجودة من قبل.

٤- استرجاع الصور العقلية ووصفها.

٥- إعادة تركيب الصور وتقديمها في شكل مبتكر.

٦- إعادة صياغة وتشكيل مكونات الصور العقلية.

٧- تنظيم المعلومات والأفكار الناتجة عن الخبرات الماضية.

٨- الدمج بين الأفكار والمعلومات وبعض المواقف والخبرات والصور العقلية.

٩- إجراء التحويلات العقلية على التمثيل العقلي للأشياء(كالتدوير والحذف والإزاحة والتجميع والإضافة).

١٠- استخدام الشكل الذي تم التوصل إليه لحل المشكلة.

١١- البحث الدائم عن المعاني من خلال ملاحظاتهم للأشياء وقراءاتهم المتنوعة.

وقد استفاد الباحث من عرض تلك المهارات في بناء قائمة مهارات التفكير التخيلي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث.

الجوانب التي يرتكز عليها التفكير التخيلي: يرتكز التفكير التخيلي على عدة جوانب قد حددتها دراسات كلٍّ من: (ثناء الشمري، ٢٠١٨، ٣٢٢) و(مرفت هاني،٢٠٢٠، ٣٩) و(منال حسن، ٢٠٢١، ٤٧٢٠) وتتمثل هذه الجوانب في:

- يعد الخيال صورةً عقليةً مختلفةً عن الواقع.

- التفكير التخيلي يعني القدرة العقلية التي تقوم بتركيب صورٍ رمزيةٍ غير مقيدةٍ بالخبرات وغير محددةٍ بزمانٍ أو مكانٍ لتحقيق رغبات الفرد التي لا يستطيع تحقيقها في الواقع.

- يعمل علي تنظيم علاقاتٍ جديدةٍ بين مكونات الخبرة السابقة للأفراد وتصنيفها في صورٍ وأشكالٍ غير واقعية.

- يمثل التفكير التخيلي صورةً عقليةً سابقةً تمَّ تشكيلها بطريقةٍ جديدةٍ، وبمكن الاستدلال عليها عن طريق ملاحظة السلوك الظاهر للفرد.

- يمثل التفكير التخيلي القدرة العقلية التي تستطيع الخلط بين الصور والتأليف بينها والخروج من ذلك بشكلٍ جديدٍ يختلف عن الواقع

– التفكير التخيلي ليس بالشيء البعيد تمامًا عن الواقع ولا بالشيء الحر المطلق الذي لا يتصل بمجال الحياة التي نعيش فيها، وإنما هو القدرة علي تصدير الواقع في علاقاتٍ جديدةٍ.

وقد استفاد الباحث من عرض تلك المرتكزات في إعداد الأنشطة التي يمكن للطلاب ممارستها من خلال الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة؛ لتنمية مهارات التفكير التخيلي.

– خطوات إعداد أدوات البحث:

١– **خطوات إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام:** تمَّ إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي الإبداعي وفق الخطوات التالية:

أ– تحديد الهدف من بناء القائمة: استهدف بناء القائمة تحديد مهارات الفهم القرائي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

ب– تحديد مصادر اشتقاق القائمة: استعان الباحث في جمع المهارات التي تضمنتها القائمة بالمصادر الآتية:

١– بعض مؤلفات طرق تدريس اللغة العربية التي تناولت مهارات الفهم القرائي الإبداعي.

٢– بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي بمستوياته المتعددة ومنها مستوى الفهم القرائي الإبداعي، وقد سبق بيان بعضها في الجزء المتعلق بالدراسات السابقة.

٣– بعض المقالات المنشورة التي تناولت مهارات الفهم القرائي بمستوياته المتعددة ومنها مستوى الفهم القرائي الإبداعي.

ج– إعداد القائمة في صورتها الأولية: صممت القائمة في صورتها الأولية بحيث تكونت من (١٨) مهارة من مهارات الفهم القرائي الإبداعي، ووضع أمام كل منها اختياران هما (مناسبة – غير مناسبة)؛ ليحدد المحكم من خلالهما المناسب من تلك المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

د– ضبط القائمة: لكي يضبط الباحث القائمة فقد عرضها في صورتها المبدئية على ستة من المحكمين من أساتذة الجامعات من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس اللغة العربية،

ومن موجهي اللغة العربية ومعلميها(*)، حيث وزَّع ست نسخ عليهم، واسترد منها أربع نسخ، وقد تضمنت القائمة مقدمةً حدد فيها الباحث عنوان البحث، وهدفه، وطلب منهم تحكيمها من حيث:

أ- مدى مناسبة ما تضمنته من مهارات لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

ب- إضافة المهارات التي يرونها مناسبة لهؤلاء الطلاب مما لم تتضمنه القائمة.

ج- تعديل صياغة المهارات التي تحتاج إلى تعديل.

د- حذف المهارات غير الضرورية لهؤلاء الطلاب.

وقد رأى المحكمون أن كل ما تضمنته القائمة من مهارات مهمٌّ لهؤلاء الطلاب مع التفاوت في درجة الأهمية، وتمَّ تعديل صياغة ثلاث مهارات بالقائمة، ولم يضف المحكمون أية مهارات أخرى للقائمة.

هـ إعداد القائمة في صورتها النهائية: أجرى الباحث التعديلات السابقة وأعدَّ القائمة في صورتها النهائية (**)، التي تضمنت (١٨) مهارةً فرعيةً للفهم القرائي الإبداعي.

و- تحديد مدى مناسبة مهارات القائمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام: بعد إعداد القائمة في صورتها النهائية، وزَّع الباحث منها خمسًا وثلاثين نسخة على بعض أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومعلمي اللغة العربية وموجهيها بالمرحلة الثانوية، وقد استرد منها ثلاثين نسخة، وتمَّ رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا؛ تمهيدًا لتحديد مهارات الفهم القرائي الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام، والجدول التالي يوضح نتائج تطبيق قائمة مهارات الفهم القرائي الإبداعي:

جدول رقم (٣)

(*) انظر أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث، ملحق رقم (١).

(**)الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام، ملحق رقم(٢) بالملاحق.

نتائج تطبيق قائمة مهارات الفهم القرائي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام

م	المهارات الفرعية للفهم الإبداعي	درجة مناسبة المهارة			
		مناسبة		غير مناسبة	
		ت	ن (%)	ت	ن (%)
١	يتُنبأ بالأحداث التي يتضمنها النص بناء على فرضيات مسبقة.	٢٩	٩٦.٦٧	١	٣.٣٣
٢	يستخلص القيم والدروس والعبر المستفادة من المقروء.	٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٧
٣	يرتب الأحداث الواردة بالنص المقروء بصورة مبتكرة.	٢٩	٩٦.٦٧	١	٣.٣٣
٤	يقدم توقعات بعد قراءة النص بناء على فرضيات مسبقة.	٢٦	٨٦.٦٧	٤	١٣.٣٣
٥	يدعم كلامه بأدلة من النص المقروء ومن خارجه.	٢٧	٩٠	٣	١٠
٦	يقترح حلولاً متعددة لمشكلات وردت في الموضوع.	٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٧
٧	يعبر عن رأيه فيما قرأه من نصوص.	٢٦	٨٦.٦٧	٤	١٣.٣٣
٨	يكتب ملخصًا موجزًا للنص المقروء.	٢٧	٩٠	٣	١٠
٩	يضيف إلى ما يقرأ أفكارًا جديدة.	٢٩	٩٦.٦٧	١	٣.٣٣
١٠	يقترح عناوين جديدة للنص المقروء.	٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٧
١١	يقترح نهايات جديدة للنص المقروء.	٢٦	٨٦.٦٧	٤	١٣.٣٣
١٢	إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة.	٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٧
١٣	التنبؤ بالأحداث، أو حبكة الموضوع، أو القصة قبل نهايتها.	٢٩	٩٦.٦٧	١	٣.٣٣
١٤	تحديد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.	٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٧
١٥	مسرحة النص المقروء وتمثيله.	٢٦	٨٦.٦٧	٤	١٣.٣٣
١٦	يقدم مقترحات جديدة ومتنوعة؛ لتطوير النص.	٢٩	٩٦.٦٧	١	٣.٣٣

١٧	يقدم صياغة جديدة للنص تضاهي أو تتفوق على النص المقروء.	٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٧
١٨	تحويل النص المقروء إلي رسم، أو مخطط...إلخ.	٢٧	٩٠	٣	١٠

وقد اعتبر الباحث المهارة مناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام إذا حصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين أكثر من (٩٠%)، وبناءً على نتائج تطبيق القائمة الواردة في الجدول السابق فإن المهارات المناسبة لطلاب عينة البحث؛ هي إحدى عشرة مهارة، وهي المهارات التي سيتم تنميتها باستخدام الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة.

٢- خطوات إعداد قائمة مهارات التفكير التخيلي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام:

لما كان البحث الحالي معنيًّا بتنمية مهارات التفكير التخيلي، فقد استلزم ذلك إعداد قائمة لتحديد تلك المهارات وفيما يلي خطوات إعدادها:

أ- تحديد الهدف من بناء القائمة: استهدف بناء القائمة تحديد مهارات التفكير التخيلي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

ب- تحديد مصادر اشتقاق القائمة: استعان الباحث في جمع المهارات القائمة بالمصادر الآتية:

١- بعض المؤلفات التربوية التي تناولت مهارات التفكير التخيلي.

٢- بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير التخيلي، وقد سبق بيان بعضها في الجزء المتعلق بالدراسات السابقة.

٣- بعض المقالات المنشورة التي تناولت مهارات التفكير التخيلي.

ج- إعداد القائمة في صورتها الأولية: صُمِمت القائمة في صورتها الأولية بحيث تكونت من سبع عشرة مهارة من مهارات التفكير التخيلي، ووضع أمام كل منها اختياران هما (مناسبة – غير مناسبة)؛ ليحدد المحكم من خلالهما المناسب من تلك المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

د- ضبط القائمة: لكي يضبط الباحث القائمة فقد عرضها في صورتها المبدئية على سبعة من المحكمين من أساتذة الجامعات من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس اللغة

العربية، وبعض أساتذة علم النفس (*)، واسترد منها خمس نسخ، وقد تضمنت القائمة مقدمةً حدد فيها الباحث عنوان البحث، وهدفه، وطلب منهم تحكيمها من حيث:

أ- مدى مناسبة ما تضمنته من مهارات لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

ب- إضافة المهارات التي يرونها مناسبة لهؤلاء الطلاب مما لم تتضمنه القائمة.

ج- تعديل صياغة المهارات التي تحتاج إلى تعديل.

د- حذف المهارات غير الضرورية لهؤلاء الطلاب.

