جامعة الزاوية

إدارة الدراسات العليا والتدريب

كلية الآداب

قسم الدراسات التربوية والنفسية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية العصف الذهني؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة في مادة اللغة العربية، لدى تلاميذ مرحلة التَّعليم الأساسي بمدينة الزاوية– ليبيا.

إعداد الطالبة: مبروكة أحمد ضوء التومي

إشراف الدكتور: عبد الحكيم امحمد غزالة

الدرجة العلمية: أستاذ

(2023)

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الإجازة الدقيقة الدكتوراه بتاريخ 2023/12/27م

الموافق 14/جمادي الأخرة/1445هـ قسم الدراسات التربوية والنفسية كلية الآداب جامعة الزاوية

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾

صدق الله العظيم

سورة المجادلة، الآية 11.

الإهداء

إلى روح والدي تغمَّده الله برحمته، وأدخله فسيح جنانه.

إلى والدتي منبع الحب والحنان والعطاء.

إلى فلذة كبدي، وأنوار حياتي بناتي: (جهينة – حنان– غفران)،

وأولادي (جبريل – جلال – جهاد – عمر – محمد).

وإلى أساتذتي وأصدقائي وزملائي.

إليهم جميعًا أهدي هذا الجهد العلمي

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، الذي علَّمنا ما لم نكن نعلم، ونحمده أنْ هدانا، وما كنا لنهتدي لولا أنْ هدانا سبلنا، والصلاة والسلام على أشرف الخلق سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه وسلَّم، وبعد:

أتوجَّه بأسمى آيات الشكر والعرفان والتقدير والامتنان إلى الأستاذ الدكتور: **عبد الحكيم أمحمد غزالة** الذي تفضَّل بالإشراف على هذا العمل، والذي ساعدني فيه، وإلى أساتذتي الإجلّاء، الذين لم يألوا جهدًا في تشجيعي ومساعدتي، والشكر والتقدير موصول إلى كل زملاء الدراسة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء اللجنة التي تحملت أعباء مناقشة الأطروحة فلهم مني خير الجزاء، ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم إلى مدرسة المطرد المركزية التي أتاحت الفرصة للباحثة لتطبيق دراستها وأخص بالشكر مديرة المدرسة الأستاذة/ آمنة محمد النفاتي.

كما أتقدم بالشكر إلى كل تلاميذ الصف الثامن الذين شاركوا بالبرنامج التدريبي وأخص بالذكر معلمة المادة المعلمة/ **قمر المعاوي** فلهم مني خير الجزاء.

وأخيراً أحمد الله الذي أعانني على إتمام هذه الدراسة، وأسأل الله أنْ يكون لهذا الجهد العلمي نفع يرتجى ولو قليلًا.

والله ولي التوفيق.

الباحثة

ملخَّص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية العصف الذهني؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية، والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ مرحلة التَّعليم الأساسي بمدينة الزاوية– ليبيا.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي والوصفي، وأعدَّت الباحثة مقياسين لمهارات الفهم القرائي، الاتجاه نحو القراءة بعد مراجعة الدراسات السابقة، فتضمَّنت مهارات الفهم القرائي خمسة مستويات – الفهم المباشر– والإستنتاجي– والناقد– والإبداعي، والتَّذوُّقي– وصمَّمت الباحثة برنامجًا تدريبيًا – ودليل المعلم في المادة، وفق أهداف تربوية وتعليمية.

عينة الدراسة: اختارت الباحثة مدرسة المطرد المركزية للتعليم الأساسي من مدينة الزاوية الغرب؛ نظراً لقبول المدير إجراء البرنامج التجريبي للصف الثامن من التَّعليم الأساسي، وتقييمهم، وبلغ عددهم 50 تلميذةً، تم اختيار 30 منهم 15 مجموعةً تجريبيةً، و(15) منهم مجموعةً ضابطةً.

ومن أهم نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، لاختبار الفهم القرائي، وكانت الفروق في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي و البعدي، لاختبار الاتجاه نحو القراءة لصالح التطبيق البعدي.

- نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي، لاختبار الفهم القرائي، ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، لاختبار الاتجاه نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

ABSTRACT

The study aimed to identify the effectiveness of a training program based on a brainstorming strategy to develop reading comprehension skills in the Arabic language and the attitude towards reading among basic education stage students in Zawia, Libya.

Study method and procedures:

The study used the experimental and descriptive approach, and the researcher prepared a measure of reading comprehension skills, the direction towards reading, after reviewing previous studies and codifying the standards on the Libyan environment. In accordance with educational and educational goals.

Study sample: The researcher chose Al-Mutared Central School for basic learning from the city of Al-Zawiya Al-Gharb due to the acceptance of the principal to conduct the experimental program for the eighth grade of basic education and evaluation.

Results:

1- There are no statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the students of the two study groups (the control and the experimental) in the pre-application of the reading comprehension test and the attitude towards reading.

2- There are statistically significant differences at the level (0.05) in the mean scores of the experimental group students between the pre-test and the post-test for the reading comprehension test, and the differences in all dimensions and the total score of the scale were in favor of the post-application.

3- There are statistically significant differences at the level (0.05) in the mean scores of the experimental group students between the pre and post application of the reading attitude test in favor of the post application.

4- Results of the study: There are statistically significant differences at the level (0.05) in the mean scores of the students of the two study groups (the control and the experimental) in the post

application of the reading comprehension test, in favor of the experimental group.

5- There are statistically significant differences at the level (0.05) in the mean scores of the students of the experimental group and the control group in the post application of the reading attitude test in favor of the experimental group.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية.	ب
الإهداء.	ج
الشكر والتقدير.	د
الملخَّص باللغة العربية.	هـ
Abstract:	ز
فهرس المحتويات.	ط
فهرس الجداول.	ع
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	
مقدمة:	2
مشكلة الدراسة.	5
فروض الدراسة.	7
أهداف الدراسة.	8
أهمية الدراسة.	9
مبرِّرات الدراسة.	9
منطلقات الدراسة.	9
حدود الدراسة.	10
مصطلحات ومفاهيم الدراسة.	10
الفصل الثاني **الإطار النظري**	
أولاً– العصف الذهني	15
تمهيد	16
مفهوم الإستراتيجية	16
أنواع الاستراتيجية	17
إستراتيجية القراءة	17
إستراتيجية القراءة	17

الموضوع	الصفحة
استراتيجية التذكر	17
استراتيجية النشاطات	17
استراتيجية التذكر	17
استراتيجية النشاطات	17
استراتيجية النشاطات	17
استراتيجية اللعب	18
استراتيجية الاكتشاف	18
استراتيجية القصة	18
إستراتيجية تمثيل الأدوار	19
إستراتيجية دور التعلُّم	19
1- مرحلة الاستكشاف	19
2- مرحلة الإبداع المفاهيمي	20
3- مرحلة الاتساع اللفظي	20
مفهوم العصف الذهني	23
النظريات المفسِّرة للعصف الذهني	23
1- النظرية البنائية	23
2- النظرية التحليلية النفسية الجديدة	24
أهمية العصف الذهني	25
إستراتيجية العصف الذهني (:brain storming method)	25
أهداف إستراتيجية العصف الذهني:	26
مبادئ إستراتيجية العصف الذهني	26
قواعد استخدام إستراتيجية العصف الذهني	28
أولاً- المحاضرات	28
الأهداف	30
أسباب استخدام المحاكاة	31
أركان العصف الذهني	31
مراحل تطبيق إستراتيجية العصف الذهني	31
جلسة التقييم	33

الموضوع	الصفحة
العوامل التي تساعد في إنجاح جلسة العصف الذهني	33
أهداف التدريس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني	34
إستراتيجية العصف الذهني في عملية التَّدريس	35
خطوات جلسة العصف الذهني أثناء الموقف التَّعليمي داخل الفصل	36
عناصر نجاح عملية العصف الذهني	38
علاقة العصف الذهني باتجاهات التلاميذ نحو المادة	39
أهداف التدريس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني	40
مرحلة التَّعليم الأساسي وخصائصها	40
ثانياً– الفهم القرائي	43
تمهيد	43
مفهوم القراءة اصطلاحا	44
أنواع القراء	45
مفهوم الفحم القرائي	46
عناصر الفهم القرائي	51
الاتجاه نحو القراءة	52
أهميبة الفهم القرائي	53
مستويات الأهداف	53
أهداف القراءة في الصفوف الأول	55
العوامل التي تؤثر في الفهم القرائي	55
مبادئ الفهم القرائي	56
مستويات الفهم القرائي ومهاراته	57
تصنيفات الفهم القرائي	58
تصنيف الأهداف السيلوكية	63
تصنيف بلوم للمجال المعرفي	63
العوامل التي تؤثر في الميول القرائية	65
طبيعة عملية القراءة الفهم القرائي	66
مهارات الفهم القرائي	69
تقويم الفهم القرائي	71

الموضوع	الصفحة
النظرية البنائية	72
النظرية المفسرة للنمو المعرفي والفهم القرائي	73
ثالثاً–الاتجاه نحو القراءة	75
تمهيد:	76
مفهوم الاتجاهات	76
تعريف الاتجاه	76
تطور استخدام مصطلح الاتجاهات	80
مكوِّنات الاتجاه	81
الجانب العملي السلوكي	81
تكوين الاتجاهات	81
العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات	82
1- الدوافع والحاجات	82
2- المؤثرات الثقافية	82
3- تأثير التَّعليم	82
4- الأنماط الشخصية	82
5- ما يتعرَّض له التلميذ من حقائق ومعلومات	83
6- المؤثرات الوالدية والجماعية	83
ثالثاً: خصائص الاتجاهات	83
وظائف الاتجاهات	84
طبيعة الاتجاهات	86
طرق تغيير الاتجاه	87
تصنيف الاتجاهات	88
النظريات المفسِّرة للاتجاهات	89
1- نظرية الاتزان (هيدر 1918)	89
2- نظرية التوافق العاطفي الذهني	89
3- نظرية التنافر المعرفي (ليون فستنجر 1957)	90
4- نظرية التطابق المعرفي (أوزجود وتانيوم)	90
قياس الاتجاهات	91

الموضوع	الصفحة
أهمية قياس الاتجاهات	91
طرق تعديل وتغير الاتجاهات	91
العوامل التي تجعل تغير الاتجاه صعباً	92
أهم طرق تغير وتعديل الاتجاهات	92
قياس الاتجاهات.	93
1. مقياس ليكارت (Likert)	93
2- مقياس جتمان Cuatmap	93
3- مقياس ترستون Thurstom	94
أهمية دراسة اتجاهات التلاميذ	94
الاتجاهات وعلاقتها بالمناهج التَّعليمية	95
الفصل الثالث **الدراسات السابقة**	
تمهيد	97
أولاً- دراسات تتعلَّق بإستراتيجية العصف الذهني	97
ثانياً- دراسات تتعلَّق بالفهم القرائي	103
ثالثاً- دراسات تتعلَّق بالاتجاه نحو القراءة	111
التعقيب على الدراسات السابقة	114
الفصل الرابع **منهج الدراسة وإجراءاتها**	
تمهيد.	119
أولاً: منهج الدراسة.	119
ثانياً: متغيرات الدراسة.	121
ثالثاً: المجتمع وعينة الدراسة.	121
عينة الدراسة.	121
مبرِّرات اختيارات العينة.	121
خطوات اختيار العينة.	122
صدق وثبات مقياس الفهم القرائي والاتجاه نحو القرائي.	123
خامساً: أدوات الدراسة.	137

الموضوع	الصفحة
اختبار الفهم القرائي (القبلي – البعدي)	138
الاختبار القبلي والهدف منه	138
– الأهداف التربوية	138
– قائمة مهارات الفهم القرائي	138
قائمة الاتجاه نحو القراءة والهدف منها.	139
– الهدف من قائمة مهارات الفهم القرائي.	139
– مصادر إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي.	139
– الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي.	139
– صدق وثبات قائمة مهارات الفهم القرائي.	139
– قائمة مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية.	139
تصميم البرنامج.	140
البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية العصف الذهني لتنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.	144
برنامج العصف الذهني.	144
خطوات تنفيذ إستراتيجية العصف الذهني.	147
خطوات تنفيذ جلسة العصف الذهني.	148
أهداف الاختبار القبلي و البعدي للجلسة.	148
برنامج العصف الذهني.	149
الفصل الخامس **تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها**	
مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	153
أساليب تحليل البيانات	153
نتائج الدراسة	164
توصيات ومقترحات الدراسة	165
قائمة المراجع	166

قائمة الجداول

ت	محتوى الجدول	الصفحة
.1	الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية لمحور مستوى الفهم القرائي المباشر.	125
.2	الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية لمحور مستوى الفهم الاستنتاجي الحرفي.	125
.3	الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية لمحور مستوى الفهم النقدي.	126
.4	الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية لمحور مستوى الفهم التذوقي (الوجداني).	126
.5	الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية لمحور مستوى الفهم الإبداعي.	127
.6	نتائج اختبار (ت) بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على استبانة مستوى الفهم القرائي ككل.	127
.7	معامل ثبات المقياس الفهم القرائي المباشر باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للفقرات والدرجة الكلية.	128
.8	معامل ثبات المقياس الفهم الاستنتاجي الحرفي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للفقرات والدرجة الكلية.	128
.9	معامل ثبات المقياس الفهم النقدي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للفقرات والدرجة الكلية.	128
.10	معامل ثبات المقياس الفهم التذوقي (الوجداني) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للفقرات والدرجة الكلية.	129
.11	معامل ثبات المقياس الفهم الإبداعي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للفقرات والدرجة الكلية.	130
.12	يوضِّح معاملات ثبات مهارات الفهم القرائي باستخدام التجزئة النصفية .	130
.13	الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاه نحو القراءة والدرجة الكلية.	131
.14	نتائج اختبار (ت) بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الاتجاه نحو القراءة ككل.	133

ت	محتوى الجدول	الصفحة
.15	معامل ثبات المقياس الاتجاه نحو القراءة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للفقرات والدرجة الكلية.	133
.16	يوضِّح معاملات ثبات الاتجاه نحو القراءة باستخدام التجزئة النصفية.	135
.17	الجدول الدراسي الزمني.	136
.18	خطوات تنفيذ إستراتيجية العصف الذهني.	147
.19	أهداف الاختبار القبلي و البعدي للجلسة.	148
.20	برنامج العصف الذهني.	149
.21	يبين نتائج اختبار Shapiro-Wilk	154
.22	يبـيّن نتـائج اختبـار (ت) لاختبـار الفـروق بـين المجموعـة التجريبيـة والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي.	155
.23	يبيّن نتائج اختبار (ت) لاختبار الفروق بين الاختبار القبلي و البعدي في المجموعة التجريبية.	156
.24	يبين نتائج اختبار (ت) لاختبار الفروق بين الاختبار القبلي و البعدي في المجموعة التجريبية.	159
.25	يبـين نتـائج اختبـار (ت) لعيّنتـين مسـتقلتين لمتوسـط درجـات تلاميـذ مجموعتي الدراسة (الضـابطة والتجريبيـة) فـي التطبيـق البعـدي لاختبـار الفهم القرائي.	161
.26	يبـيّن نتـائج اختبـار (ت) لعيّنتـين مسـتقلتين لمتوسـط درجـات تلاميـذ مجموعتي الدراسة (الضـابطة والتجريبيـة) فـي التطبيـق البعـدي لاختبـار الاتجاه نحو القراءة.	163

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

مقدمة.

مشكلة الدراسة.

فروض الدراسة.

أهداف الدراسة.

أهمية الدراسة.

مبرِّرات الدراسة.

منطلقات الدراسة.

حدود الدراسة.

مصطلحات ومفاهيم الدراسة.

مقدمة:

تعد إستراتيجية العصف الذهني من الأساليب الحديثة التي تعمل على خلق بيئة تعليمية متنوّعة وفعَّالة، ومن الطرق الحديثة التي يمكن بها استثارة ميل التلاميذ ونشاطهم وفعاليتهم، وشعورهم وإحساسهم بالحرية، المناقشة وإعطاء الأفكار وحبهم للمادة، وبالتالي اتجاههم ونجاحهن في المادة الدراسية، وبث روح المنافسة، فالعصف الذهني طريقة تدريسية تدفع بالتلميذ للتعلُّم وتمكِّنه من التفاعل بصورة إيجابية أكثر من التَّعليم التقليدي والاستقبال[1].

تسعى المجتمعات البشرية إلى رعاية وتربية أبنائها بطريقة تجعلهم أكثر انتماءاً وتأثيرًا في تلك المجتمعات، باعتبارهم الثروة الحقيقية للبلاد، ولاسيما المجتمع الليبي الذي يعمل على الاهتمام بأبنائه، وتنشئتهم التنشئة السليمة بتكيُّف الجهود لرعايتهم منذ بداية حياتهم التَّعليمية، وبخاصة بمرحلة التَّعليم الأساسي؛ لأنَّها أولى المراحل التَّعليمية الأساسية التي يتوقَّف عليها اكتساب التلاميذ المهارات المعرفية والوجدانية، والمهارية والخبرات اللازمة لتنمية قدراتهم في جميع المجالات العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسمية، هذا ما تؤكده التربية المعاصرة من أجل تحسين اتجاهاتهم وميولهم، وإكسابهم مهارات ومفاهيم تساعدهم على تحقيق النجاح والتقدُّم، وتكوين الشخصية المحبة للقراءة والاستطلاع، والتي تربط كافة عمليات التربية بإكساب التلاميذ اللغة، التي تعد أداة التواصل بين الجماعات البشرية.

لذا أصبحت الحاجة إلى القراءة تزداد كلما ازدهرت الحضارات، وتطورت المجتمعات، ولما لها من أهمية في حياة الأفراد والمجتمعات بصفة عامة، فهي تمثِّل للمتعلمين بصفة خاصة أهميةً بالغةً، فالقراءة ركيزة مهمة وأساسية من ركائز المعرفة، فهي بوابة التعلُّم، وعلى الرغم من هذا التقدُّم الهائل في وسائل الاتصالات المختلفة، وأساليب التكنولوجيا المتنوّعة، إلا أنَّ الكلمة المكتوبة لا تزال تمثِّل أوسع أبواب المعرفة، فالمادة المطبوعة تقدِّم فرصاً لا مثيل لها؛ لانتقاء الأفكار والمفاهيم وتحليلها ووزنها.

ومن هذه المواد المطبوعة الكتاب المدرسي الذي يتميَّز بأنَّه يقدِّم معلومات جديدة، ويغطِّي المادة بأمثلة وتفاصيل مهمة، ولكن ليس لكل هذا قيمة إذا لم يكن التلاميذ قادرين على

(1) شعلان، محمد (2011): أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس – كلية التربية، مجلة القراءة والمعرفة ، ع 116، ص223–235.

قراءة الكتاب المدرسي، ويفهمون ما يوجد به من معلومات كثيرة، ويستخلصون من رسومه وصوره وبياناته حقائق مهمة للمفاهيم العلمية الموجودة به[1].

ومن خلال ما سبق يتضح أنَّ القراءة هدف رئيس من أهداف الكتاب المدرسي، وهي في الوقت ذاته وسيلة لا غنى عنها من وسائل تحقيق المنهج نفسه، فضلاً عن أنَّها الوسيلة الأكثر أهمية، وضرورية للحصول على المعلومات والمعارف، والتمكُّن من التحصيل العلمي، ومن تعلُّم بقية المواد الدراسية باتفاق وفهم تام للمعنى.

وتبدو أهمية القراءة من حيث تعلُّمها يرتبط بتعلُّم كافة المقرَّرات الدراسية، وبدون القراءة يصعب على التلاميذ اكتساب المعارف والمعلومات في المواد الدراسية الأخرى، لذا تعد ضرورية في مراحل العمر الأولى باعتبارها السبيل الوحيد لاكتساب التلاميذ المعرفة؛ لأنَّها أول ما نطق بها الحق، ونزل على رسولنا الكريم في قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾[2].

ولذلك فالقراءة هي المصدر الأساسي الذي تدور حوله جميع عمليات التَّعليم والتَّعلُّم، وهذا ما أشار إليه (عبد الحميد، 2000) بأنَّ القراءة وسيلة التعلُّم الأساسية، فهي عدَّة المتعلِّم، وأداة تحصيلية في تعلُّم اللغة، وفروع المعرفة الأخرى التي يتلقاها داخل المدرسة وخارجها[3].

كما أنَّ الهدف من تعليم المنهج لمادة ما لم يعد مجرَّد حفظ واستظهار مجموعة من المعلومات، والحقائق والمفاهيم والبيانات، بل تعدى ذلك لتكوين شخصية التلميذ المفكِّر القادر على الاستفادة ممَّا تعلَّم.

يتضح ممَّا سبق أنَّ القراءة نشاط ذهني تجاوز التعرُّف على الكلمات ونطقها، إلى جمع المعنى وضم أجزائه بعضها إلى بعض في صورة كلية؛ لكي يعطي فهماً قرائياً للكلمة، فمفهوم القراءة أكبر من مجرَّد النطق، وأكبر من مجرَّد النظر، وأكبر من التعرُّف على الشكل الظاهر للنص المكتوب بالكتاب المدرسي، وترجمة رموزه، وفك شفراته لكي يصل المعنى الحقيقي لما وراء القراءة.

ويمكن تحقيق ذلك من خلال تعليم المعلمين تلاميذهم مهارات الفهم القرائي، وأنَّ تمييز الحروف ليس مجرَّد النطق بالكلمات، فذلك لا يعد قراءة بالمعنى العلمي الصحيح، وإنَّما هي

---

(1) Olson & Ames, (1999):, Curriculum & Instruction, Science Education concentration University of Southern California., P58.

(2) سورة العلق، الآية 1.

(3) عبد الحميد، عبد الحميد، (2000): فعالية استراتيجيات معرفية معيَّنة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، جامعة عين شمس– كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، ع2، ص ص203–311.

عملية لا تتضمَّن صفات القراءة التي تنطوي على كثير من العمليات العقلية الراقية، ولا تعني فهم المقروءة ومعرفة ما يتضمَّنه من المعاني والأفكار، فالتلميذ عندما يقرأ يستثير العقل ليقوم بعمليات معقَّدة، كالربط والإدراك والموازنة، والفهم والتقويم والتنظيم والاستنباط، فإذا لم يهتم بهذه العمليات كلها أو معظمها، لا تكون عملية القراءة، والفهم القرائي كاملاً وصحيحاً[1].

إنَّ امتلاك التلميذ مهارات القراءة بمستوياتها المختلفة تمكِّنه من التقدُّم تعليمياً وتواصلاً، فكرياً ووجدانياً، ذلك أنَّ التلميذ لا يمكن أنْ يتقدَّم أو أنْ ينمِّي نفسه دون معرفة وسائل ذلك التقدُّم، وهذه التنمية للمهارات القرائية، ولا سبيل إلى ذلك إلا بالقراءة الجادة والمستمرة[2].

ويعد الفهم القرائي هو الغاية الرئيسية من القراءة، وتتجلَّى أهميته في أنَّه معين على تطوير الثروة اللغوية بمعانيها الحرفية والمجازية، إذ بدون هذه الثروة اللغوية لا يفهم التلميذ ما يقرأ، وتليها المهارات الأخرى.

وترى الباحثة أنَّ قراءة الكلمة قراءة واعية تمكِّننا من الفهم القرائي، فإذا كنت أقرأ قراءة جادة، فلا يمكن أنْ أطوى صفحة الكتاب قبل أنْ أتمكَّن من فهم معناها فهماً واضحاً، والحل لا يعتمد على مجرَّد تكرار أجزاء عن فقرات من خلال قراءة آلية ميكانيكية، مرتين وثلاث وأربع مرات، مغلقاً عيني ومحاولاً تزويدها، معتقداً أنَّ هذه القراءة ستمدني بالمعرفة التي احتاجها، وأنَّ القراءة لا تعني ذلك الأداء، وإنَّما هي عملية ذهنية صعبة، ولكنَّها ممتعة، ولا يمكن للتلميذ أنْ يقرأه قراءة واعية، إلا إذا اتخذ من النقد سبيلاً في قراءته، التي هي في النهاية قراءة كاشفة، ذلك لأنَّ القراءة بهذه الكيفية ما هي إلا عملية بحث إبداعي، وفهم واعي لما يقرأ.

يشير كلٌ من(عبد الحميد، 2000)[3]،(فهيم، 2000)[4] و(Olson x Ames, 2012)[5] إلى أنَّ هناك بعضاً من التلاميذ بطيء التَّعليم في القراءة، حيث يكونوا مترددين في قراءة الجمل رغم تكرارها، ويرجع ذلك إلى عدم قدرتهم وضعفهم على فهم واستيعاب ما يقرؤون من المرة الأولى، ويرجع ذلك أيضاً إلى عدم تدريبهم على مهارات القراءة، ويترتَّب على هذا الضعف

---

(1) فهيم ، مصطفى (1995):. القراءة ومهارتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، العربية للطباعة والنشر ، القاهرة ، ص68.

(2) شعلان، محمد (2011): أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاَّب الصف الأول الثانوي، جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، مجلة القراءة والمعرفة، ع116، ص223–235.

(3) عبد الله، عبد الحميد (2000): مرجع سابق، ص ص203–311.

(4) جاد، لطفي (2003): فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، جامعة عين شمس – كلية التربية– الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة ، ع22، ص ص17–47.

(5) Olson & Ames, (1999):, ebid., p. 41-43.

القرائي إحباط وفشل في المدرسة، وبالتالي يؤثر على صورة الذات لدى التلميذ، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، بل يقوده الفشل القرائي إلى القلق، وضعف التحصيل الدراسي في المواد الدراسية الأخرى الذي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالضعف في الفهم القرائي.

فتدريب التلاميذ على مهارات الفهم القرائي عملية ليست بسيطة، بل تتطلَّب جهدًا كبيرًا من المعلم القائم بالتدريس، ذلك لأنَّ تنمية مهارات الفهم القرائي تهدف إلى تنمية خبرات التلاميذ وترقية مفاهيمهم من خلال فهم الكلمة أو الجملة عن طريق القراءة، ويكون ذلك في قدرة المعلم من تمكين التلاميذ في فهم النص المكتوب، واستخلاص الأفكار الواردة فيها، ويتطلَّب ذلك من المعلم استخدام الاستراتيجيات ذات فاعلية كبيرة؛ لزيادة الفهم القرائي، وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، بعيدًا عن الأساليب والطرق التقليدية القديمة المستخدمة في تدريس القراءة التي لا تراعي الفهم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ، ولا تثير اهتماماتهم بالمادة المدروسة، ولا تتحدَّى تفكيرهم، ممَّا يجعل إحساسهم بأهمية القراءة ضعيفًا، تلك الطريقة أدَّت إلى شعور التلاميذ بأنَّ مادة القراءة ليس لها صلة بحياتهم، وأنَّها مادة جافة، والسبب في هذا القصور ليس إلى طبيعة مادة القراءة، بل إلى عدم إدراك المعلم، وعدم معرفته بكيفية تدريسها باستراتيجيات فعَّالة،

مشكلة الدراسة:

على الرغم من اهتمام وزارة التربية والتَّعليم في ليبيا اهتمامًا كبيرًا بالعملية التَّعليمية، حيث ركَّزت على المتعلم باعتباره المحور الأساس للعملية التَّعليمية، وتوجيهه نحو تعلُّم أفضل، يستند على التفكير والإبداع، وتنمية المهارات الكامنة لديه.

إنَّ واقع تدريس اللغة العربية بمدارسنا في الوقت الحاضر لا يزال يرتكز على التلقين من جانب المعلم، والحفظ والاستظهار من جانب التلميذ. وأنَّ الاهتمام في الغالب يوجَّه للجانب النظري فقط، بإدخال المعلومات إلى أذهان التلاميذ دون ترك الفرصة لهم، أو مساعدتهم على تنمية مهاراتهم القرائية بمستوياتها (الحرفية، و الاستنتاجية، و التذوُّقية والنقدية والإبداعية) وهذا يولِّد لدى التلميذ اتجاهًا سلبيًا نحو القراءة، ويبعده عن الحياة العصرية التي تتسم بالتقدُّم التكنولوجي، الذي يساعد التلميذ في البحث عن المعلومات بنفسه.

إنَّ امتلاك التلميذ مهارات الفهم القرائي بمستوياته الخمس، يعد من أهم عوامل النجاح في تعلم مادة اللغة العربية، واستخدام إستراتيجية العصف الذهني وتطبيقها في مادة اللغة العربية بطريقة فعَّالة، وعلى الرغم من تأكيد الاتجاهات الحديثة في التربية على دور المتعلِّم كونه محور

العملية التَّعليمية، ويقتصر دوره على الاستماع والتلقِّي؛ لذا يجب العمل على تهيئة الفرص أمام الطلبة لاكتساب الخبرات عن طريق توليد الأفكار، والعمل الجماعي، وذلك للاعتماد على استراتيجيات حديثة، تواكب التطور السريع، الذي يجعل الطالب عنصرًا فعَّالًا في هذه العملية، وترى الباحثة من خلال عملها كمعلِّمة وخبرتها المتواضعة، وإطلاعها على الكيفية التي تدرَّس بها مادة اللغة العربية، أنَّ الطلبة اعتادوا على الاستماع والتلقين، والاعتماد على الطرائق التقليدية، إلى الجانب المعرفي فقط، ويسهم استخدام استراتيجيات حديثة في تنمية وتوليد الأفكار، وتنمية المهارات والاتجاه نحو القراءة السليمة، وهذه التنمية لا يمكن إحداثها داخل وحدات دراسية في ظل برامج ومناهج تعليمية، تنفَّذ بطرق وأساليب تقليدية، إذ أنَّها تجعل المعلم وعاءً لنقل المعلومات، والمهارات، وتطلب من الطالب التذكُّر والاسترجاع، دون الاهتمام بالجانب العقلي، ولاسيما الفهم والاتجاه نحو القراءة، غير أنَّ ضعف تلك المهارات يسبِّب ضعف قرائي له، وبخاصة في المراحل المتقدِّمة (الثانوية– الجامعية)؛ لأنَّه يعتمد في تعلُّمه للمواد الدراسية على الفهم القرائي أكثر من اعتماده على الفهم السماعي، أو الكلامي، فامتلاك التلميذ بمرحلة التعلم الأساسي مهارات الفهم القرائي أثناء دراسته لمادة اللفة العربية، يسهِّل عليه استخدام اللغة، ويكوِّن لديه اتجاه إيجابي نحو القراءة، وبالتالي يسهل عليه تعلُّم المواد الدراسية المختلفة.

وأكَّدت نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية، من بينهم (دراسة الغلبان، 2014)[1]، و(دراسة التميمي، 2015)[2] و(دراسة التيري، 2016) [3] أنَّ التلاميذ يعانون من ضعف في مهارات الفهم القرائي بشكل عام، وفي فهم ما يقرؤونه، حيث يمثِّلون نسبة 73%، وذلك لاعتماد المعلم على طريقة واحدة في التَّدريس، كدراسة (السيد، وسعيد، 2003)[4]، ودراسة

(1) التميمي، أميرة، و جميل، رشا (2015): أثر نموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة، مجلة ديالى للبحوث الإنسانية.ع. 66، العراق، ص62.

(2) التتري، سليم (2016): أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة ص ص106–119.

(3) الغلبان، حاتم (2014): أثر توظيف استراتيجيين للتعلُّم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية (غزة)، ص133.

(4) عوض، فايزة، سعيد، محمد (2003):: فعَّالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي، وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان), ص ص 53 – 101.

(عبد السلام، 2007)[1]، دراسة (خيري، 2008)[2]، ودراسة (الحارتي، 2016)[3]، حيث أكَّدت تلك الدراسات عدم إيفاء طرق التدريس القديمة بإكساب التلاميذ مهارات الفهم القرائي، وتنمية اتجاهاتهم نحو القراءة.

وقد أكَّدت الدراسات والبحوث أنَّ طريقة التَّلقين التقليدية هي الطريقة السائدة في التدريس، وهذا يضعف من مهارات الفهم القرائي، وأوصت جميع الدراسات بضرورة استخدام المعلمين للاستراتيجيات الحديثة في التدريس لتنمية مهارات الفهم القرائي، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المساحة المقروءة.

والباحثة في هذه الدراسة قامت بتطبيق برنامج تدريبي قائم على العصف الذهني؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ مرحلة التَّعليم الأساسي وقياس فاعليته، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

- **ما فاعلية تطبيق برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية العصف الذهني؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التَّعليم الأساسي بمدينة الزاوية.**

فروض الدراسة:

Ho_1 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

Hi_1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة.

Ho_2 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي.

---

(1) عبد السلام، فائزة (2009): فعَّالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي، والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس،ج3، ع4، أكتوبرص207.

(2) خيري، لمياء (2008): فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب الإعداد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ص222–224.

(3) الحارتي، صبحي (2016): فاعلية برنامج قائم على خرائط الذهنية لحسن الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج10, ع 2 السعودية، ص ص330–345

Hi_2 توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ مجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي.

Ho_3 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الاتجاه نحو القراءة.

Hi_3 توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الاتجاه نحو القراءة.

Ho_4 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

Hi_4 توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة في الأهداف التالية:

1- تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثامن من التَّعليم الأساسي بمدينة الزاوية.

2- تحديد الاتجاهات نحو القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الثامن من التَّعليم الأساسي.

3- تصميم البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية العصف الذهني لتنمية مهارات الفهم القرائي نحو القراءة لتلاميذ الصف الثامن من التَّعليم الأساسي.

4- التعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية العصف الذهني؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التَّعليم الأساسي.

5- التعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية العصف الذهني؛ لتنمية الاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التَّعليم الأساسي.

أهمية الدراسة:

تمكن أهمية الدراسة فيما يلي:

1- الحث على الاهتمام بالاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى تفعيل دور المعلم، وقيامه بدور إيجابي في التعلُّم باعتباره محور العملية التَّعليمية.

2- توفُّر استراتيجيات حديثة في تدريس مادة اللغة العربية، وتحسين أساليب تدريسها.

3- تقديم قائمة بمهارات الفهم القرائي لمعلمي اللغة العربية، لتنميتها لدى تلاميذ التَّعليم الأساسي.

4- تزوُّد معلمي مادة اللغة العربية بمهارات الفهم القرائي للاستفادة منها في تقويم التلاميذ... وإعداد اختبارات مماثلة.

5- تقدم مقياس للاتجاه نحو القراءة لمعلمي مادة اللغة العربية، وحثهم على الاهتمام بالجوانب المعرفية، والوجدانية، والمهارية للتلاميذ.

6- تطوير عملية التدريس من خلال استخدام إستراتيجية العصف الذهني، وتحسين مهارات الفهم القرائي بمستوياتها الخمسة (الحرفية و الاستنتاجية و التذوقية و النقدية و الإبداعية).

مبررات الدراسة:

1- افتقار المعلمين للجانب المعرفي والوجداني و المهاري في تعليم قواعد القراءة.

2- تعد مرحلة التَّعليم الأساسي مرحلة الأساس لتنمية مهارات الفهم القرائي، الاتجاه نحو القراءة، حتى يتمكَّن التلميذ من مواصلة تعليمه اللاحق بثقة عالية.