وقد رأى المحكمون أن كل ما تضمنته القائمة من مهارات مهمٌّ لهؤلاء الطلاب في التفكير التخيلي مع التفاوت في درجة الأهمية، وتمَّ تعديل صياغة ثلاث مهارات بالقائمة، ولم يضف المحكمون أية مهارات أخرى للقائمة، بل حذفوا ثلاث مهارات رأوا أنها متضمنة في مهارات أخرى ووجودها يعد من قبيل التكرار.

هـ إعداد القائمة في صورتها النهائية: أجرى الباحث التعديلات السابقة وأعدَّ القائمة في صورتها النهائية(**)، التي تضمنت مهارتين رئيستين يندرج أسفلهما ثلاث عشرة مهارة فرعية من مهارات التفكير التخيلي.

و- تحديد مدى مناسبة مهارات القائمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام: بعد إعداد القائمة في صورتها النهائية، وزَّع الباحث منها (٣٢) نسخة على بعض أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبعض أساتذة علم النفس وبعض معلمي اللغة العربية وموجهيها بالمرحلة الثانوية، وقد استرد منها ثلاثين نسخة، وتمَّ رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًّا؛ تمهيدًا لتحديد مهارات التفكير التخيلي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام، والجدول التالي يوضح نتائج تطبيق قائمة مهارات التفكير التخيلي:

جدول رقم (٤)

نتائج تطبيق قائمة مهارات التفكير التخيلي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام

(*) انظر أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث، ملحق رقم (١).

(**) الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير التخيلي المناسبة طلاب الصف الأول الثانوي العام، ملحق رقم(٣) بالملاحق.

م	المهارة الرئيسة والمهارات الفرعية	درجة مناسبة المهارة			
		مناسبة		غير مناسبة	
		ت	ن (%)	ت	ن (%)
*	**أولاً- مهارة التصور: وتتضمن المهارات الفرعية التالية:**				
١	تحليل الصورة العقلية وتوليد أكبر عدد من الصور الجديدة.	٢٧	٩٠	٣	١٠
٢	التعبير عما يتخيله لفظيًا أو يصوره من خلال الرسم أو الوصف اللفظي أو المكتوب.	٢٩	٩٦.٦٧	١	٣.٣٣
٣	تكوين علاقات جديدة بين تلك الصور التي لم تكن موجودة من قبل.	٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٧
٤	استرجاع الصور العقلية ووصفها.	٢٦	٨٦.٦٧	٤	١٣.٣٣
٥	إعادة تركيب مكونات الصور العقلية وتقديمها في شكل مبتكر.	٢٩	٩٦.٦٧	١	٣.٣٣
٦	تنظيم المعلومات والأفكار الناتجة عن الخبرات الماضية.	٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٧
٧	الدمج بين الأفكار والمعلومات وبعض المواقف والخبرات والصور العقلية.	٢٩	٩٦.٦٧	١	٣.٣٣
٨	استخدام الشكل الذي تم التوصل إليه لحل المشكلة.	٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٧
٩	البحث الدائم عن المعاني من خلال ملاحظاتهم للأشياء وقراءاتهم المتنوعة.	٢٦	٨٦.٦٧	٤	١٣.٣٣
**	**ثانيًا- مهارة التجربة الذهنية: وتتضمن المهارات الفرعية التالية:**				
١٠	**الحذف:** القدرة على حذف بعض أجزاء من الشكل، وتخيل الشكل الجديد بعد عملية الحذف.	٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٧
١١	**الإضافة:** القدرة علي إضافة أشكال جديدة للشكل، وتخيل الشكل الجديد بعد عملية الإضافة.	٢٩	٩٦.٦٧	١	٣.٣٣

١٢	**الاستبدال:** القدرة على تغيير بعض أو كل أجزاء الشكل بأخر جديد، وتخيل الشكل الجديد بعد عملية الاستبدال.	٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٧
١٣	**العكس:** القدرة على التوصل إلى الوضعية العكسية وقد يكون بتدوير الشكل ١٨٠ درجة من اليمين لليسار أو من الأعلى إلى الأسفل.	٢٦	٨٦.٦٧	٤	١٣.٣٣

وقد اعتبر الباحث المهارة مناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي العام إذا حصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين (٩٠%) فأكثر، وبناءً على نتائج تطبيق القائمة الواردة في الجدول السابق يوجد عشر مهارات حصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين (٩٠%) فأكثر، وهي المهارات التي تم العمل على تنميتها باستخدام الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة.

٣- خطوات إعداد موضوعات القراءة الموسعة بالإستراتيجية المقترحة: سار إعداد هذه الموضوعات وفق الخطوات التالية:

أ- شرح المقصود بالقراءة الموسعة لطلاب مجموعتي البحث.

ب- تقسيم الطلاب إلى مجموعات وتعريفهم بمصادر الحصول على موضوعات للقراءة من الإنترنت، ومكتبة المدرسة، ومنح الفرصة لهم لتختار كل مجموعة منهم عددًا من الموضوعات التي ترغب القراءة فيها قراءة موسعة، على أن تعد كل مجموعة من الطلاب قائمة بالموضوعات التي ترغب القراءة فيها قراءة موسعة.

ج- اجتماع طلاب مجموعتي البحث وقيام المعلم بجمع القوائم التي تم إعدادها بموضوعات القراءة الموسعة التي يرغب الطلاب القراءة فيها وكتابة الموضوعات أمام الطلاب دون تكرار للحصول على قائمة واحدة من القوائم الفرعية تمثل الموضوعات المتنوعة التي يرغب الطلاب القراءة فيها قراءة موسعة، واختيار أكثرها رغبة من قبل الطلاب لتتم دراستها وفق الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة.

د- قام الباحث بإعداد كتاب للطالب بأخذ عشرة موضوعات من أكثر الموضوعات تكرارًا ورغبة من الطلاب وقام بإعدادها وفق خطوات الإستراتيجية المقترحة، حيث حدد لكل موضوع ما يلي:

- أهداف تدريسه.
- إجراءات تدريسه.
- أنشطة كل موضوع.
- معينات التعليم والتعلم.
- أساليب التقويم.

هـ- عرض محتوى موضوعات كتاب الطالب على ستة من طلاب الصف الأول الثانوي؛ لتحديد الصعوبة التي يجدونها في لغته ومحتوى موضوعاته.

و- عرض الباحث كتاب الطالب على ثلاثة من المحكمين(*) المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ لتعرف آرائهم فيه من حيث:

- مناسبة المحتوى لتحقيق الأهداف التي تسبق كل موضوع.
- مناسبة المحتوى لمستوى تلاميذ الصف الأول الثانوي العام.
- مراجعة ما تضمنه الكتاب من مادة علمية.
- مدى تطبيق خطوات الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة بكل موضوع من موضوعات كتاب الطالب.

وقد أجرى الباحث التعديلات بناءً على ما رآه السادة المحكمون والطلاب وأعدَّ كتاب الطالب في صورته النهائية.(*)

٤- إعداد دليل المعلم لتدريس الموضوعات المختارة بالإستراتيجية المقترحة: أعد الباحث دليلاً للمعلم لتدريس الموضوعات المختارة من قبل طلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة

(*) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث ملحق رقم (١) بالملاحق.

(*) كتاب الطالب بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة ملحق رقم (٤) بالملاحق.

البحث بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة، وقد تضمن الدليل المكونات التالية:

- عنوان الدليل.
- مقدمة الدليل.
- خلفية نظرية عن مدخل القراءة الموسعة والفهم القرائي الإبداعي والتفكير التخيلي.
- الأهداف السلوكية لكل درس من الدروس التي اختارها طلاب مجموعتي البحث.
- خطوات الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة.
- الوسائل التعليمية.
- الأنشطة المقترحة لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي، والتفكير التخيلي.
- أساليب التقويم المستخدمة.
- الخطة الزمنية لتدريس الموضوعات المختارة من قبل الطلاب.
- نماذج لبعض الدروس مصوغة وفق إجراءات الإستراتيجية المقترحة.

٥. خطوات إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي: سار إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي وفق الخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف العام للاختبار: استهدف بناء الاختبار قياس مستوى طلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث في مهارات الفهم القرائي الإبداعي التي استهدف البحث تنميتها.

ب- تحديد الأهداف السلوكية للاختبار: استهدف الاختبار قياس مدى تحقق الأهداف التالية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام -عينة البحث، وهذه الأهداف هي:

١- أن يتنبأ بالأحداث التي يتضمنها النص بناء على فرضيات مسبقة.

٢- أن يستخلص القيم والدروس والعبر المستفادة من المقروء.

٣- أن يرتب الأحداث الواردة بالنص المقروء بصورة مبتكرة.

٤- أن يقترح حلولاً متعددة لمشكلات وردت في الموضوع.

٥- أن يضيف إلى ما يقرأ أفكارًا جديدة.

٦- أن يقترح عناوين جديدة للنص المقروء.

٧- أن يعيد ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة.

٨- أن يتنبأ بالأحداث، أو حبكة الموضوع، أو القصة قبل نهايتها.

٩- أن يحدد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.

١٠- أن يقدم مقترحات جديدة ومتنوعة؛ لتطوير النص.

١١- أن يقدم صياغة جديدة للنص تضاهي أو تتفوق على النص المقروء.

ج- إعداد جدول المواصفات: أعدَّ الباحث جدول مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي، وذلك على نحو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

مواصفات اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي

م	المهارات	ترتيب الأسئلة في الاختبار	عدد الأسئلة التي تقيس المهارة	النسبة (%)
١	**التنبؤ بالأحداث التي يتضمنها النص بناء على فرضيات مسبقة.**	١، ١٢	٢	٩.١
٢	استخلاص القيم والدروس والعبر المستفادة من المقروء.	٢، ١٣	٢	٩.١
٣	ترتيب الأحداث الواردة بالنص المقروء بصورة مبتكرة.	٣، ١٤	٢	٩.١
٤	اقتراح حلول متعددة لمشكلات وردت في الموضوع.	٤، ١٥	٢	٩.١
٥	إضافة أفكار جديدة إلى ما يقرأ.	٥، ١٦	٢	٩.١
٦	اقتراح عناوين جديدة للنص المقروء.	٦، ١٧	٢	٩.١
٧	إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة.	٧، ١٨	٢	٩.١
٨	**التنبؤ بالأحداث، أو حبكة الموضوع، أو القصة قبل نهايتها.**	٨، ١٩	٢	٩.١
٩	تحديد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.	٩، ٢٠	٢	٩.١
١٠	تقديم مقترحات جديدة ومتنوعة؛ لتطوير النص.	١٠، ٢١	٢	٩.١

١١	تقديم صياغة جديدة للنص تضاهي أو تتفوق على.	١١، ٢٢	٢	٩.١
المجمـــــوع			**٢٢ سؤالاً**	**١٠٠(%)**

د- وصف الاختبار: يتكون اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي الذي أعده الباحث مما يلي:

- **صفحة البيانات والتعليمات:** تتضمن البيانات التي يجب أن يُدوِّنها التلاميذ قبل الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن التعليمات العامة للاختبار التي تحدد للطلاب الهدف منه، وعدد أسئلته وما ينبغي عليهم القيام به للإجابة عن تلك الأسئلة.