3- الإسهام في فتح المجال أمام مصمِّمي المناهج والعاملين على تطويرها من خلال توجيه الاهتمام نحو تنمية مهارات الفهم القرائي، وتطبيقها في المناهج من خلال الأنشطة المناسبة.

4- افتقار تلاميذ مرحلة التَّعليم الأساسي إلى البرامج التدريبية الخاصة بمهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة، وفق الاستراتيجيات الحديثة (إستراتيجية العصف الذهني).

منطلقات الدراسة:

1- نتائج البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

2- توصيات المؤتمرات العلمية ونتائجها في مجال قضايا القراءة، ومتطلَّباتها في مختلف المستويات العلمية والمراحل الدراسية.

3- أدبيات البحث التربوي والمصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

4- نتائج البحوث التي أجرتها الباحثة في مجال الدراسة، ونتائج الدراسة الاستطلاعية لموضوع الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الآتي:

1- **الحد المكاني:** تقتصر هذه الدراسة على عينة من مرحلة التَّعليم الأساسي بمدارس مدينة الزاوية الغرب بمنطقة المطرد.

2- **الحد الزمني:** طبِّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من 2022- 2023.

3- **الحد الموضوعي:** تقتصر هذه الدراسة على الآتي:

- بناء برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية العصف الذهني؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة في مادة اللغة العربية لتلاميذ الصف الثامن من التَّعليم الأساسي.

مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

هناك مجموعة من المصطلحات أهمها:

1- الفاعلية:

تعرف لغةً بأنَّها "مقدرة الشيء على التأثير"[1].

وتعـرَف اصـطلاحًا: بأنَّهـا القـدرة علـى إنجـاز الأهـداف، أو المـدخلات لبلـوغ النتـائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حد ممكن"[2].

وتعـرف الفاعليــة إجرائيًـا بأنَّهـا "الأثـر الـذي تتركـه أي إسـتراتيجية، وأخـص بالـذكر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي (الحرفية الاستنتاجية والتذوقية والنقدية والإبداعية) لتنمية الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التَّعليم الأساسي.

(1) مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، (2005): مكتبة الشروق الدولية، ج1، ص477.

(2) زيتون، حسن حسين(2003): تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عمان: المسرة ص55.

2- البرنامج التدريبي:

وهو "مجموعة من الأنشطة المخططة بشكل نظامي، بحيث تتضمَّن مجموعة من الخبرات التَّعليمية، تقدم لمجموعة من الدارسين، ويحتوي البرنامج على مجموعة من الأهداف والمحتوى، والأنشطة والوسائل وأدوات التقويم"[1].

ويعرف البرنامج التدريبي إجرائيًا بأنَّه "عبارة عن برنامج يحتوي على عدَّة جلسات مقسَّمة على مجموعة من الموضوعات التي لها علاقة بالقراءة و النشاطات الإثرائية للتعليم والتعلُّم، وأساليب التقويم والعصف الذهني، ورتبت في صورة دروس تعليمية تتناسب مع تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التَّعليم الأساسي.

3- إستراتيجية العصف الذهني:

وهو أسلوب أبدعه (الكيس أوزون) عام 1938، ووضع قواعده عام 1953، ومقصده هو تنمية قدرة الأفراد على حل المشكلات من خلال إتاحة الفرصة لهم لتوليد الأفكار أو ابتكار الحلول بشكل تلقائي حر، ويقوم هذا الأسلوب على مبدأين هما[2]:

1- تأجيل الحكم على الأفكار التي يطرحها التلاميذ حتى تنتهي المناقشة.

2- الكم يولِّد الكيف- مع ضرورة الالتزام بالشروط الآتية:

أ- تجنُّب النقد أو التقويم، سواء كان إيجابيًا أو سلبيًا لأي فكرة من الأفكار المقترحة عن الدرس.

ب- تقبل الفكرة مهما كانت، ما دامت متصلة بموضوع الدرس.

ج- تشجيع الإدلاء بأكبر عدد ممكن من الأفكار.

د- البناء على أفكار الآخرين[3].

4- الاتجاه نحو القراءة:

بأنَّه حالة استعداد إنساني عقلي وعصبي، يوجَّه استجابات التلميذ نحو القراءة الحرة المتأثرة بمعارفه وخبراته السابقة، مضيفًا إليها قيمة إيجابية أو سلبية بالانجذاب أو النفور، والاتجاه هنا مظلة معنوية، ويشمل ثلاثة مكوِّنات (معرفية، انفعالية، سلوكية)، ويقاس في هذه

---

(1) الشخريتي،سوسن (2009): أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس القوت الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، ص28.

(2) زيتون، حسن (2003): مرجع سابق، ص ص187-189.

(3) الهويدي، زيد(2016): الإبداع ماهيته – واكتشافه – وتنميته، دار الكتاب الجامعي، الأردن، ص248.

الدراسة بالدرجة التي يتحصَّل عليها التلميذ في الإجابة[1].

ويعرف الاتجاه نحو القراءة إجرائيًا: هي الشعور الموجَّه إلى القراءة الذي يجعل المتعلِّم يقترب منها أو يبتعد عنها.

1- الفهم القرائي:

هو تفكير متعدِّد الأبعاد، يقوم على أساس التفاعل بين القارئ والنص والسياق، يمكِّن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، لذا فهو معقَّد يتطلَّب التنسيق بين مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة[2].

ويعرف **الفهم القرائي إجرائيًا** بأنَّه "تدريب التلاميذ على مهارات الفهم القرائي وترقية مفاهيمه من خلال فهم الكلمة أو الجملة عن طريق القراءة، وتقاس الفهم القرائي بالدرجة التي يتحصَّل عليها التلميذ.

7- مرحلة التَّعليم الأساسي:

هو الحد الأدنى من التَّعليم التي توفِّره أي دولة لأبنائها، ويشمل حلقتين: الشق الأول من مرحلة التَّعليم الأساسي، ومدَّته ست سنوات، والشق الثاني مدته ثلاث سنوات، تهتم بتنمية المدارك العقلية للتلميذ، وتحسين ميوله ومواهبه المهنية، وإعطائه الأسس العلمية والتربوية والثقافية لاستكمال بناء شخصيته استعدادًا لاختيار التخصُّص الذي يرغب فيه، وتشمل هذه المرحلة الصفوف السابع، الثامن، التاسع من مرحلة التَّعليم الأساسي[3].

وتعرف مرحلة التعليم الأساسي إجرائياً: مرحلة التعليم الأساسي هي المرحلة التي تزهر في حياة الطفل ، وبداية خروجه من ضيقه إلى أفق مجموعة أوسع خارج هذه الذات ، وبداية خروجه من ضيق الذات.

(1Alexander, J.E., & Filler, R., (1976):Attitude and Reading, (Newark, D.E.: International Reading Association, , p. 1

(2) شحاتة، النجار، زينب،(2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، دار المصرية اللبنانية، ص23.

(3) النائلي، مريم (2001): دراسة لأهم المشكلات التي تواجه معلمي مادة الجغرافيا في استخدام الوسائل التعليمية (الشق الثاني) من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الزاوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزاوية، كلية الآداب، ليبيا، ص9.

الفصل الثاني
الإطار النظري

أولًا: أدبيات الدراسة.

المبحث الأول: إستراتيجية العصف الذهني.

المبحث الثاني: الفهم القرائي.

المبحث الثالث: الاتجاه نحو القراءة.

الإطار النظري

إستراتيجية العصـــف الذهنـــي

- تمهيد.
- مفهوم الإستراتيجية.
- مفهوم العصف الذهني.
- بعض النظريات المفسِّرة للعصف الذهني.
- أهمية العصف الذهني.
- أهداف التدريس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني.
- تقنيات العصف الذهني.
- أركان العصف الذهني.
- مراحل تطبيق إستراتيجية العصف الذهني.
- متطلَّبات العصف الذهني.
- العوامل التي تساعد في إنجاح جلسة العصف الذهني.
- دور أسلوب العصف الذهني في عملية التدريس.
- خطوات جلسة العصف الذهني أثناء المواقف التَّعليمية داخل الفصل.
- عناصر نجاح عملية العصف الذهني.
- العصف الذهني واتجاهات التلاميذ نحو المادة.

تمهيد:

تحظى اللغة العربية باهتمام الكثير من الباحثين، وذلك لدورها العظيم في حياة الفرد والمجتمع، فهي أداة للاتصال عن طريق المحادثة أو الكتابة، فمهارة القراءة من المهارات اللغوية المهمة، وذلك لزيادة ثقة الإنسان والارتقاء بخبراته، فعن طريقها يغيّر الفرد أفكاره ومشاعره، وتذليل عقبات التعلُّم وكسب المعرفة، وتؤثر في تحصيله المواد الدراسية جميعها، ولكي تستمر الحياة يجب على الإنسان التعرُّف على كل جديد، فالمعلم عليه أنْ يتعلَّم الأساليب الحديثة والمتطوِّرة، التي تساعد في التوسُّع بفكره والتحوُّل بطلبته من الاعتماد على الآخرين إلى الاستقلالية وتنمية اتجاهاتهم وميولهم وتفكيرهم، وذلك من خلال طرائق وأساليب تدريس تساعد في تحقيق الأهداف المنشودة.

يتناول هذا المحور عرضًا تفصيليًا لإستراتيجية العصف الذهني، من حيث مفهوم ومبادئ ومراحلها ودورها في عملية التدريس، وتعد الإستراتيجية أحد الاستراتيجية، لها علاقة تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة في مادة اللغة العربية، وممَّا لاشك فيه أنَّ النظام التَّعليمي في ليبيا يحتاج إلى إستراتيجية تعليمية متينة؛ ليتحوَّل من التَّعليم بالطريقة التقليدية إلى تعليم يكون المحور الأساسي فيه التلميذ وتفكيره؛ لأنَّه هو المبتكر والمحلِّل والمبدع والمخطِّط، وحتى يصل إلى مرحلة البرهنة وعصر الأفكار، وبذلك يتحوَّل التَّعليم من قالب جامد إلى نظام مرن، يساعد المتعلِّم على الفهم والتفكير والابتكار والإبداع والاتجاه برغبة إلى التعلُّم والفهم والتحليل، وفيما يلي توجد هناك طرق تسهم بفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثامن من التَّعليم الأساسي متمثلةً في الآتي:

حل المشكلات، خرائط المفاهيم، العصف الذهني، المناقشة الجماعية، التعلُّم بالاكتشاف، قبعات التفكير الست... وغيرها.

- مفهوم الإستراتيجية:

يقصد بمفهوم الإستراتيجية في التدريس طريقة التَّعليم والتعلُّم المخطَّط أنْ يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه، لتدريس محتوى موضوع دراسي معيَّن؛ بغية تحقيق أهداف محدَّدة سلفًا، وطبق هذا الأسلوب على مجموعة من المراحل (الخطوات – الإجراءات)[1] .

(1) أبو شرجغ، شاهر (2008): استراتيجيات التدريس، عمان وسط البلد، الأردن، ، ص59.

هناك العديد من التعريفات للإستراتيجية التي تنطلق منها تطبيق الإستراتيجية.

وتعرِّفها (اسما، وكونوي، 1997) بأنَّها: الطرق التي يمكن أنْ تستخدم في تنظيم المعلومات وإحداث التكامل بينها وبين المعلومات السابقة، والموجودة فعلًا في الذاكرة بغرض تيسير الاستخدام اللاحق لها.

ويعرِّفها (ربيكا اكسفورد 1996) بأنَّها: العمليات التي يوظِّفها الفرد، وتظهر بوضوح في سلوكه الانسحابي في المواقف المختلفة[1].

وتعرف بأنَّها: إحدى عمليات المناقشة الجماعية، التي يشجِّع فيها أفراد المجموعة، بإشراف رئيس لها على توليد أكثر ما يمكن من الأفكار والاقتراحات المبتكرة الخلاَّقة، خلال فترة من الزمن قصيرة نسبيًا، وتسجَّل هذه الأفكار حيث يقوم الرئيس بتقييمها أو انتقادها وتحليلها بعد جمعها دون مناقشتها، وفيما يلي سنذكر أنواع الإستراتيجية، وهي كالتالي:

5- إستراتيجية القراءة:

تحتل القراءة مكانةً مرموقةً بين الأوساط الثقافية والتَّعليمية، لما لها من آثار تربوية فعَّالة في نفس المعلِّم والمتعلِّم، وتوجيه المعلم للتعليم إلى قراءة ما يشبع حاجاتهم ورغباتهم المتعدِّدة، واكتساب مهارات التواصل، والتفاعل مع الشعوب والأجناس من خلال التعرُّف على أنماط حياتهم وعاداتهم وطرق تفكيرهم.

6- إستراتيجية التذكُّر:

تنقسم الذاكرة الإنسانية في عملية التعلُّم والتَّعليم إلى:

- الذاكرة السطحية: وهي الذاكرة التي تحتفظ بالمثيرات المحيطة بالفرد، ولمدة قصيرة جدًا من 10- 15 ثانية.
- الذاكرة قصيرة المدى: وهي الذاكرة التي تحتفظ بالمثيرات المحيطة بالفرد بمدة لا تتجاوز (24-48) ساعة.
- الذاكرة بعيدة المدى: وهي الذاكرة التي تحتفظ بالمثيرات المحيطة بالفرد والمؤثرة فيه.

3- إستراتيجية النشاطات:

تشجِّع هذه الإستراتيجية على التفاعل المباشر مع المواقف التَّعليمية واكتساب المعرفة ذاتيًا- مثل المناظرة – العروض الشفوية – الألعاب – القصة الرواية- الدراسة المسحية – الزيارة الميدانية المناقشة ضمن الفريق المتجانس – المشاريع الإنتاجية.

---

(1) زيتون، حسن، مرجع سابق، ص 56.

4- إستراتيجية اللعب:

اهتمت مناهج التربية والتَّعليم بتوظيف اللعب في نشاطاتها وبرامجها التَّعليمية من خلال الكتب والمقرَّرات الدراسية، وذلك لإثارة روح التنافس بين المتعلمين، وتنمية روح التعاون وتنمية قدراتهم الإبداعية[1].

إستراتيجية الاكتشاف:

تعود بدايات التعلُّم بالاكتشاف إلى وجود الإنسان الأول على الأرض.

وقد عرَّفه (جلا سير) الذي قال إنَّ الاكتشاف هو تدريس ارتباط أو مفهوم أو قاعدة ما بطريقة يتضمَّن اكتشاف الطالب لهذا الارتباط أو المفهوم أو القاعدة.

ومن متطلَّبات هذه الإستراتيجية هو أنْ يتم فرض الأداة التَّعليمية على الطلبة لحفظها أو تحليلها وتركيبها وتحويلها من شكل إلى آخر، حتى يصل المتعلِّم بنفسه إلى معلومات جديدة بالنسبة له، وعليه فالمتعلم يكون محور العملية التَّعليمية، حيث يلاحظ ويصف ويفسِّر ويستنتج ويتنبأ ويخطِّط وينقد.

إستراتيجية القصة:

تعد القصة إستراتيجية محكمة رصينة؛ لارتكازها على عناصر تآلفت في نسيج يثير العاطفة والوجدان، و لإستراتيجية القصة دور فاعل في التدريس، وتقديم القصص المصوَّرة بالرسم والتلوين تكون أكثر تشويقًا للقارئ من القصص المكتوبة بالحروف والكلمات فقط.

ومشاهدة الطلبة لأحداث القصة على شكل تمثيلية يقوم بأداء الأدوار فيها بأفضل من سماعها أو قراءتها.

وسرد المعلم للقصة أفضل من روايتها مقروءةً من الكتاب.

وكذلك يمكن للمعلم أنْ يخفي نهاية القصة، ويطلب من المتعلمين تخيل نهاية القصة، وهذا ما يثير تفاعلهم من القصة وأحداثها، وينمِّي لهم سعة التخيُّل والقدرة على الإبداع[2].

---

(1) أبو شرجغ، شاهر استراتيجيات التدريس، مرجع سابق، ص59-60.

(2) المرجع السابق، ص82.

7-إستراتيجية تمثيل الأدوار:

مفهوم إستراتيجية تمثيل الأدوار من أهم الأنشطة التربوية والتَّعليمية الهادفة، والتي تقوم على تمثيل المتعلم الدور غير الدور الحقيقي، كدور أبيه وأمه وأخته الأكبر منه سنًا، ويتضمَّن تمثيل الأدوار إتقان المتعلم للغة والحركات والانفعالات الشخصية التي يتقمَّصها، وقد يدرَّج المتعلم في إتقان الدور لدرجة يصبح يفكِّر في الإستراتيجية المنهجية التي كان يفكِّر بها.

وتتركَّز إستراتيجية تمثيل الأدوار على مجموعة من الأهداف التربوية، مساعدة المتعلم على فهم ذاته من حيث قدراته و استعداداته، واكتشاف ميلوهم وهوياتهم، وتعديل سلوكياتهم وتعزيز الجوانب الإيجابية، والتدريب على أدوار حياته، وتعوُّد المتعلم على اتخاذ القرارات[1].

8- إستراتيجية دور التعلم:

تعد هذه الإستراتيجية ترجمة لبعض الأفكار النظرية البنائية (جان بياجيه).

وتشير عملية التدريس وفق ثلاث مراحل أساسية:

أ- مرحلة الاستكشاف.

ب- مرحلة الإبداع المفاهيمي .

ج- الاتساع المفاهيمي.

أ- مرحلة الاستكشاف:

وهي تفاعل المتعلمين مباشرة مع إحدى الخبرات الجديدة، التي تثير التساؤلات والقيام بأنشطة جماعة وفردية للبحث عن الإجابة، ويقتصر دور المعلم على تشجيعهم فقط على المواصلة.

وتفرض الطريقة الاستكشافية على المعلم سلوكيات محدَّدة، حيث يفرض المعلم مادته العلمية في صورة مشكلات تجذب الانتباه، وتثير تفكيرهم وتنقلهم إلى المواقف الإيجابية، ويسمح لكل تلميذ أنْ يدلي برأيه ويحترم آراء الآخرين.

ويستخدم التعلم بالاكتشاف مجموعة من مهارات التفكير من هذه التصنيفات:

1- العمليات المعرفية الأساسية: تشمل الملاحظة – المقارنة – النتاج – التعميم – فرض الفروض – الاستقراء – الاستدلال.

---

(1) أبو شريخ، شاهر، المرجع السابق، ص82.

2- العمليات المعرفية العليا وحل المشكلات – إصدار الأحكام – التفكير النقدي – التفكير الابتكاري.

3- ما وراء العمليات المعرفية، وهي عبارة عن التفكير من أجل التفكير الواعي بالعمليات المعرفية[1].

ب- مرحلة الإبداع المفاهيمي:

في هذه المرحلة يعتمد المتعلم على خبراته الحسية لممارسة المرحلة، وذلك من خلال إشراف المعلم، وتوجيهه مثلاً من خلال المقترح اللفظي.

ج- مرحلة الاتساع اللفظي:

لهذه المرحلة دور كبير في اتساع مدى فهم المتعلمين للمفهوم من خلال الأنشطة التي تخطَّط لهم، وتعميم خبراتهم السابقة على مواقف جديدة، ويكون المعلم هنا يقظًا خلال هذه المرحلة فيلاحظهم ويستمع لهم[2].

ثانياً- مفهوم العصف الذهني،

استخدام مصطلح (العصف الذهني) من قبل الباحثين والمتخصِّصين الغرب، مرادف للمفاهيم والمصطلحات منها (القصف الذهني- العصف الذهني- القدح الذهني – استمطار الأفكار- توليد الأفكار- إنتاج الأفكار- تدفُّق الأفكار)، إلا أنَّنا سوف نتناول مرادف

(العصف الذهني) في البحث التالي، بأنَّ العقل يعصف بالمشكلة، ويفحصها ويمحِّصها بهدف الوصول إلى الحلول الإبداعية المناسبة لها.

ونظرًا لاختلاف الفلسفات والنظريات والتعريفات التي تناولت العصف الذهني يمكن عرضها وفق الآتي:

يقصد به توليد وإنتاج الأفكار من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معيَّنة، مفتوحة خلال فترة زمنية محدَّدة، أو عصف ذهني فني يتمثَّل في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل

---

(1) عثمان، فاروق السيد،(2005): سيكولوجية التعلُّم والتعليم، أسس نظرية وتطبيقية، القاهرة، شارع خيرات، ص108.

(2) زيتون، حسن،(2003): التعلُّم والتدريس في منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، ص201.

الاتجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو الحرية، ويسمح بظهور كل الآراء والأفكار بعيدًا عن المصادرة والتقييم والنقد[1].

فالعصف الذهني أسلوب يستخدم لتحفيز التفكير وتوليد الأفكار نحو مشكلة أو قصة ما، وإيجاد الحلول للمشكلات بصورة أكثر فاعلية، ويهدف التدريب عليه إلى توظيف قوة التفكير الجماعي لدى المجموعة؛ للتوصُّل إلى أفكار الفرد بمفرده والوصول إليها[2].

فالعصف الذهني أسلوب يستخدم لتحفيز التفكير، وتوليد الأفكار نحو مشكلة أو قضية، وإيجاد حلول للمشكلات بصورة أكثر فاعلية، ويهدف التدريب عليه إلى توظيف قوة التفكير الجماعي لدى المجموعة للتوصُّل إلى أفكار لا يستطيع التلميذ بمفرده الوصول إليها[3].

ومن ثم فأسلوب العصف الذهني يعد أسلوبًا لحل المشكلات بطريقة إبداعية، تعمل على تحفيز ودعم وتوليد الأفكار، وجمعها تفكير تشعبي، وهو يتضمَّن العديد من الإجراءات التي تضمن الحصول على أكبر كمية من الأفكار والحلول الممكنة للمشكلة[4].

ومن خلال التعريفات السابقة، وضح للباحثة أنَّها تتفق في كون العصف الذهني عملية ذهنية قد يتدخل فيها الحدس والخيال الواسع في الوصول إلى توليد الأفكار وتقديم الحلول للمشكلة في جو من التعاون والمشاركة والحرية الفكرية، واستقبال وجهة النظر بصورة جماعية.

كما يعرِّفه (haka balackova) بأنَّه تكتيك تدعيم الحل الإبداعي للمشكلة، وذلك من خلال توليد الأفكار الجديدة، وقبول الكثير من الحلول المقترحة.

ويعرِّف (ويليم عيد) العصف الذهني بأنَّه: كتلة من أنسجة الأعصاب في الجزء الذي يقع في أعلي الرأس، وهو الذي يتحكَّم في الجسم ويجعل الناس قادرين على التفكير، وهي التي تتحكَّم في النظام العصبي، وتنسيق ما يقوم به من وظائف.

---

(1) أسماء، التميمي،(2012): العصف الذهني وعلاقته بالألغاز الرياضية، مجلة دراسات تربوية، العدد 5، مجلد 18، ص49.

(2) عبد العزيز، سعيد (2007): تعليم التفكير ومهاراتها تدريبات وتطبيقات علمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ص268.

(3) المرجع السابق، ص268.

(4) الجلاد، ماجد (2007): أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية على التحصيل و تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في الإمارات، رسالة ماجستير مجلة: أم القرى تربوية واجتماعية، مجلَّد العدد19، ص61.

وتعرِّفه (بدير، 2004) بأنَّه إجراء تعليمي يتم من خلاله إعطاء المتعلمين موضوعًا، أو سؤالًا أو مشكلة أو قضية ترتبط بالمادة التدريبية، سواء في مجموعات كبيرة أو صغيرة، ويطلب منهم استدعاء أكبر قدر من المعلومات أو الأفكار أو الإجابات أو الحلول حسب المهمة، ويعطي لهم دون مناقشة أو نقد تلك المعلومات والأفكار أثناء توليدها أو ابتكارها[1]

وترى الباحثة أنَّ إستراتيجية العصف الذهني هي: التفكير في المشكلة وجوانبها المتعدِّدة بطريقة تولِّد أفكارًا للمشكلة المطروحة، والبحث على الحلول والعمل يكون جماعي أو فردي.

وعرَّف son (2001): العصف الذهني حيث يقول: "هو أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاه أفراد المجموعة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوِّعة والمبتكرة بشكل عفوي وتلقائي، في مناخ مفتوح غير نقدي لا يجد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولًا لمشكلة معينة، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها[2].

وتعد إستراتيجية العصف الذهني من الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على إنتاجية أكبر عدد من الأفكار المتنوِّعة الأصلية، وهذا يتناسب تمامًا مع طبيعة المهارات اللغوية بأشكالها المختلفة، مما يساعد على تفكير أكثر، ويعطي مجالات لتعديل الفكرة.

وتعرف هذه الإستراتيجية في ضوء مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادة التَّعليمية في صورة مشكلات تسع الطلبة بالتفكير الجماعي لإنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار، أو الحلول التي تدور بأذهانهم مع إرجاء النقد أو التقييم إلى الوقت المحدَّد لتناول المشكلة[3].

من التعريفين السابقين يمكن تعريف العصف الذهني بأنَّه يمثِّل مناخًا غنيًا ملائمًا لنمو التفكير و التحصيل المعرفي عبر مختلف مراحل التَّعليم، و سواء كان من مجموعات صغيرة أم كبيرة، بحيث يخلق جوًا من التنافس بين طرفين، يتحدى أحدهم الآخر، وهي العقل البشري والمشكلة التي تتطلَّب الحل، ومحاولة عصفها بكل الطرق الممكنة التي تتمثَّل في توليد الأفكار.

ولخَّص الناقة والسعيد (2003: 698) مزايا العصف الذهني على النحو التالي[4]:

---

(1) بدبر، كريمان محمد،(2007):(التعلم النشط) دار المسيرة النشر و التوزيع، عمان، ص87.

(2) الناقة، محمود كامل، سعيد، محمد السعيد ، (2003): فعالية برنامج الاعداد التربوى و الاكاديمى فى إكساب الطلاب المعلمين مهارات الاداء التدريسى للمواد الاجتماعية : دراسة على عينة من طلاب كلية التربية ، تنظيم الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي عين شمس، مصر، ص73.

(3) منقول مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلَّد 13، العدد 1، ص114.

(4) الناقة، محمود كامل سعيد، محمد السعيد، (2003): ص23.

1- تمثيل عملية مهمة لتنمية التفكير الإبداعي، وحل المشكلات لدى الطلاب.

2- تستخدم في تسهيل عملية التغيير لدى التلاميذ وتطوير مهارتهم.

3- تنمِّي قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل إبداعي، ومنها الصناعة والدعاية والإعلام، وقد تم توظيف هذه الطريقة في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير الإبداعي، وتعد كأحد أساليب التدريب في برامج إعداد المعلمين.

ويعني أنَّ هذه الطريقة صالحة للتطبيق في كل مجالات التدريس، بما فيها اللغة العربية وخصوصًا مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة؛ لأنَّ العصف الذهني جلب أفكار تم تنميتها.

النظريات المفسِّرة للعصف الذهني:

من خلال الاطلاع على تالنظريات التربوية المتعلقة بالتفكير والفهم المعرفي:

1- النظرية البنائية:

تعد النظرية البنائية (بياجيه) ضمن الاتجاه المعرفي، وتهدف هذه النظرية إلى تقديم المساعدة للمتعلم لتخزين الأساسيات المعرفية في الذاكرة؛ لتكون ركيزةً علميةً سليمةً لديه، حتى يتمكَّن من استخدامها في مواقف تعليمية كحل للمشكلات التي تواجهه في مجالات الحياة، كما تهدف هذه الفلسفة إلى جعل المتعلِّم محور العملية التَّعليمية من خلال قيامه بمناقشة المشكلة وجمع المعلومات التي تسهم في حلها، ومناقشة تلك الحلول المقترحة مع زملائه، ثم تطبيق هذه الحلول بصورة علمية[1].

وتقوم إستراتيجية العصف الذهني في النظرية البنائية على المبادئ التالية:

- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة، وأنَّ التعلم عملية بناء تراكيب جديدة، تنظيم وتفسير خبرات الفرد في ضوء المعطيات، وأنَّ المتعلم يبذل جهدًا عقليًا لاكتشاف المعرفة بنفسه.
- هدف التعلم في النظرية البنائية هو إحداث التوافق والتكيف مع الضغوط المعرفية لدى المتعلم.

(1) عباس، عبد الأمير، يونس، رجيم ، مرجع سابق، (2013): ص75.

- المعرفة القبلية للتعلُّم شرط أساسي لبناء تعلم ذو معنى[1].

يرى المعرفيون أنّه إذا ما سمح للذهن أنْ يطلق العنان في حل مشكلة ما، فالأفكار ستدفق بغض النظر عن مدى تحقيقها والمبدأ هنا (فكِّر ثم قيِّم وتحقَّق فيما بعد).

2- النظرية التحليلية النفسية الجديدة:

التي يمثلها فرويد وأتباعه، ومنهم (يونغ، أدلر، هورين) فمن خلال المقارنة البسيطة بين تقنيات التحليل النفسي الفرويدي في التداعي الحر، وأسلوب العصف الذهني نجد تأثير التحليل النفسي بعد أنْ يبدأ الاسترخاء على الأريكة تقليدية إذ بعد توفر الراحة والاسترخاء التام يطلب منه المعالج أنْ يسترخي حتى يخطر ما في باله مهما كان تافهًا، ومن هنا يتم تفريغ الجانب المكنون وتحديد القيود، وهنا نلاحظ طريقة العصف الذهني تسير على نفس المبدأ، وإنْ اختلفت في أهدافها وأحوالها فأنَّها تستند على الترابطات الحرة، وتشكِّل نموذجًا من نماذج التعلم الجماعي[2].

ومن هنا يمكن القول بأنَّ العصف الذهني هو أسلوب تعليمي يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر قدر من الأفكار الجديدة لمعالجة موضوع معين، وبمشاركة المعنيين بهذا الموضوع، ومن خلال جلسة قصيرة أو بمعنى آخر فهو يعني وضع الذهن في حالة من النشاط والتفكير السريع اتجاه قضية محدَّدة، والبحث عن أفكار جديدة تتميَّز بالإيجابية للتعامل مع تلك القضية مع ضرورة إزالة جميع العوائق والتحفُّظات الشخصية أمام المشاركين وإطلاق العنان لتفكيرهم ليبدعوا ويقدِّموا أفضل ما لديهم من الأفكار[3].

فالقدرات الإبداعية موجودة عند كل البشر، ولكنَّها تحتاج إلى الإيقاظ والتدريب كي تظهر، ويبدع أصحابها في كل المجالات.

- **أهمية العصف الذهني:**

---

(1) التميم، أسماء (2012): العصف الذهني وعلاقته بالألغاز الرياضية، مجلة الدراسات التربوية، العدد 18، ص63-64.

(2) غزال، نعيمة (2016): أثر تقنية العصف الذهني في حفظ مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي، الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ص31.

(3) الياودي، منال (2015): العصف الذهني وفن صناعة الأفكار، القاهرة المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، ص13.

1- **أهمية حديثة:** الحكم المؤجل يتيح مناخ إبداعي حيث لا يوجد نقد أو تدخُّل ممَّا يخلق مناخًا حرًا للجاذبية الحديثة بدرجة كبيرة.

2- **عملية بسيطة:** لا توجد قواعد خاصة تفيد إنتاج الفكرة، ولا يوجد النقد والتقييم.

3- **عملية مسلِّية:** المشاركة في الأفكار تكون فرديةً وجماعيةً.

4- **عملية علاجية:** الفرد له حرية الكلام والمشاركة.

5- **عملية تدريبية:** طريقة مهمة لاستشارة الخيال والتدريب على التفكير.

6- **الاندماج في الأفكار:** الإنتاج الفكري الذي يتولَّد عن طريق العصف الذهني، هو توليد الأفكار من الاحتكاك بين الأشخاص.

- **إستراتيجية العصف الذهني (brain storming method):**

تمثِّل عملية مهمة لتنمية التفكير، ويسهِّل عملية التعبير لدى التلاميذ، فكان التلاميذ يعدون كتابة موضوع إنشاء عملية تحررية أكثر منها عملية تحوي على الذكاء والشخصية، كما أنَّه يساعدهم على فهم الطرائق والإجراءات من أجل تطوير المهارات، وينمِّي قدراتهم على حل المشكلات بشكل إبداعي وناقد[1].

ومن التعريفات السابقة يتضح أنَّ العصف الذهني يمثِّل منافسًا غنيًا ملائمًا للتفكير وتدفُّق الأفكار في جو يتحصل فيه التلاميذ على قدر هائل من المعلومات في صورة مجموعات صغيرة أم كبيرة، إذ يمثِّل الموقف تحديد تعليمي يتحدى إحداهما الآخر، فهو العقل البشري ومجاله اقتحام المشكلة، بكل ما يملك التلميذ من أفكار تشبه العاصفة الممطرة.

وعليه عرَّف (عبيد) العصف الذهني (brainstorming) وذلك بالرجوع إلى المصطلح الفرعي، وذلك على النحو التالي المخ (Brain) هي كتلة أنسجة الخطاب في رأس الجزء الذي يقع أعلى الرأس، هو الذي يتحكَّم في الجسم، ويجعل الناس قادرين على التفكير، فالمخ هو "مركز الفكر – الذاكرة – العواطف- أمَّا العقل والذهن" فمن العمليات العقلية والفكرية والإدراكية التي تأتي حصيلة تفاعل الخلايا العصبية التي تكوِّن المخ مع المؤثرات التي ترد إليها من النوافذ الحسية في جسم الإنسان.

---

(1) الناقة، السعيد، (2003): استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاَّب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الخامس، مج2، القاهرة.

أهداف إستراتيجية العصف الذهني:

تتعدَّد أهداف هذه الإستراتيجية، فهي تعمل على نشاط الدماغ من خلال طرح الأسئلة سواء كانت تقاربيه أو تباعديه، فيعمل الدماغ بجانبه الاستجابة للمثيرات التَّعليمية، وإنتاج الأفكار لمواجهة المواقف، ويعمل على مساعدة المتعلمين على فهم وتلخيص وتركيب الأفكار معقَّدة وانتقاء الأفكار المهمة، والتفاصيل الجزئية والعلاقات غير الواضحة، وتعزيز التفكير غير النمطي، وبالتالي يهدف إلى تفعيل الدماغ كله بإيجابية الأيسر والأيمن، والتعلم بهذه الإستراتيجية يعمل على حل المشكلات بطرق إبداعية ذكية، وتحفيز وتسريع التفكير، ويزيد الثقة بالنفس واحترام الذات، وبالتالي احترام آراء الآخرين، وامتلاك المعالجات العقلية والمهارات الحسية والمجرَّدة[1].

مبادئ إستراتيجية العصف الذهني:

تقوم إستراتيجية العصف الذهني على مجموعة مبادئ مشتقة من الفلسفة البنائية على النحو التالي:

1. التعلم عملية بنائية نشطة مستمرة غرضها التوجيه، وأنَّ التعلم عملية بناء تراكيب جديدة لتنظيم وتفسير خبرات الفرد في ضوء المعطيات.
2. الطالب يبذل جهدًا عقليًا لاكتشاف المعرفة بنفسه.
3. المعرفة القبلية للتعلم شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى.
4. هدف التعلم في الفلسفة البنائية إحداث التوافق والتكييف مع الضغوط المعرفية لدى الطالب[2].
5. تأجيل الحكم وإرجاء التقويم وتجنُّب النقد أو الحكم أو تقويم أي فكرة يقوم بطرحها أي طالب في جلسة العصف الذهني، وتقع المسئولية ذلك على عاتق المعلم باعتباره رئيس الجلسة الذي لا يسمح بنقد أي طالب من المجموعة، ويعطي الطلبة الفرصة في طرح الأفكار والمعرفة الإبداعية.