- **متن الاختبار:** وهو القسم الذي يتضمن مجموعة من الأسئلة المقالية التي تتطلب الإجابة عنها تطبيق المهارات التي يقيسها الاختبار.

- لم يعد الباحث ورقةً منفصلةً للإجابة عن أسئلة الاختبار، وإنما ترك أماكن كافيةً عقب كلِّ سؤالٍ للإجابة عنه.

هـ تحديد نوع مفردات الاختبار: نظرًا لطبيعة اختبار الفهم القرائي الإبداعي اعتمد الباحث على الأسئلة المقالية لمناسبتها لطبيعة البحث والهدف منه فاعتمد على الأسئلة المقالية القصيرة التي تتطلب الإجابة عنها تطبيق المهارة المطلوب أداؤها.

و- صياغة مفردات الاختبار: روعي في صياغة مفردات الاختبار أن تكون وفقًا لما ورد من شروط صياغة الأسئلة المقالية الجيدة في المراجع الخاصة بالقياس والتقويم التربوي.

ز- صياغة تعليمات الاختبار: قسَّم الباحث تعليمات الاختبار إلى نوعين:

- **تعليماتٍ عامةٍ:** وُضِعَت في صفحةٍ مستقلةٍ في بداية الاختبار تحدد زمن الإجابة، وعدد الأسئلة، وعدم البدء في الإجابة حتى يؤذن لهم من الممتحن.

- **تعليماتٍ خاصةٍ بكلِّ مجموعةٍ من الأسئلة:** وهذه التعليمات تحدد المطلوب، وموضع الإجابة.

وقد راعى الباحث في تعليمات الاختبار الدقة والوضوح، بحيث يتجه الطالب مباشرةً للقيام بما هو مطلوبٌ منه دون غموضٍ أو لبسٍ.

ح- ضبط الاختبار: لضبط الاختبار قبل تجربته تجربة استطلاعية فقد قام الباحث بما يلي:

١- قَدَّمَ الاختبار إلى أربعة من المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية من أساتذة الجامعات وثلاثة من موجهي اللغة العربية وثلاثة من معلميها بالمرحلة الثانوية من المشهود لهم بالكفاءة.(*)؛ لتحديد ما يأتي:

أ- مدى قياس الاختبار للمهارات التي تضمنها جدول مواصفات الاختبار.

ب- مدى مناسبة مستوى الأسئلة لطلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث.

ج- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لمستوى هؤلاء الطلاب.

٢- قَدَّمَ الاختبار إلى عشرة من طلاب الصف الأول الثانوي العام من طلاب العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م؛ لإبداء رأيهم في أسئلته، ومدى فهمهم للغة الاختبار.

وقد تمَّ إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين وآراء التلاميذ، للحصول على الصورة المبدئية للاختبار لتجربتها استطلاعيًّا.

ط- الدراسة الاستطلاعية للاختبار: أجرى الباحث دراسةً استطلاعيةً للاختبار طبَّقه خلالها على خمسة وثلاثين طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي العام وصُحِحَ الاختبار، ورُصِدَت الدرجات وعُولِجت إحصائيًّا، وقد تمَّ من خلالها حساب المعاملات التالية:

أ- معامل السهولة = عدد الإجابات الصحيحة / عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ. (فؤاد البهي السيد،د.ت.ص٤٤٩).

ب- معامل الصعوبة= ١ – معامل السهولة.

ج- معامل التباين= معامل السهولة × معامل الصعوبة

د- معامل ثبات الاختبار: اعتمد الباحث في استخراج معامل ثبات اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي على طريقة تحليل التباين التي استعان بها كودر وريتشاردسون Cuder and Richardson في دراستهما للثبات، وهي تعتمد على تحليل أسئلة الاختبار ودراسة تباين تلك الأسئلة، وقد اعتمدا في حساب ثبات الاختبار على المعادلة الآتية:

(*) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث ملحق رقم (١) بالملاحق.

ن ع٢– م (ن– م)

رأأ = ـــــ (محمد عبد السلام أحمد،١٩٦٠م،٢٣٩.)

(ن–١)ع٢

وبتطبيق المعادلة السابقة على درجات أفراد الدراسة الاستطلاعية في اختبار الطلاقة اللغوية، وجد الباحث أن معامل ثباته يساوي (٠.٧٧) وهو معامل ثباتٍ مرتفعٌ، يدعو إلى الاطمئنان إليه عند استخدامه مع أفراد العينة الأصلية.

هـ صدق الاختبار: اعتمد الباحث في معرفة صدق اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي على (صدق المحتوى Content validity)، وذلك بفحص مفردات الاختبار جيدًا، والمطابقة بينها وبين الأهداف السلوكية المتعلقة بها، ونسب تمثيلها في الاختبار، وكذلك بعرضه على ثلاثة من المتخصصين في طرق التدريس اللغة العربية(*) وثلاثة من موجهيها ومعلميها، حيث طابقوا مفردات الاختبار بالمهارات التي يقيسها، ومدى تمثيل الاختبار لكل مهارة منها، ونسبة ذلك على نحو ما يتضح من جدول مواصفات الاختبار، وقد أكدوا صدق محتواه في قياس مهارات الاستماع التي تضمنها جدول المواصفات.

و– زمن الاختبار: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار من خلال رصد الزمن الذي استغرقه كل طالب من طلاب مجموعة الدراسة الاستطلاعية وجمع هذه الأزمنة وقسمتها على عدد أفراد العينة الاستطلاعية وهم خمسة وثلاثون طالبًا، وتوصل الباحث إلى أن الزمن الذي يحتاجه الطالب للإجابة عن أسئلة الاختبار هو (٦٥) دقيقة، تشمل توزيع أوراق الأسئلة على الطلاب وجمعها منهم في نهاية زمن الاختبار.

وبعد إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية، أعدَّ الباحث الاختبار في صورته النهائية.(*)

(*) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث ملحق رقم (١) بالملاحق.

(*) اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي ملحق رقم (٥) بالملاحق.

ز- تصحيح الاختبار: لم يعدُ الباحث مفتاحًا لتصحيح الاختبار؛ لأن المهارات التي يقيسها الاختبار تتطلب الإبداع في الإجابات، ومن ثمَّ فهي تتطلب إجابات متنوعة وجميعها قد تكون صحيحة.

ح- تقدير الدرجة في الاختبار: اشتمل الاختبار في صورته النهائية على اثنتين وعشرين مفردة، خصص الباحث للإجابة عن كلِّ مفردةٍ من هذه المفردات درجة واحدة يحصل عليها الطالب إذا أجاب عن المفردة إجابةً صحيحةً.

٦. خطوات إعداد اختبار مهارات التفكير التخيلي: سار إعداد الاختبار وفق الخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف العام للاختبار: استهدف بناء الاختبار قياس مستوى طلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث في مهارات التفكير التخيلي التي استهدف البحث تنميتها.

ب- تحديد الأهداف السلوكية للاختبار: استهدف الاختبار قياس مدى تحقق الأهداف التالية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام -عينة البحث، وهذه الأهداف هي:

أولاً- الأهداف المرتبطة بمهارة التصور: وتتضمن الأهداف المرتبطة بالمهارات الفرعية التالية:

١- **أن** يعبر عما يتخيله من خلال الرسم أو الوصف اللفظي أو المكتوب.

٢- **أن** يكوِّن علاقات جديدة بين تلك الصور التي لم تكن موجودة من قبل.

٣- **أن** يُعيد تركيب مكونات الصور العقلية وتقديمها في شكلٍ مبتكرٍ.

٤- **أن** ينظم المعلومات والأفكار الناتجة عن الخبرات الماضية.

٥- **أن** يدمج بين الأفكار والمعلومات وبعض المواقف والخبرات والصور العقلية.

٦- **أن** يستخدم الشكل الذي تمَّ التوصل إليه لحل المشكلة.

ثانيًا- الأهداف المرتبطة بمهارة التجربة الذهنية: وتتضمن الأهداف التالية:

٧- أن يتخيل شكلاً ما بعد حذف بعض أجزائه.

٨- أن يتخيل شكلا ما بعد إضافة أجزاء جديدة لهذا الشكل.

٩- أن يتخيل شكلا ما بعد أن يستبدل بعض أو كل أجزاء الشكل بأخر جديد.

١٠- أن يعكس الشكل حتى لو تطلب العكس بزاوية (١٨٠) درجة.

ج- إعداد جدول المواصفات: أعدَّ الباحث جدول مواصفات اختبار مهارات التفكير التخيلي، وذلك على نحو ما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

مواصفات اختبار مهارات التفكير التخيلي

م	المهارات	ترتيب الأسئلة في الاختبار	عدد الأسئلة التي تقيس المهارة	النسبة (%)
١	التعبير عما يتخيله من خلال الرسم أو الوصف اللفظي أو المكتوب.	١، ١٠	٢	١١.١١
٢	تكوين علاقات جديدة بين تلك الصور التي لم تكن موجودة من قبل.	٢، ١١	٢	١٠
٣	إعادة تركيب مكونات الصور العقلية وتقديمها في شكل مبتكر.	٣، ١٢	٢	١٠
٤	تنظيم المعلومات والأفكار الناتجة عن الخبرات الماضية.	٤، ١٣	٢	١٠
٥	دمج بين الأفكار والمعلومات وبعض المواقف والخبرات والصور العقلية.	٥، ١٤	٢	١٠
٦	استخدام الشكل الذي تمَّ التوصل إليه لحل المشكلة.	٦، ١٥	٢	١٠
٧	تخيل شكل ما بعد حذف بعض أجزائه.	٧، ١٦	٢	١٠
٨	تخيل شكل ما بعد إضافة أجزاء جديدة لهذا الشكل.	٨، ١٧	٢	١٠
٩	تخيل شكلا ما بعد أن يستبدل بعض أو كل أجزاء الشكل بأخر جديد.	٩، ١٨	٢	١٠
١٠	عكس الشكل حتى لو تطلب العكس بزاوية (١٨٠) درجة.	١٠، ٢٠	٢	١٠
	المجموع		**٢٠ سؤالاً**	**١٠٠(%)**

د- وصف الاختبار: يتكون اختبار مهارات التفكير التخيلي الذي أعده الباحث مما يلي:

- **صفحة البيانات والتعليمات:** تتضمن البيانات التي يجب أن يُدوِّنها التلاميذ قبل الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن التعليمات العامة للاختبار التي تحدد للطلاب الهدف منه، وعدد أسئلته وما ينبغي عليهم القيام به للإجابة عن تلك الأسئلة.