---

(1) إسماعيل، عفاف، غزد ولحيش، يوسف، (2008): التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبي، مكتبة الوفاق، غزة فلسطين.

(2) خليل، غادة (2015): أثر إستراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة النافذة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في الأردن واتجاهاتهم نحو القراءة، مجلة جامعة الشارقة، مجلد 13، عدد 1.

6. خلق حرية التفكير وقبول كل الأفكار المطروحة وإعطاء الحرية الكاملة أثناء جلسة العصف الذهني، والسماح بالمناقشة ونقل الأفكار من شخص إلى آخر، وتقبُّل جميع الأفكار المطروحة مهما كانت نوعيتها؛ لأنَّ هذه الحرية تقوم في النهاية إلى توليد الأفكار الإبداعية، كما أنَّ الكم الكبير من الأفكار يساعد في استخلاص بعض الأفكار الإبداعية.
7. الكم قبل الكيف: التأكيد على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار، وذلك لأنَّه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة لدى التلاميذ زاد احتمال ظهور الأفكار الإبداعية بينهم، أو إلى إيجاد حلول إبداعية للمشكلة المطروحة.
8. بلورة أفكار الآخرين وتطويرها، وعلى المعلم فيها أنْ يحث الطلاب على تطوير بعض الأفكار لزملائهم وتحسينها، ذلك عن طريق الإضافة إليها أو تعديلها أو البناء عليها؛ بغية تكوين الأفكار العميقة أو الإبداعية الجديدة.
9. إيجاد العلاقات بين الأفكار المطروحة لأنَّ هذا يقوِّي الأفكار المطروحة، كما يزيد من فهمها وتعميقها عند الطلاب، ممَّا يؤدي إلى خلق أفكار جديدة وأفضل، كما أنَّ الربط بين الأفكار المختلفة يؤدي إلى توفير التعاون والاحترام بين الطلاب، ممَّا يشجع الابتكار والتجديد في الأفكار[1].

قواعد استخدام إستراتيجية العصف الذهني:

يمنح تقويم الأفكار المطروحة ومناقشتها، ويتم الترحيب العفوي (التلقائي) للأفكار والتركيز على نوعية الأفكار، ويشجِّع المشاركين على البناء على أفكار الآخرين، وأنْ يكون عددهم ما بين (5– 11) مشاركًا، وأنْ يكون هناك مقرر لكل لمجموعة لمنع الجدل، وإلى وجود تجانس..."[2].

ومن فوائد جلسات العصف الذهني القيام بعمليات أكثر تعقيد مثل التركيب، وعلى ذلك ينطبق بعدة طرق، والتقنيات التي سيطبَّق فيها الإستراتيجية (العصف الذهني) مثل:

1– المحاضرات.

2– الندوات.

3– المناقشات.

---

(1) زيد، الهويد (2005): الأساليب الحديثة في تدريس العلوم ، دار النشر للكتاب الجامعي الإمارات، ص233.

(2) المرجع السابق، ص233.

4- تمثُّل الأدوار.

5- المحاكاة.

6- الورشة التدريبية.

7- المؤتمر.

8- حلقات النقاش الدائرية المتبادلة.

9- دراسة حالة عارضة.

أولاً- المحاضرات:

يعتمد أسلوب المحاضرات على قدرة المعلم لأداء مثل هذا العمل، وقدرته على التخطيط وعرض المحاضرة، حيث يسيطر على جميع اهتمام الحاضرين، وما زالت المحاضرة أكثر الطرق شيوعًا في إطار التَّعليم الرسمي وغير الرسمي، وذلك لأثاره اهتمام الدارسين وتقديم الحقائق والمعلومات، وللمحاضرة الجيدة شروط.

أ- **الأعداد المسبق:** يتضمَّن التعرُّف على المستوى المعرفي للمتدربين لتحديد أهداف المحاضرة ومحتواها ومستواها.

ب-**التدرُّج:** يعني الانتقال من البسيط إلى المعقَّد، يعني من المألوف وينتقل إلى الحقائق والمعلومات، وإلى التفسير والتبسيط، ويكون قادر على معرفة ما يدركه للمستعين، وما يحدث من تفاعلات داخلية.

ج- **الإثارة والاهتمام:** إثارة المتعلم على تساؤلات أثناء المحاضرة، وبخاصة على النوع الذي يبحث على (كيف وماذا) وكذلك (ماذا وأين) وتجعل المتعلمين أكثر مشاركة.

د- **المناقشة:** إتاحة الفرصة للمتعلمين لإبداء الآراء والتحليل والنقد لمحتوى المحاضرات من المادة التَّعليمية[1]. حيث يجدون مجالات لتغير على الموافقة والاعتراض، وبعدهما يجد المتعلم تصحيحًا للمفاهيم الخاطئة لديه، ويخرج من المحاضرة متحصلًا على مهارة الفهم.

هـ-**التقويم:** هناك نوعان من التقويم، الأول يقوم المحاضر باستخدام اختبارات لتقويم لمعرفة مدى تحقيق الأهداف ومعرفة المعوِّقات، والثاني تقويم المحاضرة ذاتها من حيث الأهداف والمحتوى وأسلوب عرضها ونقاط الضعف والقوة.

---

(1) خطيب، أحمد وآخرون، اتجاهات حديثة في التدريب، مطابع الفردوس، د.ت، ص137.

ثانياً– الندوة: يشترك فيها مجموعة من المختصين باختيار موضوع معيَّن، ومجموعة من المستمعين، وتقوم الندوة على مناقشة مفيدة معنى أنْ يكون موضوع معيَّن محور الندوة مع مشاركة المستمعين، ويشترط عدم السماح بالخروج على طلب الموضوع، وعليه فالمستمعون لا يشتركون في المناقشة حينما يعرض المختصون القضايا ولمشكلات، وهنا تنتهي القيمة التربوية من الندوة.

ثالثاً– المناقشة: تستخدم لتنمية المهارات المعرفية والاتجاهات والمشاعر نتيجة خبرات المتعلمين السابقة.

ويستخدم أسلوب المناقشة في هذا النوع حيث يوجد ثلاثة أنواع من المناقشة:

- المناقشة الحرة: تستخدم في التركيز على المشكلات والانفتاح للموضوعات والأفكار أو وصف الحادثة.
- المضبوطة جزئياً تقوم على أساس إعداد خطة تتضمَّن إمداد الأفراد بالمعلومات الرئيسة والمشكلات والتساؤلات التي ترتبط بالموضوع.
- مناقشة مضبوطة تستخدم حينما توجَّه العمليات المعرفية استخدام الأسئلة، والغرض من التعقيد لتقييم المعلومات، أو الأفكار وفق خطوات متتالية.

رابعاً– تمثيل الأدوار: يعني تمثل الأدوار وضع حالات يكون فيها سلوك المتعلمين ملائم للأدوار التي تم تقنينها لهم للقيام بها (الدراما) ويكون كل مشترك محدَّد الدور الذي يلعبه.

وتتركز تمثيل الأدوار في الأهداف التالية:

- تدريب المتعلمين على استخدام ما تعلموه.
- توضيح الأسس والمبادئ المستقاة من محتوى المادة.
- تنمية مهارة التعرُّف على مشاكل العلاقات الاستجابة.
- تنمية مهارة البحث والمناقشة.
- الإثارة والاهتمام.
- الاتصال والتعبير على المشاعر.

وعليه أنَّ لعب الأدوار عن مشاركة المتعلمين بعرض مشكلة معيَّنة، بعيدة على المتعلمين مركَّبة تركيبًا جيدًا، ومألوفة عندهم ويسهل عليهم فهمها، ويسهل عليهم بحثها، ويكون

المدرب قادرًا على تغير الأدوار، وفق الأوضاع في الصف، وهنا يكتب المتعلم مهارة تقمُّص الدور وفق الخطة والأهداف الموضوعة من قبل المدرب، ويستطيع المتعلم أو المتدرب أنْ يقوم باستخدام ما قد تعلمه ويعطيه الثقة.

و- المحاكاة: لم يتفق التربويون على تحديد تعريف لمصطلحات المحاكاة أو المباريات التدريبية، فيقول "ولين" نسيت أنَّ المحاكاة عبارة عن تصوير مختار لواقع يحتوي على عناصر الواقع فقط، التي يعتقد واضعها أنَّها تتناسب غرضه[1].

فالمحاكاة محاولًا للمشاركة بمواقف اجتماعية وإعادة بنائها وتصحيحها ما تتمشَّى مع الأغراض التربوية، والاستفادة منها في غرفة الصف من وجهة نظر الباحثة.

أسباب استخدام المحاكاة:

هناك العديد من البحوث التربوية ترى أنَّ المحاكاة تكون أسلوبًا أكثر فعالية في تعليم الحقائق المعرفية، مثل الحقائق التاريخية، وكذلك أنَّ المتعلمين بأسلوب المحاكاة يتذكَّرون المعلومات والحقائق، وتبقى مع مرور الزمن، وتساعد على إثارة الحوافز لدى المتعلمين ويصبحون مشاركين ومتفاعلين مع بعضهم البعض.

- **أركان العصف الذهني:**

1- منظَّم: يتبع خطوات تنفيذية محدَّدة وفق قواعد ومراحل وأساليب معينة.
2- إبداعي: يخرجنا من دائرة الأفكار النمطية المحدَّدة إلى الأفكار الإبداعية الواسعة.
3- جماعي: تعتمد نتائجه على جهد جماعي.
4- كمي: التركيز على تجميع أكبر عدد من الأفكار.
5- تفاعلي: بعض الأفكار تثير انتباه الآخرين؛ لتوليد الأفكار الإبداعية الجديدة[2].

مراحل تطبيق إستراتيجية العصف الذهني:

استناداً إلى مبادئ طريقة العصف الذهني وما اشترط فيها من قواعد تحدث بعض التربويين والباحثين عن هذه الطريقة، ويؤكد البكر (2002)[3] وزيتون (2003)[4] كطريقة

(1) خطيب أحمد، وآخرون، مرجع سابق، ص139-140.

(2) خطيب أحمد، وآخرون، مرجع سابق، ص139-140.

(3) رشيد، البكر (2002): تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، مكتبة الرشيد للتوزيع والنشر، الرياض، السعودية، ص282- 287.

(4) زيتون،حسنحسين(2003):تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عمان: المسرة ص189.

تدريسية لتطبيق الصفوف الدراسية لتدريس موضوعات دراسية معينة ينطوي على مشكلات، يتولى الطلاب إيجاد حلول لها، وهنا يمكن أنْ يتم تنفيذ التدريس بطريقة العصف الذهني (عصف بدماغ) بالخطوات الآتية:

المرحلة الأولى: تمهيد المشكلة (أمطار الدماغ) العصف الذهني:

يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى أكثر من مجموعة (4–6) مجموعات ويطرح عليهم مشكلة من داخل الموضوع، وتحدَّد المشكلة بدقة، وليكوِّن الطلاب مجموعات على شكل دوائر مستديرة، وفي هذه الخطوة يبين المعلم للمتعلمين أهمية الموضوع الذي تم مناقشته من المجموعة كما يعرض عليهم الفوائد التي يمكن أنْ يكتسبوها من مناقشة الموضوع، أو الأفكار المطروحة لذلك يمكن أنْ يقوم المعلم بالإجراءات الآتية لتحقيق انتباه وأثاره المتعلمين.

- عرض الفكرة الأساسية للموضوع الذي سيناقش.
- صياغة المشكلة على هيئة سؤال.
- يعرض بعض المعلومات المرتبطة بالموضوع.
- يبين لهم القواعد التي عليهم التقيُّد بها أثناء المناقشة.

المرحلة الثانية: إجراء تنفيذ طلبيه إمطار الدماغ (توليد الأفكار) العصف الذهني والتأكد من وجود خلفية لدى التلاميذ على الموضوع يمكن إنجازها بالخطوات الآتية:

- تذكير المتعلمين بالمشكلة من خلال قراءة السؤال الذي يحدِّد لمشكلة.
- تكليف المتعلمين بطرح أسئلتهم المتعلِّقة بالمشكلة.
- قيام المتعلمين بطرح حلول للمشكلة مع الأخذ بجميع الأفكار والحلول المطروحة دون استهزاء بتلك الآراء.
- يصنف المعلم وبمشاركة المتعلمين الأفكار المطروحة بعد مناقشتها مع المتعلمين.
- صياغة التعميمات واقتراح الحلول للمشكلة التي من المفروض أنْ تكون حلول إبداعية وجديدة.

المرحلة الثالثة: ختام الجلسة إمطار الدماغ وتقسم الأفكار وكتابة التعميمات والحلول التي يتم التوصُّل إليها عملًا للمشكلة[1].

مما سبق فقد قامت الباحثة تلخيص خطوات جلسة العصف الذهني، أو البرنامج على النحو التالي:

1) تحديد ومناقشة (المشكلة):

الموضوع الذي يختار من وحدة دراسية في مادة اللغة العربية للصف الثامن التَّعليم الأساسي.

2) اختيار رئيس الجلسة أو القائد (المعلم):

أنْ يعطى للمشاركين (التلاميذ) الحد الأدنى من المعلومات على الموضوع× حتى يلموا ببعض التفاصيل للموضوع وليس كله؛ لأنَّ إعطاء المزيد من التفاصيل في الموضوع يعني الحد بصورة كبيرة من تفكير التلاميذ، وهو أمر غير مطلوب.

3) إعادة صياغة الموضوع على شكل أسئلة:

يطلب من التلاميذ طرح عدَّة أسئلة تتعلَّق بالموضوع، وتكتشف أبعاد جوانبه المختلفة دون اقتراح حلول لها في هذه المرحلة، يجب كتابه هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

4) تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني:

يحتاج المشاركون في الجلسة إلى تهيئة الجو الإبداعي، وتستغرق عملية التهيئة إلى خمس دقائق يتدرَّب المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد الجلسة.

5) العصف الذهني:

يتم طرح أحد الأسئلة التي تم تحديدها في المرحلة الثانية، ويطلب من المشاركين عرض أفكارهم بحرية تامة، كانت غير مقبولة ويقوم أحد الطلاب بتدوينها على السبورة أو لوحة ورقية مع الترقيم للأفكار، حسب تسلسل ورودها، وعندما تستكمل بغلق في مكان بارز، ثم يترك التلاميذ للاستغراق في التفكير من خلال تأمل الأفكار المفترضة، وما تستدعيه من تعديل أو إعادة الصياغة والاستفادة منها في البناء عليها أو توليد الأفكار الجديدة.

---

(1) عبد القادر دياب، بسام (2001): فاعلية برنامج مقترح في تنمية مستويات التفكير الرياض و إثقال أثر التعليم لدى تلاميذ الصف السادس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية عين شمس، صفحات متفرقة.

جلسة التقييم:

المقصود من هذه المرحلة هو تقسيم الأفكار، وتحديد ما يمكن أخذه منها والاستفادة منه عمليًا حيث يطلب المعلم من الطلاب تصنيف الأفكار المقترحة على النحو الآتي:

- أفكار مفيدة وقابلة للتطبيق مباشرة.
- أفكار مفيدة إلا أنَّها غير قابلة للتطبيق مباشرةً، وتحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة.
- أفكار ليست مقبولة؛ لأنَّها غير عملية وغير قابلة للتطبيق.

العوامل التي تساعد في إنجاح جلسة العصف الذهني

ترى الباحثة أنَّ هناك عدَّة عوامل يمكن أنْ تعمل بشكل فعَّال في إنجاح جلسة العصف الذهني:

- أنْ يسود الجلسة جو من المتعة وخفة الظل.
- يجب قبول الأفكار غير المألوفة أثناء الجلسة، وتشجيعها حتى إذا كانت غير ذات مغزى ودون توجيه النقد أو التقييم.
- التمسُّك بالقواعد الرئيسة للعصف الذهني، وهي أختلاف حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما كان نوعها.
- يجب إتباع المراحل المختلفة لإعادة الصياغة (كيف – يمكن أنْ تولد الأفكار بإتباع السؤال، ما عدد الطرق إلى يمكن من خلالها؟)؛ لأنَّ السؤال الأول بحث المشاركين على إعادة الصياغة.

وبلورة المشكلة في الوقت الذي يطالبنا فيه السؤال الثاني بإيجاد الحلول، وعندما يتوقَّف سبل الأفكار المتعلِّقة بعبارة أعيدت صياغتها يتم اختيار عبارة التي يمكن من خلالها أنْ...؟ وتستمر الجلسة، ويجب ألا تعالج أكثر من نصف العبارات التي أعيدت صياغتها نفس الطريقة التي من المحتمل أنْ تكون في الغالب مكرَّره.

1. إيمان المسئول عن الجلسة (المعلم) بجدوى هذا الأسلوب من التوصل إلى حلول مبتكرة للمشكلات أو للمجالات المختلفة.
2. أنْ يفصل المسئول عن الجلسة بين استنباط وإبراز الأفكار.
3. أنْ تكون الجلسة موضوعيةً بعيدةً عن الآراء والدفاعات عن بعض الأفكار المتعلِّقة بالمشكلة وموضوع الجلسة.

4. تدوين وترقيم الأفكار في الجلسة بحيث يراها جميع المشتركين.
5. يجب على المسئول عن جلسة العصف الذهني أنْ يدرك أنَّ عملية العصف الذهني ليست عملية مضمونة 100% للإثبات بأفكار جديدة.
6. يجب أنْ تبقى الجلسة حتى يكف سيل أفكاره[1].

أهداف التدريس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني:

يهدف تدريس العصف الذهني إلى تفعيل دور التلميذ في المواقف التعليمية، وقدرة التلاميذ على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معيَّن من خلال البحث على إجابات صحيحة أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم، كما أنَّه يساعد في تعويد التلاميذ على الاحترام وتقدير آراء الآخرين، والاستفادة من أفكارهم من خلال تطويرها والبناء عليها، ويمكن القول إنَّ إستراتيجية العصف الذهني إستراتيجية تعليمية، يمكن استخدامها مع المتعلمين، حيث يقوم المتعلم بإطلاق عنان التفكير والنقد بغزارة، وبسرعة كان بقاء الفكرة في الذهن تعيق غيرها عن الظهور، ثم يتم البحث بين مجموعة الأفكار التي يتم توليدها عند الظهور[2].

أسلوب إستراتيجية العصف الذهني في عملية التَّدريس:

إنَّ معيار الجودة في التدريس لم يعد مرتبًا بارتفاع مستوى التدريس، بل يتعدى ذلك ليشمل نمو التلميذ من جميع الجوانب، ونمو ما حدد من سلوكيات في جميع جوانب الخبرة للمعلم، ويتضمَّن ذلك تدريس التلاميذ كيف يتعلمون؟ معتمدين على أنفسهم في كشف العالم من حولهم.

وعند تطبيق أسلوب العصف الذهني في التدريس نلحظ أنَّ محور الاهتمام فيها ليس التحصيل، ومن ثم يتحقَّق التحصيل ضمنه، إذا ارتفع مستوى الأداء العقلي في المهام التعليمية المطلوب إنجازها، فالموقف العاصف للذهن ما يعد كوقف لتحسين التفكير، يتطلَّب مرونة في طريقة تناوله عقليًا، وإدراك العلاقات أحيانا يتطلَّب الخيال والتنبؤ واتخاذ القرار في تهيئة الفرصة لتحمُّل التلاميذ مسئولية أعمالهم العقلية [3].

---

(1) المصري، محمد حسن: أهمية التدريس لتنمية مهارات لتفكير الإبداعي، ص13-14.

(2) رشيد، البكر (2002): مرجع سابق، ص86.

(3) يونس، فيصل (1997): قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، القاهرة، ص54.

إنَّ استخدام العصف الذهني لعصف المشاكل المتعلِّقة بالمادة الدراسية من أجل الوصول إلى حل تلك المشاكل، وأنَّه طريقة تحاول لإنتاج الأفكار بديهيًا وتعاونيًا، وأنَّه طريقة تضمن التخيل الإبداعي وأنَّ الخصائص الأساسية للتفكير الإبداعي يمكن تسميتها بتقنيات العصف الذهني، ومن أهمها:

1. الإحالة: إنتاج أفكار غير مألوفة وغير عادية.
2. الاستقلال: التفكير المتصل المغاير لتفكير الآخرين، ويتم بالتحليل والاكتشاف.
3. المثابرة: تتمثَّل في تخصيص ساعات طويلة لإنجاز العمل في ظل ظروف صعبة.
4. التأجيل والمباشرة: الأشخاص المبدعون يفكرون بعمق في المشكلة، ولا يقبلون الإجابة، بل يسعون إلى إجابة أفضل.
5. الاستبصار: إيجاد حل لمشكلة ما فجأة والاستبصار الفجائي يغير ثمرة الإنارة الباطنية للشعور والعقل الواعي بعد فترة من الجهد لحل المشكلة.
6. الثبات: إصدار حكم من خلال التحرُّر من الأسلوب التقليدي المعيق للمشكلة أحيانًا.

كما أنَّ استخدام أسلوب العصف الذهني في العملية التدريسية يحفِّز التلميذ ويحقق الذات، ويهيئ له فرصة التفكير بحرية تامة، وتنمية قدراته ويصبح هو العنصر الفعَّال في العملية التدريسية ومتعاونًا، ويصبح التلميذ قادرًا على حل مشاكله وتنمية ملكاته النفسية والعقلية والاجتماعية، والاعتماد على نفسه بعيدًا عن النقد والحكم المسبق[1].

وقد أكَّدت دراسة (سلمان) [2] ودراسة (الكيومي)[3] أنَّ أسلوب العصف الذهني له دور كبير، وأحد مداخل التدريس غير التقليدية التي تعمل على الأهداف المستقلة التدريسية، وذلك بنمو شامل في جميع الجوانب، وتنمية التفكير الإبداعي لديهم.

خطوات جلسة العصف الذهني أثناء الموقف التعليمي داخل الفصل:

تمر جلسة العصف الذهني بعدَّة مراحل، بحيث توخَّي الدقة في أداء كل منها على الوجه المطلوب؛ لضمان نجاحها وتتضمَّن هذه المراحل ما يلي:

---

(1) السامرائي، هشام (2000): طرق التدريب العامة وتنمية التفكير، الأردن، دار الأمل، ص106.

(2) سلمان، سليم (1999): أثر استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية عين شمس.

(3) الكيومي، محمد، (2008): أثر استخدام العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي،: رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، ص200.

1. تحديد مناقشة المشكلة (موضوع الدرس).

قد يكون بعض التلاميذ على علم تام بتفاصيل موضوع الدرس، في حين يكون لدى البعض الآخر فكرة بسيطة عنه، وفي هذه الحالة المطلوب من قائد الجلسة إعطاء التلاميذ الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع بدون الدخول في التفاصيل.

2. إعادة صياغة المشكلة (موضوع الدرس).

ليس المطلوب اقتراح حلول لموضوع الدرس، وإنماء إعطاء صياغة بالخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به، وأنْ يحدِّدوا أبعاده المختلفة من جديد، وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلِّقة بموضوع الدرس، ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.

وتكون إعادة صياغة الموضوع على النحو الآتي: وهو أنْ يعيد رئيس الجلسة صياغة الموضوع في (5 دقائق) وتكون الأسئلة كيف، ماذا ، ما النتائج.

3. تهيئة جو الإبداع للعصف الذهني:

يحتاج التلاميذ في جلسة العصف الذهني إلى تهيئة للجو الإبداعي، وتستغرق عملية التهيئة (5 دقائق) يتدرَّب التلاميذ فيها الإجابة عن السؤال أو أكثر، وقائد الجلسة يذكِّرهم بين الحين والآخر بقواعد وشروط العصف الذهني، ويكون على النحو التالي:

1. أعرض أفكارك بغض النظر عن خطئها وصوابها أو عناوينها.
2. ألا تنتقد أفكارك الآخرين، أو تعترض عليهم.
3. لا تكثر في الكلام، وحاول الاختصار قدر ما استطعت.
4. يمكنك الاستفادة من أفكار الآخرين بأن تستنتج منها أو تطورها.
5. استمع إلى تعليمات رئيس الجلسة ونفذها.
6. أعطي فرصة لمقرر الجلسة لتدوين أفكارك.

4. العصف الذهني:

يقوم مقرِّر الجلسة بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصُّل إليه للمرحلة الثانية، ويطلب من التلاميذ تقديم أفكارهم بحرية على أنْ يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة، أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع، مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها، ويدعوهم إلى التأمل بالأفكار المعروضة، وتوليد المزيد منها.

5. تحديد أغرب فكرة:

يطلب رئيس المجموعة تحديد أغرب فكرة وتطويرها؛ لتصبح فكرة علمية أو مطالبتهم بالتفكير في الأفكار المطروحة وترقيمها حسب التسلسل وتوليد المزيد منها.

6. جلسة التقويم (نقد الأفكار وتطبيقها):

يقوم رئيس الجلسة بمناقشة التلاميذ في الأفكار المطروحة لمدة 40 دقيقةً؛ من أجل تقييمها وتصنيفها.

- أفكار أصلية ومفيدة وقابلة للتطبيق.
- أفكار مفيدة ولكنَّها غير قابلة للتطبيق المباشر، وتحتاج إلى المزيد من البحث.
- أفكار مستثناة، لأنها غير قابلة للتطبيق.

7. عملية التقييم:

تحتاج عملية التقييم نوعًا من التفكير الانكماشي، الذي يبدأ بعثرات الأفكار، ويلخِّصها حتى تصل إلى القلّة الجيدة، ثم يلخِّص رئيس الجلسة الأفكار القابلة للتطبيق، ويعرضها على التلاميذ (5 دقائق) وقبل جلسة العصف الذهني بوقت كافٍ (يوم واحد) على الأقل يقوم المسئول عن الجلسة بالآتي:

1. عرض المبادئ والقواعد والشروط الأربعة لأسلوب العصف الذهني في أوراق توزَّع على المجموعات داخل الفصل الدراسي.
2. القيام بجلسة تنشيطية قصيرة توضَّح فيها المشكلة المطروحة في الدرس وأسبابها، وهي ما تسمَّى بجلسة التسخين، وتعرف بما يلي: هي جلسة التسخين وإثارة فكرة التلاميذ، وقد تكون قصيرة (5 دقائق) وقد تكون في بعض الأحيان(15 دقيقةً)، وقد يحدث في أي جلسة إعادة صياغة المشكلة، ويمكن من خلال جلسة التسخين إجراء بعض النشاطات التربوية الفردية والجماعية، ويعتمد ذلك على رئيس الجلسة بغرض التفاعل بين مجموعة العصف الذهني.

عناصر نجاح عملية العصف الذهني:

يرى (حمدان) أنَّ من عناصر نجاح عملية العصف الذهني الآتي:

- وضوح المشكلة مدار البحث لدى التلاميذ وقائد النشاط مدار البحث.
- وضوح مبادئ وقواعد العمل والتقيُّد بها قبل الجميع بحيث يأخذ كل تلميذ دوره في طرح الأفكار دون تعليق أو تحيُّز من أحد.

- خبرة قائد الجلسة وقناعته بقيمة أسلوب العصف الذهني.
- إيمان المعلم المرشد بجدوى هذا الأسلوب في التوصُّل إلى حلول مبتكرة للمشكلة المطروحة.
- الموضوعية التامة والبعد على التمييز الشخصي.
- أنْ يسود الجلسة نوع من المرح والمتعة من جميع التلاميذ، وبخاصة رئيس الجلسة.
- يجب أنْ تستمر جلسة العصف الذهني وعملية توليد الأفكار حتى يجف سبيل الأفكار.[1]

علاقة العصف الذهني باتجاهات التلاميذ نحو المادة:

تعد الاتجاهات من النواتج المباشرة للطرق والمداخل والأساليب المستخدمة في التدريس، مثلها مثل الخبرات والمواقف التعليمية التي يتعرَّض لها التلميذ أثناء الدراسة لأي مادة دراسية، وفي أي مرحلة عمرية، فالاتجاهات لا تتكوَّن ولا تنمو إلا إذا حاولنا تكوينها بطرق ومداخل مقصودة، يمكنها تحويل المعلومات والحقائق إلى سلوك فعَّال.[2]

وتؤكد (فارعة حسن) بأنَّ المدخل والطرق تعتمد على نشاط المعلم وفاعليته كان لها دور كبير في تشكيل اتجاهات التلاميذ، كما أنَّ أسلوب العصف الذهني من أكثر الأساليب المستخدمة في التدريس، والتي تساعد على تسمية الاتجاهات لدى التلاميذ، حيث يعد المحتوى الدراسي أهم عناصر التدريس، وبخاصة عند استخدام أسلوب العصف الذهني، لذا فهو يعد محتوى الموضوع المراد تدريسه بالجدة والحداثة.

ويؤكد (الشربيني) أنَّ من مزايا العصف الذهني تسمية الثقة بالنفس من خلال طرح التلميذ آراءه وأفكاره بحرية وسعادة، وبدون نقد الآخرين، ممَّا يؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية ويعزِّز الاتجاه الإيجابي نحو المادة الدراسية؛ ممَّا يؤدي إلى الإقبال على دراستها.[3]

وترى الباحثة أنَّ علاقة العصف الذهني بالاتجاهات هي علاقة تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم وعلاقتهم بالمعلم، فالعصف الذهني جسر تنمو عليه الاتجاهات، أي أنَّ الاتجاهات تعد نتيجة لطرق التدريس، وجو حجرة التدريس، والبيئة المدرسية.

---

(1) حمدان، سيد السائح، (2003) استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في التقليد الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الخامس، ص25.

(2) محمد، فارعة حسن (1993): المعلم وإدارة الصف، سلسلة كتب معالم تربوية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ص128

(3) الشربيني، فوزي عبد السلام (2009): رؤية جديدة في طرق استراتيجيات التدريس للتعليم الجامعي ما قبل الجامعي، المنصورة، المكتبة العصرية، ص256.

فالعصف الذهني يقدِّم للمعلم إطار يستطيع من خلاله المساهمة في تسمية اتجاهات التلاميذ نحو المادة الدراسية؛ لأنَّه أسلوب يكفل للطالب المشاركة الإيجابية الفعَّالة في أنشطة التدريس وإيجاد الحقائق والاندماج في أنشطة التدريس، وتحويله من الموقف الإيجابي إلى الموقف السلبي.

مرحلة التعليم الأساسي وخصائصها:

التعليم الأساسي هو الحد الأدنى من التعليم الذي توفره دولة ليبيا لأبنائها، وهو يشمل حلقتين الأولى تسمَّى مرحلة التعليم الأساسي الدنيا، ومدتها ستة سنوات، والثانية مرحلة التعليم الأساسي العليا ومدتها ثلاث سنوات، ويطلق عليها (المرحلة الإعدادية) والتي تبدأ من (12–13– 14) أي أنَّها المرحلة المقابلة لمرحلة المراهقة، وتقع بين الطفولة والرشد، وفيما يلي تحدث تغيرات كثيرة، سواء كانت جسمية، نفسية، ذهنية، وتمثِّل هذه المرحلة فترة حسَّاسة كما أكَّدها[1].

وتتميَّز هذه المرحلة بالعديد من المظاهر أهمها:

أولاً: النمو الجسمي.

- التقدُّم نحو النضج الجنسي.
- النضج العقلي.
- النضج الانفعالي.
- النضج الاجتماعي.
- تحليل مسئولية توجيه الذات.
- التخطيط للمستقبل.

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أنَّه يجب الاهتمام برعاية النمو الجسمي لدى هؤلاء المراهقين، ومساعدة التلاميذ في تكوين اتجاهاتهم نحو ذاتهم، وخلق التوافق النفسي بين التلميذ وبين نفسيته ومجتمعه.

ثانياً: النمو العقلي.

يقترب تفكير التلميذ إلى تفكير الراشدين ويغلب عليه التفكير المجرَّد، ويفكر في المشكلة ويحوِّلها إلى صور ذهنية، ثم يطبقها في الواقع[2].

---

(1) زهران، حامد (1998): علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب، ص289– 290.

(2) عبد القادر، محمود (1986):علم نفس النمو، الدار المصرية للنشر، ص 161، 162.

وتتميز هذه المرحلة بالعمليات الشكلية، وهي أرقى أنواع التفكير، ويتميز تفكير المراهق بالقدرة على اكتشاف علاقة الواقع بالممكن وقدرته على الجمع بين التحليل والتجريب، واكتشاف العلاقات والاحتمالات التي تصدق على البيانات الموجودة في الواقع، وكذلك تكون له تصورات للأشياء التي يمكن حدوثها، وكذلك قدرة التلميذ على اكتشاف الأشياء من حوله والتكيُّف معها، استخدام التفكير في حل المشكلات التي يتعرَّض له، وعليه لقد اهتم التربويون باستخدام الأساليب التربوية التي تساعده على إغناء رصيده اللغوي، وتوسيع مداركه العقلية وتنميتها وتعد هذه المرحلة مرحلة نضج في القدرات والنمو العقلي والمعرفة وتحديد الأهداف[1].

(1) العمري، بدر (1990): المتعلم في علم النفس التربوي، الدار المصرية للنشر و التوزيع، ص 103.

المبحث الثاني: الفهم القرائي

1. مفهوم القراءة لغةً.
2. انواع القراءة.
3. مفهوم القراءة اصطلاحًا.
4. مفهوم الفهم القرائي.
5. أهمية القراءة وأهدافها.
6. مستويات الفهم القرائي ومهارته.
7. تصنيفات الفهم القرائي.
8. طبيعة عملية القراءة والفهم القرائي.
9. مهارات الفهم القرائي.
10. النظريات المفسرة للفهم القرائي.
11. مبادئ الفهم القرائي
12. العوامل التي تؤثر في الميول القرائية.
13. تقويم مهارات الفهم القرائي.

الفهم القرائي

تمهيد:

تشكِّل القراءة أحد المحاور الأساسية المهمة في العملية التعليمية، والقراءة في التعليم الأساسي تشكِّل جزءًا كبيرًا من حياة الطفل في المدرسة، حيث يقرأ في كل وقت، وغير مرتبط بزمن محدَّد أو مكان، كما يشير المعراج (2002)[1]، إلى أنَّ الهدف من القراءة هو الفهم والقدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة، لذلك تسعى جميع طرق التدريس إلى تنمية الفهم القرائي، فالقراءة البوابة الرئيسية لكل المعارف.

عُرفت القراءة على مر العصور على أنَّها نشاط بصري لتحويل الحروف إلى رموز صوتية، وقد تطور هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية، فأهمية القراءة تعرف بأنَّها عملية فكرية وعقلية ترمي إلى الفهم إلى ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من الأفكار ثم تطور هذا المفهوم بأنْ أضيف إليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع الشيء المقروء واستجابته له وشعوره[2].