- **متن الاختبار:** وهو القسم الذي يتضمن مجموعة من الأسئلة المقالية التي تتطلب الإجابة عنها تطبيق المهارات التي يقيسها الاختبار.

- لم يعد الباحث ورقةً منفصلةً للإجابة عن أسئلة الاختبار، وإنما ترك أماكن كافيةً عقب كلِّ سؤالٍ للإجابة عنه.

هـ تحديد نوع مفردات الاختبار: نظرًا لطبيعة اختبار التفكير التخيلي اعتمد الباحث على الأسئلة المقالية لمناسبتها لطبيعة البحث والهدف منه فاعتمد على الاسئلة المقالية القصيرة التي تتطلب الإجابة عنها تطبيق المهارة المطلوب أداؤها.

و- صياغة مفردات الاختبار: روعي في صياغة مفردات الاختبار أن تكون وفقًا لما ورد من شروط صياغة الأسئلة المقالية الجيدة، والإكمال القصير في المراجع الخاصة بالقياس والتقويم التربوي.

ز- صياغة تعليمات الاختبار: قسَّم الباحث تعليمات الاختبار إلى نوعين:

- **تعليماتٍ عامةٍ:** وُضِعَت في صفحةٍ مستقلةٍ في بداية الاختبار تحدد زمن الإجابة، وعدد الأسئلة، وعدم البدء في الإجابة حتى يؤذن من الممتحن.

- **تعليماتٍ خاصةٍ بكلِّ مجموعةٍ من الأسئلة:** وهذه التعليمات تحدد المطلوب، وموضع الإجابة.

وقد راعى الباحث في تعليمات الاختبار الدقة والوضوح، بحيث يتجه الطالب مباشرةً للقيام بما هو مطلوبٌ منه دون غموضٍ أو لبسٍ.

ح- ضبط الاختبار: لضبط الاختبار قبل تجربته تجربة استطلاعية فقد قام الباحث بما يلي:

١- قَدَّمَ الاختبار إلى أربعة من المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية من أساتذة الجامعات وثلاثة من موجهي اللغة العربية وثلاثة من معلميها بالمرحلة الثانوية من المشهود لهم بالكفاءة.(*)؛ لتحديد ما يأتي:

أ- مدى قياس الاختبار للمهارات التي تضمنها جدول مواصفات الاختبار.

ب- مدى مناسبة مستوى الأسئلة لطلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعة البحث.

ج- مدى مناسبة الصياغة اللغوية لمستوى هؤلاء الطلاب.

٢- قَدَّمَ الاختبار إلى عشرة من طلاب الصف الأول الثانوي العام من طلاب العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م؛ لإبداء رأيهم في أسئلته، ومدى فهمهم للغة الاختبار.

وقد تمَّ إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين وآراء التلاميذ، للحصول على الصورة المبدئية للاختبار لتجربتها استطلاعيًّا.

ط- الدراسة الاستطلاعية للاختبار: أجرى الباحث دراسةً استطلاعيةً للاختبار طبَّقه خلالها على خمسة وثلاثين طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي العام وصُحِحَ الاختبار، ورُصِدَت الدرجات وعُولِجت إحصائيًّا، وقد تمَّ من خلالها حساب المعاملات التالية:

أ- معامل السهولة = عدد الإجابات الصحيحة / عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخطأ. (فؤاد البهي السيد،د.ت.ص٤٤٩).

ب- معامل الصعوبة= ١ – معامل السهولة.

ج- معامل التباين= معامل السهولة × معامل الصعوبة

د- معامل ثبات الاختبار: اعتمد الباحث في استخراج معامل ثبات اختبار مهارات التفكر التخيلي على طريقة تحليل التباين التي استعان بها كودر وريتشاردسون Cuder and Richardson في دراستهما للثبات، وهي تعتمد على تحليل أسئلة الاختبار ودراسة تباين تلك الأسئلة، وقد اعتمدا في حساب ثبات الاختبار على المعادلة الآتية:

(*) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث ملحق رقم (١) بالملاحق.

ن ع٢– م (ن– م)

رأأ = ـــــ (محمد عبد السلام أحمد،١٩٦٠م،٢٣٩.)

(ن–١)ع٢

وبتطبيق المعادلة السابقة على درجات أفراد الدراسة الاستطلاعية في اختبار مهارات التفكير التخيلي، وجد الباحث أن معامل ثباته يساوي (٠.٧٤) وهو معامل ثباتٍ مرتفعٌ، يدعو إلى الاطمئنان إليه عند استخدامه مع أفراد العينة الأصلية.

هـ صدق الاختبار: اعتمد الباحث في معرفة صدق اختبار مهارات التفكير التخيلي على (صدق المحتوى Content validity)، وذلك بفحص مفردات الاختبار جيدًا، والمطابقة بينها وبين الأهداف السلوكية المتعلقة بها، ونسب تمثيلها في الاختبار، وكذلك بعرضه على ثلاثة من المتخصصين في طرق التدريس اللغة العربية(*) وخمسة من موجهيها ومعلميها، حيث طابقوا مفردات الاختبار بالمهارات التي يقيسها، ومدى تمثيل الاختبار لكل مهارة منها، ونسبة ذلك على نحو ما يتضح من جدول مواصفات الاختبار، وقد أكدوا صدق محتواه في قياس مهارات التفكير التخيلي التي تضمنها جدول المواصفات.

و– زمن الاختبار: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار من خلال رصد الزمن الذي استغرقه كل طالب من طلاب مجموعة الدراسة الاستطلاعية وجمع هذه الأزمنة وقسمتها على عدد أفراد العينة الاستطلاعية وهم خمسة وثلاثون طالبًا، وتوصل الباحث إلى أن الزمن الذي يحتاجه الطالب للإجابة عن أسئلة الاختبار هو (٧٠) دقيقة، تشمل توزيع أوراق الأسئلة على الطلاب وجمعها منهم في نهاية زمن الاختبار.

وبعد إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية، أعدَّ الباحث الاختبار في صورته النهائية.(*)

(*) أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث ملحق رقم (١) بالملاحق.

(*) اختبار مهارات التفكير التخيلي ملحق رقم (٦) بالملاحق.

ز- **تصحيح الاختبار:** لم يعدُ الباحث مفتاحاً لتصحيح الاختبار؛ لأن المهارات التي يقيسها الاختبار تتطلب إجابات متنوعة وجميعها قد تكون صحيحة.

ح- **تقدير الدرجة في الاختبار:** اشتمل الاختبار في صورته النهائية على عشرين مفردة، خصص الباحث للإجابة عن كلِّ مفردةٍ من هذه المفردات درجة واحدة يحصل عليها الطالب إذا أجاب عن المفردة إجابةً صحيحةً.

إجراءات تجربة البحث:

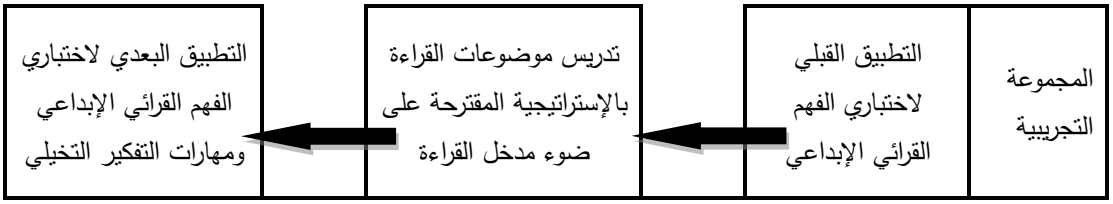
١- اختيار مجموعتي البحث: تمَّ اختيار مجموعتي البحث في ضوء الخطوات التالية: اختار الباحث فصلين من طلاب الصف الأول الثانوي العام من مدرستي جمال عبد الناصر الثانوية ومدرسة صلاح سالم الثانوية بواقع فصل من كل مدرسة؛ لتكون أحدهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة بصورة قصدية، وذلك على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

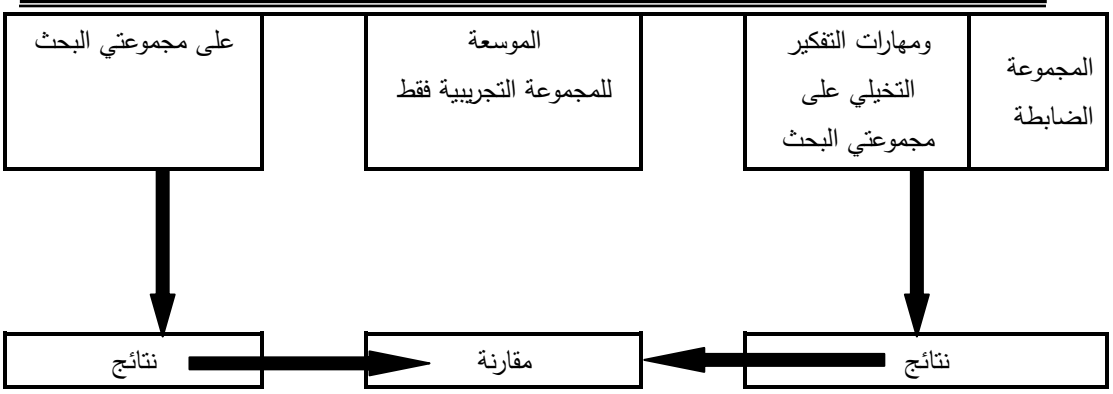
جدول رقم (٧)

توزيع عينة البحث على المدرستين اللتين طبق البحث بهما

المدرسة	الفصل	عدد تلاميذ الفصل
جمال عبد الناصر الثانوية	٤/١	٤٤
صلاح سالم الثانوية	٢/١	٤٠
الإجمالي		٨٤ طالبًا

رابع عشر- التصميم التجريبي للبحث: اعتمد الباحث على التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة قبليًّا وبعديًّا، وذلك على النحو الذي يوضحه الشكل التالي:





شكل رقم (١)

التصميم التجريبي للبحث

٢- **إجراءات تطبيق أدوات البحث:** سار تطبيق أدوات البحث وفق الخطوات التالية:

أ- **التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي** (تحقيق التكافؤ بين المجموعتين)، تمَّ ذلك في يوم الأحد الموافق٢٠٢٣/١٠/٩م؛ لتحقيق التكافؤ بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي:

جدول (٨)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم الإبداعي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٤٤	٧.٩٥	١.٣١	٠.٢٤	غير دالة
الضابطة	٤٠	٨.٠٣	١.٣٣		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي.

ب- التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التخيلي وذلك في يوم الثلاثاء الموافق١٠/١٠/٢٠٢٣م؛ لتحقيق التكافؤ بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التخيلي:

جدول (٩)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التخيلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٤٤	٦.٦٦	١.٤٣	٠.٣١	غير دالة
الضابطة	٤٠	٦.٧٥	١.٢٨		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التخيلي؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي.

ج- تمَّ تدريس موضوعات القراءة التي تضمنها كتاب الطالب من قبل معلم اللغة العربية بفصل ٤/١ بمدرسة جمال عبد الناصر الثانوية للبنين وبإشراف الباحث ابتداءً من يوم الأربعاء الموافق ١١/١٠/٢٠٢٣م وحتى يوم الخميس الموافق٩/١١/٢٠٢٣م.

وقد سار تدريس موضوعات القراءة التي تضمنها كتاب الطالب بالإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل القراءة الموسعة وفق الخطوات التالية:

- توضيح الهدف من البحث لطلاب الصف الأول الثانوي العام مجموعتي البحث، وتوزيع النسخة الورقية من كتيب الطالب لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي، ومهارات التفكير التخيلي.

- شرح الباحث البحث لطلاب الصف الأول الثانوي العام المجموعة التجريبية كيفية التعلم بالإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل القراءة الموسعة.

– تدريس الموضوعات التي تضمنها كتاب الطالب من قبل معلم الفصل لطلاب المجموعة التجريبية بالإستراتيجية المقترحة، وتدريس الموضوعات ذاتها بالطريقة التقليدية من قبل معلم الفصل لطلاب المجموعة الضابطة.

د– التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي في يوم الأحد الموافق ٢٠٢٣/١١/١٢م.

هـ– التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي في يوم الاثنين الموافق ٢٠٢٣/١١/١٣م.

– **مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:** لكي يختبر الباحث صدق فروض البحث فقد استخدم في معالجة نتائج البحث البرنامج الإحصائي (SPSS)

أولاً– مناقشة نتائج اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي وتفسيرها:

١– اختبار صحة الفرض الأول: بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على ما أنه: "**لا يوجد فرق له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي**"

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين **متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي**، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٠)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي

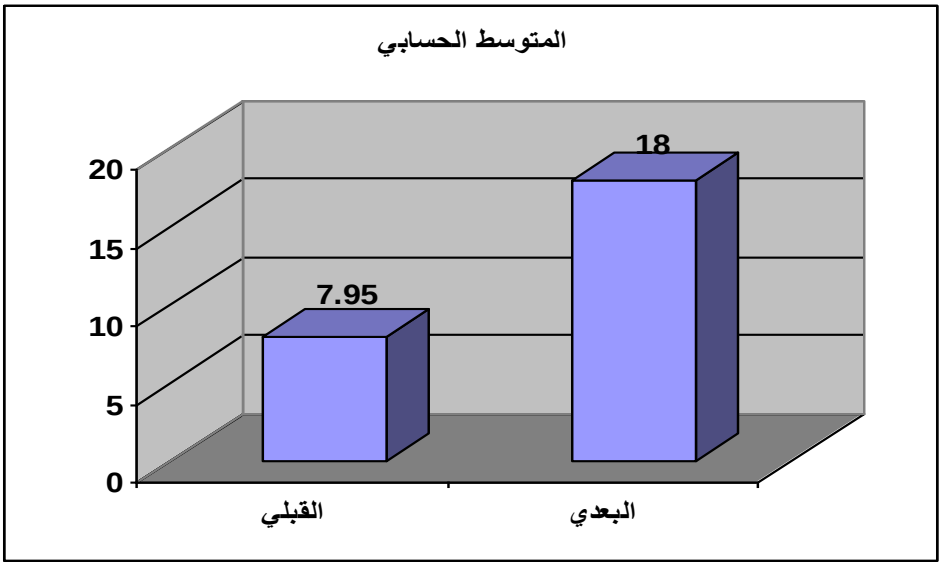
البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠.٠٥	٠.٠١			

القبلي	٤٤	٧.٩٥	١.٣١	٤٣	٢.٠٢	٢.٧٠	٥٢.٢٦	٠.٠١	١٥.٩٤
البعدي	٤٤	١٨.٠٠	١.٧٣						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٥٢.٢٦) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٢)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٤٣)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (١٥.٩٤).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الأول، وقبول الفرض البديل الموجه ونصه:

يوجد فرق له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١)، والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٢)

الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي

تفسير نتيجة الفرض الأول: تشير نتيجة الفرض الأول إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي لصالح التطبيق البعدي، ويمكن عزو ذلك إلى الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة وما تتضمنه من أنشطة متنوعة تتيح للمتعلم القراءة بحرية وفي موضوعات متنوعة وهي أنشطة ذات صلة وثيقة بمهارات الفهم القرائي الإبداعي، وهذا يشير إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي التي استهدف البحث تنميتها.

نسبة الكسب المصححة لعزت عبد الحميد (٢٠١٣، ٣٠)

$$CEGratio = \frac{M2-M1}{P-M1} + \frac{M2-M1}{P} + \frac{M2-M1}{M2}$$

وبحساب نسبة الكسب المصححة لعزت عبد الحميد وفقًا للمعادلة السابقة تبين أنها تساوي (١.٨٩)؛ مما يدل على فاعلية الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي.

٢- **اختبار صحة الفرض الثاني:** بالنسبة للفرض الثانى من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "**لا يوجد فرق له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي**"؛ للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين **متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي**، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

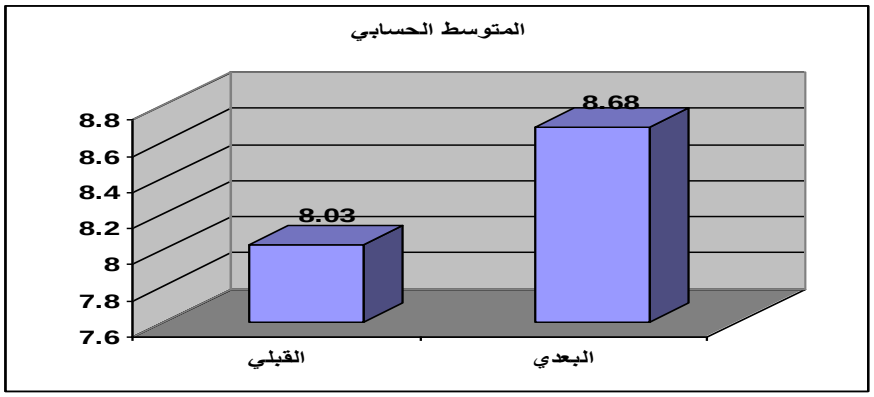
جدول (١١)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠.٠٥	٠.٠١			
القبلي	٤٤	٨.٠٣	١.٣٣	٤٣	٢.٠٢	٢.٧٠	٠.٣٢	٠.٠١	٠.١
البعدي	٤٤	٨.٦٨	١.١٤						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٠.٣٢) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٢) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٤٣)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير صغير حيث أنه أقل من (٠.٢) وهو يساوي (٠.١).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية؛ مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثانى، والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٣)

الفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي

تفسير نتيجة الفرض الثاني: تشير نتيجة الفرض الثاني إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي، ويمكن عزو ذلك إلى أن الطريقة المستخدمة في تدريس محتوى موضوعات كتاب الطالب قد تم إعدادها بالطريقة المعتادة في تدريس القراءة وهي طريقة تعتمد على الحفظ والتلقين أكثر من اعتمادها على الفهم والإبداع التي تعتمد عليهما الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة.

٣- اختبار صحة الفرض الثالث: بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على أنه: "**لا يوجد فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي**"؛ للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين **متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي**، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٢)

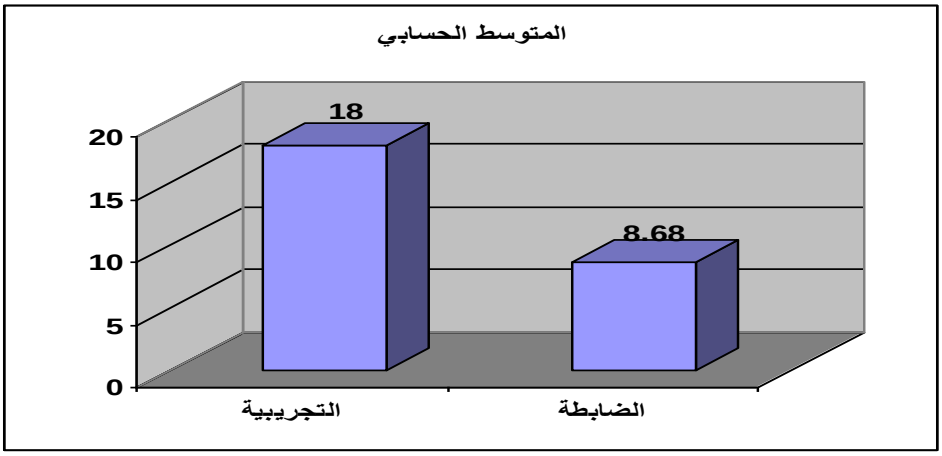
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠.٠٥	٠.٠١			
التجريبية	٤٤	١٨.٠٠	١.٧٣	٨٢	١.٩٩	٢.٦٤	٢٨.٩١	٠.٠١	٦.٣٨
الضابطة	٤٠	٨.٦٨	١.١٤						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٢٨.٩١) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٩٩)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٦٤) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٨٢)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٦.٣٨).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الثالث، وقبول الفرض البديل الموجه ونصه: **يوجد فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية**

والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٤)

الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي

تفسير نتيجة الفرض الثالث: تشير نتيجة الفرض الثالث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضالبطة في البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن عزو ذلك إلى الإستراتيجية المقترحة

على ضوء مدخل القراءة الموسعة وما تتضمنه من أنشطة متنوعة تتيح للمتعلم القراءة بحرية وفي موضوعات متنوعة وهي أنشطة ذات صلة وثيقة بمهارات الفهم القرائي الإبداعي؛ مما يعمل على تنميتها، في حين أن المجموعة الضابطة تدرس موضوعات كتاب الطالب بالطريقة المعتادة التي تعتمد على الحفظ ولا تتضمن أنشطة لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي، وهذا يشير إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي التي استهدف البحث تنميتها.