ومع الحاجة لتطوير وظيفة القراءة لتناسب احتياجات هذا العصر انتقل مفهوم القراءة إلى توظيف المقروء في الحياة اليومية، وبالتالي يمكن أنْ تصل إلى معرفة القراءة حاليًا بأنَّه إدراك الرموز المكتوبة والنطق بها، ثم استيعابها وترجمتها إلى أفكار وفهم المادة المقروءة، ثم التفاعل مع المقروء، وأخيرًا استجابة لما تمليه هذه الرموز، وتوظيف المقروء في الحياة اليومية، وبهذا يمكن توسيع مدارك القارئ وتطويرها وإثراء التفكير وإشباع حب الاستطلاع والمتعة لديه[3]، ومن وجهة نظر الباحثة على المربين والمشتغلين في مجال التعلم توسيع مدارك المتعلم وبناء القارئ المدرك الواعي لما يقرأ، وليصل إلى مرحلة الفهم القرائي.

---

(1) المعراج، سمير عطية (2002): دراسة تجريبية لتعليم مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي . رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ص34.

(2) السليمان، مه عبد الله (2001): أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات المفاهيم القرائية لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير (غير منشورة) البحرين، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، ص2– 26.

(3) جاد، محمد لطفي، (2003): فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة القراء والمعرفة، العدد الثامن والعشرين، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص22.

وقد كشفت بعض الدراسات التربوية العربية عن تدنِّي مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ وذلك لتنمية طرائق التدريس المتبعة حاليًا في تدريس القراءة، ولا يزال التقصير الأعظم من معلمي اللغة العربية يعتقدون أنَّ القراءة هي مهارة واحدة في حين أنَّ الفهم القرائي هي مهارات وبحاجة إلى عدة استراتيجيات تعلم لإتقانها، وقد أوصت العديد من الدراسات والبحوث التربوية كدراسة[1]. وغيره باستخدام استراتيجيات حديثة في التدريس لتنمية مهارات الفهم القرائي في كافة المراحل الدراسية، ولقد لاحظت الباحثة تدنيًا واضحًا في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن مرحلة التعلم الأساسي ما دفع الباحثة إلى السعي نحو معرفة أثر إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني في تحسين وتنمية الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة، وقد استعانت الباحثة بالعديد من الدراسات التربوية.

مفهوم القراءة:

القراءة هي جزء من النظام اللغوي حيث ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالصيغ الأخرى للغة، اللغة الشفهية والمطبوعة، والقراءة السبب الرئيسي للفشل الدراسي[2].

ويعرِّفها (القاسم، 2002)[3] بأنَّها نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج الأصوات وتحريك الشفاه أثناء القراءة الجهورية؛ من أجل الوصول إلى فهم المعاني، ويسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ.

ويعرِّف(فضل الله، 2003)[4] القراءة بأنَّها عملية عقلية وعضوية وانفعالية تتم من خلال ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرُّف عليها ونطقها إذا كانت القراءة جهورية وفهمها ونقدها، والاستفادة منها في حل وجود مشكلات.

---

(1) العمشاني، حيدر حسن، (2011): فاعلية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب الأول متوسط واتجاهاتهم نحو مادة علم الأحياء، رسالة ماجستير غير مباشرة، كلية التربية، دار ابن الهيثم، جامعة بغداد، ص45-68.

(2) الزيات، فتحي مصطفى (1998): سيكولوجية التعلم بين المنظور ألارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس، القاهرة، دار النشر للجامعات،451.

(3) سليمان، يوسف (2013): صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص17- 19.

(4) المرجع نفسه، ص65.

أنواع القراءة:

أ- **القراءة الآلية:** هي تردُّد ما يحفظه التلاميذ عن ظهر قلب دون الدخول في معرفة المقروء وسرعة قراءته، ودون أنْ يستطيع القارئ أنْ يقفز فوق المقاطع والكلمات استعدادًا لقراءة المقاطع والكلمات التالية.

ب- **القراءة السريعة:** بعد أنْ يصبح الطفل على دراية تامة من مبادئ القراءة، ويصبح باستطاعته أنْ يقرأ الكلمات والجمل بسهولة، مع مراعاة الحروف الصوتية للقراءة السريعة من الناحية التربوية، ليس ترديد ما حفظه بعض التلاميذ، بل اعتماد الدقَّة في معرفة الكلمات المقروءة بسرعة، وفهم معانيها بسرعة أيضًا[1].

هي التي يستطيع التلميذ استيعاب الكلمات والجمل التي كتبت أمامه، فينتقل بين كلمة وأخرى دون تعب، والمهم تمرين التلميذ على مثل هذا النوع منذ البداية من السنوات الأولى؛ لأنَّها تختصر الوقت، وتوسِّع في المستقبل مجال الاستفادة من الكتب والقصص والصحف.

وعلى المعلم كتابه أهم كلمات التلاميذ على اللوح والجمل، والطلب من التلاميذ ترتيبها[2].

ج- القراءة الجهورية: تشمل المهارات الفسيولوجية ونقل الإحساس إلى الآخرين، بالإضافة إلى النواحي التعريبية والانفعالية[3].

هي المقرونة بصوت وغايتها الإفهام إلى النقل إلى الآخرين معاني ما تقرأه، وهي مهمة في الحياة تلجأ إليها في المحاضرات والإذاعة والصلوات وغيرها، وإتقان هذه القراءة.

1-قراءة النص قراءة جهورية مرةً من قبل المعلم، ومرةً من قبل التلميذ.

2-إفهام التلميذ معنى النص.

3-طرح بعض الأسئلة لتأكد من فهم النص.

4-التأكد من أنَّ التلاميذ يصغون لزميلهم الذي يقرأ[4].

---

(1) مروان، يوسف (2011): طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية والحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، ص247.

(2) توما، جان عبد الله (2011): التعليم والتعلم مدارس وطرائق، المدارس الحديثة للكتاب لبنان، طرابلس، ص122.

(3) المرجع نفسه، ص244.

(4) توما، جان عبد الله، مرجع سابق، ص122.

د- القراءة الصامتة: هي غير المقرونة بصوت، وهي أكثر تطبيقًا في حياة الإنسان اليومية، مثل الجهورية هي نقل لأنفسنا معنى ما تقرأ، وهي أسرع من القراءة الجهورية لتوزيع اهتمام القارئ وإدراك المعنى، وحركات الوقف والإعراب.

وهذا النوع من القراءة أسهل على الفهم؛ لأنَّ ذهن الإنسان في القراءة الجهورية قد يحدث له تشتُّت بين التعرُّف على الحروف والكلمات والنطق والفهم، والقراءة الصامتة أكثر استعمالًا في الحياة الاجتماعية[1].

وهي تأتي بعد الجهورية، ويجب البدء فيها من السنوات الأولى مثل كتابة كلمات على بطاقات، وطلب قراءتها من التلميذ قراءةً صامتةً.

وفي السنوات الرابعة والخامسة يجب ألَّا يمر درس القراءة دونها، وذلك قبل تسميع درسهم القديم، قراءة صامتة لبضع دقائق، ثم طرح أسئلة لمعرفة ما فهم.

ج- القراءة البليغة: هي القراءة المعبِّرة التي تهتم بتحسين الأداء، والتأثير على السامعين، وهي تأتي بعد القراءة السريعة، وتعويد التلاميذ من السنة الثالثة، وهذه القراءة لا يتم إجادتها إلا بمراعاة علامات الوقف، وفهم النص المقروء، وهي تتطلَّب الكثير من الجهد.

وهي أساسية وخاصة في الخطاب والتمثيل والإنشاد والغناء[2].

مفهوم الفهم القرائي:

تعريف الفهم القرائي في اللغة:

هي معرفتك الشيء وفهم الشيء عقلته وعرفته ونفهم الكلام، فهمه شيئاً بعد شيء ورجل فهم: سريع الفهم (ابن منظور 1414 هجري).

التعريف الإجرائي: تجد الباحثة أنَّ الفهم القرائي هو قدرة القارئ واستيعابه لمحتوى النص، وذلك نتيجة للقراءة الصحيحة، وعملية الفهم تعتمد على النص ومفرداته من حيث السهولة وطبيعة العلاقة بين القارئ والنص، وأسلوب الكاتب وانتقاء المفردات، وأهمية القراءة التي تولِّد فهمًا ذهنيًا قويًا له، وترتيب الكلمات والجمل وفهم المعنى.

---

(1) مروان، يوسف، مرجع سابق، ص244.

(2) توما، جان عبد الله، مرجع سابق، ص123.

لقد تعدَّدت الكثير من التعريفات التي توضِّح الفهم القرائي حيث عرَّفه (عصر، 2005)[1] بأنَّ العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد، في سياق معيَّن وهذه العملية يمكن أنْ تشمل انتقاء أفكار معينة وفهمها في جملة واحدة (العمليات الصغرى)، واستنتاج العلاقات بين انتباه الجمل والجمل(العمليات التكاملية)، وتنظيم الأفكار في صورة ملخَّصة للعمليات الكلية، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكتاب.

يرى تايلور (1990) أنَّ الفهم القرائي عملية عقلية تتضمَّن إدراك القارئ جميع المعلومات في الموضوع المقروء، مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية، والرسومية، والمعلومات الصريحة والضمنية، ويتضمَّن الفهم القرائي العديد من الأمور[2].

عرَّفته طومسون(Thompson, 2000) بأنَّه عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمَّن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص المقروء، والسياق، أو هو مجموعة من العمليات الداخلية التي تختلف من شخص لآخر، بل تختلف عن الفرد من فترة إلى أخرى ومن مرحلة إلى مرحلة [3].

عرَّف(عبد القادر، 2002) الفهم القرائي بأنه استحضار المعنى المناسب من خلال الربط الصحيح بن الفكرة واللفظ والمعنى والرموز، معتمدًا على السياق الذي ورد فيه الكلام المقروء مع تنظيم الأفكار وتوظيفها في الوفاء ببعض الأنشطة التي يمارسها[4].

وعرَّفه (الحيلوني، 2003)، بأنَّه عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، أي أنَّها عملية تفكير فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى (ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ) عن

---

(1) عصر، حسني عبد البارئ، (2005): الفهم القرائي طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، الإسكندرية، للكتاب دار النشر، ص77.

(2) محمد، فاطمة (1990): تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر واتجاهاتهن نحوها باستخدام أسلوب التعلم الفردي، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

(3) سولسو، روبرت(2000):علم النفس المعرفي، ترجمة: مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص43.

(4) عبد القادر، عبد اللطيف (2002): فاعلية استخدام مدخل الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ص154.

طريق التفاعل مع النص الذي يقرأ، فهو عملية تتطلَّب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب، لتحقيق هدف معيَّن[1].

وعرَّف (شحاته، 2003) الفهم القرائي بأنَّه عملية تفكير متعدِّد الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق والفهم عملية إستراتيجية يمكِّن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهي عملية معقَّدة تتطلَّب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة"[2].

ويعرِّفه (النجار، 2003) بأنَّه عملية تفكير متعدِّدة الأبعاد والتفاعل بين القارئ والنص والسياق[3].

وعرَّف(المغازي، 2004) أنَّ الفهم القرائي هو الحصول على المعنى عن طريق القراءة وأثناء القراءة لا يستطيع القارئ أنْ يكمل الفكرة في ذهنه ينهي الفقرة التي يقرأها، فإنَّ الكلمة الواحدة قد يكون لها أكثر من معنى في عبارتين مختلفين، والقارئ لابد له أنْ يقرأ الموضوعين حتى النهاية؛ ليعرف معنى الكلمة في كلا الموضوعين[4].

وعرَّف(عيسوي، 2007) الفهم القرائي بأنَّه عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص المكنون، مستخدمًا خبراته السابقة للتعرُّف على حروف الكلمة والتعرُّف على الكلمة، وفهم الكلمة، وفهم الجملة وفهم الفقرة، ويعدل على فهم القارئ من خلال الإجابة عن أسئلة الاختبار الذي أعدَّ لهذا الغرض[5].

عرَّفه (الحلاق، 2010: 204): لا ينفك الفهم القرائي عن ملازمته للمهارات الواجب على كل معلم وقارئ إدراكها للقيام بكل العمليات العقلية مثل التخيُّل والتَّعميم، وتجريد المعلومات واستنتاجها والربط فيهما بينها.

---

(1) الحلواني، ياسر (2003): تدريس وتقييم مهارات القراءة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

(2) شحاتة حسن، والنجار، زينب، مرجع سابق، ص355.

(3) شحاته، حسن، (2003): معجم المصطلحات التربوية، الدار المصرية اللبنانية، ص355.

(4) مغازي، خيري(2004): صعوبات القراءة والفهم القرائي، التشخيص والعلاج، الطبعة الثانية، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ص118.

(5) عيسوي، جمال (2007): التكنولوجيا ودورها في تعليم القراءة، الإمارات وزارة الثقافة والإعلام، ص166.

وعرَّفه (أحمد، 2013) بأنَّه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وتنظيم الأفكار المقروءة ونذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية[1].

وعرَّف (فؤاد، 2016) مهارة الفهم المقروء: تعرف المهارة بأنَّها قدرة الفرد على أداء أنواع من الممارسات العقلية والبدنية بكفاءة عالية، بحيث يقوم الفرد بالمهمة بسرعة ودقة وإتقان مع اقتصاد الوقت والجهود[2].

ويمكن تعريف الفهم القرائي بأنَّه مهارة من مهارات القراءة، وينبغي أنْ نعلم أنَّ الهدف من كل قراءة فهم المعنى والخطوة الأولى في هذه العملية لربط خيرة القارئ بالرمز المكتوب، وهذا شيء ضروري، وهذا أول أشكال الفهم، ويستطيع القارئ أنْ يفسِّر الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات تجزأ للموضوع، ولا يوجد تعريف واضح للفهم، فقد عرَّفه بعض الباحثين بقولهم: هو الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة.

ويرى (يونس وآخرون، 1997) أنَّ الفهم القرائي مهارة معقَّدة تتضمَّن عدَّة مهارات فرعية هي: القدرة على ما يلي:

1- الاستنتاج.
2- فهم الاتجاهات.
3- الاحتفاظ بالأفكار.
4- إعطاء الرمز معناه.
5- تحصيل معاني الكلمة.
6- اختيار الأفكار الرئيسة.
7- تطبيق الأفكار.
8- القراءة في وحدات فكرية.

---

(1) أحمد، هند (2013): أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراء لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، جامعة الكويت، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مجلد 7، عدد2.

(2) الحوامدة، محمد فؤاد (2016): فاعلية إستراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض المهارات، فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، مجلد 43، عدد 1، ص179.

9- فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.

10- تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الإدارية.

11- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.

12- تحديد هدف الكاتب واتجاهاته.

13- فهم العبارة والفقرة والموضوع[1].

من خلال العرض السابق يمكن تعريف الفهم القرائي بأنَّه عملية عقلية إدراكية بنائية فاعلية يمارسها القارئ من خلال التركيز على النص أو المحتوى؛ بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستبدل في هذه العملية امتلاك القارئ لرصيد من المؤشرات السلوكية المعبِّرة عنها، ويتم هذا من خلال الدرجة التي يتحصَّل عليها القارئ في اختبار الفهم القرائي الذي سعد لهذا الغرض لتحقيق الفهم المطلوب.

يتوقَّف تقدم المجتمع في العلم على قدرة الفرد على الفهم القرائي الصحيح، وأصبح هذا الموضوع موضع اهتمام التربويين في جميع أنحاء العالم، فهي من القواعد الأساسية للأهداف التربوية والتعليمية؛ لأنَّ الفهم القرائي يعد المدخل الأساسي لحياة الأفراد، ويعد الحجرة الأساسية، فلا توجد أي فائدة في القراءة دون فهم قرائي، أي فهم يجني ثماره في النص التي بدورها تعزِّز مهارات التواصل الشفوية والحوارية، وتعطي القارئ القدرة على الفهم والتذكُّر، ومن ثم التواصل بشكل فعَّال، لأنَّ الفهم القرائي هو الهدف ذاته لعملية القراءة، والثاني مهارتها حيث يتجلَّى الفهم الصحيح للقارئ في استجابته من حيث التذكر والقياس وتحليل النص والاستنتاج ومدى دافعية القارئ للقراءة والاتجاه نحوه.

- ولقد حدَّدت المناهج الجديدة التي أوصت بها وزارة التربية والتعليم الأهداف الأساسية والتربوية وهي:

1- الأهداف المعرفية: تشمل المعارف الفكرية والعلمية والمفاهيم والتعميمات انطلاقًا من النص لإعطاء المتعلم وتزويده بالمفردات والمعاني، وأضدادها واستنتاج عظة أو حكمة، وهذه المعارف يجب أنْ يتعلَّمها التلميذ من خلال درس القراءة.

(1) البيلاوي، إيهاب، وآخرون، (2012): صعوبات تعلم القراءة والكتابة، دار الزهراء، الرياض، ص78.

2- الأهداف السيكو حركية: هي مهارات فسيولوجية تشمل القراءة الجهورية الحوار– الكتابة – المحادثة – المناقشة – إلقاء النطق – الكلمات – بطريقة صحيحة.

3- المواقف والاتجاهات الانفعالية والاجتماعية تشمل اكتساب المتعلم هذه المواقف والعادات الانفعالية الأخلاقية والمهارات التي تسهم في توظيف المضمون التعليمي في البيئة مثل الحفاظ على البيئة – التقيد بالنظام العام – التضحية في سبيل الوطن – والاعتماد على النفس[1].

عناصر الفهم القرائي:

يذكر (عبد الواحد، 2013) أنَّ النظرية البنائية للقراءة تقترح أنَّ الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هي:

1- خصائص القارئ العقلية والانفعالية والدافعية على اختباره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدَّل فهمه القرائي، حيث معدَّل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها باختلاف العوامل العقلية المتمثِّلة في الذكاء والعمليات المعرفية والقدرات اللغوية وغيرها من الأنشطة العقلية، وهنا يكون من خلال تفاعل الفرد مع الموضوع.

2- **النص موضوع القراءة:** تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية من حيث الوضوح والتنظيم، وطرفية طباعته وألوانه وتسمية عناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ.

3- **السياق:** قد تؤثر خصائص سياق القارئ والظروف السيئة التي تحدث فيها عملية القراءة، وقد وجد أنَّ المواقف الإخبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أنْ تؤثر على الفهم القرائي لدى المعلمين، فالقراءة في مجملها بهدف التسلية تختلف عن القراءة في الكتب العملية بهدف التحصيل الدراسي، وهذه العوامل تؤثر على كيفية بناء الفرد لمعنى المادة التي يقرأها[2].

وعليه فإن البيئة الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ والتي يحيى فيها، ويقرأ فيها لها تأثير كبير على الفهم القرائي لدى الفرد باختلاف الثقافات.

---

(1) مروان، يوسف (2011): مرجع سابق، ص243.

(2) يوسف، عبد الواحد (2013): صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، عمان، الورَّاق للنشر والتوزيع، ص34.

الاتجاه نحو القراءة:

الاتجاه هو حالة من الاستعداد العقلي تنظم من خلال التجربة والخبرات المكتسبة عن طريق التعلم، وترجمة موقف الفرد من الموضوعات التي تهمه من مواقف الحياة المختلفة واستجابته لها، وهذا الموقف يأخذ شكل الموافقة أو الرفض عن طريق السلوك اللفظي أو العملي للفرد [1]. أمَّا الاتجاه نحو القراءة فهو شعور الفرد اتجاه القراءة مصحوبة بالمشاعر والانفعالات التي تجعله يقترب أو يبتعد عنها، وتجعل عملية القراءة مفضَّلة أو غير مفضلة لديه.

والاتجاه نحو القراء هو استجابة انفعالية مكتسبة إيجابياً أو سلباً نحو القراءة، ويتضح وصف الفرد شعوره نحو القراءة بأنواعها المختلفة، فقد يكون سعيدًا أو متحمسًا أو مضطربًا[2].

ومن المهارات الأولية التي يجب أنْ يكتسبها الفرد لكي يكون بإمكانه تعلم القراءة.

وهناك مكوَّنات أساسية للاتجاه:

1- المكوَّن المعرفي:

ويمثل مجموعة الآراء والمعلومات التي يحملها الفرد تجاه الموضوع.

2- المكوَّن العاطفي:

ويمثل مجموعة المشاعر والانفعالات التي يحملها الفرد في داخله تجاه الموضوع.

3- المكوَّن العملي (المهاري السلوكي):

4- ويمثل نزعة الفرد للتصرُّف نحو موضوع ما وفق طريقة معيَّنة، وذلك على اعتبار أنَّ الاتجاهات تعمل بوصفها موجهات للسلوك[3].

تتأثر الاتجاهات نحو عدَّة عوامل، كالعوامل الثقافية والاجتماعية، وتتأثر بجنس الطالب وبماهيته الذاتية وذكائه ومستويات مقدرته القرائية، وباتجاهات وسلوكيات أولياء الأمور، والأقران والمعلمين[4].

يعد الاتجاه نحو القراءة من المهارات الأولية التي يجيب أنْ يكتسبها الفرد كي يكون بإمكانه تعلُّم القراءة، والاتجاه نحو القراءة هو الاستجابة المكتسبة نحو القراءة سلبًا أو إيجابًا،

---

(1) زهران، حامد (1998): علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب، ص4.

(2) Mxkemnna, et., al, (1995):

(3) علام، صلاح الدين (1988): القياس والتقويم التربوي، دار الفكر العربي، القاهرة.

(4) السيد، أبو هشام (1999): الدافعية للقراءة وعلاقتها بمفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة لتحصيل القراء، التحصيل القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مجلد 10-35ع، مصر، ص206.

حيث أنَّ تربية الطفل من الوالدين في المنزل وفي بيئته المدرسية، والتعرُّف على اتجاهات الأفراد نحو القراءة والعمل على تنميتها وتطويرها منذ السنوات الأولى للتعلُّم له أهمية لجميع المراحل الدراسية، وتسمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة قد يتيح له تحسين مستوى التحصيل لدى الطلاب[1].

أهمية الفهم القرائي:

تعد القراءة من أهم مهارات اللغة التي تحتاج إلى دراسة واعية ذات منهج علمي، لما تتمتع به من أهمية للغة، وقد نوَّه قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝ خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۝ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ ۝ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝ عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾[2]

وتتمثَّل أهمية الفهم القرائي في الآتي:

1. يعد الفهم القرائي أمراً حيوياً في عملية القراءة، وأساساً علمياً للسيطرة على مهارة اللغة.
2. يرتقي بلغة التلميذ وأفكاره وإلمامه بمعلومات مفيدة.
3. يكتسب التلميذ مهارة النقد الموضوعي وتعويده الرائي وإصدار الأحكام على المقروء، وقد أشارت العديد من الدراسات التربوية إلى أنَّ ضعف الفهم القرائي يؤدي إلى التأخر الدراسي وشعور التلميذ بالقلق، وعدم تقدير الذات، وكذلك سبب من أسباب التسرُّب الدراسي، و الهدر في التعلم وصعوبات التعلُّم الأكاديمية، وتدريب التلاميذ على الفهم القرائي، فهو السبيل إلى النجاح، والسبب إلى تنمية مهارات النقد والتحليل والتقصِّي[3].

مستويات الأهداف:

الجدير بالذكر أنَّ الطالب يمكن أنْ يقوم بالعديد من النشاطات أثناء تعلُّمه، ممَّا يدل على قدراته العقلية، فقد ذكر (جلفورود) أنَّ للفرد أكثر من (120) قدرةً عقليةً، وعليه تقسَّم الأهداف إلى بعدين:

---

(1) الغمادي، عائشة (2020): بعنوان: فاعلية إستراتيجية القصور الذهني في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس ابتدائي، بحث منشور بمجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية، جامعة الباحثة، السعودية، م28،ع1، ص126.

(2) سورة العلق: 1-5.

(3) سيد، أحمد (2018): نقد فاعلية إستراتيجية التدريب التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب السنة الثالثة من قسم الدراسات الشرق الأوسط بجامعة دانكوك، كوريا الجنوبية، مجلة الدراسات اللغوية والإدارية، مجلد 19، ص9.

أولاً– أهداف بعيدة المدى: وهي أهداف تربوية عامة، وهي تتصف بالعمومية ويحتاج تحقيقها إلى سنوات.

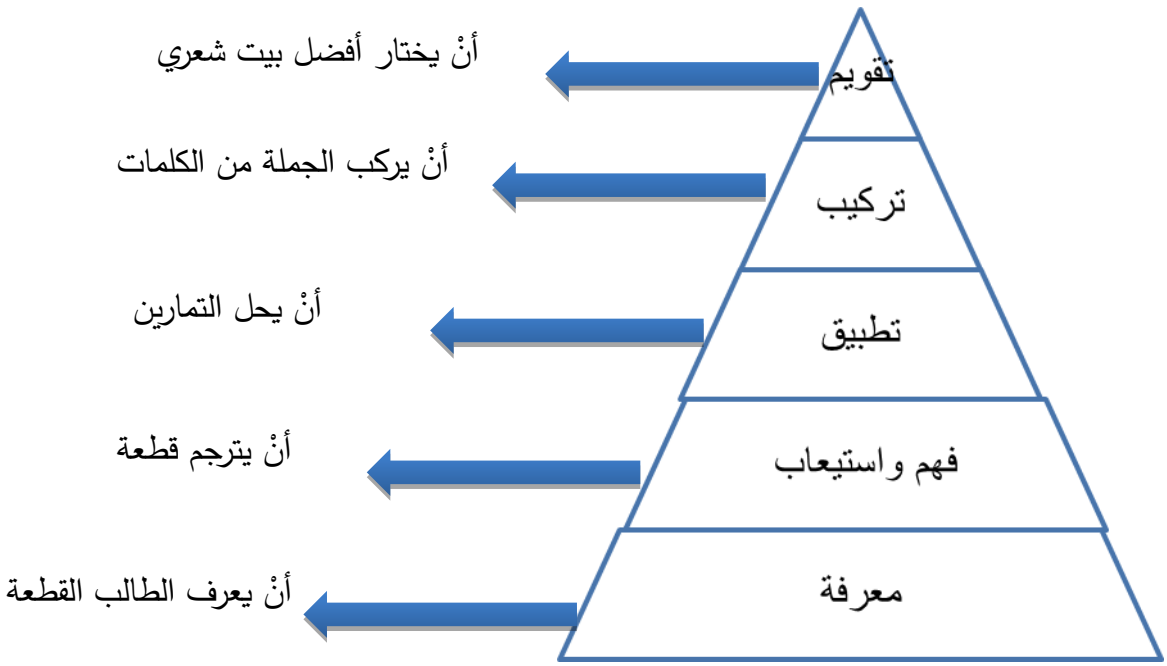
ثانيًا– أهداف خاصة محدَّدة: وتشق من العامة وينظر من التلاميذ أنْ يحققها في حصة الدراسة.

ثالثًا– أهداف سلوكية خاصة: تصاغ من الأهداف الخاصة، وتكون أكثر تحديدًا، وتمثِّل نتائج ينظر من التلميذ تحقيقها، وتسهل ملاحظتها وتقييمها، وتصاغ بعبارات (أنْ يعدِّد) وتنقسم هذه الأهداف إلى:

أ– مجال الأهداف المعرفية الإدراكية – مجال التذكُّر – مجال الأهداف المعرفية: وهي الأهداف التي تركز على عملية التذكُّر، وهي مرتبة ترتيب هرميًا، يسمى بهرم بلوم للمعرفة – الاستيعاب والفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).

ب– مجال الأهداف الانفعالية والوجدانية.

ج– مجال الأهداف النفسية الحركية[1].



شكل (1) يبين هرم بلوم

(1) الكسواني، مصطفى خليل (2007): أساسيات تصميم التدريس، عمان، دار الثقافة، ص83– 89.

أهداف القراءة في الصفوف الأولى:

يهدف تعلُّم القراءة بصفة عامة:

1- تنمية قدرة التلميذ على القراءة وسرعته فيها وجود النطق وتمثيل المعنى.

2- تنمية القدرة على فهم المقروء فهمًا صحيحًا، وتميز الأفكار الأساسية والثانوية وتحديد المقروء والحكم عليه.

الأهداف العامة والخاصة للقراءة في المرحلة الإعدادية:

نصت وثيقة منهج الأهداف التعليمية إلى تقسيم الأهداف العامة، وأهمها أنْ ينمِّي التلميذ ثروته من المفردات والتركيب الجديدة، وأنْ تزداد قدراته على القراءة الصحيحة للقرآن الكريم، والأحاديث النبوية، وأنْ يتمكَّن من مهارات القراء الجوهرية (الجرأة، الطلاقة، تمثيل المعنى، سلامة الوقف الضبط الصحيح) وأنْ ينمِّي مهارة سرعة القراءة مع فهم المقروء، وأنْ يكتسب مهارات القراءة الصامتة (القراءة بالعين دون تحريك الشفاه، الفهم، وتتبع المعاني، السرعة) أنْ يستحضر ما قرأ من أفكار ويعيد صياغتها بأسلوبه، أنْ يميل إلى القراءة الحرة[1].

العوامل التي تؤثر في الفهم القرائي:

على الرغم من أنَّ معظم الباحثين يرون في ضعف الفهم القرائي يرجع إلى مهارات التعرُّف على الكلمة، إلا أنَّ هناك العديد من العمليات الذهنية التي تقوم بدور في الفهم القرائي وأهمها – معرفة المفردات والمعرفة النحوية والعمليات الذهنية المصاحبة والحالة الانفعالية.

أ- معرفة المفردات :

معرفة المفردات ذات أهمية كبيرة؛ لأنَّ معرفة الوحدات الكبيرة من النص تبدأ بتكوين افتراضات بسيطة حول الكلمة المفردة، وكذلك الفروض الفردية بين القراءة في القدرة على معرفة معنى الكلمات ترتبط بأدائهم القرائي[2].

وعليه فالمفردات اللغوية تتكوَّن لدى الفرد من التفاعل الاجتماعي لديه، وهذا ما يساعد على أدائه القرائي.

---

(1) الغمادي،عائشة (2020): مرجع سابق، ص126.

(2) البيلاوي، إيهاب(2012): صعوبات تعلم القراءة والكتابة، دار الزهراء، الرياض، ص82.

ب- المعرفة النحوية:

المعرفة بالقواعد النحوية تساعد الفرد على ترتيب الكلمات، وانتباه الجمل وكيفية الربط لتغيير الدقيق للنص.

ج- العمليات الذهنية:

هناك عدَّة عوامل تؤثر في الفهم القرائي والوعي ولها تأثر قوي منها:

- الوعي بالاستراتيجيات المستخدمة في فهم النص: وهي الطريقة التي ينفيها المتعلم مثل وضع خط تحت المادة المهمة – التمتُّع اللفظي.
- الوعي بأنواع بناء النص: وهي معرفة الفروق بين النصوص من حيث الأهمية التي يتضمَّنها النص.
- الوعي بالمشكلات المتعلِّقة بالفهم: وهي القدرة على استخدام استراتيجيات حل مشكلات التعلم، والقراءة مثل استخدام استراتيجيات التصنيف والسمع الذاتي.
- الحالة الانفعالية للفرد: الحالة الانفعالية للتلميذ سبب من الأسباب، وذلك لعدم تقدير التلميذ للجهد الذي يقوم به ما يملكون من مشاعر سلبية نحو القراءة تقودهم إلى الشعور بالإحباط.

مبادئ الفهم القرائي:

هناك عدَّة مبادئ أساسية تقوم عليها عملية الفهم القرائي منها:

1- الفهم القرائي عملية لغوية: وهي تعني أنَّ الفهم القرائي يصل إلى المعنى من خلال اللغة، حيث أنَّ الفرد لا يستطيع أنْ يستكمل عملية التفكير، وفهم المعنى قتل الاستهتار من آخر كلمة أو جملة في النص موضوع القراءة.

2- الفهم القرائي عملية تفكير؛ لأنَّ عملية الفهم القرائي تعد أحد أنواع المشكلات حيث يستخدم القارئ فيها المفاهيم، وتحيز الفروض، وتعد القراءة نوع من التفكير والاستنتاج للوصول إلى المعنى من النص المقروء.

3- الفهم القرائي عملية معرفية: يعتمد القارئ على ما يستحضره القارئ معرفيًا خلال مواقف القراءة؛ لأنَّ الفهم القرائي يعتمد على خبرات القارئ وخلفيته المعرفية.

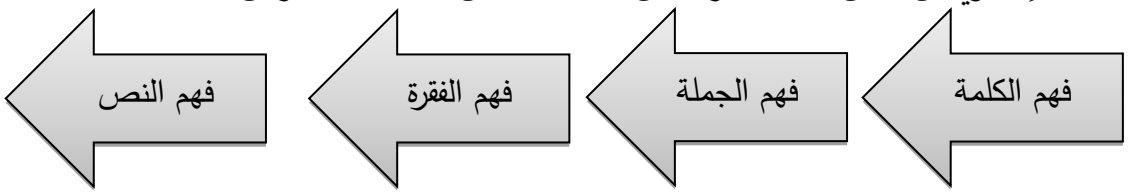
4- التفاعل مع النص: تتطلَّب عملية القراءة أنْ يكون القارئ نشطًا خلال القراءة، وأنْ يتفاعل مع النص حيث يؤلف خلفيته المعرفية في المعلومات الواردة من النص.

5- الطلاقة الذهنية: هي قدرة القارئ على التعرُّف على الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة موصولة، حتى يتم استكمال المعنى وكل ذلك للحضور الذهني للقارئ[1].

مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

فالفهم بما يشمل من مهارات بشير إلى قدرة التلميذ على إظهار فهم عام للنص والقدرة على الاستنتاج إضافة إلى المعرفة الحرفية، وقدرة التلاميذ على توسيع فكرهم في النص من خلال أنتاج الاستدلالات وابتكار الاستنتاجات وإحداث الارتباطات، بخبرتهم الخاصة وان يكون الارتباط بين النص ما يستنتجه التلميذ واضحاً"[2]

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن الفهم القرائي يتمثل في اكتساب التلميذ على فهم المقروء فهم حرفياً، واستنتاج معانيه الضمنية والقدرة على نقده وتذوقه واستمدت معرفة جديد تضاف إليه ويمكن قياس هذه المهارات من خلال المقياس المعد لهذا الغرض.



التَّصنيف الأفقي لمستويات الفهم القرائي الأربعة

يرى عبد الحميد (2000: 203) أنَّ مهارات الفهم القرائي تندرج تحت مستويات متمثِّلة في المهارات الأساسية للقراءة التي تشمل تحديد الأدلة للكلمة، وتحديد الفكرة العامة للموضوع والأفكار الجزئية أو الثانوية للموضوع من خلال تحليله[3].

المستوى الأول: مهارات الفهم المباشر يتمثَّل في الكلمة والجملة أو الفكرة التي وردت في النص، ويندرج تحته تحديد المعنى للكلمة ومرادف مضاد الكلمة.

المستوى الثاني: مهارات الفهم الاستنتاجي الحرفي يمثل إنتاج المعاني الضمنية التي لم يذكرها الكاتب في النص، وإنتاج المعاني للكلمات غير المعتادة أو غير المألوفة، وذلك من

---

(1) البيلاوي، إيهاب (2012): ص82.