ثانيًا- نتائج اختبار مهارات التفكير التخيلي:

٤- **اختبار صحة الفرض الرابع:** بالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "**لا يوجد فرق له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي**"، للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين **متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير التخيلي**، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٣)

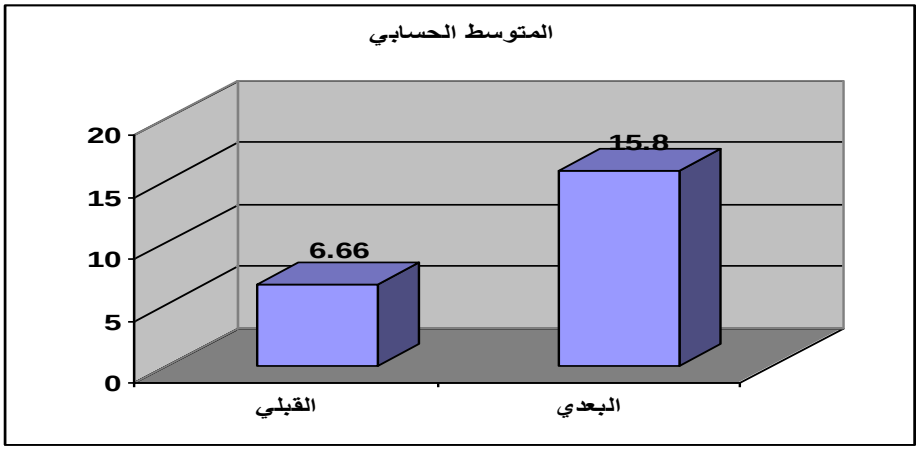
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير التخيلي

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠.٠٥	٠.٠١			
القبلي	٤٤	٦.٦٦	١.٤٣	٤٣	٢.٠٢	٢.٧٠	٣٤.٤٤	٠.٠١	١٠.٥٠
البعدي	٤٤	١٥.٨٠	١.٢٥						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٣٤.٤٤) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٢)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٤٣)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (١٠.٥٠).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض الرابع، وقبول الفرض البديل الموجه ونصه: **يوجد فرق له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي لصالح التطبيق البعدي.**

والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٥)

الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي

نسبة الكسب المصححة لعزت عبد الحميد (٢٠١٣، ٣٠)

$$CEGratio = \frac{M2-M1}{P-M1} + \frac{M2-M1}{P} + \frac{M2-M1}{M2}$$

وبحساب نسبة الكسب المصححة لعزت عبد الحميد وفقًا للمعادلة السابقة تبين أنها تساوي (١.٨٢) مما يدل على فاعلية الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية مهارات التفكير التخيلي، وجدير بالذكر أن هذه النسبة قريبة من الحد الأدنى لنسبة الفاعلية التي يقبلها عزت عبد الحميد، وجدير بالذكر أيضًا أن هناك بعض البحوث قد ذكرت أن هذه المعادلة يشوبها القصور كمعادلة بلاك، وأنها لا تقدم صورة دقيقة عن الفاعلية. (مصطفى محمد هريدي، ٢٠١٧، ١٥٨-١٥٩) .

٥- اختبار صحة الفرض الخامس: بالنسبة للفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "**لا يوجد فرق له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي**"؛ للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين **متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين: القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير التخيلي**، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١٤)

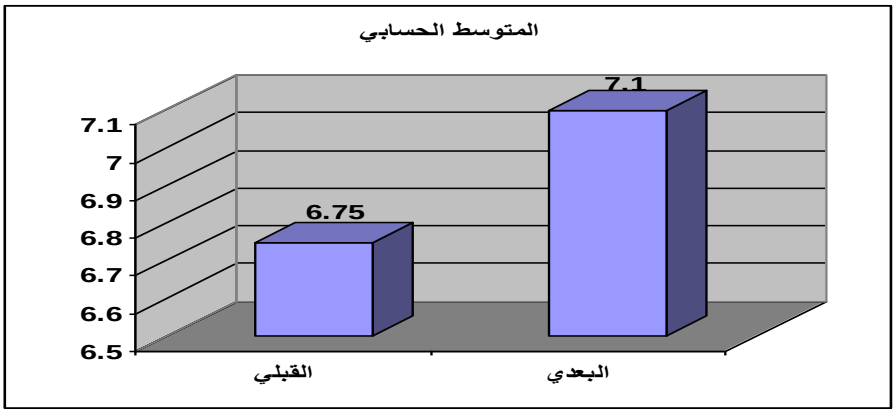
قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير التخيلي

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠.٠٥	٠.٠١			
القبلي	٤٤	٦.٧٥	١.٢٨	٤٣	٢.٠٢	٢.٧٠	١.٩٧	غير دالة	٠.٠٦٣
البعدي	٤٤	٧.١٠	١.٢٨						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (١.٩٧) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٢)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٠) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية

(٤٣)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير ضعيف حيث أنه أقل من (٠.٢) وهو يساوي (٠.٠٦٣).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الخامس، ونصه: **لا يوجد فرق له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي**، والشكل التالى يوضح ذلك:



شكل رقم (٦)

الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي

٦- **اختبار صحة الفرض السادس:** بالنسبة للفرض السادس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: "**لا يوجد فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي**"؛ للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين **متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي**، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

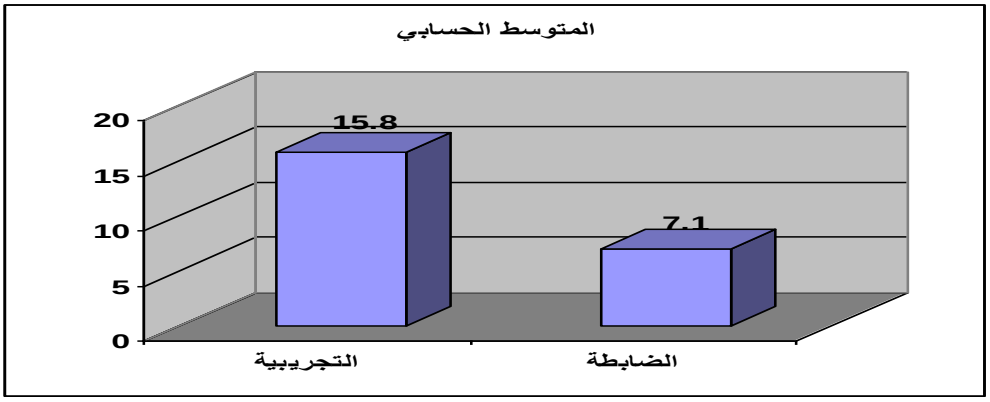
جدول (١٥)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي

البيانات الإحصائية / المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية		قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
					٠.٠٥	٠.٠١			
التجريبية	٤٤	١٥.٨٠	١.٢٥	٨٢	١.٩٩	٢.٦٤	٣١.٥٢	٠.٠١	٦.٩٦
الضابطة	٤٠	٧.١٠	١.٢٨						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٣١.٥٢) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (١.٩٩)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٦٤) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٨٢)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٦.٩٦).

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تم التحقق من عدم صحة الفرض السادس، وقبول الفرض البديل الموجه ونصه: **يوجد فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي لصالح المجموعة التجريبية**، والشكل التالى يوضح ذلك :



شكل رقم (٧)

الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي

٧- **اختبار صحة الفرض السابع:** ينص الفرض السابع من فروض الدراسة على أنه: "**لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب عينة الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي واختبار مهارات التفكير التخيلي**"؛ للتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين **درجات الطلاب عينة الدراسة فى اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي واختبار مهارات التفكير التخيلي** في التطبيق البعدي.

جدول (١٦)

العلاقة بين درجات الطلاب عينة الدراسة فى اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي و اختبار مهارات التفكير التخيلي

	اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي – اختبار مهارات التفكير التخيلي	
اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي	–	٠.٩٣**
اختبار مهارات التفكير التخيلي		–

مما سبق أنه توجد علاقة موجبة قوية بين **درجات الطلاب عينة الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي واختبار مهارات التفكير التخيلي** علاقة ارتباطية طردية دالة عند مستوى (٠.٠١). ويوضح الجدول السابق العلاقة بين **درجات الطلاب عينة الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي واختبار مهارات التفكير التخيلي**، وبذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وهو ما يشير إلى أن تحسن مهارات الفهم القرائي الإبداعي باستخدام الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة قد أدى إلى تحسن مهارات التفكير التخيلي.

تفسير نتائج البحث:

أولاً- تفسير نتائج البحث على ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج فروض البحث:

١- بالنسبة لتفوق الطلاب عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم الإبداعي والتفكير التخيلي ككل فإن هذه النتيجة يمكن إرجاعها وتفسيرها في البحث الحالي بما يلي:

- تعدد مراحل الإستراتيجية القائمة على مدخل القراءة الموسعة وما تضمنته من إجراءات بكل مرحلة من مراحلها وما تضمنته الإجراءات من ممارسة الطلاب لأنشطةٍ متنوعةٍ تخدم مهارات الفهم الإبداعي ومهارات التفكير التخيلي وتساعد في تنميتها، وهو ما سبق عرضه في نهاية المحور الأول من الإطار النظري الذي يتناول القراءة الموسعة.
- الأهداف التي صاغها الباحث للمحتوى المقدم نابعة من احتياجات الطلاب وواقعهم النفسي والمجتمع الذى يعيشون فيه؛ مما صنع دافعية داخل الطلاب لدراسة المحتوى والاستفادة منه.
- محتوى الكتب التي اختارها الطلاب للقراءة الموسعة وكذلك الموضوعات تم اختيارها بحيث تلبي حاجات ومتطلبات الطلاب، وتتناسب مع مستواهم وخبراتهم التربوية والحياتية، وتجذب انتباه الطلاب وتستثير دافعيتهم نحو التعلم.
- تنوع الأنشطة التعليمية المتضمنة في مراحل الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة شجع الطلاب على تطبيق مهارات الفهم القرائي الإبداعي، ومهارات التفكير التخيلي.
- ارتباط الموضوعات المقدمة بحياة الطلاب؛ مما رفع من درجة دافعيتهم للدراسة، وأسهم في فهم الطلاب للمحتوى، والاستفادة منه في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتفكير التخيلي.
- التفاعل المباشر بين الطلاب والمعلم وإجراء مناقشات وحوار وعرض ما توصلت إليه المجموعات الصغيرة الذي أتاحته الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة ساعد في تحقيق أهداف البحث من تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي ومهارات التفكير التخيلي.

ثانيًا- تفسير نتائج البحث على ضوء الدراسات السابقة:

أولاً – فيما يرتبط بتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام فقد اتفقت الدراسة الحالية في نتائجها مع دراسة كلٍّ من:

المحور الأول: دراساتٌ في مجال القراءة الموسعة: اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سوزان هارس (Susan A. J. Harris, 2012) التي استهدفت الدراسة إبراز دور القراءة الموسعة في رفع كفاءة المتعلمين في اللغة الثانية في مرحلة التعليم الثانوي في اليابان، و**دراسة عبد الرحمن شمبال** (٢٠١٦م): التي استهدفت إبراز دور القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، و**دراسة حسن شحاتة وعدنان الخفاجي وباسم الغانمي (٢٠١٦م): التي** استهدفت تحديد فاعلية إستراتيجية توليفية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق، و**دراسة حسن الشمراني (٢٠١٨م): التي** استهدفت الوقوف على توجهات متعلمي العربية كلغة ثانية نحو القراءة الموسعة على الجوال والأنشطة التفاعلية في نادي القراءة على واتس آب، **ودراسة خولة المزوغي (٢٠١٩م):** التي استهدفت تحديد فاعلية برنامج في القراءة الموسعة قائم على الرحلات المعرفية لتنمية الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ففي ضوء ما توصلت إليه الدراسات سالفة الذكر وما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يتبين أن للقراءة الموسعة دورًا كبيرًا في تعليم وتعلم اللغة سواء كانت لغة أم أم لغة ثانية، وهو ما يتضح من تحقيق أهداف البحث الحالي وهو تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي ومهارات التفكير التخيلي، ويختلف البحث الحالي عن هذه الدراسات في أن الدراسات السابقة جميعها عدا دراسة (خولة المزوغي ٢٠١٩م) اعتمدت على المنهج الوصفي في حين اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي الذي توصل الباحث من خلاله إلى جملة من النتائج يمكن الاستفادة منها في مجال تعليم القراءة وفق مدخل القراءة الموسعة في المراحل الدراسية المختلفة.

- المحور الثاني: دراسات في مجال تنمية مهارات الفهم القرائي: اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ياسين العذيقي (٢٠٠٩): التي هدفت إلى تحديد فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، و**دراسة Peilin & chiujung تشو جونج وبيلان (٢٠١٠م):** التي هدفت إلى استقصاء فعالية الشروحات القائمة على الوسائط المتعددة التي ينتجها الطلاب مقارنة بتلك التي يزودهم بها المعلمون على الفهم القرائي لنصوص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وعلى اتجاه الطلاب نحوها، و**دراسة هدى عبد الرحمن (٢٠١١م):** التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الثالثة الإعدادية، **ودراسة محمد الشهري (١٤٣٢هـ): التي** هدفت إلى الوقوف على فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته المتعددة، وفي تكوين الاتجاهات نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، و**دراسة خليل الفيومي (٢٠١٢م):** التي هدفت إلى تحديد أثر استخدام إستراتيجية التمثيل الدرامي التعليمية للنصوص الشعرية على الاستيعاب القرائي لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث، **ودراسة أحمد نهابة (٢٠١٣م):** التي هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، و**دراسة هند الميعان (٢٠١٣م):** التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، و**دراسة حاتم البصيص (٢٠١٥):** التي هدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة اللازم توافرها في محتوى كتاب" العربية لغتي "للصف الخامس الأساسي، والوقوف على مدى مراعاة مستويات الفهم القرائي ودرجة توزعها في التدريبات القرائية، و**دراسة سعيد القحطاني (٢٠١٨م):** التي هدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب اللغة العربية في جامعة الملك خالد وتعرف مستوى الفهم القرائي لديهم، و**دراسة نجلاء الشتري (١٤٣٩هـ):** التي هدفت إلى تعرف أثر التدريب على نموذج القراءة التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمات العربية لغة ثانية وفي تغيير اتجاههن نحو القراءة.

تتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة من تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة وجاهزة، ولكن تختلف عنها في أن الدراسة الحالية قد استخدمت إستراتيجية مقترحة من قبل الباحث على ضوء مدخل القراءة الموسعة وهو مدخل يتناسب في طبيعته مع مهارات الفهم القرائي الإبداعي ومع مهارات التفكير التخيلي، فقراءة الطلاب قراءة موسعة يتيح الفرصة أمامهم للتعمق في القراءة من خلال نصوص متنوعة في المحتوى والمستوى وتنوع هذه النصوص أتاح الفرصة لطلاب مجموعة البحث أيضًا للإبحار في نصوص منها ما تغلب عليه الصبغة الأدبية ومنها ما تغلب عليه الصبغة العلمية وكلاهما أسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وتوسيع خيال المتعلمين مما حقق تنمية لمهارات التفكير التخيلي.

- المحور الثالث: دراسات في مجال تنمية مهارات التفكير التخيلي:

دراسة ناصر أبو حماد (٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية.

دراسة هاشم الحسامية (٢٠١٧م): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية الحركية في تنمية مهارات التفكير التخيلي والتحدث لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في ضوء الذكاء البصري المكاني.

دراسة فاطمة خوالدة (٢٠١٧م): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

دراسة ثناء الشمري وهند رحيم (٢٠١٨): هدفت الدراسة إلى بناء مقياس لمعرفة مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيرات (الجنس، التخصص، الصف).

دراسة رابعة الصقرية ومحسن السالمي (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية التفكير التخيلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية بسلطنة عمان.

- **دراسة أميرة نشوية و عادل ريان (٢٠٢١م):** هدفت الدراسة إلى تقصي أثر برنامج قائم على توظيف أنماط التعلم في اكتساب المهارات الرياضية الأساسية وتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة صعوبات التعلم في الصف الرابع الأساسي.

اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أنه حاول معرفة أثر الإستراتيجية المقترحة من قبل الباحث على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية مهارات التفكير التخيلي، ويرجع الباحث تنمية مهارات التفكير التخيلي في البحث الحالي إلى المراحل المتعددة للإستراتيجية المقترحة من قبل الباحث على ضوء مدخل القراءة الموسعة التي أتاحت لطلاب مجموعة البحث القراءة الموسعة والمتدرجة في كتب وموضوعات متنوعة بين الشعر والنثر بفنونه المتعددة؛ والمناقشة بين أفراد المجموعات والمناقشة بين المجموعات صنع نوعًا من تلاقح الأفكار بين الطلاب؛ مما أسهم في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى هؤلاء الطلاب.

- توصيات البحث: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يأتي:

١- تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على تدريس موضوعات كتاب القراءة ذي الموضوعات المتعددة في اللغة العربية بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة؛ ممَّا يُسهِمُ في تنمية مهارات الفهم القرائي.

٢- تدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية على تدريس دروس القراءة بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

٣- عقد مجموعة من اللقاءات التعريفية مع طلاب المرحلة الثانوية لتعريف الطلاب بالقراءة الموسعة وأهميتها وقيمتها في تعلم القراءة وتنمية مهاراتها.

٤- ضرورة تركيز معلمي اللغة العربية أثناء تدريس فروعها وبخاصة القراءة والنصوص والتعبير على استخدام الإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة؛ لما تحققه من تنمية لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي والذكاء اللغوي والحصيلة اللغوية.

- **البحوث المقترحة:** استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي، يقترح الباحث القيام بالبحوث التالية:

١- فاعلية التدريس بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية مهارات الفهم القرائي الناقد وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- فاعلية التدريس بالإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والذكاء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- فاعلية التدريس بإستراتيجية المقترحة على ضوء مدخل القراءة الموسعة في تنمية مهارات الحس اللغوي البلاغي في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع :

أولاً- المراجع العربية:

أحمد السيد (٢٠١٠): "أثر استخدام إستراتيجيات العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، العدد(١٣)، ص-ص (٥٠-٨٥).

أحمد صالح نهابة (٢٠١٣م): "أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط"، **مجلة كلية التربية جامعة بابل**، العدد(١٤)، ص-ص ١٠١-١٢٥.

أحمد فلاح العلوان، وختام الغزو وشادية التل (٢٠١٠): "أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة دمشق، المجلد (٢٦)، العدد (٣).

إسماعيل الصاوي (٢٠٠٩): **صعوبات الفهم القرائي المعرفية والميتا معرفية، مفاهيم نظرية وتشخيص وبرنامج مقترح**، (القاهرة: دار الفكر العربي).

أشجان حامد الشديفات (٢٠١٢م): "برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية دوائر الأدب والكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن"، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (٢٠)، العدد الأول، ص- ص ١٦١-١٨٥.

آمال محمد محمود (٢٠١٥): "فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية توليد الأفكار(سكامبر) في تنمية مهارات التفكير التخيلي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي،

المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، م(١٨)، ع(٤)، يوليو، ص-ص١-٥٠.

إيمان السعيد إبراهيم محمد (٢٠٢١): "برنامج قائم على المعداد الإلكتروني لتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طفل الروضة"، **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، جامعة أسيوط، كلية التربية للطفولة المبكرة، ع(١٦)، يناير، ص- ص٢٧-١٠٠.

بان عدنان عبدالرحمن (٢٠١٦): "تطور التفكير التخيلي وعلاقته بحل المشكلات لدى الراشدين"، **مجلة كلية التربية للبنات**، جامعة بغداد م(٧٧)، ع(٣)، ص-ص٨٢١- ٨٤١.

ثناء عبدالودود عبد الحافظ الشمري وآخرون (٢٠١٨): بناء وتطبيق مقياس مهارات التفكير التخيلي لدى طلبة الجامعة، **مجلة دراسات في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب ع(٩٤)، فبراير، ص- ص ٣١٩-٣٤١.

جمال سليمان عطية (٢٠٠٦): "فعالية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها المجلد (١٦)، العدد (٦٧).

جمال مصطفى العيسوي ومحمد عبيد الظنحاني (٢٠٠٦): "تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١١٤)، يونيو.

حاتم حسن البصيص (٢٠١٥): "مستوى تمثيل مهارات الفهم القرائي في تدريبات كتاب العربية لغتي لتلاميذ الصف الخامس الأساسي دراسة تحليلية"، **مجلة الآداب**، العدد (١١)، ص-ص ٦١٥-٦٤٠.

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

-------- وعدنان الخفاجي وباسم الغانمي (٢٠١٦): "إستراتيجية توليفية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق"، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، العدد (١٩)، السنة العاشرة، ص-ص ١٦-٥٦.

-------- ومروان السمان (٢٠١٦): **المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد**، (القاهرة، دار العالم العربي).