(2) طعمية، رشدي (1998): الأسس العامة لمناهج تعلم اللغة لعربية، إعدادها وتطوريها وتقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي للطبع والنشر، صـــ153/149

(3) الزغول، رافع النصير (2003): عماد عبد الرحيم علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص238.

خلال السياق، واستنتاج الطريقة التي اتبعها الكاتب وسار عليها في بناء الموضوع، والمقارنة بين المتشابهات وغير المتشابهات في النص، والتمييز بين الأفكار التي احتواها الموضوع.

المستوى الثالث: هو الفهم القرائي النقدي وهو قدرة القارئ على النقد اتجاه المادة المقروءة، ويكون مرتكزًا على أدلة وبراهين من خبراته السابقة.

المستوى الرابع: هو الفهم القرائي التذوقي وهو قدرة القارئ في المزج بين المحتوى والنص، والشعور العاطفي للتلميذ في تذوُّق النص المقروء.

المستوى الخامس: هو الفهم القرائي الإبداعي وهو قدرة التلميذ على إبداع أفكار أصيلة وطليقة وجديدة ومرنة.

وترى الباحثة التصنيف الرئيسي يعتمد على تدرُّج مستويات الفهم القرائي وفقًا للعمليات العقلية والإدراك، وأنَّ التصنيف الأفقي والرأسي لهما علاقة ورابطة قوية ومكمِّلات بعض من حيث تحديد الهدف، ومتى يتقن المتعلم النص وفهم ما بين السطور[1].

وتعدَّدت جهود الباحثين التربويين في تصنيف مهارات الفهم القرائي حيث يذكر (مجاور، 1986)[2] أنَّ مهارة الفهم القرائي متضمن العديد من المهارات منها:

1. فهم المعنى من السياق.
2. فهم العلاقات.
3. فهم المترادفات.
4. شرح الكلمات وتفسيرها.
5. الوقوف على الفكرة الرئيسة في الجملة.
6. فهم الكلمات والجمل.
7. فهم ما بين السطور وفهم التفاعل.

تصنيفات الفهم القرائي:

من خلال الإطلاع عن الدراسات السابقة اتضح أنَّ هناك مجموعة من التصنيفات التي تحتوي على مستويات الفهم القرائي وهي كالآتي:

---

(1) مجاور، صلاح الدين (1986):تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ص155.

(2) مجاور، صلاح الدين (1986): ص155.

التصنيف الأول:

يقع هذا التصنيف للفهم القرائي في ثلاث مستويات تبعًا للمهارات العقلية التي يستخدمها القارئ أثناء القراءة، وتتمحور حول ثلاث مهارات أساسية هي: الاستيعاب، النقد، التفاعل مع النص المقروء.

1. مستوى المهارات العقلية (الاستيعاب):

يتضمَّن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الفكر من النص، والتميز بين الثانوي والرئيسي من الفكر، وربط الرموز بالفكرة التي تدل عليها، وتلخيص الفكرة من النص.

2. مستوى المهارة العقلية المتوسطة (نقد المقروء):

فيه تظهر قدرة التلميذ على تحديد ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع، والكشف على أوجه الاختلاف والتشابه بين الحقائق والوقوف على المعاني التي يقصدها المؤلف.[1]

3. مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل مع المقروء):

يربط التلميذ المعاني المتصلة إلى وحدات فكرية، ويكشف عن مشكلات جديدة، وقد تكون بارزةً متصلةً بالنص المكتوب، وقد تكون وجدانيةً معروفةً.

التصنيف الثاني:

يتوزَّع على ثلاث مستويات أيضًا، ويتضمَّن الفهم بصورة أكثر إجرائية من حيث علاقته بالنص المقروء، وهذه المستويات هي:

1. مستوى الفهم الحرفي:

وهو ما يطلق عليه (قراءة السطور) ويتضمَّن مهارات تطوير الثروة اللفظية، تحديد التفاصيل، تجديد الفكرة العامة المصرَّح بها، فهم بناء النص، تنفيذ التعليمات.

2. مستوى الفهم التفسيري:

يطلق عليه (قراءة ما بين السطور) ويتضمَّن تفسير المعنى المجازي للكلمات، وتعرف فكرة الكاتب ورأيه، واستخلاص النتائج والتنبؤ بالأحداث، وتعرف الفكرة المحورية غير المصرَّح بها، وتفسير المشاعر وتحليل الشخصيات.

---

(1) طعمية، رشدي، مرجع سابق، ص153/149

3. مستوى الفهم التنظيمي:

يطلق عليه (قراءة ما وراء السطور) ويتضمَّن تقدير مدى دقَّة الكاتب عن الفكرة وتمييز الحقائق والآراء، وحل المشكلات".[1]

التصنيف الثالث:

هذا التصنيف قد يلتقي مع التصنيفين السابقين في المستويات، وفي بعض المهارات، ولكن مستوى جديد يرتبط بالإبداع ولهذا يضع الفهم في أربعة مستويات.

1. مستوى الفهم الحرفي:

يتضمن تحديد الفكرة العامة للنص، ونذكر التفاصيل المعروضة في النص، وتذكر تسلسل الأحداث وتعرف العلاقات بين السبب والنتيجة، وتمييز الحل في إطار سرد القصة أو النص، وتعرف المتشابهات والمتباينات في النص، وإعادة رواية القصة بدقة، ووصف الشخصية الرئيسية في النص.

2. مستوى الفهم الاستنتاجي:

يتضمَّن استنتاج الفكرة الرئيسية من الفقرة واستخلاص الاستنتاجات والتعميمات، وتقاس اللغة الرمزية في النص، والتنبؤ بالنتائج ووضع الفرضيات، وتفسير الصور والتوضيحات، واستنتاج سمات الشخصية من خلال تلميحات النص، واستنتاج الحالة النفسية للمؤلف من سياق النص، وتحديد معاني الكلمات في سياقها، وتلخيص الأحداث والنقاط الأساسية، وتوظيف المعرفة السابقة للتلميذ في فهم النص وقراءته.

3. مستوى الفهم الناقد:

يتضمَّن التمييز بين الحقيقة والخيال والرأي، وتقييم دوافع الشخصية وأفعالها، وتقدير قيمة الكتابة استنادًا إلى الميول الشخصية، والاستفهام عن المعلومات الواقعية.

4. مستوى الفهم الإبداعي:

يتضمَّن ابتكار نهاية جديدة للقصة أو النص، وإعادة كتابة النص باستخدام الأسلوب اللغوي ذاته، والتمثيل على مشهد من النص سمعي وبصري، وتطوير خريطة دلالية للألفاظ.[2]

---

(1) طعمية، رشدي، مرجع سابق، ص92 /93

(2) البصيص، حاتم (2011): تسمية مهارات القراءة والكتابة، الهيئة العامة السورية للكتاب، ص64

التصنيف الرابع:

يمكن أنْ يكون هذا التصنيف أكثر شمولاً لمهارات الفهم؛ لأنَّه يتضمَّن المستويات كلها، ويعطي الجانب التذوقي أهمية كبرى، فيصبح الفهم موزَّعًا على خمسة مستويات.

1. الفهم المباشر:

يشير إلى فهم الكلمات، والجمل، والفكرة والمعلومات، فمنها مباشرًا كلما وردت في النص، ويطلق عليها الفهم الحرفي، وينتج تحت المهارات العقلية الدنيا من حيث التذكُّر والاسترجاع للمعلومات، ومن مهاراته تحديد الحقائق والأحداث ومفرد الجموع والأماكن والأعداد في ضوء ما ورد في النص.

- تحديد المعنى المناسب للكلمة.
- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد مضاد للكلمة.
- تحديد معنى للكلمة.
- تحديد الفكرة العامة.
- تحديد الفكرة الرائية اللغوية.
- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة للنص المقروء.
- الترتيب الزمني والمكاني والترتيب حسب الأهمية.

2. الفهم الاستنتاجي:

يقصد به فهم المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم يصرِّح بها في النص، والربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الفكرة والتخمين والافتراض.

- إنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- إنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
- إنتاج أغراض الكاتب ودافعه.
- إنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.

3. الفهم النقدي:

يتضمَّن إصدار حكم على المادة المقروءة لغويًا ودلاليًا، ووظيفيًا، وتقويميًا من حيث جدَّتها ودقَّتها وقوة تأثيرها على القارئ وفق معايير مناسبة مضبوطة، ومن مهارته التَّمييز بين الفكر، وإبداء الرأي والحكم على الفكر والعبارات والتراكيب الواردة في النص المقروء.

- التمييز بين الأفكار الثانوية والأساسية.
- التمييز بين الحقيقة والخيال.
- التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
- تحديد تطبيقية الأفكار.
- تحديد مدى مصداقية الكاتب.
- الحكم على مدى إحالة المادة المقروءة.

4. الفهم التذوقي:

ويقصد به الفهم القائم على الخبرة تأملية جمالية بتذوقي إحساس الكاتب، ويعبِّر التلميذ بأسلوبه عن تلك الفكرة التي يرمي إليها الكاتب، ومن مهارته تحيد النفسية، وأنواع المشاعر والعواطف، وتذوق مواطن الجمال في النص.

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
- إدراك القيمة الجمالية.
- إدراك الحالة المزاجية المسيطرة على النص.
- إدراك الارتباط الوجداني التذوقي في النص المقروءة.

5. الفهم الإبداعي:

يتضمَّن ابتكار فكرة جديدة على ضوء الفهم الشخصي للمقروء، ومن مهارته حلول جديدة للمشكلات المعروضة واقتراح نهايات مختلفة للأحداث وإعادة صياغته[1].

- إعادة ترتيب أحداث القصة في النص المقروء.
- اقتراح حلول جديدة بدل التي وردت في النص.
- توقُّع الأحداث التي يتوصَّل إليها القارئ.

---

(1) الناقة، محمد كامل (2002): وحيد حافظ، تعليم اللغة العربية في التعليم العام بمداخلة وفتيانه، القاهرة، ج1.

- التنبؤ بالأحداث والتصوُّرات في الموضوع قبل الانتهاء من قراءتها.
- تحديد نهاية القصة.
- تمثل المسرحية المقروءة في النص.

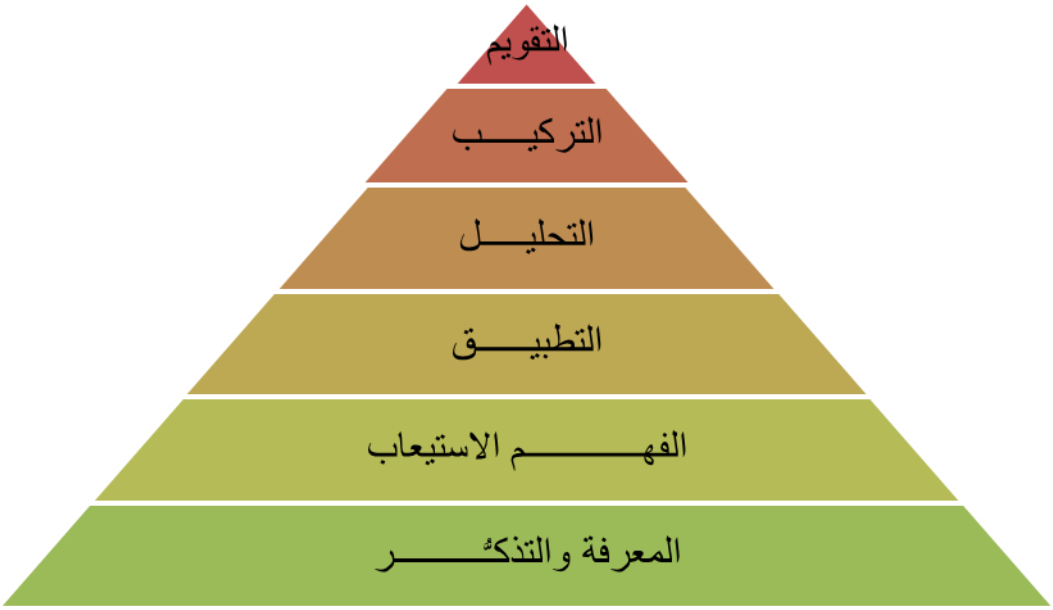
تصنيف الأهداف السلوكية:

1- المجال المعرفي: يسمَّى العقلي الإدراكي.

2- المجال الوجداني: يسمَّى بالانفعالي العاطفي.

3- النفسي الحركي: يسمَّى أحيانًا بالحركي أو المهاري.

وقد قسَّم (بلوم) المجال المعرفي إلى ستة مستويات فرعية مميزة مرتبة تبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيدًا، ويعتمد على المستوى الذي قبله كما ما هو مبيَّن في الشكل.



شكل (2) تصنيف بلوم للمجال المعرفي

أوضح (بلوم) تحت مستوى المعرفة ثلاثة فئات، ينقسم كل منها إلى فئات فرعية وهي:

1- معرفة التفصيلات أو المواصفات النوعية: تدل هذه الفئة على تكوين المعلومة المتعلِّقة بالمادة الدراسية، ويتكوَّن منها جميع النشاطات العقلية المعقَّدة والمجرَّدة، وتنقسم إلى:

أ- تذكُّر المصطلحات: وهي تهدف إلى استرجاع رموز ومصطلحات محدَّدة، تتعلَّق بمادة دراسية معيَّنة، مثل مصطلح الذَّرة أو المقاومة.

ب- تذكُّر حقائق معيَّنة: وهي استرجاع حقائق ومعلومات تفصيلية كأسماء بعض العلماء أو التواريخ[1].

2- تذكُّر طرق ووسائل معالجة التفصيلات: يدل على تذكُّر طرق التنظيم وجمع التفصيلات مثل تذكُّر العادات والتقاليد، تذكُّر النزاعات أو المترتبات والعواقب، تذكُّر العواقب، تذكُّر المحكات وتذكُّر طرق البحث.

3- معرفة الكليات والتجريدات في ميدان ما: معرفة المخطَّطات الكبرى والأنماط التي تنظم بواسطتها الظواهر والأفكار الرئيسية، وتنقسم إلى قسمين:

أ- تذكُّر المبادئ والتعميمات.

ب- تذكُّر النظريات والبنيات الأساسية.

ومن الأمثلة السلوكية التي يمكن استخدامها على مستوى التذكُّر: يذكر، يعرف، يصف، يسمِّي، يتعرَّف، يعنون، يضع قائمة، يقابل، يختار، يستخرج، يتبع.

4- الفهم والاستيعاب: في هذا المستوى يطلب من التلميذ أنْ يكون قادرًا على إدراك المعاني الخاصة بالدروس التي يعمل على قراءتها أو سماع ومشاهدة مضمونها وفهم معناها الحقيقي، والتعبير عنها بلغته الخاصة والاستفادة منها[2].

أ- الترجمة: فيها يكون التلميذ قادرًا على إعادة صياغة معلومات معيَّنة، أو تحويل من لغة إلى أخرى، أو من شكل إلى آخر، ويحكم على الترجمة عن طريق الأمانة والدِّقة أي على أساس أنَّ المعلومات تحفظ برغم التبدُّل الذي حدث في الاتصال.

ب- التفسير: يدل على قدرة التلميذ على إعادة ترتيب وتنظيم الأفكار التي تشملها المادة، وإعادة صياغتها في رؤية جديدة للمادة كتغيير مبدأ أو تغيير مضمون نظرية معيَّنة، أو تلخيص موضوع محدَّد، أو تغيير الرسومات والأشكال ذات العلاقة بالمعرفة العلمية.

ج- الاستكمال (التقدير الاستقرائي)، ويشير إلى القدرات الواجب تطويرها في التلميذ ليكون قادرًا على الامتداد للاتجاهات أو النزعات، ومن أمثلة الأفعال التي تصلح لصياغة

---

(1) نشواتي، عبد الحميد (1993): علم النفس التربوي، ط6، دار الفرقان، ص 73 – 74.

(2) سعادة، جودت أحمد (1991): استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ص 224.

الأهداف السلوكية في مستوى الفهم (يشرح، يفسِّر، يترجم، يجد العلاقة، يعيد صياغة، يعيد كتابة يعزو، يتوقَّع، يلخِّص، يستنتج، يعلِّل).

5- التطبيق: يشير هذا المستوى إلى أنْ يكون التلميذ قادراً على تطبيق المعرفة العلمية التي تعلَّمها في مواقف جديدة قد تكون في صور أفكار، ومن أمثلة الأفعال التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على مستوى التطبيق (يطبِّق، يحل، يمثِّل بيانيًا، يرسم شكلًا، يجري عملية، يستخدم، يحضِّر)[1].

العوامل التي تؤثر في الميول القرائية:

الميل إلى القراءة معناه أنْ يتوفَّر لديه اهتمام ورغبة في ممارسة القراءة، باعتبارها نشاطًا عامًا، بصرف النظر عن محتوى المادة المقروءة، وتعد مرحلة الطفولة والسنوات الأولى من التعليم من أخصبها لتنمية الميل والاتجاه نحو القراءة، وعزوف الكبار على القراءة مرده بالدرجة الأولى إلى أنَّ عملية تنمية الميول القرائية لم تتم أثناء الطفولة[2]، والميل إلى القراءة من أهم العوامل التي تجعل التلميذ متقدِّمًا فيها، وفي اكتساب مهاراتها، فإذا ارتبطت القراءة بحاجات نفسية وصحية مريحة فأنَّها تصبح نشاطًا له معنى ودلالة لدى التلميذ، وهناك عدَّة أسباب يتأثر بها التلميذ عند القراءة:

أولًا: المستوى العقلي

يؤكد مصطفى (1998) حيث يقول: إنَّ التلاميذ الذين لديهم قدرة عقلية ضعيفة يفضِّلون قراءة القصص البسيطة في اللغة والمعنى، أمَّا الأطفال الذين لديهم عقلية عالية من الميول، ولديهم كذلك اتجاهات إيجابية نحو القراءة[3].

---

(1) بلوم، بنيامين، وآخرون، (1983): تقسيم الطالب التكويني و التجمُّعي، ترجمة: محمد أمين المفتي وآخرون، القاهرة، دار ماكجر هيل للنشر والتوزيع، ص 349.

(2) العيسوي جمال مصطفى، وآخرون، (2005):طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، دار الكتاب الجامعي، طبعة، بين النظرية والتطبيق.

(3) مصطفى، فهيم (1998):القراءة ومهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، الدار العربية للكتاب، مصر، ص39.

ثانيًا: العمر الزمني.

إنَّ تأثر ميل التلميذ بالعمر الزمني عامل مهم في ميول القراءة والاتجاه نحوها، ويمكن أنْ يميلون إلى القراءة في أعمار صغيرة، وعندما يكبرون فاختياراتهم تنمو طبقًا لنوعها.

طبيعة عملية القراءة والفهم القرائي.

من خلال الإطلاع والبحث في الدراسات السابقة، اتضح أنَّ القراءة عملية معقَّدة، تشترك فيها جوانب مختلفة، وهي عملية تفاعل بين الرموز المكتوبة، وتتمثَّل في خبرات القارئ السابقة، حيث أنَّه يعطي معان جديدة لكلمات الكاتب حسب فهمه اللغوي، وعليه فعملية الفهم لها بعدان أساسيان:

1. البعد الأفقي:

يتناول الكلمة، والجملة والفقرة والموضوع، كما يتناول فهم الفكرة العامة، والفكرة التفصيلية.

2. البعد الرأسي:

يتناول الفهم الحرفي للمعنى، والفهم الضمني وفهم ما بين السطور والاستنتاج والنقد والتشوُّق والتفاعل والابتكار[1].

إنَّ الفهم يتضمَّن عمليات إدراكية متعدِّدة، تبدأ بالعمليات البسيطة ثم المعقَّدة لتخطيط مستويات الفهم القرائي ومهاراته، وفيما يلي توضيح هذه العمليات.

1. العمليات الصغرى (الجزئية):

تشمل فهم الكلمة المفردة، وتجتمع الكلمات في التركيب الواحد وفقًا للعلاقات بينها، في صورة أكبر إلى المعنى(النظم، قواعد اللغة)[2].

2. العمليات التكاملية:

تتمثَّل في عمليات أساسية "فهم الروابط، فهم العلاقات بين كل تركيبة.

---

(1) طعمية، رشدي (2000): مرجع سابق، ص 91

(2) عصر، حسين عبد البارئ (2005): الفهم عند القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، مركز الإسكندرية للكتاب، ص32-33.

3. العمليات الكلية:

تشير إلى التنظيم الكلي الشامل وفق نمط محدَّد من أنماط استخدام القارئ، والنمط العام للتنظيم الذي اتبعه الكاتب، والتلخيص الذي يتضمَّن الاختيار وحذف المعلومات غير المهمة، أو تجاوز تفاصيل ضعيفة الارتباط، والتعرُّف على الفكرة العامة وتكويناتها واشتقاقاتها.

4. العمليات المتممة:

تتمثَّل ضمن عمليات هي "الاستجابات النشطة، تكوين الصور الذهنية ومكمَّلة المعارف السابقة، والتنبؤات وعمليات التفكير العليا(التطبيق، التحليل، الرتيب والتقويم)[1].

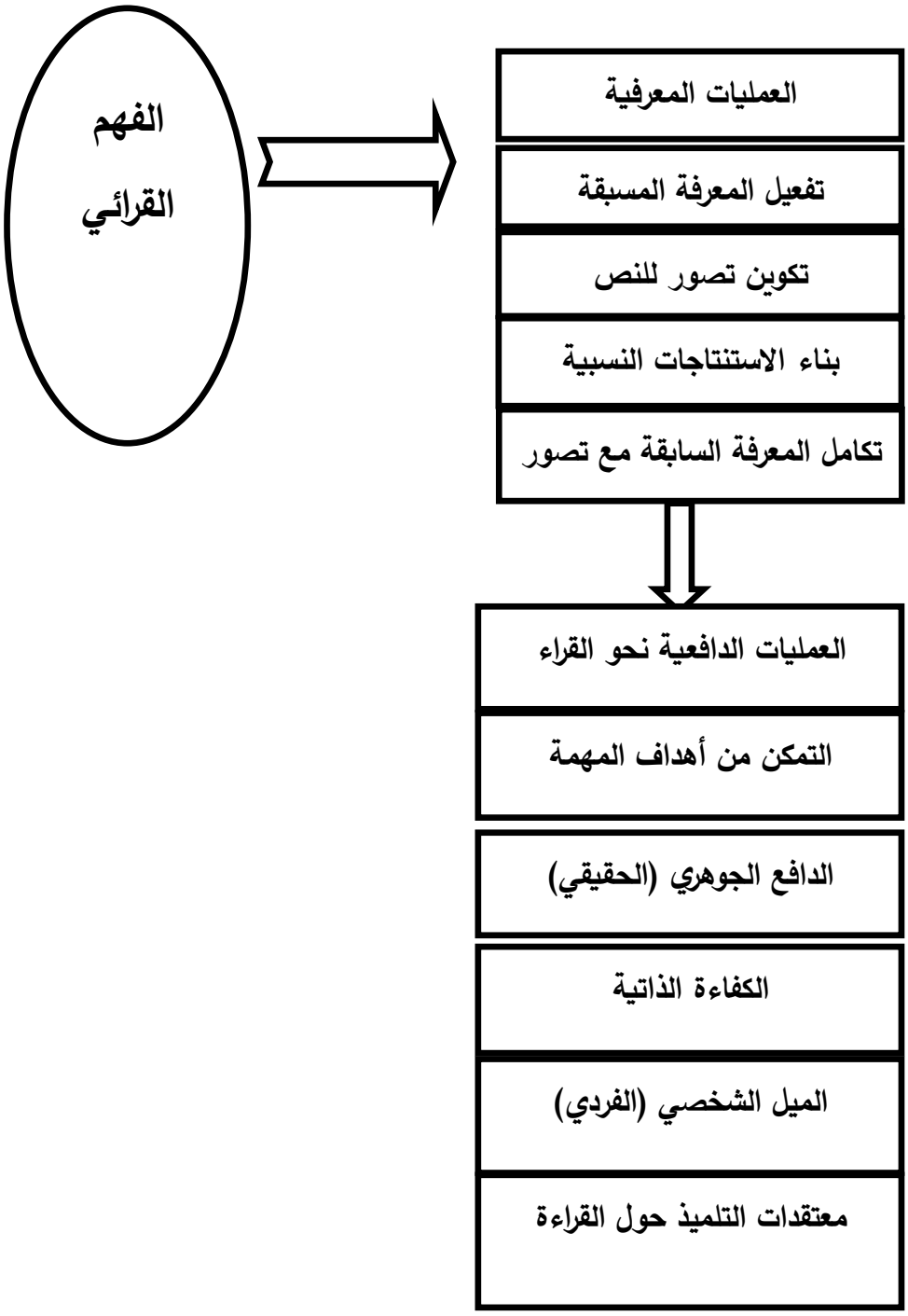
5. عمليات ما وراء المعرفة:

تتضمَّن وعي التلميذ بذاته وأهدافه، والقدرة على ضبط العمليات المعرفية، والتحكُّم فيها، وتوضحيها وامتلاك مهارات الدراسة كالفهم والاستدعاء التام.

نموذج العمليات المعرفية والدافعية للفهم القرائي:

من هنا فالعمليات الدافعية يمكن أنْ تقاس وتعالج على نحو مستقل؛ لبيان تأثيرها في فهم النص وبخاصة ما يرتبط بالاتجاه والميل نحو القراءة والمقروء، ويمكن تفسير هذه العمليات في الشكل الآتي.

(1) السيد، محمود أحمد (1996): في طرق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق، ص326.



شكل (3) يوضح نموذج العمليات المعرفية والدافعية للفهم القرائي

الدافع الجوهري (الحقيقي):

هنا يكون التلميذ مشترك في القراءة أرجاءً لميوله واحتمالاته الشخصية، وبهذا يمتلك ميلًا إيجابيًا نحو ممارسة القراءة.

الكفاءة الذاتية:

هنا يجب أنْ تكون الثقة بالذات وإدراك التلميذ قدراته الخاصة؛ لكي يشارك بفاعلية وبشكل جيد، ويبلغ مستوى النجاح في القراءة.

الميل الفردي (الشخصي):

يشير إلى شعور التلميذ الايجابي إلى جوانب وتفاصيل الموضوع، ويرتبط بميل القارئ العاطفي.

المعتقدات حول القراءة:

تشير هذه العملية إلى قيم واتجاهات التلاميذ المرتبطة بالنص، فالتلاميذ الذين لديهم اتجاهات إيجابية راسخة حول القراءة يملكون قناعةً مسبقةً.

وممَّا سبق هناك عمليات كثيرة يجب مراعاتها عند معالجة موضوعات القراءة من حيث الجوانب الدافعية والمعرفية في البرنامج العلمي.[1]

مهارات الفهم القرائي:

يشير التعرُّف على الكلمة إلى قدرة التلميذ على التحقيق على أشكال الحروف والكلمات، والتميُّز بينها وحل رموزها، ويعتمد حل رموز النص بشكل جزئي على إدراك أنَّ الكلمات ستكون من تتابعات صوتية مميَّزة، والذي يعرف بإدراك الصوتيات يجب على التلميذ أنْ تكون لديه القدرة على التميُّز بين نطق الحروف المختلفة، والربط بين أشكال الحروف والأصوات التي تدل عليها[2].

1- مهارة التعرُّف على الكلمة:

Scot G paris, steven A staht (2005):, Childrems Readramg cmprebersiom and Assessmemt) 1)
Lawrence Erlbaum, Associates Tmc, pubishers, Mahwah, New Jersy, p190

(2) البيلاوي، إيهاب، وآخرون، (2012): صعوبات تعلم القراءة والكتابة، دار الزهراء، الرياض، ص69.

يقصد بها قدرة التلميذ على التعرُّف على الكلمات، وتعلُّم الأساليب التي من خلالها تصبح الكلمات في الهوية أو غير المعروفة، والكلمات الغامضة معروفةً ومقروءةً عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات. [1]

2- مهارة السرعة:

تعد هذه المهارة من المهارات الأساسية لعملية القراءة؛ لمواجهة الكم المتزايد في المعارف والمعلومات، وتطورات التكنولوجية والقضايا المعاصرة، وتعقُّد الحياة التي تتطلَّب قراءة سريعة، يصاحبها فهم المقروءة، والسرعة في فهم المقروء تعني السرعة في فهم المعاني التي يرمي إليها الكاتب، لذلك يجب وجود استراتيجيات وبرامج لكي تولَّي هذه المهارة عنايةً فائقةً، وتقدَّم التكنولوجيا[2].

3- مهارة الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، تعليم القراءة يستهدف من كل المراحل والمستويات تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة، والقراءة والحقيقة هي القراءة المقترنة بالفهم، بل أنَّ الفهم القرائي هو العملية الكبرى التي تتمحور حولها كل العمليات الأخرى.

ويشير (جميل، 2005)[3] إلى أنَّ الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطًا بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيرًا في التحصيل الدراسي والنجاح.

إنَّ عملية فهم المعنى أو تحقيق ما يسمَّى بالفهم الدلالي تتطلَّب معالجة معاني المفردات والجمل المضمَّنة في النصوص اللغوية، ويتم ذلك من خلال فحص المعجم العقلي الذي تخزَّن فيه المفردات اللغوية ومعانيها المرتبطة بها.

إذاً فأنَّ فهم الجملة يعد مؤشرًا مهامًا لمدى فاعلية المعالجة الدلالية التي تحدث لدى المستمع، ويتوقَّف فهم الجملة على عدد من العوامل، منها التكرار والحداثة والسياق والخبرة السابقة، والدور المتوقَّع من قبل السامع.

---

(1) الزيات، فتحي مصطفى (1998): مرجع سابق، ص456.

(2) السليطي، حمدة حسن (2001): برنامج متعدِّد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص100.

(3) جميل، عماد محمد، (2005): أثر التركيب والمعنى في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة البلقاء الأردنية، مجلة اتحاد الجامعات العربية التربية وعلم النفس المجلَّد الثالث، عدد 2، ص11- 49.

وكذلك هناك العديد من النقاط المهمة تتلخَّص في التالي:

1. سلامة النطق والدِّقة في مخرج الحروف.
2. ضبط حركات الحروف وسكتاتها لقواطع النحوية والصرفية واللغوية.
3. القراءة التعبيرية المصورة للمعنى (أمر – استفهام – رجاء– تعجُّب – السرعة المناسبة في القراءة).
4. فهم المعنى، ومن الأهداف المهمة فهم التلاميذ معنى ما يقرؤونه، وإزاحة المعوِّقات التي تتعرَّض لسلامة الفهم، مثل التراكيب الغامضة.
5. الإفادة من القراءة في واقع حياة التلميذ[1].

وتوجد عوامل أخرى مثل النبرة أو(التشديد) والتنغيم، الذي يتمثَّل في عملية التلوين أو التذبذب في إيقاعات اللفظ الصوتي[2].

تقويم مهارات الفهم القرائي:

اتسع مفهوم تقويم مهارات الفهم القرائي، فلم يعد يقتصر على قياس القدرة على القراءة فقط، بل أصبح المفهوم يشمل الآتي:

1- يتتبع نمو التلميذ في القراءة للوقوف على نواحي هذا النمو لتوجيهها التوجيه الصحيح والمناسب، ونواحي الضعف لعلاجها.

2- يتتبَّع أساليب المعلم في تنفيذ البرنامج القرائي، وما يستخدمه من طرق وأدوات وما يقوم به من توجيه وإرشاد في معرفة ما استفاده التلاميذ.

3- يتتبَّع أنشطة المدرسة التي تهدف إلى تنمية قراءات التلاميذ مثل البرامج المدرسية والمكتبية، وإلى أي حد تساعد التلاميذ في تنمية ميولهم القرائية، وتحديد نواحي القصور وعلاجها[3].

أهداف تقويم مهارات الفهم القرائي:

---

(1) العيسوي، جمال وآخرون، (2005): طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي (بين النظرية والتطبيق) دار الكتاب الجامعي العين، ص165.

(2) الزغول، رافع النصير،عبد الرحيم، عماد، مرجع سابق، ص239.

(3) مصطفى، فهيم (1999): مهارات القراءة، مكتبة الدار العربية للنشر والتوزيع، ص143.

يجب على المعلم أنْ يدرك أنَّ بعض أهداف تقويم القراءة يحتاج إلى وقت لتحقيقه، ويتوقَّف ذلك على نمو التلميذ المستهدف في البرنامج، وعلى خبرة المعلم في عملية التقويم ومساهمة التلميذ في ذلك، وفيما يلي أهم الأهداف:

- معرفة نوع المهارات القرائية التي اكتسبها التلميذ نتيجة ممارستها خلال البرنامج.
- معرفة مدى فهم واستيعاب التلميذ الحقائق والمعلومات، ومدى قدرته على قراءة الكلمة والجملة والفقرة والقصة.
- معرفة قدرة التلميذ على استخلاص المعلومات، وقدرته على المناقشة والاستماع .
- معرفة قدرة التلميذ على التفكير المستمر في حدود عمره، ومدى نمو قدرته على استنباط الفكرة.
- وقوف التلميذ على نواحي القوة فيما يقرأ، والهدف الثقة في النفس والتوازن في القراءة المستمرة مع عمره العقلي ومستوى قراءته.
- مساعدة المعلم على مدى نجاحه من خلال تطبيق الاختبارات كأداة لتحسين برنامج القراءة.
- الوقوف على بيانات ومعلومات تفيد المعلم في تعديل برنامج القراءة لإدخال التعديلات عليه[1].

مفهوم النظرية البنائية:

البنائية كمفهوم ظهرت قديمًا ولعبت دورًا في العلوم الطبيعية، إلا أنَّ الالتفاف لها كمنهج للتطبيق في كافة العلوم لم تتبلور إلا في عصرنا الحديث، وكان أحدث مجال غزته البنائية هو مجال التربية، حيث برزت فيه ثبوت جديد يتمثَّل في التطبيق العملي والاستراتيجيات التدريسية التي تهدف إلى بناء المعرفة لدى المتعلم[2].

(1) مصطفى، فهيم، مرجع سابق، (1999): ص 145،146

(2) المرجع السابق، ص 145.

النظرية المفسِّرة للنمو المعرفي والفهم القرائي:

تعد نظرية (بياجيه) في النمو العقلي من أكثر نظريات المراحل المعرفية شيوعًا؛ لأنَّها جاءت نتيجة ملاحظات ودراسات طويلة وعرضية.

وقد اهتم (بياجيه) بدراسة الذكاء وعمليات التفكير لدى الأفراد منذ الولادة، وحتى المراحل العمرية المختلفة، ومن خلال إطلاع الباحثة وجدت أنَّ عملية الفهم القرائي عملية إدراكية إلى جانب النمو الأخلاقي والنمو الاجتماعي والنمو اللغوي والحركي، بمعنى لا يمكن فهم النمو المعرفي بمعزل على نصية مظاهر النمو الأخرى[1].

يرى (بياجيه) أنَّ النمو المعرفي يحدث لدى الطفل عندما يفشل في تمثل الخبرات بسبب نقص المعرفة لديه أصلًا، وهذا بالتالي يؤدي إلى توليد أو تطوير يبني معرفية جديدة.

وفيما يتعلَّق بالنمو اللغوي يؤكد (بياجيه) أنْ يرتبط ارتباط وثيقًا بالنمو المعرفي حيث أنَّ تطور اللغة عند الأفراد يعتمد على درجة كبيرة على تطور العمليات المعرفية لديهم.