حسن محمد مساعد الشمراني (٢٠١٨): "توجهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو برنامج القراءة الموسعة على الجوال والأنشطة التفاعلية في نادي القراءة على تطبيق واتس آب"، مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٣٣)، العدد (٢)، ص- ص٢٩٥ – ٣٤٠.

حنان محمود محمد محمد عبده (٢٠٢٠):استخدام مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس العلوم وأثره على تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة المصرية للتربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٢٣)، العدد (٥)، ص-ص٥١-٩٥.

خولة محمد منصور المزوغي (٢٠١٩): "**برنامج في القراءة الموسعة قائم على الرحلات المعرفية الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية لتنمية الكتابة**"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

رشا السيد صبري عباس (٢٠١٣): بناء برنامج إثرائي في نظرية الرسم البياني وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة دراسات في التربية وعلم النفس**، ع(٤١)، ج(٢)، سبتمبر.

رشدي أحمد طعيمة ومحمد الشعبي (٢٠٠٦): **تعليم القراءة والأدب إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع**، (القاهرة: دار الفكر العربي).

رشدي أحمد طعيمة، وآخران (٢٠١٠م): **المرجع في مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى**، (القاهرة: دار الفكر العربي).

رمزي هاشم الحارثي (٢٠١٤): "تحديد مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

رهام حسن محمد طلبة (٢٠١٨): "تصميم برنامج تعليمي إلكتروني قائم علي إستراتيجية التصور الذهني لتنمية مهارات التفكير التخيلي وحل المشكلات لدي أطفال الروضة"، **المجلة العربية للتربية النوعية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع(٤) يوليو، ص- ص ١-٤٦.

زكريا إبراهيم (١٩٩٩): **طرق تدريس اللغة العربية**، (القاهرة: دار المعرفة الجامعية).

سامية محمد محمود عبد الله (٢٠١٥): **إستراتيجيات الفهم: الأسس، النماذج**، (عمَّان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع).

سحر حمدي فؤاد (٢٠٢١): "فاعلية برنامج مقترح في الكيمياء الخضراء وتطبيقاتها في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير التخيلي والمهارات الحياتية لدى طالب الشعب العلمية بكلية التربية"، **مجلة البحث العلمي في التربية**، م(٢٢)، ع(١١)، وحدة النشر العلمي، كلية البنات للآداب والتربية، جامعة عين شمس، نوفمبر.

سحر فؤاد إسماعيل: "فاعلية إستراتيجية التفكير التخيلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان م(٢٦)، ع(١)، ص-ص ٥٩١-٦٤٠.

سعيد سعد هادي القحطاني (٢٠١٨): "تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ع (١٧٧) الجزء الأول، يناير ٢٠١٨م، ص-ص٥٧٩-٦٢١.

سعيد عبد الله لافي (٢٠٠٦): "أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، المؤتمر العلمي الثامن عشر "**مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي**"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المنعقد بدار الضيافة جامعة عين شمس، في الفترة من ٢٥- ٢٦يوليو المجلد (٣).

سلمى حمدي فخر وآخرون (٢٠١٩): "أثر التغذية الراجعة التفسيرية داخل كائنات التعلم الرقمية على تنمية الجانب المعرفي وبعض مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، ع(١١)، ج(٥)، جامعة الفيوم، كلية التربية، ص-ص ٣٩٩- ٤٥٧.

عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠): "فعالية إستراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد الثاني، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص- ص ١٩٢-٢٣١.

عبد الناصر أنيس (٢٠٠٨): "أثر التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية"، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفية، كلية التربية جامعة عين شمس، العدد (٨١) أغسطس.

عبد الناصر عثمان صبير، وعارف بن شجعان العصيمي (٢٠٢١): "**تضمين القراءة الموسعة في برامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية**"، **مجلة اللسان الدولية**، العدد (١١)، مارس.

عزت عبد الحميد حسن (٢٠١٣): تصحيح نسبة الكسب المعدلة لبلاك، نسبة الكسب المصححة لعزت، Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEGratio)، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٣، (٧٩)، ٢١-٣٧.

علاء الدين حسن سعودي (٢٠٠٨): "برنامج قائم على مدخل القراءة الموسعة لتنمية مهارات تذوق القصص والميل نحو قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام إستراتيجية الإبراز والتعليق، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ج٢، ع (١٣٥).

فاطمة محمود خوالدة (٢٠١٧): "**فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.

فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢): **تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات**، (عمَّان: دار الفكر للنشر).

فتحي على يونس (٢٠١٤): **اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج**، (القاهرة: مكتبة وهبة).

فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٨): **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، (القاهرة: دار النشر للجامعات).

مايسة عادل عبد الرسول وآخرون (٢٠١٩): "أثر تدريس مادة التاريخ في تنمية التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان م(٢٥)، ع(١٠)، ص-ص (٣٦٩- ٣٩٤).

مجدي إبراهيم عزيز (٢٠٠٧): **التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء**، (القاهرة :عالم الكتب).

محمد رجب فضل الله (٢٠٠٢): **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، (القاهرة: عالم الكتب).

محمد لطفي جاد (٢٠٠٣): "فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٢)، ص- ص١٨-٤٦.

محمد محمد مهدي (٢٠١١): "أثر استخدام مهارات التفكير في فهم وحفظ المعلومات لدى طلاب كلية التربية الرياضية جامعة الكوفة"، **مجلة علوم التربية الرياضية**، المجلد (٤)، العدد (٣)، ص-ص ٢١٧-٢٣٧.

مصطفى محمد هريدي (٢٠١٧): "الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً (نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لهريدي)، **مجلة تربويات الرياضيات** ، المجلد(٢٠) (١) يناير، الجزء الأول.

محمد مهيدات وأمل الصمادي (٢٠٢١): "**أثر استخدام إستراتيجية إعادة الصياغة (*RAP*) في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**"، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد ١٧، عدد٢، ص–ص (٢٣٥–٢٥٠).

– محمد هادي الشهري (١٤٣٢هـ): "فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

مختار عبد الخالق(٢٠٠٦):" فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.

مرفت حامد محمد هاني (٢٠٢٠): "استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس العلوم وفاعليتها في تنمية مهارات التفكير التخيلي ومعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي"، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، م(١)، ع(١).

منال على حسن (٢٠٢١): "فاعلية نموذج جون زاهوريك البنائي في تصويب التصورات الخطأ لبعض مفاهيم مادة العلوم وتنمية مهارات التفكير التخيلي والحس العلمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، **المجلة التربوية**، ع(٩١)، كلية التربية، جامعة سوهاج، نوفمبر ص–ص ٤٦٩١– ٤٧٤.

ناصر الدين إبراهيم أحمد أبو حماد (٢٠١٧): "أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة جازان، المجلد (٢٥)، العدد (٢)، ص–ص ١٥٠–١٦٦.

نجلاء إبراهيم الشثري(١٤٣٩هـ): "أثر القراءة التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي وفي اتجاهات متعلمات العربية لغة ثانية"، رسالة دكتوراه، معهد تعليم اللغة العربية بالرياض، المملكة العربية السعودية.

هاشم الحسامية (٢٠١٧): "فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية الحركية في تنمية مهارات التفكير التخيلي والتحدث لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في ضوء الذكاء البصري المكاني"، رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، الأردن.

هدى مصطفى عبد الرحمن (٢٠١١م): "فاعلية استخدام إستراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (١٦٧)، ص-ص ١٣٩-١٨٤.

ياسمين سعد المرسي السعيد وآخرون (٢٠٢١): "أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية مهارات التفكير التخيلي والقيم الأخلاقية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية"، **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، رابطة التربويين العرب، ع (٢٤)، أكتوبر، ص-ص ٢٦٣- ٢٩٦.

ياسين محمد عبده العُذيقي (٢٠٠٩): "فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

المراجع الأجنبية:

Bamford, J., Day, R. (Eds.)(2007) . Extensive Reading Activities for Teaching Language. Cambridge University Press, Cambridge.

Beghetto, Ronald A (2008) . Prospective Teachers' Beliefs about Imaginative Thinking in K-12 Schooling, Journal Articles,Thinking Skills and Creativity, v3 n2 p134-142 Aug 2008.

Brassell , D & Rasinski , T,: Comprehension That Works Taking Student Beyond Ordinary Understanding to Deep Comprehension, Hutigton Beach, California, USA, 2008.

Brown, Douglas (1994) Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy, Upper Saddle River, Prentice Hall Regents.

Bruce,l.(2010). The effects of guided reading instruction on the reading comprehension and reading attitudes of fourth grade at-risk student Ed.D.dissertation, walden University, United States-Minnesota Retrieved from proQuest Dissertations & theses full Text.(Publication no.AAT3391449).

Ghaith , G & Obeid ,H : "Effect of Think Alouds on literal and higher-order Reading Comprehension", Educational & search Quarterly, Vol.(27),N(3), PP.(49-57), 2007.

Lapp, D., Flood, J., & Brock, V.: Teaching Reading to every Child.Lawrence Erlbaum Associates, New Jersy, United States of America, 4ed, 2007.

liu,M ,RosenbLum A; L kong.J.(2014)," Designing Science learning with Game, Based Approaches Computers in Schools,"Vol.,(31), No. (1),PP (84-102).

Nin, A. (2015) ." language learners Perceptions and Experiences on the Use of Mobile Applications for Independent language learning in Higher Education " ,lofor Journal of Education ,Spaced, PP. (13-84)

Pei-Lin Liu, Chiu- Jung Chen, Yu- Ju (2010). "Effects of a computer-assisted concept mapping Learning strategy on EFL college students" English reading comprehension", Journal of Computers in Education, volume (54), Lssue (2), PP 436-445.

Susan A. J. Harris (2012): the Role of extensive reading in the development of second language proficiency in secondary level education.
https://core.ac.uk/download/pdf/236159048.pdf

Warring,R.(2000):Getting an Extensive reading going okayama, Notre dame seishin university ,Japan.

Woolfolk, E. (1998). Educational Psychology.7th. Ed. Boston, Allyn and Bacon.

Yamin, Taisir; & Netta, Maoz (2000). Middle East Region: Efforts, Policies, programmes and Issues, in Heller, K.; Monks, F.; Sternberg, R.; Subotnik, R., (Eds.), International Handbook of Giftedness and Talent, Second Edition, Amsterdam: Pergamon, Elsevier; 743-756.

Richard R. Day & Julian Bamford (1998): Extensive Reading in the Second Language Classroom. Cambridge University Press.

Thomas. D. M (2013)."The Effects of Literature Circles on the Reading Achievement of College Reading Students". Unpublished Dissertation University Tennessee State.