ويرى (بياجيه) أنَّ لدى الأفراد قدرة داخلية للتعامل مع الرموز اللغوية وإنتاجها وتنظيمها في البناء المعرفي لديهم، ويرى النمو اللغوي يسير عبر مراحل:

1. مرحلة الحس حركية: تبدأ من الولادة حتى نهاية السنة الثانية وبشكل الاتصال الحسي المباشر، وهي الصراخ لتغير على حاجته، ونطق بعض الصراخ لتغير على حاجته ونطق بعض الأصوات والمقاطع والمفردات[2].
2. مرحلة ما قبل العمليات تمتد من السنة الثالثة حتى السنة السابعة، ويحدث تطور كمي ونوعي على الحصيلة اللغوية للطفل، ويستطيع استخدام اللغة لتغير عن الأنا ويتمركز حول الذات، ويتسم بحديث الذات .
3. يستطيع الطفل في هذه المرحلة القيام بالعديد من الأنشطة والأعمال لكنَّه بالوقت نفسه لا يستطيع التفكير بها أو وصفها لغويًا.
4. مرحلة العمليات المادية: من السنة الثامنة إلى الحادية عشر تتسع الدائرة اللغوية لدى الطفل، وتزداد عدد مفرداته، وتصبح جمله وعباراته أكثر تعقيدًا، ويحدث تحولًا لغويًا لديه، وتحوَّل من لغة الأنا إلى المجتمع، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة ترتيب الأشياء لغويًا، ويستطيع

(1) الزغول، رافع النصير،عبد الرحيم،عماد، مرجع سابق، ص253.

(2) المرجع السابق، ص245.

الطفل في هذه المرحلة التحدث طويلًا، ويستخدم اللغة كأداء للتواصل الاجتماعي، معبِّرًا على نفسه وعلى الآخرين.

5. مرحلة العمليات المجرَّدة من السنة الثانية عشر وما بعدها، أهم ما يميزها تصبح لغة الفرد في هذه المرحلة قريبةً إلى لغة الراشدين من حيث البناء والمعنى.

مما سبق ترى الباحثة أنَّ النمو اللغوي والفهم يرتبط بالنمو العقلي، ويبدأ الطفل من الصراخ وإصدار الأصوات عديمة المعنى، إلى تشكيل مقاطع صوتية وجمل تعبر عن ذاته، ويستقل تدريجيًا للتعبير والتواصل مع الآخرين.

وأخيراً لقد ميَّز (بياجيه) بين الكفاءة اللغوية والفهم اللغوي والأداء اللغوي. حيث يمثل الأداء اللغوي أشكال التراكيب اللغوية التي قد تكون استجابة لمحاكاة فورية للأصوات التي يسمعها من بيئته.

أمَّا الكفاءة اللغوية فتمثِّل القدرة على إصدار الكلام، وإنتاج التراكيب اللغوية التي تنشأ وفقًا للنمو المعرفي، وعمليات التنظيم الداخلية"[1].

(1) مرجع سابق، ص256.

المبحث الثالث: الاتجاه نحو القراءة

تمهيد.

1. **مفهوم الاتجاه.**
2. **علاقة الاتجاه ببعض المفاهيم الأخرى.**
3. **خصائص الاتجاهات.**
4. **أنواع الاتجاهات.**
5. **وظائف الاتجاهات.**
6. **مكوِّنات الاتجاهات.**
7. **النظريات المفسِّرة للاتجاهات.**
8. **عوامل تنمية الاتجاهات وتكوينها.**
9. **تغير الاتجاه.**
10. **مقياس الاتجاه.**
11. **أهمية قياس الاتجاه.**

تمهيد:

يعد موضوع الاتجاهات من أهم وأبرز الموضوعات في التربية وعلم النفس؛ لكونها أحد القواعد الأساسية والرئيسية للسلوك، فالأفراد ذوو القدرات العقلية والمعرفية العالية اللازمة للنجاح في أي نوع من أنواع البرامج الدراسية يعانون صعوبات تعليمية بسبب اتجاهاتهم السالبة نحو مادة من المواد الدراسية، ومن المعروف أنَّ هناك العديد من التعريفات للاتجاهات لم تتفق على صورة موحَّدة.

تعد القراءة من أفضل نعم الله سبحانه وتعالى على خلقه من البشر، فهي عنصر أساسي ومهم وفعَّال لتطوير مقدرة الإنسان وإدراكه العقلي، والتعلُّم الذاتي والمستمر مدى الحياة، كما تعد أهم وسائل الاتصال والتعارف والاكتشاف بين الإنسان والعالم الذي يعيش فيه، وتلعب الاتجاهات دورًا حاسمًا في التعليم والأداء؛ لأنَّ مشاعر المتعلمين واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية والنشاطات المدرسية الأخرى، وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم ومعلميهم تؤثر في قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية.

مفهوم الاتجاهات:

إنَّ المتتبِّع للدراسات النفسية والتربوية التي تناولت موضوع الاتجاهات يجدها قد اختلفت في تناولها لهذا المصطلح، تبعًا لوجهات النظر، ولم تتفق في صورة موحَّدة للاتجاه ومن هذه التعريفات.

تعريف الاتجاه:

لغة: يَتْجَهُ بمعنى اتَّجَهَ وليس من لفظه؛ لأَن اتَّجَه من لفظ الوجْه وتَجِهَ من (هـ،ج ،ت) وليس محذوفًا من اتَّجَه كتَقَى يَتْقِي إذ لو كان كذلك لقيل تَجَهَ الأَزهري في ترجمة هـ ج ت قال أُهملت وُجُوهه، وأَمَّا تُجاه فأَصله وِجُاه قال: وقد اتَّجَهْنا وتَجَهْنا وأَحال على المعتل، وفي حديث صلاة الخوف وطائفةٌ تُجاهَ العدوّ أَيُ مُقابِلَتهم، والتاء فيه بدل من واو وُجاه أَي ممَّا يَلي وُجوهَهم[1].

(1) ابن منظور، (1414هـ) لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري جمال الدين أبو الفضل، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 150/1.

كما يعرف الاتجاه بأنَّه الوجه الذي نقصده والاتجاه مشتق من فعل اتجه، واتجه إليه أي رأي وتوجه إليه أقبل عليه.

اصطلاحًا: هو الميولات والاستعدادات المكتسبة التي تظهر في سلوك الفرد والجماعة عندما تكون بصدد تقييم شيء، أو موضوع بطرقة منسَّقة ومتميزة، أو قد ينظر إليها على أنَّها تعبير محدَّد عن قيمة، ولهذا تشتمل على نوع القيم الإيجابي أو السلبي والاستعداد نحو الاستجابات لموضوعات، أو مواقف بطريقة محدَّدة ومعرفة مسبقًا، وتمثل الاتجاهات نظامًا من المعتقدات والمشاعر والميول السلوكية تنمو في الفرد باستمرار نموه وتطوره[1].

يعرِّف الرفاعي الاتجاه بأنَّه "نزوع ثابت نسبيًا للاستجابة نحو صنف من المؤثرات بشكل ينطوي على تحيُّز أو رفض وعدم تفضيل[2].

أمَّا (شريفلي فيري) فيقول "إنَّ الاتجاه هو متعلم ينبئ بالسلوك، يتأثر بسلوك الآخرين، وهي استعدادات للاستجابة التقييمية تشمل الجانب الانفعالي[3].

وهناك من يعرِّف الاتجاهات بأنَّها نظام من التقييمات الإيجابية أو السلبية والمشاعر الانفعالية، وميول الاستجابة مع أو ضد موضوعات اجتماعية معيَّنة[4].

وعرَّف(البورت) الاتجاه هو حالة استعداد عقلي وعصبي يجري تنظيمها على طريق الخبرة، وتؤثر بشكل ديناميكي على استجابات الفرد لجميع الأشياء والمواقف التي لها علاقة بها[5].

وعرَّفه (بروسانكي وسبد نبيرج) بأنَّه عبارة عن ميل معقَّد الاستجابة الثانية للموافقة أو المعارضة للموضوعات الاجتماعية، وهذه الاستجابة تختلف من ثقافة إلى أخرى.

وعرفه (جيلفورد) (عبد العال وطلعت 1981، 154) بأنَّه استعداد عام في الأفراد ولكنَّه مكتسب بدرجات متفاوتة، ويدفعهم إلى الاستجابة للأشياء والمواقف بطرق يمكن أنْ يقال عنها في صالحها أو ضدها[6].

---

(1) سالم، شيرين علي جاد (2003) فاعلية تدريس التاريخ لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدامالرسوم الكاريكاتورية، ص 18- 19.

(2) الغرباوي، محمد عبد العزيز (2007). الاتجاهات النفسية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ص 7

(3) صالح محمد علي ابو جادو، (2000) مزيدة و منقحةعمان (الاردن):دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، 2000 ط2, ص 158

(4) أبو جادو، 2004، مرجع السابق، ص 189

(5) القذافي، رمضان محمد (1991): علم النفس الاجتماعي، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ص36.

(6) عبد العال، السيد، حسن، طلعت (1981): المدخل إلى علم النفس الدراسة العلمية لسلوك الإنسان، القاهرة، العربية للنشر والتوزيع.

وعرفَّه (أبو النيل) بأنَّه استعداد نفسي تظهر محصَّلته في وجهة نظر الشخص حول قيمة من القيم، دينية – جمالية – النظرية الاجتماعية، أو حول الجماعات، ويعد ويعبَّر عليه لفظيًا بالموافقة أو الرفض[1].

وعرَّفه (زكي) بأنَّه مجموعة أساليب للقبول أو الرفض أو موضوع اجتماعي أو نفسي معيَّن، وهذا يعني الاتجاه القبول أو الرفض[2].

وعرَّفه (الشيباني) الاتجاه بأنَّه استعداد وجداني مكتسب وثابت نسبيًا، يحدِّد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معيَّنة، يحبها ويفضِّلها ويميل إليها، إذ اتجاهه نحوها اتجاهاً إيجابيًا أو يكرهها وينفِر منها، ويبتعد عنها إذا كان اتجاهه نحوها سلبيًا[3].

وعرَّفه (أحمد، 2001) الاتجاه بأنَّه استعداد مكتسب مشبع بالعاطفة يحدد سلوك الفرد إزاء المواقف أو الموضوعات والأشخاص التي يتعامل معها في البيئة المحيطة به إنَّما بقبولها أو رفضها[4].

وعرَّفه (خليفة، 1989) بأنَّه الحالة الوجدانية للفرد التي تتكوَّن بناءً على ما يوجد لديه من معتقدات أو تطورات فيما يتعلَّق بموضوع ما، أو أشخاص معيَّنين، والتي تدفعه في بعض الأحيان إلى القيام ببعض الاستجابات والسلوكيات حيالها في موقف معيَّن ويتحدَّد من خلال هذه الاستجابات درجة رفضه أو قبوله لهذا الموضوع، أو هؤلاء الأشخاص[5].

وعرَّف (راجيكي،1991) الاتجاه بأنَّه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي لدى الفرد، نتجت من خلال الخبرة، وتؤثر تأثيرًا فعَّالًا موجبًا، وفي استجاباته لكل الموضوعات والمواقف المرتبطة[6].

---

(1) الأحرش يوسف، وآخرون، (2000): مدخل إلى التربية وعلم النفس، دار النخلة للنشر والتوزيع، تاجوراء، طرابلس، ص116، الطبعة الثانية،

(2) التومي، الشيباني عمر (1996): أسس علم النفس العام، بنغازي، دار الكتاب الوطنية، ص 404.

(3) المرجع نفسه، ص404.

(4) كامل، أحمد سهير (2001):علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، ص 99.

(5) محمد، خليفة عبد اللطيف (1989): المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي لدى عينة من الطلبة والطالبات دراسة وصفية، ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ص 105.

(6) منسي، راجيكي محمود (1991):علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، ص207.

وعرَّف(زهران،2000) الاتجاه بأنَّه تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط يقع فيما بين المثير والاستجابة، وهو عبارة عن تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة والسالبة، القبول والرفض نحو أشياء وموضوعات أو مواقف في البيئة تثير إلى الاستجابة[1].

وعرفَّ (عدس وآخرون، 1998)، الاتجاه بأنَّه يمثِّل حالةً أو وضعًا نفسيًا عند الفرد يحمل طبعًا إيجابيًا أو سلبيًا تجاه الشيء أو موقف أو فكرة مع استعداد الاستجابة بطريقة محدَّدة مسبقًا[2].

وعرَّفه (جيج) بأنَّ الاتجاه يتكوَّن لدى الطالب نحو موضوع ما من الإحساسات، أو المشاعر نحو أو ضد ما يفهمه هذا الطالب عند ذلك الموضوع، وعليه فالاتجاه يتضمَّن جانبًا عاطفيًا ومعرفيًا وتوجيهيًا، كما يتضمَّن موضوعيًا (الشيء نفسه)[3].

ويمكن تقسيم تعريفات الاتجاهات إلى فئتين:

تشير تعريفات الفئة الأولى إلى الاتجاه النفسي مفهوم بسيط أحادي البعد، أي أنَّه لا يشير إلى أكثر من مجرَّد الجانب الوجداني أو التقويمي بالحب والكراهية الذي يتبناه الفرد اتجاه الأشخاص أو الموضوعات المختلفة.

وعرَّفه (بروفولد، Bruvold) بأنَّه رد فعل وجداني إيجابي أو سلبي نحو موضوع مادي أو مجرَّد نحو قضية مثيرة للجدل.[4]

وعرفَّه (الرفاعي، 1982) بأنَّه نزوع ثابت نسبيًا للاستجابة نحو صنف من المؤثرات بشكل ينطوي على تجنيد أو رفض وعدم تفضيل"[5].

وعرَّفه (روكش، 1984) بأنَّه ميل أو استعداد منظَّم للاستجابة المحبَّذة، أو غير المحبَّذة تجاه موضوع أو حالة معيَّنة".

كما أنَّ الاتجاه النفسي مركَّب يتضمَّن الجانب النفسي التقويمي، والجانب المعرفي ومن هذه التعريفات.

---

(1) زهران، حامد عبد السلام (2000):علم النفس الاجتماعي، دار الكتاب، مصر، القاهرة، عالم الكتب، ط6، ص172.

(2) عدس عبد الرحمن، وتوق، محي الدين، (1998): المدخل إلى علم النفس، دار الفكر للطباعة والنشر، ط5، ص 148.

(3) منسي، راجيكي محمود (1991): مرجع سابق، ص 206.

(4) العابدين، زينب (1993): مرجع سابق، ص90.

(5) عبيدات، (1988): مرجع سابق، ص112.

عرَّف زهران الاتجاه بأنَّه "تكوين فرض أو متغير كامن أو متوسط يقع بين المثير والاستجابة، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص، أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تثيرها هذه الاستجابة"[1].

وعرَّف(ايفلي وتشكين 1993) الاتجاه بأنَّه حالة تؤثر في الفرد بأشكال مختلفة، وشكل أدَّق، فالاتجاه عبارة عن ردَّة فعل تقويمي تجاه شخص ما، أو موضوع ما تظهره في أفكارنا ومشاعرنا وأفعالنا المقصودة[2].

ويتضح من التعريفات السابقة أنَّ سلوك الفرد في موقف ما يتوقَّف على اتجاه الفرد تسمية ما لديه من خبرات ومواقف يتكَّون الاتجاه.

وترى الباحثة أنَّ التعريفات السابقة تؤكد على أنَّ الاتجاه عبارة عن موقف أو حدث مكتسب من البيئة له صفات الثبات النسبي، ويوجّه سلوك الفرد نحو قضية ما، أو حدث ما، ويعد عبارة عن موقف انفعالي يفصح على حقيقة مشاعر وأحاسيس الفرد اتجاه موضوع ما.

وتعرِّفه الباحثة إجرائيًا بأنَّه: محصِّلة استجابات التلاميذ وقبول أو رفض أداة المادة الدراسية، واستعداد عقلي ونفسي يتكوَّن لدى التلاميذ إزاء مادة دراسية بأسلوب العصف الذهني، ومقياس درجة الفهم والدرجة الكلية في مقياس الاتجاه.

تطور استخدام مصطلح الاتجاهات:

تطور مصطلح ومفهوم الاتجاه ويعد (هربرت سبنس) أول من استخدم مصطلح الاتجاه بمعنيين:

1. الاتجاه العقلي.
2. الاتجاه الحركي.

ويرى (جوردن البورت) أنَّ مفهوم الاتجاهات هو أبرز المفاهيم في علم النفس الاجتماعي المعاصر[3].

---

(1) زهران، حامد (1978): مرجع سابق، ص136.

(2) Francis, L.J., Brown, L.B., & Philipchalk, R. (1992): . The development of an abbreviated form of the Revised Eysenck Personality Questionnaire (EPQRA) Its use among students in England, Canada, the USA and Australia.Personality and Individual Differences, 13, 443-449. doi: 10.1016/0191m 62.

(3) الأحرش، يوسف(2000): مدخل إلى التربية وعلم النفس، دار النخلة للنشر، ص116.

مكوِّنات الاتجاه:

من خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة للاتجاهات يتضح أنَّ الاتجاه يتكوَّن من ثلاثة جوانب رئيسة هي:

- الجانب المعرفي: ويتكوَّن من معتقدات الفرد التقويمية التي تتطلَّب صفات محبَّبة، أو غير محبَّبة مرغوبة أو غير مرغوبة، كما يتضمَّن معتقدات الفرد عن الطرق المناسبة للاستجابة إزاء شيء معين.
- الجانب الشعوري: يتكون من الانفعالات المرتبطة بشيء معيَّن من حيث السرور أو عدمه، ويعد الجانب الانفعالي بمثابة الشحنة الانفعالية التي تعطي الاتجاهات صفاتها المهمة والمثيرة والدافعة[1].

الجانب العملي السلوكي:

يتكوَّن من كل الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه، فإذا كان لفرد ما اتجاه إيجابي إزاء شيء فأنَّه سوف يكون مهنيًا ليساعد أو يثبِّت أو يعقِّد هذا الشيء، أمَّا إذا كان له اتجاه سلبي فسوف يكون عنده استعداد ليعاقب أو يهدم هذا الشيء[2].

تكوين الاتجاهات:

يبدأ تكوين الاتجاهات من السنوات الأولى من حياة الفرد، ومع مرور الزمن وتقدُّم العمر تتطور الاتجاهات وترسخ، فالاتجاهات عادات سلوكية وأنماط مكتسبة عن طريق احتكاك الفرد بالآخرين من أفراد المجتمع، ووجود مؤشرات خارجية، ومن أهم الشروط التي يجب توافرها حتى تتكَّون الاتجاهات:

- الاتجاهات النفسية عبارة عن أنماط عادات سلوكية يكتسبها الفرد من خلال احتكاكه بالمؤثرات البيئة من الشروط الواجب توافرها لتكوين الاتجاهات.
- تتكَّون الاتجاهات عن طريق إشباع الدوافع الأولية، فالشراب مثلًا يشبع دافع العطش عند الطفل، فيعلم اتجاهًا إزاء الشراب.

---

(1) شقورة، عبد الرحيم، (2002): الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، ص25-30.

(2) خير الله، سيد (1990): اختبار القدرة على التفكير الإبداعي، القاهرة، عالم الكتب، القاهرة، 31-32.

- تكون الاتجاهات عن طريق الخبرات الانفعالية المختلفة، فإذا كانت الخبرات الانفعالية سارَّةً، فتتمثل في الرضا المدرسي، فالتلميذ يكوِّن اتجاهًا موجبًا نحو المدرسة، وإذا كان مؤلمًا فيتكوَّن اتجاهًا سالبًا.
- يتكوَّن الاتجاه عن طريق ارتباط استجابة الفرد بأمر يجلب رضا الآخرين، فالتلميذ الذي يفوق الآخرين في الدراسة والتحصيل يجلب إعجاب المعلمين والوالدين.
- التنشئة الاجتماعية: تتكوَّن الاتجاهات من خلال المحاكاة، والتقليد، والتوحد، والتبني وتقوم بهذه المهمة المؤسسات والمساجد ووسائل الإعلام.
- تتكوَّن الاتجاهات عن طريق إتباع الدوافع الأولية.
- تتكوَّن الاتجاهات عن طريق ارتباط الفرد بالآخرين.
- تتكوَّن الاتجاهات عن طريق التنشئة الاجتماعية بالمحاكاة والتقليد والتبني والتعلم[1].
- تتكوَّن الاتجاهات عندما تتكامل الخبرات الفردية المتشابهة في وحدة كلية تشير إلى تعميم هذه الخبرات.
- التمايز يؤدي إلى تعميم الخبرات الفردية، وتحديد الاتجاه تحديدًا قويًا، وهذا ما يجعل الاتجاه يصل إلى النضج واكتمال النمو، وهنا يتميَّز على بقية الاتجاهات[2].
- الخبرات الانفعالية الشديدة للانفعال أثر كبير في تكوين الاتجاهات، فقد يكتسب الفرد اتجاهًا نتيجة موقف معين[3].

العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

هناك عوامل على درجة كبيرة من الأهمية تؤثر في تكوين الاتجاهات ونمو بعضها بالتعلم والخبرات السابقة، والجماعات المرجعية، وهي التي تتكوَّن على أساسها شخصية الفرد أو المتعلم.

---

(1) عبد الحليم، محمود (1991): علم النفس التربوي للمعلمين، مرجع سابق، ص233.

(2) شقورة، عبد الرحيم (2002): الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات التمريض نحو مهنة التمريض، وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، ص 25– 30.

(3) موسى، عبد الله الحسن (2015): مدخل إلى علم النفس، مكتبة الخانجي، مصر، القاهرة، الطبعة الثالثة، ص 233.

1- الدوافع والحاجات:

تشترك الحاجات والدوافع والرغبات والأهداف في تكوين الاتجاهات، وتعد المحرك للفرد والنشاط، وهي التي تواجهه نحو الأشياء والأهداف المرغوب في تحقيقها، كما أنَّها تحدد مدى استجابته للمؤثرات المحيطة به، وينجذب إلى أهداف خاصة؛ لأنَّها تحقق له حاجاته، وهنا كان الاختلاف.

2- المؤثرات الثقافية:

تعمل المؤثرات الثقافية دورًا مهامًا وأساسيًا في تكوين اتجاهاتنا، وما تحمله من نظم دينية وأخلاقية واقتصادية وسياسية واجتماعية، وما يعيشه الفرد من عادات وتقاليد، وعلاقة التلميذ بالأسرة والبيئة التي يعيش فيها، والمدرسة التي ينمِّو فيها، وهنا يتأثر في اكتسابه لاتجاهاته ومعتقداته[1].

3- تأثير التعليم:

يعد التعليم مصدرًا مهمًا، يزوِّد التلميذ بالمعلومات التي تسهم في نمو اتجاهاته، وما يتعلَّمه التلميذ من الأسرة والمدرسة يكوِّن لديه اتجاهات جديدة، وتعدل ما لديه من اتجاهات قديمة، وتجعله أكثر مرونةً، وعليه كلما زاد عدد السنوات الدراسية التي يقضيها التلميذ في الدراسة كلما بدأت اتجاهاته أكثر تحررًا[2].

4- الأنماط الشخصية:

تؤثر بعض الصفات المزاجية في تكوين الاتجاهات، فتجعل الفرد محصنًا ضد التأثير ببعض الاتجاهات في حين يكون عرضةً للتأثير الشديد باتجاهات أخرى.

5- ما يتعرَّض له التلميذ من حقائق ومعلومات:

تنمو الاتجاهات وتشكِّل تلبية للحاجات، وتبعًا لما يتعرَّض له التلميذ من حقائق ومعلومات فالمعلومات قليلًا ما تحدِّد اتجاهًا، إلا إذا كانت في سياق الاتجاهات الأخرى السابقة.

---

(1) عبد الحليم، محمد، مرجع سابق، ص 214 – 215.

(2) مجدي أحمد محمد، (1996): السلوك الاجتماعي و ديناميته، دار المعرفة الجامعية، ص 75.

6- المؤثرات الوالدية والجماعية:

تعد من أقوى العوامل التي تؤثر في اتجاهات الأفراد وسائر أعضاء الأسرة واتجاهات الوالدية (التطبيع الاجتماعي)[1].

ثالثاً: خصائص الاتجاهات

للاتجاهات خصائص سلوكية متنوِّعة، وكثرة عند الباحثين أبرزها وفق التأثيرات السلوكية ودرجة ظهورها في التلميذ، وحدَّدت خصائص الاتجاه بما يأتي:

أولاً: اتجاه علاقة التلميذ بين التلميذ وموضوع ما.

ثانيًا: يستدل على الاتجاه من ملاحظة للسلوك[2].

1- الاتجاهات تكوينات افتراضية:

الاتجاهات تكوينات افتراضية يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد، ويعدها البعض متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه، واستجابة التلميذ الذي يملك اتجاهًا تقبليًا نحو مادة دراسية معيَّنة، ويستجاب لها بأنماط سلوكية معيَّنة، تبنى باتجاهه هذا كصرف المزيد من الوقت في دراستها.

2- الاتجاهات نتاج التعلم:

يكتسب التلميذ اتجاهاته بالتعلم عبر عملية التشبيه الاجتماعية، وقد يتم التعلم على نحو لا شعوري أو غير قصدي.

3- ثبات الاتجاهات وتغييرها:

تتباين الاتجاهات من حيث قوة ثباتها أو مدى قابليتها للتغيير والتعديل.

4- الاتجاهات محدَّدة بين التلميذ وموضوع ما:

يحدد الموضوع سلوك التلميذ بطريقة مباشرة، بحيث يسلك بطريقة معينة نحو موضوع معيَّن، وفي موضع معيَّن، وهذا يعني أنَّ الاتجاهات أقلُّ تجريد أو عمومية من القيم والمثل.

5- الاتجاهات ذات أهمية شخصية واجتماعية:

تعير لها أهمية شخصية واجتماعية لأنَّها تؤثر في علاقات الآخرين.

---

(1) عبد الحليم، محمد، مرجع سابق، ص 216

(2) الأحرش، يوسف (2000): مرجع سابق، ص 77

6- الاتجاهات إقدامية تجنبيه:

قد تتسم بعض اتجاهات التلميذ بالإقدام أو الإيجابية، فتجعله يقترب من موضوعاتها، وقد تتسم اتجاهات أخرى بالتجُّنبية أو السلبية، فتجعله يتجَّنبها ويرغب فيها[1].

وظائف الاتجاهات:

حدَّد كل من (عكاشة، والدويبي) أنَّ الاتجاهات تعمل على تأدية عدد من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي، بحيث يمكِّن التلميذ من معالجة الأوضاع المختلفة على نحو مثمر وفعَّال، وتوجد هناك وظائف أساسية للاتجاهات:

1- الوظيفة المعرفية:

تعني أنَّ الإنسان يحتاج إلى التعامل مع العالم المحيط به من خلال بناء ثابت ومنظَّم وذي معنى، وتعد الاتجاهات كمعايير لازمة لتأدية هذه الوظيفة؛ حيث قسَّم التلميذ بتقسيم جوانب العالم المختلفة التي يتعامل معها، وتساعد التلميذ على إدراك البيئة التي يعيش فيها، وتجعله أكثر فهمًا للعالم المحيط به، فحينما يعبِّر التلميذ على اتجاه خاص فأنَّه يعلن لمجتمعه على انسجامه مع ما يسود من قيم ومعتقدات[2].

ويمكن تغيير الاتجاهات إذا أصبحت غير قادرة على عملها، أو أصبحت غير مناسبة.

2- حماية الذات:

تعمل الاتجاهات على حماية الشخص حتى يظل غير واع بنزعاته غير مقبولة قد يعمل اتجاه معيَّن على حماية الذات عن طريق استخدام وسائل دفاع نفسية مثل الإسقاط أو الاستبدال أو الكبت"[3] وعلى مساعدة التلميذ على إنجاز أهداف معيَّنة، تمكِّنه من التكيُّف مع الجماعة التي يعيش فيها، وتحقيق نوع من المنفعة للفرد[4].

---

(1) نشواق، عبد المجيد (1993):علم النفس التربوي، دار الفرقان، ط6، ص 479- 474.

(2) عكاشة، محمود،وزكي، محمد (2002):مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ص 125- 156.

(3) القذافي، رمضان أحمد (1991):علم النفس الاجتماعي، جامعة مفتوحة، دار النشر، طرابلس، دار الكتاب الوطنية، ص38.

(4) الدويبي، عبد السلام، مرجع سابق، ص 75.

3- التعبير عن القيم:

يلاحظ أحيانًا تبنِّي الشخص اتجاهًا معينًا للتعبير عن قيمه أو تعزيز شعوره بالهوية ممَّا يؤدي إلى تقوية الشعور بمفهوم الذات لدى الفرد، ويمكن تغير هذه الاتجاهات عندما تتعارض مع تحقيق الهدف مثل حالة رضاء الشيخ على نفسه[1].

4- الوظيفة التكيُّفية:

وهي وظيفة تساعد الفرد على تحقيق هدف معيَّن، وهي تساعدنا على التوافق مع الأشياء والمواقف، وتمكِّنه من تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وتجنِّبه الأهداف غير المرغوب فيها، وإقامة علاقة مع الآخرين لديهم نفس الاتجاهات.

5- وظيفة اقتصاد المعلومات:

هنا نحتاج إلى معرفة كل شيء عن الموضوع حتى تستجيب إليه، فالاتجاهات تزيد من ثقافتنا في التفاعل مع الموضوعات، وذلك بتزويدنا بمجموعة بسيطة من المعلومات.

6- وظيفة تحقيق الذات التعبيرية:

اتجاهات التلميذ تحدِّد نمط تفاعلي مع البيئة التي يعيش فيها عن طريق التعبير عنها.

7- وظيفة الدفاع عن الذات.

أ, الذات الواقعية:

إنَّ كثيرًا من اتجاهاتنا نحو الموضوعات أو الأشياء تتحدَّد في ضوء حاجاتنا الشخصية، وبذلك نحكم على هذه الموضوعات من منظور الدفاع عن الذات[2].

وقد أشار (زهران، 2000) إلى أنَّ الاتجاهات لها وظائف متعدِّدة منها:

1- تحديد طرق السلوك وتفسيره.

2- تنظيم العمليات الدفاعية الانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي التي يعيش فيها الفرد.

3- تنعكس الاتجاهات على سلوك الفرد على أقوله وأفعاله وعن تعامله مع الآخرين.

4- تساعد التلميذ على أخذ قرارات في مواقف نفسية متعدِّدة في شيء من الاتساق والتوحيد.

5- توضِّح صورة العلاقة بين التلميذ ومجتمعه.

---

(1) المرجع نفسه، ص38-39.

(2) عبد الحليم، محمود، مرجع سابق، ص 213.

6- تجعل الفرد يدرك ويحس ويفكر بطريقة محدَّدة إزاء موضوعات خارجية[1].

ويتضح ممَّا سبق أنَّ الاتجاهات تؤدي وظائف منفعية واقتصادية وتعبيرية ودفاعية متداخلة ومتصلة، ومن هنا عن طريقها إشباع حاجات التلميذ باتجاهه النفسي واتخاذ قراراته بقناعة تامة.

طبيعة الاتجاهات:

حدِّدت طبيعة الاتجاهات في عدد من الأبعاد أهمها ما يأتي:

1- المحتوى: وهو درجة وضوح معنى الاتجاه عند الأفراد، فموضوع الاتجاه لا يكون دائمًا وهو نفسه بالنسبة إلى الناس جميعًا والاستجابات التي يقوم بها الفرد حين يعلن تأييده أو معارضته لموضوع ما، إنَّما هي استجابة لأمر ذاتي هو مفهوم عن موضوع الاتجاه.

2- التطرُّف: هو مدى الاتجاه بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب، فالاتجاه الموجب هو الذي يقترب من الطرف الموجب، والاتجاه السالب هو الذي يقترب من الطرف السالب من حيث درجة الايجابية أو السلبية، أي درجة قرب الاتجاه من الطرف الموجب أو السالب.

نقطة الحياد

+ الطرف الموجب **- الطرف السالب**

- القوة: هي مدى تأثير الاتجاه بمعنى أنَّ الاتجاه يمكنه الاستمرار ويميل إلى القوة كلما كانت له قوة، كلما كان له قيمة أكبر وأهمية أكثر في تكوين الشخصية.

- وضوح المعالم: يقصد بأنَّ المعالم تتفاوت في وضوحها، فمنها ما هو واضح في معالمه وتفاصيله وتكوينه، ومنها ما هو غامض ومانع[2].

طرق تغيير الاتجاه:

تتعدَّد طرق تغير الاتجاه، وفيما يلي أهم طرق تغيير الاتجاه:

---

(1) زهران، حامد، مرجع سابق، ص 477.

(2) سعيد، مريم (2012): فاعلية منهج مطور قائم على العصف الذهني والمناقشات الجماعية في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، ص 100.

- **تعد الجماعة المرجعية** بأنَّها الجماعة التي يرتبط الشخص بأهدافها ومبادئها وقيمها ومعاييرها الأخلاقية والاجتماعية، فإذا انتقل الفرد إلى جماعة جديدة ذات اتجاهات جديدة سوف يميل إلى تعديل وتغيير اتجاهاته.

- **تغيير الإطار المرجعي:** يعرف الإطار المرجعي بأنَّه الإطار الذي يشتمل على معايير الفرد وقيمه كلها، والأحداث تتغير في اتجاه الفرد نفسه.

- **تغيير موضوع الاتجاه:** إذا حدث تغير في موضوع الاتجاه نفسه وإدراك الفرد ذلك فالاتجاه نحوه يتغير.

- **الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:** إنَّ الاتصال بموضوع الاتجاه يسمح للفرد بأنْ يتعرَّف على الموضوع من جوانب جديدة، ممَّا يؤدي إلى تغيير الاتجاه إلى أفضل إذا كشف جوانب ايجابية، إلا أنَّه أحيانًا يتضح الاتجاه إلى أسوء إذا كانت الجوانب تنكشف نتيجة الاتصال المباشر.

- **التغير القصري في السلوك:** قد يحدث تغير قصري في السلوك نتيجة ظروف اضطرارية، ممَّا يؤدي إلى تغير في الاتجاهات إمَّا ايجابية أو سلبية[1].

تصنيف الاتجاهات:

إنَّ الاتجاهات تمثِّل نظامًا للمعتقدات والآراء والمشاعر والأحاسيس التي تكوَّنت لدى التلميذ نتيجة لمروره بخبرات معيَّنة، أثَّرت فيه ايجابيًا أو سلبًا نحو موضوع ما.

وأنَّه ليس من السهل تصنيف الاتجاهات إلى أنواع مستقلة عن بعضها، وهذا راجع إلى أنَّها متداخلة ومتشابكة بطبيعتها، إلا أنَّ بعض العلماء والباحثين حاولوا تصنيف الاتجاهات إلى عدَّة أنواع مستقلة، والهدف من هذا التصنيف محاولة دراستها وفهمها وتغييرها، وبذلك يمكن تصنيفها على أسس:

1- التصنيف على أساس الموضوع:

أ- الاتجاه العام: له صفة العمومية يشير بين الأفراد مثل الاتجاه نحو الديمقراطية، العدالة الاجتماعية.

ب- الاتجاه الخاص: هذا الاتجاه الذاتي على النواحي الذاتية الفردية مثل تعدُّد الزوجات والأعياد والمناسبات[2].

---

(1) زهران، حامد، مرجع سابق، ص 164.

(2) محمد، دويدار عبد الفتاح (1994): علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، ص47.

2- التصنيف على أسس الأفراد:

أ- الاتجاه الجمعي: هو الاتجاه الذي يشترك فيه عدد كبير من الناس، عادة ما يكون منتشرًا، مثل جماعة النادي أو المدرسة.

ب- الاتجاه الفردي: هو الذي يوجد لدى الفرد ولا يوجد لدى باقي الأفراد، مثل ما يوجد لدى الفنانين والمبتكرين[1].

3- التصنيف على أساس الوضوح:

أ- الاتجاه العلني: وهو الاتجاه الذي يظهر الفرد دون حرج أو خوف، ويكون متفقًا مع معايير الجماعة.

ب- الاتجاه الخفي: لا يتفق مع الجماعة ويخفي الفرد الإفصاح عنه علانية[2].

نظريات المفسرة للاتجاهات:

هناك العديد من النظريات التي تتعلَّق بتنظيم الاتجاهات، والتي حاول أصحابها الوصول من خلالها إلى وضع تفسيرات منطقية لها كل حسب توجهاته السيكولوجية، ومن أبرز هذه النظريات ما يلي:

1- نظرية الاتزان (هيدر 1918):

يرى (هيدر) أنَّ الاتجاهات نحو الأشياء ونحو الناس لها جاذبية إيجابية أو سلبية، وقد تتطابق وقد لا تتطابق هذه الاتجاهات، لذلك قد يكون هناك توازن أو عدم توازن، وينصبُّ اهتمام (هيدر) على المواقف التي فيها شخص وآخر، كل منهما له اتجاه معيَّن نحو موضوع، ويعني هذا مفهوم التوازن أنَّ هناك نزعة[3].

ويرى (القذافي، 1991) أنَّه حالة عدم حدوث الاتزان (الثبات) فذلك يؤدي بالفرد إلى الشعور بالتوتر بما قد يدفعه إلى القيام بمحاولات ذهنية، كإعادة التوازن عن طريق ترتيب المواقف والعلاقات بين الأشياء، مثل تغيير اتجاهات الفرد تجاه الموضوع، أو إمكانية تغيير اتجاهات نحو شخص آخر[4].

---

(1) زهران، حامد علم النفس الاجتماعي، مرجع سابق، ص 173.

(2) عبد العال، طلعت حسن، (1981): مدخل إلى علم النفس، الدراسة العلمية لسلوك الإنسان، الدار العربية للنشر والتوزيع، ص161.

(3) سعد، جلال، مرجع سابق، ص179.

(4) محمد، رمضان، علم النفس الاجتماعي، (1991): ص 42.

2- نظرية التوافق العاطفي الذهني:

تقوم هذه النظرية على أساس الربط بين الموضوع وتحقيق الأهداف المرغوبة وغير المرغوبة، وتؤكد هذه النظرية على أنَّ مشاعر الفرد نحو موضوع الاتجاه أو تقسيمه تميل إلى التوافق مع جانب بنائه الذهني، فإذا تعدَّى التوافق بين الاثنين حدًا معينًا للاحتمال فقد يلجأ الفرد إلى العمل على التقليل من عدم التوافق عن طريق تغيير أحد الجوانب، أو كليهما للمحافظة على توافقه بشكل أكثر وضوحًا، وهو أنَّه إذا كانت نظرة شخص معيَّن إلى موضوع نظرة سلبية ثم تغير اتجاهه العاطفي اتجاه ذلك الموضوع أصبح ايجابيًا، فمن المتوقع أنْ يبدأ هذا الشخص في العمل على تغيير أفكاره تجاهه حتى يحدث التوافق المطلوب[1].

3- نظرية التنافر المعرفي (فستنجر1957):

إنَّ الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو أنَّ التنافر حالة سلبية من حالات الدافعية التي تحدث حين تكون لدى الفرد معرفتان في وقت واحد، فتتنافر هاتان المعرفتان كانت أحدهما نقيضه للأخرى على ألا يكون هناك توافق، أو عندما تكون الحقيقة أو المعرفة، حيث يسعى الفرد إلى تحقيقها بإضافة معرفة التوافق مع المعرفة وتغير أحدهما أو الاثنين ممَّا يحدث التوافق بشكل إيجابي[2].

وتقوم هذه النظرية على أساس أنَّ الإنسان كائن (عقلاني)، ولكنَّها توحي بأنَّ الإنسان حيوان يقوم بالتبرير لأنَّه يحاول أنْ يبدو معقولًا أمام نفسه وأمام الآخرين[3].

4- نظرية التطابق المعرفي (أو زجود وتانيوم):

لقد نشأت اهتماماتها بعمل مقياسًا لقياس المعنى والطلب من المفحوصين تقدير مفهوم, كمفهوم (سيده) على مقياس تقدير يتكوَّن من سبع درجات، وهذا المقياس معروف اختبار تميز المعاني، وهو يتكوَّن من صفات متضادة، وقد اعتبر (أوزجود) عامل التقويم هذا بعدًا من أبعاد الاتجاهات التقنية؛ لأنَّه يتم الحكم على الأشياء بأنَّها مقبولةً أو غير مقبولة، وعليه فهذا الاتجاه النفسي بعدًا من أبعاد المجال الكلي للمعاني عند الشخص والتطابق عندهما حالة طرد لتعويم بحوث التطابق إذا كان لدى الفرد تقويم محبَّب لكل من المصدر المفهوم، ومن هنا يبدو أنَّ

---

(1) محمد، رمضان، مرجع سابق، (1991): ص 43.

(2) الأحرش يوسف، وآخرون، مرجع سابق، ص130.

(3) جلال، سعد (2001): القياس النفسي، لمقياس الاختبارات، القاهرة، عالم الكتب، ص181.

الاتجاهات تتغير في حالة وجود التناقض، أي في حالة عدم وجود تطابق، وليس في حالة وجود التطابق[1].

قياس الاتجاهات:

إنَّ الهدف الأساسي من عملية قياس الاتجاهات التعرُّف على طبيعة سلوك الأفراد والجماعات التي لم تنشأ من فراغ، وإنَّما هي محصِّلة تفاعل بين الأفراد وبيئتهم المادية والاجتماعية، الأمر الذي دفع العلماء والباحثين إلى ابتكار أدوات وأساليب تساعدهم على قياس اتجاهات الأفراد نحو بعض القضايا والموضوعات في محاولة منهم لفهم طبيعة هذا السلوك والتنبؤ به، ومن ثم إمكانية ضبطه وتعديله وتوجيهه توجيهًا صحيحًا.

أهمية قياس الاتجاهات:

تكمن أهمية قياس الاتجاهات في التعرُّف على طبيعة سلوك الفرد من خلال اتجاهاته:

1- محاولة تعديل وتطوير الاتجاهات السالبة وتحسينها وتعزيز الاتجاهات الموجبة نحو المهنة مثلًا يعد من الأهداف المهمة للمجتمع تحقيقها.

2- من المتفق عليه أنَّ مقاييس الاتجاهات هي معظمها تقارير للأفراد اللفظية عن مدى تقبُّلهم أو رفضهم لموضوع عمَّا إذا كانت هذه التقارير تطابق أو لا تطابق، وهناك العديد من التعريفات، منها عرف (توكمان) مقاييس الاتجاهات بأنَّها عبارة عن عبارات ومثيرات يجيب عليها الفرد[2].

وقد تعددت المقاييس التي صمِّمت لقياس الاتجاهات بعضها مباشر، والبعض الآخر غير مباشر[3].

طرق تعديل وتغير الاتجاهات:

1. التغير في موضوع الاتجاه.
2. تغير الإطار المرجعي (تربوي- نفسي- اجتماعي).
3. تأثير وسائل الإعلام والاتصال.
4. المناقشة وأفراد الجماعة.

---

(1) جلال ،سعد، مرجع سابق، ص182.

(2) الأحرش يوسف، وآخرون، مرجع سابق، ص 142.

(3) زهران، حامد، مرجع سابق، 199.

5. الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه.
6. تغير الموقف، وتزويد الفرد بالمعلومات عن موضوع الاتجاه.

العوامل التي تجعل تغير الاتجاه صعبًا، ما يلي:

1. قوة الاتجاه القديم وسوطه.
2. زيادة درجة وضوح معالم الاتجاه عند الفرد.
3. استقراء الاتجاه في شخصية الفرد وارتفاع قيمة وأهمية الاتجاه في تكوين شخصية الفرد، ومعتقدات الجماعة التي تبنى فيها.
4. الجمود الفكري وصلابة الرأي عند الأفراد.
5. إدراك الاتجاه الجديد على أنَّ فيه تهديد للذات[1].

أهم طرق تغير وتعديل الاتجاهات:

1. تزويد الأفراد بالمعلومات عن موضوع الاتجاه:

يمكن تغيير الاتجاهات للأفراد عن طريق تزويدهم بالمعلومات المتعلِّقة بموضوع الاتجاه، وذلك لأنَّ الفرد لديه دافع أساسي لأنْ يفهم ويعرف، وعلى هذا فأنَّه يعيد ترتيب خبراته التي كانت غير مشقة[2].

2. التعليم المدرسي:

يودي التعليم المدرسي إلى تعديل اتجاهات الفرد نحو أشياء وموضوعات معيَّنة.

3. تغير الإطار المرجعي:

إذا ما تغير الإطار المرجعي الذي يكوِّنه الفرد يشمل على معايير وقيمة تغير الاتجاه.

4. التغير القسري في السلوك:

يرى (ليفن) أنَّ هناك عوامل تساعد في تعديل الاتجاهات وهي:

1. نشاط خاص يقوم به الفرد.
2. صبغ الأهداف بصبغة انفعاليه سارة ومحبَّبة إلى النفس، تجذب إليها الفرد عن طريق خبرة الفرد بالموضوع.

---

(1) زهران، حامد (2000): علم النفس الاجتماعي، القاهرة عالم الكتب، ص183،.

(2) خير الله، سيد،(1990): مرجع سابق، ص210.

3. زيادة خبرة الفرد بالموضوع، فكلما تعمَّق الفرد بموضوع ما، تكوَّن لديه اتجاه إمَّا إيجابي أو سلبي نحو هذا الموضوع.

قياس الاتجاهات:

1. مقياس ليكارت (Likert) :

يعد من أسهل الطرق لأنَّه لا يحتاج إلى جهد للسير في تصميم المقياس، حيث يعتمد هذا المقياس على تدرُّج العبارة الواحدة، بمعنى يتلخَّص في تقديم مجموعات من الجمل أو العبارات التي تدور حول موضوع الاتجاه المراد قياسه، ويطلب من المفحوص أنْ يضع استجابته لكل عبارة من عبارات المقياس باختيار، أي من هذه الاستجابات ومن هذه الطريقة يجب على أفراد العينة أنْ يبنوا لكل عبارة ماذا كانوا يوافقون عليها بشدة أو يوافقون أو محايدون أو لا يوافقون بشدة؛ ليصل الفرد تقدير ومجموع قيم استجاباته على النمو التالي: موافق بشدة (5 درجات) موافق أربع (4 درجات) محايد ثلاث (3 درجات) غير موافق درجتان (2) غير موافق بشدة درجة كل بند على حدة، وبين الدرجة الكلية للمقياس، وعند صعوبات على معاملات موجبه عالية ذلك على صدق مقياس الاتجاهات المستخدمة[1].

وتؤكد دراسة (شرين جاد) على أنَّ سوء فهم التلاميذ لبعض الأمور في المادة المراد دراستها يؤدي إلى نمو الاتجاهات السلبية لديهم، كما أكَّدت أيضًا على وجود بعض الفروق من التلاميذ من حيث خبراتهم، يؤثر على تلقيِّهم للمادة الدراسية، ومن ثم تسمية اتجاهاتهم نحوها[2].

2- مقياس جتمان Cuatmap

يهدف هذا المقياس إلى بيان ما إذا كان الاتجاه أو السمة المراد قياسها بمعنى من الممكن فعلًا قياسها بميزان متدرج، والتأكد من أنَّه يوجد اتجاه نفسي يكون وحده، يمكن قياسها فإذا ثبت أنَّ هذا الاتجاه وحده فأنَّه يكون ميزان متدرج يمكن على أساسه ترتيب الأفراد ترتيبيًا مسلسلًا من حيث درجة الاتجاه عندهم.

وفي هذا المقياس يمكن للدرجة المتحصَّل عليها المفترض أنْ تبين مباشرة أي جملة من الجمل على الميزان أختارها الفرد لان الجمل على الميزان قد رتبت بحيث إذا ما اختار الفرد جملةً منها فهذه الجمل تبين أنَّه موافق أيضًا على كل الجمل التي تليها، ولا يوافق على أي من الجمل السابقة لها، وتحاول هذه الطريقة تحديد حده الاتجاه مباشرةً من الجملة التي يوافق عليها الفرد على الميزان[3].

---

(1) شوقي عبد الحميد، مرجع سابق، ص479.

(2) سالم، شيرين علي جاد (2003) فاعلية تدريس التاريخ لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي باستخدامالرسوم الكاريكاتورية، رسالة ماجستير غير منشورة، كليةالتربية، قسم المناهج، جامعة عين شمس، ص99.

(3) المقسى، سعد جلال، (2001): القياس النفسي، ص 251 – 259.

3- مقياس ترستون Thurstom

لقد قدَّم (تيرستون) 1929 طريقة جديدة لقياس الاتجاهات، تعرف باسم مقياس الفترات متساوية الظهور نحو عدد من الموضوعات، وإنشاء عدَّة مقاييس وحدتها معروفة البعد عن بعضها البعض أو متساوية البعد، ويتكوَّن المقياس من عدد من الوحدات، أو العبارات لكل منها وزن خاص، معبِّرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل، أمَّا عن طريقة إعداد المقياس وتقدير الوزن الخاص لكل عبارة فتتلخَّص في الآتي: يقوم الباحث بجمع عدد كبير من العبارات يرى أنَّها نفس الاتجاه الذي يريد قياسه، وتعطي مدى الموافقة أو الرفض، ثم تكتب كل عبارة في ورقة منفصلة، ويعرض العبارات على عدد كبير من المحكِّمين الذين لهم خبرة في المجال، ويطلب منهم بشكل مستقل عن بعضهم أنْ يضع كل عبارة في خانة من (11 خانة) بحيث تكون أكثر العبارات إيجابية في الخانة رقم (1) وأكثر سلبيةً في الخانة رقم (11)، ثم يقوم باستبعاد العبارات التي اختلف في شأنها المحكمون، وتكون قيمة المتوسط حسب عدد المحكّمين هي الوزن في الخانة رقم(6) وتكتب العبارات بشكل عشوائي، ويدل الوزن العالي على الاتجاه الموجب والوزن المنخفض على الاتجاه السالب، ويتكَّون المقياس عادة من عبارات تتراوح ما بين 20 – 50 عبارةً[1].

المقياس على أسلوب الالتزامات المتساوية ظاهريًا، أساسها الثنائية حيث يطلب من المفحوص المقارنة بين الفقرات أو العبارات التي تتعلَّق باتجاه معيَّن، والحكم على كل الأزواج، هذا الأسلوب يتطلَّب الكثير من الوقت والجهد من حيث التجميع المبدئي لعدد كبير من الفترات وتقسيمها، بواسطة عدد كبيراً أيضاً من المحكمين على حده[2].

أهمية دراسة اتجاهات التلاميذ:

تنوع الاتجاهات عند التلميذ الواحد بحسب الموضوعات التي تعرَّض لها في حياته، فمثلًا التلميذ الذي يدرس أكثر من مقرَّر دراسي في العام الواحد، وبالتالي فله اتجاهات إيجابية أو سلبية أو محايدة نحو كل من تلك المقرَّرات، وتكمن تلك الأهمية في الآتي:

1. للاتجاه أهمية بالغة في حياة التلميذ، فهي تساعده على التكيُّف مع الحياة الواقعية، كما تساعده على التكيف الاجتماعي، وذلك عن طريق قبول التلميذ الاتجاهات التي تعنفها الجماعة فيشاركهم فيها، ثم يعتبر بالتجانس معهم.

---

(1) زهران، حامد مرجع سابق، ص 183- 184.

(2) علام، صلاح الدين محمود (2002): القياس والتقويم التربوي والنفسي وأساسياته وتطبيقه وتوجهاته المعاصرة، ص19، القاهرة، دار الفكر العربي.

2. تعني الاتجاهات على حياة التلميذ اليومية معنى دلالة ومغزى حين يتفف سلوكه مع اتجاهاته، ويشيع هذا السلوك في تلك الاتجاهات، فالاتجاهات النفسية تعمل على إشباع كثير من الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية المعيشة، والحاجة إلى مشاركة الوجدانية ومن هنا يتقبَّل التلميذ قيم الجماعة ومعاييرها.
3. تعمل الاتجاهات على تسهيل استجابة في المواقف التي لديه اتجاهات خاصة بها، فلا يبحث عن سلوك جديد في كل مرة يجابه فيها تلك المواقف، وكذلك تساعدنا الاتجاهات على تعبير ما يمر به التلميذ من مواقف وخبرات.
4. تقيَّد معرفة الاتجاهات النفسية في ميادين كثيرة، فهي الميدان التربوي تقيد الإدارة التعليمة من معرفة اتجاهات التلاميذ نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو زملائهم ومعمليهم ونظم التعليم وأنواعه وطرق التدريس.
5. للاتجاه أهمية كبيرة في سلوك التلميذ، ولذلك تحتل دراسة الاتجاهات مكانة كبيرة في علم النفس، تكاد تكون العمود الفقري في دراسة علم النفس الاجتماعي[1].

الاتجاهات وعلاقتها بالمناهج التعليمية:

إنَّ الاتجاهات العملية وما لها من أهمية لا تحضى بما تستحقه من الاهتمام على المستوى النقدي للعملية التعليمية، بدءً من الكتب المدرسية المقررة ومروراً بأساليب التدريس ووسائله ونهايةً بعمليات التقويم.

كما أنَّ صياغة أهداف إلى مرحلة تعليمية يؤكد على أهمية تكوين اتجاهات وقيم مرغوب فيها لدى التلميذ، ولذا فالخطط التدريسية الفعلية، والوسائل المستخدمة في التدريس تبغي أنْ تركِّز على الجانب العاطفي المتمثِّل في الاتجاهات والقيم، وتعطيه الاهتمام الذي يستحقه[2].

(1) العيسوي، عبد الرحمن (1999): تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية دراسات في تغيير السلوك الإحساسي، ص 183 – 185، دار الفكر العربي.

(2) أبو زيد، إسراء (2017): أثر توظيف إستراتيجية ليد في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية غزة ص53.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تتعلق بإستراتيجية العصف الذهني.

ثانياً: دراسات تتعلق بالفهم القرائي.

ثالثاً: دراسات تتعلق بالاتجاه نحو القراءة.

التعقيب على الدراسات السابقة.

الدراسات السابقة

تمهيد:

تعد مرحلة مراجعة الدراسات السابقة من مراحل البحث العلمي ذات الأهمية لتوفير الإجابات العلمية لبعض الأسئلة التي تعد أساسية في وضع الدراسات الحالية في مكانها الملائم في إطار التراكم المعرفي، وتوفر للباحث إمكانية توجيه جهوده العلمية، بالبدء من حيث انتهى منه غيره من خلال ما تم بحثه، وما لم يبحث بعد من جوانب مشكلة الدراسة.

كما أنَّ الدراسات السابقة تنجز في إطار مراجعة نقدية لتحديد القوة ونقاط الضعف والأساليب والمناهج العلمية، التي استخدمت في تلك الدراسات، وتقسم هذه الدراسات إلى ثلاثة، تبدأ بالدراسات المحلية، وتنتهي بالدراسات العربية والأجنبية، وهي مرتبة حسب تاريخ نشرها.

أولاً: دراسات تتعلَّق بإستراتيجية العصف الذهني:

1- دراسة (حسن، 2019)[1] بعنوان: فاعلية الطريقة الاستقصائية والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على أثر كل من طريقة الاستقصاء والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، اللواتي يدرسن مقرَّر التربية الإسلامية.

تكونت عينة الدراسة من (40) طالبةً بالصف العاشر الأساسي، بشكل تعيين دراستين في مدرسة فاطمة الزهراء، والثانوي بنات إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية (20) طالبةً، وكانت إجراءات الباحثة شبه تجريبية توصَّلت إلى النتائج الآتية:

1- لا يوجد فروق بين استراتيجية الاستقصاء أو استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لطالبات الصف العاشر الأساسي، وأنَّ لهن تأثير فعَّال.

2- توصي الباحثة باستخدام المعلمين لاستراتيجيتي الاستقصاء والعصف الذهني في الفرقة الصفية؛ وذلك لما لهم من دور فعَّال في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

---

(1) حسن، أحلام (2019): فاعلية الطريقة الاستقصائية والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، رفاد الدراسات والأبحاث، مجلد 6، العدد 2، ص189-203.

2- دراسة (محمد، 2018)[1] بعنوان: أثر توظيف استراتيجيتي التخيل الموجَّه، والعصف الذهني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاَّب الصف الرابع الأساسي.

هدفت الدراسة للتعرُّف على أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التغير الكتابي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، وإعداد اختبار لقياس مدى تنمية مهارات التغير الكتابي، وإعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي، واعتمد الباحث المنهج التجريبي ، تكوَّنت عينة الدراسة من (80) طالبًا بمدينة رفع التعليمية تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين: الأولى ضابطة درست بالطرق العادية، والثانية تجريبية درست من خلال استراتيجيتي التخيل الموجَّه والعصف الذهني، واستمرت المجموعة الأولى ضابطةً، ودرس بالطريقة العادية والثانية تجريبية درست من خلال استراتيجيتي التخيل الموجه والعصف الذهني، واستمرت مدَّة التجربة 8 أسابيع.

أهم النتائج:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بتوظيف استراتيجيتي التخيل الموجَّه والعصف الذهني لصالح المجموعة التجريبية.

3- دراسة (فؤاد، 2016)[2] بعنوان: استراتيجية القراءة الموجَّهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، السعودية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية القراءة الموجَّهة في تحسين مهارات الفهم المقروءة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وتكوَّنت المجموعة التجريبية من طلاَّب الصف السادس الابتدائي في مدرسة صقر قريش، وعددهم(41) طالبًا والمجموعة الضابطة من طلَّاب الصف السادس الابتدائي بمدرسة الأمير ناصر بن عبد العزيز، وعددهم (43) طالبًا في الجوف، ولتحقيق أهداف الدراسة ثم إعداد اختبار فهم المقروء وتكوَّن من (30) فقرةً تشتمل على ست مهارات كل مهارة تضمن مجموعة من المؤشرات السلوكية الدالة عليها، وتم التحقُّق من

(1) محمد، إياد خالد (2018): بعنوان: أثر توظيف استراتيجيتي النخيل الموجَّه والعصف الذهني في تنمية مهارات التغير الكتابي لدى طلاب الصف الرابع الأساس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

(2) فؤاد، محمد (2016): استراتيجية القراءة الموجَّهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، دراسات العلوم التربوية، المجلد 43 ، العدد 1، الأردن، ص176.

الصدق والثبات، ومعاملات الصعوبة والتميز لهذا الاختبار، وبعد إجراء الدراسة تطبيق الاختبار (قبليًا وبعديًا) وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة أظهرت الدراسة النتائج الآتية.

- وجود فوق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين المتوسطين الحسابين لأداء عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء ككل، وعلى كل مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء (تفسير المقروء والتركيب وتعرف الأحداث الرسمية من النص المقروء، وتعرف الأهداف من النص المقروء، وتعرف الأفكار الجزئية من النص المقروء أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجية القراءة الموجهة.

وتعرف الأهداف من النص المقروء، وتعرف الأفكار الجزئية من النص المقروء، واختيار عنوان مناسب للنص المقروء، وإصدار الأحكام يعزي إلى متغير المجموعة ولصالح المجموعة التجريبية التي خضع أفرادها للتدريب.

4- دراسة (خالد، 2016)، بعنوان: أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي العصف الذهني وقوائم الكلمات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر[1].

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجية العصف الذهني، وقوائم الكلمات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية الأربعة مجتمعة (الدرجة الكلية) وكل مهارة كل حده (الإحالة – الطلاقة – المرونة – التوسع) لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة ببناء اختيار القراءة الإبداعية وبرنامج تدريسي وتطبيقه على أفراد الدراسة، واستخدمت الباحثة التحليلات الإحصائية المتمثِّلة في المتوسِّطات الحساسية والانحرافات المعيارية، واختبار المجموعات المنفصلة والمستقلة.

وتوصَّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطالبات في اختبار مهارات القراءة الإبداعية الأربعة مجتمعةً (الدرجة الكلية) وكل مهارة على حدة (الأصالة – الطلاقة – المرونة) لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثة بزيادة الاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي ومهارات القراءة الإبداعية.

(1) خالد، آمنة (2016): بعنوان: أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي العف الذهني وقوائم الكلمات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر، بحث منشور بمجلة الدراسات العلوم التربوية، المجلد43.

5- دراسة (خليل، 2015) بعنوان: أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في الأردن واتجاهاتهم نحو القراءة[1].

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، واتجاهاتهم نحو القراءة، ولتحقيق أهداف الدراسة صمَّمت الباحثة أداتي الدراسة، وهما اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاهات، وتكوَّنت العينة من (125) طالبةً وطالبًا من الصف السادس، تم اختيار قصداً من مدرسين تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية درسوا باستخدام استراتيجية العصف الذهني، وتكوَّنت تلك المجموعة من (65) طالبًا وطالبةً (33) طالبةً و(32) طالبةً والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتكوَّنت تلك المجموعة من(60) طالبًا وطالبةً (32) طالبًا (28) طالبةً للعام الدراسي(2014-2015) واستخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين.

وتوصَّلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار القراءة الناقدة تعزى إلى أثر استراتيجية تدريس العصف الذهني، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما أكَّدت النتائج تحسنًا في اتجاهات الطلبة نحو القراءة.

6- دراسة (عطا الله، 2015) بعنوان: أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن[2].

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التغير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، وتكَّون أفراد الدراسة من (120) طالبًا وطالبةً موزعين على مجموعتين إحداهما ضابطة ومكوَّنة من (60) طالبًا وطالبةً، وأخرى تجريبية مكوَّنة من (60) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف التاسع الأساسي لسنة 2014-2015 اختيرت بصورة قصديه مدرستين الثانوية للبنين، وأساسي بنات واختيرت الشعب من المدارس

(1) خليل، غادة (2015): بعنوان: أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في الأردن واتجاهاتهم نحو القراءة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية، مجلد 13، العدد1، كلية التربية، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.

(2) عط الله، أسماء (2015): أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التغير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة الأردن.

عشوائيًا، وتم تدريس التجريبية بطريقة العصف الذهني بالضابطة بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الاختبار القبلي والبعدي.

وتوصَّلت إلى النتائج الآتية:

1- تفوُّق المجموعة التجريبية في مهارات التغير الكتابي الإبداعي بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) على المجموعة الضابطة تعزى إلى متغير الاستراتيجية.

2- وجود فروق بين المجموعتين تعزى إلى متغير الجنس.

3- عدم وجود فروق بين المجموعتين تعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجيتين والجنس.

أوصت الباحثة باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس التعبير الكتابي الإبداعي.

7- دراسة (سمر، 2009) فاعلية برنامج تدريبي مبني على استراتيجية العصف الذهني والتخيل والتكرار في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر، بحث منشور بالمؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين، [1].

هدفت الدراسة إلى فحص فاعلية برنامج مبني على استراتيجية العصف الذهني والتخيل والتكرار في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر، ومعرفة فيما إذا كان هناك فروق في التفكير الإبداعي إلى متغير الجنس (ذكور، وإناث) ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار ترونس الشكلي (أ) للتفكير الإبداعي كاختبار قبلي وبعدي على عينة الدراسة (60) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس بيت المقدس، منطقة جنوب عمان بعد أنْ تم تقسيمهم إلى مجموعتين عشوائيًا ضابطة وتجريبية بواقع (30) طالبًا وطالبةً لكل مجموعة، حيث تم تقديم برنامج التدريس المبني على الاستراتيجيات الأربعة إلى المجموعة التجريبية على مدار شهر دراسي كامل بواقع (19) حصةً صفيةً، فيما لم تتلقَّى المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي، الذي تم تقديمه للمجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك عدم وجود فرق تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس.

---

(1) سمر، عابدين (2009): فاعلية برنامج تدريبي مبني على استراتيجية العصف الذهني والتَّخيل والتكرار في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر، بحث منشور، المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين، دراسة والبحث المحكمة، المجلس العربي 26-28 يونيو، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، رقم 6.

وتوصَّلت النتائج إلى ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس.

8- دراسة (هاشم، 2006) بعنوان: أثر استخدام العصف الذهني لتدريس التغير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة فلسطين[1]:

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على أثر استخدام العصف الذهني لتدريس التغير لتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة مقارنة بالطريقة التقليدية قسمت العينة (70) طالبةً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة متكافئة، مجموعة تجريبية وعددها (35) طالبةً، وأخرى ضابطة وعددها (35) ودرست المجموعة التجريبية بطريقة العصف الذهني، والضابطة بطريقة التقليدية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد دليل المعلم، ويشتمل على أربعة مواضيع، تعد من العلم/ الطالبة الأخلاق البيئة، وبعد إجراء التجربة استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) و(اختبارات)، استخدمت الباحثة تحليل المحتوى للكشف على مدى توافر قدرات التفكير الإبداعي، واستخدمت اختيار التفكير الإبداعي.

وتوصَّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطي درجات الطلبة المجموعة التجريبية في التطبيق (القبلي- البعدي) لاختبار التفكير الإبداعي لصالح التطبيق البعدي.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في البعد (الطلاقة) في اختبار التفكير الإبداعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسط درجات الطالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابط في بعد المرونة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

---

(1) هاشم، عبد ربه (2006): أثر استخدام العصف الذهني لتدريس التغير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في بعد الإحالة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ظل ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أوصت الدراسة بضرورة استخدام طريقة العصف الذهني، وطرائق التدريس الحديثة التي تنمِّي التفكير الإبداعي بشكل تكاملي وبخاصة في المرحلة الأساسية لدينا.

ثانياً- دراسات تتعلَّق بالفهم القرائي:

1- دراسة (الغمادي، 2020) بعنوان: فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس ابتدائي[1].

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، قامت بتصميم اختبار الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة وتكوَّنت العينة(37) بمنطقة الباحثة بالسعودية، وقسَمت إلى مجموعتين(19) تلميذةً، المجموعة الضابطة(18) تلميذةً تجريبيةً، واستخدمت اختبار (مان بيني) للعينات المستقلة، وتوصَّلت إلى النتائج التالية:

- وجود فروق بين المتوسطات رتب درجات المجموعتين في القياس البعدي لاختيار الفهم القرائي، وعلى مستوى الدرجة الكلية للفهم حصلت الضابطة على متوسط (10.06) في مقابل (27.47) للتجريبية.
- وجود فروق بين متوسطات رتب درجات الضابطة على متوسط (14.22) في مقابل (22.87) لتجربة فرق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية، أمَّا حجم تأثير التصور الذهني لتنمية اتجاهات الفهم القرائي فمتراوح ما بين (0.66-0.71) للمهارات (0.37) للاتجاه نحو القراءة، كما بلغت الدرجة الكلية (0.81) ممَّا يعني أنَّ(81%) من تباين

(1) الغمادي، عائشة (2020): بعنوان: فاعلية استراتيجية قصور الذهني في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس ابتدائي، بحث منشور بمجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية، جامعة الباحثة، السعودية، م28، ع1.

درجات التلميذات في القياس البعدي (37%) من تباين درجات التلميذات في القياس البعدي للاتجاه لأثر استراتيجية التصور الذهني وهو حجم تأثر كبير.

2- دراسة (أبوزيد، 2017) بعنوان: أثر توظيف استراتيجية ليد في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة[1].

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية (ليد) في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة، وبشأن أدوات الدراسة قامت الباحثة بإعداد اختبار معرفي لمهارات الفهم القرائي، وإعداد بطاقة ملاحظة لمهارات السرعة القرائية ودليل المعلم.

تكوَّنت عينة الدراسة من(78) طالبةً من طالبات الصف الرابع الأساسي، موزَّعة على فصلين دراسيين بمدرسة بنات الأمل الإعدادية، المنهج المتبع المنهج التجريبي، وتوصَّلت إلى النتائج الآتية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، أوصت الباحثة بضرورة استبدال الطرق التقليدية المستخدمة في التدريس لطرق حديثة.

3- دراسة (محمود، 2017م) بعنوان: أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن[2].

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلُّم النشط في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي الأردن خلال الفصل الدراسي الثاني 2015-2016 تكوَّنت الدراسة من مجموعتين، بلغ عدد الطلبة فيها(68) طالبًا من طلاب الصف الرابع للتعلم الأساسي

---

(1) أبو زيد، إسراء (2017): مرجع سابق.

(2) محمود، فراس(2017): أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، بحث منشور مجلة العلوم التربوية، المجلَّد29، العدد 2.

من مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة أربد.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد خطط لمهارات الفهم القرائي وفق استراتيجيات التعلم النشط، وتم تصميم اختيار لقياس الفهم القرائي تكوَّن من (28) فقرةً، ومقياس لاتجاه نحو القراءة المكوَّن من (15) فقرةً، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا في الاستيعاب القرائي تعزى إلى فاعلية استراتيجيات التعلم النشط.
- وجود فروق دالة إحصائيًا في الاتجاه نحو القراءة تعزى إلى استراتيجيات التعلم النشط.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة توظيف استراتيجيات التعلم النشط والقراءة في تعلم القراءة في اللغة العربية لطلبة الصف الرابع الأساسي.

4- دراسة (عبد الكريم، 2018)[1] بعنوان: أثر استراتيجية (PO4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لطالبات الصف السادس الأساسي.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجية (PO4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس أساسي في مادة اللغة العربية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتمثَّلت الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار مهارات الفهم القرائي بعد التأكد من صدقها وثباتها، طبَّقت على عينة بلغ حجمها (49) طالبةً من الصف السادس الأساسي من مدارس محافظة الزرقاء عام (1917-1918) اختارت الباحثة مجموعتين تجريبيتين مكوَّنة من (24) طالبةً درسن وفق استراتيجية (PO4R) وضابطة مكوَّنة من (25) طالبةً درسن بطريقة عشوائية.

توصَّلت نتائج الدراسة إلى:

1- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في مهارات الفهم القرائي، حيث حصلت المجموعة التجريبية على متوسط كلي بلغ (60.59) في مقابل متوسط كلي(50.47) حصلت عليه المجموعة الضابطة ووفقًا لتلك النتائج يمكن القول إنَّ الاستراتيجية (PO4R) قد أثرت في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الأساسي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية، وفي ضوء النتائج توصي الباحثة بالاهتمام بتدريس المعلمات أثناء

(1) عبد الكريم، ريم (2018): أثر استراتيجية (PO4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لطالبات الصف السادس الأساسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثاني، العدد 19، الأردن.

الخدمة، والطالبات لمعلمات في الكليات التربوية باستخدام إستراتيجية (PO4R) في تدريس اللغة العربية.

5- دراسة (مطلق، عياصرة، 2017) بعنوان: أثر طريقتي القراءة المؤقتة والمتكررة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس في الأردن[1].

هدفت الدراسة إلى تقصِّي أثر طريقتي القراءة المؤقتة المتكرِّرة في تحسين مهارة فهم المقروئية لدى طالبات الصف السادس في الأردن.

لتحقيق ذلك صمِّمت أداتا اختبار فهم المقروئية والنصوص العشرة؛ لتنفيذ طرق التدريس، وتكوَّنت عينة أفراد الدراسة من (87) طالبًا وطالبةً موزعةً على ثلاث شعب من المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك للصف السادس، مجموعة ضابطة (28) طالبةً درست بالطريقة الاعتيادية، ومجموعتين تجريبيتين الأولى(30) طالبةً، درست بطريقة قراءة المؤتة والثانية(29) طالبةً درست باستخدام طريقة القراءة المؤقتة، واستخدام التصميم شبه التجريبي القائم على الاختبار القبلي والبعدي، وطبق على مجموعات ثلاث.

وتوصَّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- وجود فروق دلالة إحصائية بين متوسطات أداة الطالبات أفراد الدراسة على اختبار فهم المقروء تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين المتوسِّطات أداة الطالبات أفراد الدراسة لمهارة فهم المقروء تعزى إلى طريقة التدريس لصالح مجموعة القراءة المؤقتة.

6- دراسة (عبد الرحمن، 2016)[2]: بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلَّم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي.

هدفت الدراسة إلى البحث في مشكلة الفهم القرائي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي، حيث أجري البحث على (40) تلميذاً من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي تراوحت أعمارهم ما بين 9-12 سنة.

---

(1) مطلق، ارزان، عياصرة، محمد (2017): بعنوان: أثر طريقتي القراءة المؤقتة والمتكرِّرة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس في الأردن، مجلة الأبحاث لدراسات النفسية والتربوية جامعة القدس المفتوحة، مجلد 4، عدد 13، الأردن.

(2) عبد الرحمن، عافية عز (2016): فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 69، الجزء الثامن، (2016): مصر، مج 35، ع16.

قسَّمت الباحثة مجموعتين: مجموعة تجريبية(20) تلميذًا طبَّقت عليهم برنامج تنمية المهارات، درست بالطريقة التقليدية، واستخدمت الباحثة اختبار الذكاء غير اللغوي، ومقياس تقدير التشخيص لصعوبات تعلُّم القراءة، واختبار الفهم القرائي، ودرجات التلاميذ في مقرَّر اللغة العربية في الفصل الدراسي الثاني(2014– 2015) والبرنامج التدريبي توصَّلت إلى النتائج التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي في القياس القبلي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ممَّا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي.

7– دراسة (سليم، 2016) بعنوان: أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي[1].

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت المنهج التجريبي حيث اختيرت العينة بطريقة عشوائية، وتكونت من(74) طالبًا من طلاب مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للاجئين، مقسَّمين إلى مجموعين إحداهما تجريبية مكوَّنة من (37) طالبًا، والأخرى ضابطة مكوَّنة من (37) طالبًا، وقد تمثَّلت أداة الدراسة في اختيار مهارات الفهم القرائي، وبعد التأكد من صدق الأداء وثباتها طبق الاختيار القبلي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد أظهرت النتائج الأثر الإيجابي من توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاَّب الصف الثالث الأساسي.

وتوصَّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية(0.01) بين متوسط درجات طلاَّب المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة في التطبيق

(1) سليم، محمد علي (2016): بعنوان: أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته (الحرفي– و الاستنتاجي– والنقدي) لصالح طلاَّب المجموعة التجريبية.

2- توظيف القصص الرقمية له تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث بلغ حجم الأثر (0.384).

8- دراسة (الميعان، 2012) بعنوان: أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت[1].

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، و تكوَّنت عينة الدراسة من 40 طالبةً موزعةً على مجموعتين إحداهما خضع جميع أفراد العينة إلى اختبار قبلي واختبار بعدي للفهم القرائي، وكذلك تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة وتوصَّلت إلى النتائج التالية:

- وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للفهم القرائي، وذلك لصالح الطالبات للمجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسَّط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسَّط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو القراءة.

9- دراسة (أحمد، 2019) بعنوان: برنامج قائم على مدخل تدريسي القراءة المتمركزة حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية[2]:

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج على مدخل تدريس القراءة المتمركزة حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي، وأخرى بمهارات القراءة الاستراتيجية كما أعد اختبار لمقياس مهارات الفهم القرائي وأداتي اختبار المفاهيم، وطبق البحث على مجموعتين تتكوَّن من (76) طالبةً، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وعددها (39) طالبةً، وضابطة عددها (37) طالبةً، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز على المفاهيم في تنمية

---

(1) الميعان، هند أحمد (2012): بعنوان: أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، بحث منشور، مجلة الدراسات التربوية والتنمية، جامعة قابوس، مجلَّد7.

(2) عيسى، محمد أحمد (2019): برنامج قائم على مدخل تدريسي القراءة المتمركزة حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة و الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد (105)، المجلد (1)، ص 230.

مهارات الفهم القرائي، والقراءة الاستراتيجية في المهارات الرئيسية ككل، وفي المهارات النوعية لكل منها لدى طالبات المجموعة التجريبية.

10- دراسة سعيد (2018) بعنوان: استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف[1]:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس ابتدائي ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي حيث تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي وبناء اختبار الفهم القرائي وإعداد دليل التلميذات لتناول الموضوعات القراءة، وفق الاستراتيجية المقترحة، وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (29) تلميذةً من تلميذات الصف السادس الابتدائي في مدرسة ابتدائية في محافظة الطائف، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة وعددها (16) تجريبيةً و(13) ضابطةً، وبعد تطبيق الاختبار قبليًا توصَّلت الدراسة إلى نتائج كشفت على الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستويات الفهم (المباشر- الفهم الاستنتاجي الحرفي – الفهم الناقد – الفهم التذوقي – الفهم الإبداعي) لدى تلميذات المجموعة التجريبية حيث حصلن على الرتب بلغ (20.00) في حصول مقابل للمجموعة الضابطة على الرتب (8.85) بفارق متوسط (11.15) وذلك لصالح التجريبية، كما بلغ حجم تأثير الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي (0.65) وهذا يدل على تأثير كبير.

11- دراسة صبحي (2019) بعنوان: فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة لدى التلاميذ في صعوبات تعلم القراءة[2]:

هدفت الدراسة إلى فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي، واتجاهات ذوي صعوبات التعلم نحو القراءة لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم اختيار عينة من ذوي صعوبات التعلم بطريقة عشوائية تكوَّنت عينة البحث من (30) تلميذًا من تلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في الصف السادس ابتدائي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة،

---

(1) سعيد، مريم(2018): استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، السعودية، العدد 14، المجلَّد2.

(2) الحارثي، صبحي سعيد (2019): فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة لدى التلاميذ في صعوبات تعلم القراءة، مجلة جامعة أم القرى، المجلَّد 10، العدد 2، الجزء 3، جامعة أم القرى، كلية العلوم التربوية والنفسية، السعودية، ص14.

وتم تطبيق اختبار الفهم القرائي من إعداد الباحث، ومقياس الاتجاه نحو القراءة من الدراسات السابقة، وللتأكد من ذكاء المجموعة تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط، القائم على استراتيجية العصف الذهني بواقع جلستين في الأسبوع للمجموعة التجريبية لمدة 6 أسابيع، واستخدم الباحث اختبار (ماوتني) واختبار (ولكوكسون) وتوصَّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الفهم القرائي، ودرجات الاتجاهات نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية في الفهم القرائي، والاتجاهات نحو القراءة لصالح التطبيق البعدي.

12– دراسة مها (2014) بعنوان: فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني في مقرر اللغة العربية[1]:

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على فاعلية استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، بمدارس وكالة الغوث الدولية رفح.

وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكوَن مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الثاني ابتدائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث للعام الدراسي 2013–2014، البالغ عددهم الكلي (4479) تلميذًا، حيث تألفت عينة الدراسة من (70) تلميذةً من الصف الثاني، ووزعت العينة على مجموعتين تجريبية بلغ عددها (35) تلميذةً، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (35) تلميذةً، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لقياس المهارات القرائية والكتابة، وقامت الباحثة بضبط المتغيرات المستقلة، ثم طبقت الاختبار القبلي على عينة استطلاعية وقد خضعت المجموعتان لاختبار قبلي وبعدي، واستخدمت الباحثة اختبارات التعرُّف على أثر الفروق بين متوسطي تحصيل المجموعتين، فكانت نتائج الدراسة كالتالي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ الذين يدرسون بطريقة (التعلمية المتمايز) ومتوسط التلاميذ الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية.

(1) نصر، مها سلامة (2014): فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني في مقرَّر اللغة العربية، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.

13- دراسة (المصري، 2017) بعنوان: فاعلية برنامج إلكتروني لتنمية مهاراتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الإسلامي بغزة[1].

هدفت الدراسة إلى فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهاراتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وأعدت الباحثة قائمة مهارات السرعة القرائية، والتي تضمَّنت (4) مهارات رئيسية، انبثق عنها (17) مهارةً فرعيةً كما أعدت مهارات الفهم القرائي، والتي تضمَنت (3) مهارات (وانبثق منها15 مهارةً فرعيةً، وصممت الباحثة بطاقة ملاحظة لمهارات السرعة القرائية واختبار مهارة الفهم القرائي.

عينة الدراسة تتعين بطريقة عشوائية؛ لتطبيق التجربة مع تلميذات الصف الرابع الأساسي، وبلغ عددهم (70) تم تقسيمهن عشوائيًا إلى مجموعين ضابطة (35) تلميذةً وتجريبية (35) تلميذةً، وتوصّلت الدراسة إلى نتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة تلميذات المجموعة الضابطة، ومتوسط تلميذات المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارة سرعة القراءة، واختبار مهارات الفهم القرائي، وكذلك أثبتت نتائج الدراسة أنَ البرنامج الإلكتروني يتمتع بفاعلية مرتفعة.

ثالثاً- دراسات تتعلق بالاتجاه نحو القراءة:

1- دراسة (مجادلة و أبوحريري، 2019) بعنوان: أثر اتجاهات الطلاب نحو القراء الحرة على نتائج امتحانات النجاعة والنماء في اللغة العربية في المدارس الابتدائية العربية في فلسطين[2].

هدفت الدراسة إلى فحص أثر اتجاهات الطلاب نحو القراءة الحرة على نتائج امتحانات في اللغة العربية من خلال تبين العلاقة بين الاتجاهات ونتائج التحصيل في الامتحانات.

تكوَّنت الدراسة من(252) طالبًا وطالبةً في الصفوف السادسة في المرحلة الابتدائية، منهجية الدراسة على البحث الكمي من خلال استبيان الاتجاه نحو القراءة، وتوصَّلت النتائج إلى

---

(1) المصري، هالة (2017): بعنوان: فاعلية برنامج إلكتروني لتنمية مهاراتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الإسلامي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

(2) مجادلة، هيفاء، و أبو حريري، حسام (2019): أثر اتجاهات الطلاَّب نحو القراء الحرة على نتائج امتحانات النجاعة والنماء في اللغة العربية في المدارس الابتدائية العربية في فلسطين، مجلة جامعة: أبحاث في العلوم التربوية والاجتماعية، المجلَّد، العدد 22 (31 ديسمبر/ كانون الأول، صص. 1-33.

وجود علاقة سلبية بين الاتجاه السلبي نحو القراءة الحرة، ونتائج امتحانات النماء في اللغة العربية لدى طلاب العينة.

كذلك وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه الإيجابي نحو القراءة الحرة، ونتائج امتحانات النجاعة والنماء، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في الاتجاه نحو القراءة الحرة، ونتائج امتحانات النجاعة والنماء تعزى إلى الفروق الجذرية لصاح الإناث، حيث أنَّ اتجاهات الإناث نحو القراءة أكثر إيجابيةً عن الذكور، ومعدَّل الإناث في الامتحانات في اللغة العربية كان أعلى من الذكور.

2- دراسة (محمود، 2017م) بعنوان: أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن[1].

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، وتكوَّنت عينة الدراسة من مجموعتين بلغ عدد الطلبة فيها(68) طالبًا من طلاب الصف الرابع الأساسي بمحافظة أربد، ولتحقيق الأهداف تم إعداد خطط لمهارات الفهم القرائي وفق استراتيجيات التعلم النشط، وتم تصميم اختبار لقياس الفهم القرائي تكوَّن من(28) فقرةً، ومقياس الاتجاه نحو القراءة مكون من 5 فقرات، وأظهرت النتائج الآتية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى إلى فاعلية استراتيجيات التعلم النشط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو القراءة تعزى إلى استراتيجيات التعلم النشط، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تعليم القراءة في اللغة العربية لطلبة الصف الرابع الأساسي.

3- دراسة (أحمد، 2013) بعنوان: أثر استراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت[2].

---

(1) محمود، فراس (2017): أثر استراتيجيات التعلُّم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية، 29/ العدد:2، ص197.

(2) الميعان، هند أحمد (2013): أثر استراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، مجلة الدراسات التربوية و النفسية، المجلَّد7، العدد 3 (31 يوليو/ تموز 2013).

تهدف الدراسة إلى التعرُّف على أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، وتكوَّنت عينة الدراسة من (40) طالبةً موزعةً على مجموعين، إحداهما ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية تعلَّمت بطريقة التدريس التبادلي، خضع جميع أفراد عينة الدراسة إلى اختبار قبلي، واختبار بعد الفهم القرائي، وكذلك تمَّ تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة، وأسفرت نتائج الدراسة على الآتي:

1- وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للفهم القرائي، وذلك لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية.

2- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو القراءة، وفي ضوء تلك النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها: ضرورة تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة، لما لها من أهمية في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاَّب.

4- دراسة (نصر، 2013) بعنوان: اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية[1].

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والاستقصاء في جمع المعلومات، وشملت عينة البحث (1657) تلميذًا، تم اختيارهم عشوائيًا من الصف الأول والثالث.

- توصلت النتائج إلى أنَّ اتجاه تلاميذ الصف الأول أكثر إيجابية من تلاميذ الصف الثالث.
- الاتجاه نحو القراء تختلف باختلاف نوع الدراسة، فاتجاه تلاميذ القسم العلمي نحو القراءة أكثر إيجابية من اتجاه تلاميذ الفروع الأخرى.
- توجد فروق دالة في الاتجاه نحو القراءات تغير الغرض من القراءة.
- لا توجد علاقة دالة بين الاتجاه نحو القراءة والتحصيل مواكبة في مواد اللغة العربية.

(1) نصر، توفيق محمد (2013): اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

5- دراسة (حسني، 2008) بعنوان: أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية[1].

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية، تم اختيار العينة من تلاميذ الصف الأول إعدادي بإحدى مدارس السويس، بلغ عددهم (80) تلميذًا، وتم تقسيمهم على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وطبَّقت أدوات الدراسة اختبار الفهم القرائي، ومقياس الاتجاه نحو القراءة قبليًا و بعديًا، وتمت المعالجة باختبارات.

توصَّلت النتائج إلى الآتي:

1- إلى فاعلية المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

2- أثبت النتائج وجود تحسن ملحوظ في أداءه المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي ومقياس الاتجاه نحو القراءة.

(1) حسني، محمود (2008): أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية، أطروحة كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر.

التعقيب على الدراسات السابقة

تعقيب عام على الدراسات السابقة ومكانة الدراسة الحالية منها:

قامت الباحثة بالإطلاع على أهم الدراسات العربية التي تسنَّى الإطلاع عليها، ومن خلال العرض السابق للدراسات العربية التي تناولت المتغيرات المرتبطة بالعصف الذهني، والفهم القرائي واتجاه نحو القراءة لاحظت الباحثة الحقائق الآتية:

أسهمت الدراسات السابقة إسهامًا فعالًا في بلورة الدراسة الحالية من حيث تحديد المشكلة وصياغة الفروض والمقاييس وتحديد عدد العينة، وبعد إطلاع الباحثة على هذه الدراسات وجدتها قد تناولت مراحل التعليم الأساسي، ولكن من ناحية التفكير الإبداعي والقراءة الإبداعية والعلوم والتعلم الإلكتروني اتجهت بعض الدراسات إلى معالجة صعوبات التعلم في الجانب الأكاديمي، وأكثر البرامج التي دخلت في تصميم التجربة تخص صعوبات التعلم، ومقياس لقياس التحصيل.

وبعد إطلاع الباحثة اتفقت الدراسة مع بعض الدراسات واختلفت في جوانب أخرى. فاتفقت في جوانب وهي:

a. أنَّ الدراسة الحالية أجريت على التعليم الأساسي، وكذلك دراسة(حسن 2019) ودراسة (محمد، 2018) ودراسة (فؤاد، 2016) ودراسة خالد(2016) ودراسة (خليل، 2015) ودراسة (عطاء الله، 2015) ودراسة هاشم (2006)، ودراسة غمادي (2020)، ودراسة محمد (2018) ودراسة محمد (2017) ودراسة مطلق(2017) ودراسة عز عبد الرحمن (2016) ودراسة سليم (2016) ودراسة أحمد (2012) ودراسة سعيد (2018) ودراسة مجادلة(2019) ودراسة أحمد (2013) ودراسة محمد (2013)، وحسني(2008).

واتفقت مع دراسات سابقة في تطبيق إستراتيجية العصف الذهني واختيار العينة فاتفقت مع حسن (2019) ودراسة خالد (2016) ودراسة خليل (2015) ودراسة سمر (2009)، ودراسة عطاء الله (2015) ودراسة هاشم (2006).

كما اختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث بيان فاعلية البرنامج المبني على العصف الذهني، ولكن بمتغير التفكير الإبداعي، دراسة حسن (2019) ودراسة محمد، (2018) ودراسة فؤاد، (2016) ودراسة خالد (2016) ودراسة خليل، (2015) ودراسة عطاء الله، (2015) دراسة سمر، (2009) دراسة هاشم، (2006).

وتناولت العديد من الدراسات من أنواع الاستراتيجيات التي كان لها الأثر في تحسين الفهم القرائي، وتحسين المستوى الدراسي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي المختلفة، دراسة (عائشة الغمادي، 2020)، دراسة (محمد، 2008)، دراسة (فراس محمود، 2017)، دراسة (ريم عبد الكريم، 2018)، دراسة (رازان مطلق، 2017)، دراسة (عافية عز، 2016)، دراسة (محمد علي، 2016)، دراسة (هند أحمد، 2012)، دراسة (محمد أحمد، 2019)، دراسة (مريم سعيد، 2018)، دراسة (صبحي، 2019)، دراسة (مها، 2014).

ومن حيث التصميم التجريبي اعتمدت الباحثة على الدراسات السابقة في اختيارها التصميم التجريبي الملائم القائم على مجموعة تجريبية واحدة، ومجموعة ضابطة واحدة، وكذلك اختلفت في عدد العينة.

وما يميز هذه الدراسة من حيث إعداد الدليل المعلم لقلة وجود دليل المعلم في هذه المرحلة للتعليم الأساسي في اللغة العربية، فقد عملت الباحثة بكتابة وتحضير الدروس وفق تقسيم الأهداف بعد تحكيمها عند مجموعة من المفتشين التربويين، وبناء دليل خاص بها، وتحتوي هذه الدراسة على مقياس الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

من حيث إعداد البرنامج:

ساعد إطلاع الباحثة على البرامج في هذه الدراسة السابقة بتكوين برنامج لدراستها الحالية.

وذلك من خلال تحديد:

1- الأهداف التربوية الخاصة بالدروس.
2- تحديد الأنشطة الخاصة بالدروس.
3- تحديد مهارات الفهم القرائي الذي يحب تدريب التلاميذ عليه.
4- تحديد اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.
5- تحديد الإطار العام للبرنامج مثل تحديد الجلسات مدتها ومدة كل جلسة.

في إعداد أدوات الدراسة:

بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة والإطلاع عليها:

1- إعداد قائمة بالمهارات للفهم القرائي الخمس – المباشر – الاستنتاجي – التذوقي – الإبداعي – النقدي – للصف الثامن وما يناسب أفراد العينة.

2- إعداد قائمة بالاتجاه نحو القراءة لتلاميذ الصف الثامن.

3- إعداد الأهداف التربوية التي تتماشى مع هذه المرحلة الخاصة بالدروس والأنشطة التي تتماشي مع هذه الأهداف، والمواد والوسائل اللازمة لتنفيذ لبرنامج.

يمكن اعتبار هذه الدراسة مختلفة عن الدراسات السابقة في العديد من النقاط:

- أنَّها تستهدف تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، الذين ليس لديهم صعوبات تعليمية من خلال أنشطة تدريبية وتربوية خاصة بهذه الاستراتيجية.
- كذلك هذه الدراسة قامت بدمج أنشطة تربوية إلى جانب البرنامج التدريبي التي يمكن من خلالهما تنمية الفهم والاتجاه نحو القراءة، وذلك للوصول إلى المهارات التي يسعى البرنامج إلى تحقيقه لدى تلاميذ هذه المرحلة.

الفصل الرابع
منهج الدراسة وإجراءاتها

أولًا: منهج الدراسة.

ثانياً: متغيرات الدراسة

ثالثًا: المجتمع وعينة الدراسة.

أ- خطوات اختيار عينة الدراسة.

ب- مبرِّرات اختيار عينة الدراسة.

ج- اختيار العينة الاستطلاعية وتحليلها.

رابعًا: دليل المعلم.

خامسًا: خطوات برنامج العصف الذهني

سادسًا: أدوات الدراسة.

أولاً: إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي.

- **إعداد برنامج العصف الذهني.**
- **إعداد مقياس الاتجاه نحو القراءة.**

ثانيًا: أدوات القياس.

- **مقياس مهارات الفهم القرائي.**
- **مقياس الاتجاه نحو القراءة.**

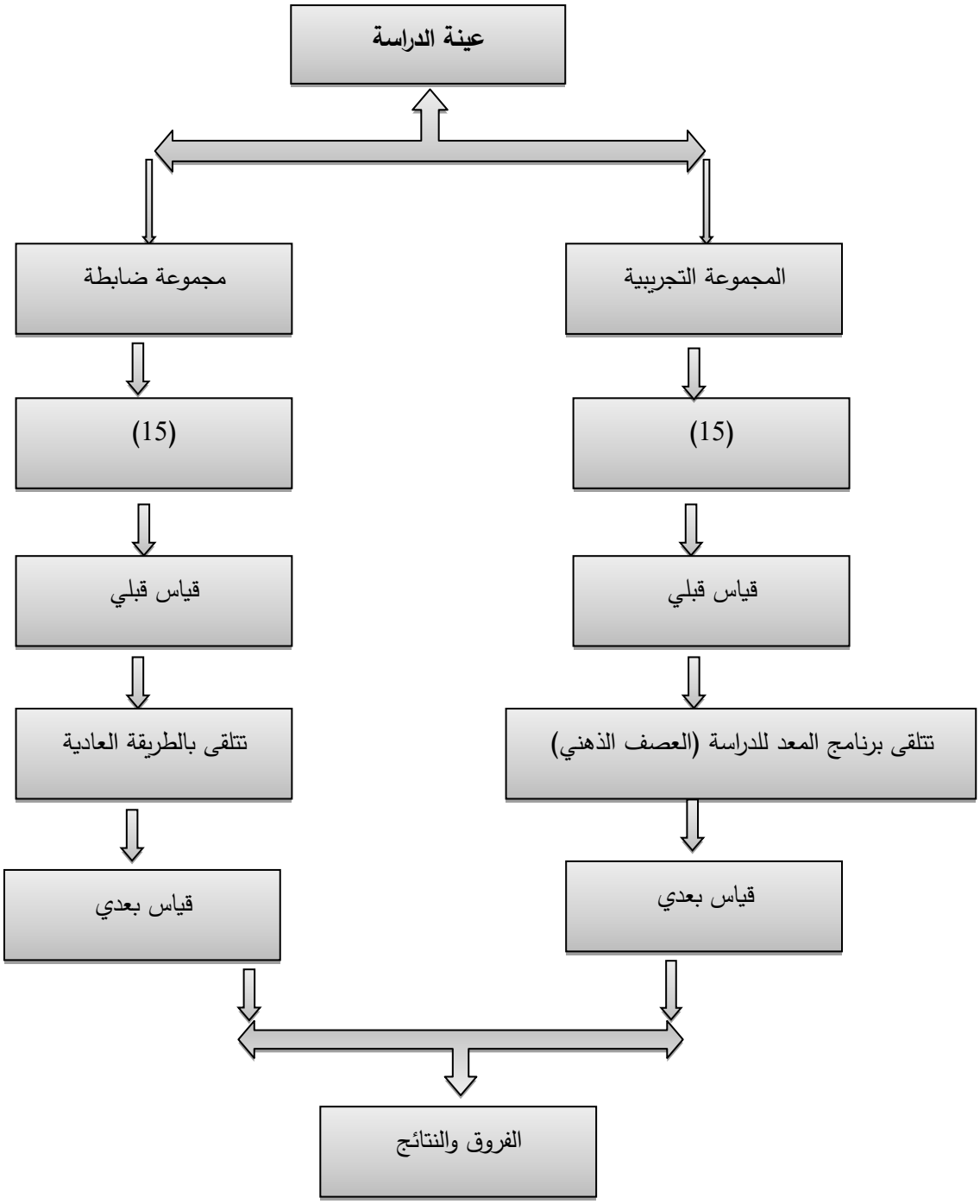
تمهيد:

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وأهم المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة.

لمَّا كان هدف الدراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية العصف الذهني لتنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي.

فقد استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة، وذلك للتعرُّف على فاعلية البرنامج التدريبي كمتغير مستقل، وعلى المتغير التابع، وهي تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، والاتجاه نحو القراءة، موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث تم إجراء عينة استطلاعية قبل البدء في تطبيق البرنامج، وذلك باختيار عشوائي عدد (20) تلميذًا؛ لمعرفة صدق وثبات المقياس، كلاً من مقياس (الفهم القرائي – والاتجاه نحو القراءة) وبعد التحليل الإحصائي لقد تم ثبات مقياس الفهم القرائي بنسبة (0.877)، والاتجاه نحو القراءة بنسبة (0.88)، وتشير هذه النسبة العالية إلى ثبات المقياس وصلاحية تطبيقه، الصدق بنسبة الدلالة المعنوية sig لتساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 وعليه فمستوى الفهم القرائي ككل يتمتَّع بدرجة عالية من الصدق، وقامت الباحثة بالقياس القبلي للأداء على تلاميذ المجموعة التجريبية، وعددهم (15) تلميذًا كعينة تجريبية، وكذلك للمجموعة الضابطة وعددهم (15) تلميذًا، وبعد ذلك قامت الباحثة بتعريض المجموعة التجريبية لمتغير مستقل، وهو البرنامج التدريبي (استراتيجية العصف الذهني) في حين لم تتلقَ المجموعة الضابطة هذا البرنامج، ومدة البرنامج ثلاثة أشهر للفصل الدراسي الثاني(2022–2023) بواقع حصتين في الأسبوع (يوم الأحد ويوم الثلاثاء) الحصة السادسة وكانت مدة الحصة (45 دقيقةً) بواقع (24 حصةً) لمدة ثلاث أشهر، بواقع حصتين لكل أسبوع، وبعد الانتهاء تمت مقارنة نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، فكانت النتائج كما هي مبيَّنة في الآتي:



شكل (4) يوضح شكل العينة

ثانيًا: متغيرات الدراسة.

أ- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي (استراتيجية العصف الذهني) توليد الأفكار.

ب- المتغير التابع: مهارات الفهم القرائي، الاتجاه نحو القراءة.

ثالثاً: المجتمع وعينة الدراسة.

1- يتكوَّن المجتمع من تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، الشق الثاني الذين يدرسون في مدارس الزاوية الغرب في منطقة المطرد بليبيا عددهم (50) موزعين على المدارس التالية (المطرد المركزية، الشهيد علي العائب، الشهيد عبد الرحمن التريكي، المطرد الشمالية، الاستقلال، المزارع، ثوار المطرد)، حيث تم اختيار مدرسة المطرد المركزية.

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة فصلين دراسيين من المجتمع (50) تلميذةً من تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، وأخذت عينة الدراسة (30) تلميذًا مقسَّمة على مجموعتين (15) مجموعةً ضابطةً و(15) مجموعةً تجريبيةً، وقد تم اختيار المدرسة بالطريقة القصديه (المطرد المركزية)، وذلك لقبول المعلمة وتعاونها ومساعدة المديرة، وقبولها لتطبيق البرنامج في المدرسة بكل ترحيب واستفادة التلاميذ.

قامت الباحثة بتقسيم الفصلين إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، وكان عدد المجموعة التجريبية (15) تلميذةً، وكان عدد المجموعة الضابطة (15) تلميذًا.

المجموعة	المدرسة	الصف	عدد الفصل	عدد التلاميذ
تجريبية	المطرد المركزية	الثامن	1	15
ضابطة	المطرد المركزية	الثامن	1	15

وقد طبَّقت الباحثة على التلاميذ البرنامج التدريبي (استراتيجية العصف الذهني) وأنشطة تدريبية وألعاب تربوية، والمجموعة الضابطة لم يتلقوا إلا مقررات دراسية بالطريقة التقليدية.

مبررات اختيارات العينة:

تم اختيار العينة من مرحلة التعليم الأساسي الصف الثامن حيث تعد هذه المرحلة مرحلة يكتسب فيها التلميذ القراءة والكتابة تختلف على الشق الأول، إنَّ هذه أفضل مرحلة يكتسب فيها التلميذ استقبال وتطبيق الأنشطة التربوية، ومن هذه الأنشطة (الحكايات، توليد الأفكار، لعب

الأدوار) وكذلك حتى يستطيع المعلم تطبيق مثل هذه الاستراتيجية على هذه العينة، والاستفادة منها في التعليم الأساسي بما يتماشى مع المراحل العمرية، ولقلَّة الدراسة في هذه المرحلة.

خطوات اختيار العينة:

من خلال الزيارات إلى المدارس التي قامت بها الباحثة أثناء تطبيق أدوات الدراسة للتحقُّق من صدق وثبات المقياس، تم رصد بعض المدارس وفق المعايير التربوية والنموذجية وعدد التلاميذ، وتم اختيار الباحثة للعينة من المدرسة المذكورة سابقًا.

الخطوة الأولى:

قامت الباحثة بأخذ الإذن من منسِّق الدراسات العليا بجامعة الزاوية(*) والإذن من المشرف الأستاذ الدكتور: عبد الحكيم غزالة وبعدها قامت بأخذ الإذن من مراقبة التربية والتعليم الزاوية الغرب(**) بالموافقة على تطبيق البرنامج بعد التنسيق مع مديرة المدرسة والمعلمة القائمة بإعطاء المقرَّر (اللغة العربية) للصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي.

الخطوة الثانية:

تمت زيارة الباحثة إلى المدرسة والتنسيق مع المعلمة بخصوص الدروس المقرَّرة للصف الثامن، والتي لم تعطَ في الفصل الأول (2023/2022) وعقدت الباحثة جلسةً استشاريةً مع المعلمة للتحدث عن إعطاء نبذة على البرنامج التدريبي العصف الذهني وكيفية تطبيقه وشروط تطبيقه، وأخذت الباحثة كشف بأسماء وعدد التلاميذ وأعمارهم، وكان جميع التلاميذ من مواليد 2009، وكان عدد الدروس سبعة دروس، وهي: (من آداب الإسلام الاستئذان – القراءة – الفم ضياء النفس – حكايات عربية – عالم النبات – من معارك الجهاد).

الخطوة الثالثة:

قامت الباحثة باستبعاد أي تلميذ يعاني من إعاقة سمعية أو بصرية والحمد لله كانت النتيجة لا توجد إعاقات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

الخطوة الرابعة:

قامت الباحثة يوم 2023/1/26، بمقابلة التلاميذ وكسر الجليد، وتوضيح وشرح كلمة العصف الذهني وتوضيح فاعلية البرنامج التدريبي العصف الذهني وشروطه وقواعد العمل به.

(*) ينظر: الملحق (10)

(**) ينظر: الملحق (11)

العينة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتاريخ 2023/2/5 بتوزيع مقياس الفهم القرائي على عدد (20) تلميذ عشوائيًا لمعرفة (ثبات وصدق المقياس، كلا من الفهم القرائي والاتجاه القرائي)، وكانت في ظروف مهيأة لفهم التلاميذ فقرات المقياس بتوجيه من الباحثة والمعلمة المكلَّفة معها تخصص لغة عربية وتوضيح فقرات المقياس.

وتم التحليل الإحصائي وظهرت النتائج مؤيدة لثبات وصدق المقياس بنسبة (0.877) للفهم القرائي، ونسبة (0.88) للاتجاه نحو القراءة، وهكذا كان الصدق والثبات عالياً يسمح بتطبيق البرنامج والوثوق من في المقياس (الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة).

صدق وثبات مقياس الفهم القرائي والاتجاه نحو القرائي.

أولًا: صدق الاستبيان:

يقصد بصدق أداة الدراسة أنْ تقيس عبارات المقياس ما وضعت لقياسه، وقمنا بالتأكد من صدق المحكِّمين للمقياس من خلال أنواع الصدق التالية:

1) الصدق الظاهري (صدق المحكمين).

اختبرت الباحثة صدق أداة الدراسة إذ تم استخدام أسلوب الصدق، وذلك من خلال عرض المقاييس على مجموعة من المحكِّمين من أصحاب الخبرة في مجال الدراسة، وهم المشار إليهم في الملحق رقم(7) وقد أخذت الباحثة بغالبية ملاحظات المحكِّمين لوضعها في صيغتها النهائية.

2) الصدق التمييزي.

الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية يحسب باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين المجموعتين المتطرِّفتين، فقيمة (t) المحسوبة لدلالة الفرق بين المجموعتين المتطرِّفتين في الدرجة الكلية، تمثل الصدق التمييزي للمقياس. ولتحقيق ذلك يتم ترتيب الدرجات الكلية لمفردات الاستبيان ترتيبًا تنازليًا من أعلى درجة إلى أقل درجة. ومن خلال اختبار (t) لعينتين مستقلتين تم الحصول على قيمة الدلالة المحسوبة، والتي تساوي (0.000) لجميع محاور الاستبيان، وهي أصغر من (0.05) ممَّا يدل على أنَّ الأداة تمتاز بصدق تمييزي أي لها قدرة تمييزية عالية.

3) صدق الاتساق الداخلي:

لإجراء صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بإيجاد الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد مع بعده ومع الدرجة الكلية للمقياس، ويوضِّح الجدول النتائج كما قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس والنتائج، موضحةً في الجداول التالية، حيث يتضح من هذه الجداول أنَّ جميع الفقرات ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس، أي أنَّ فقراته دالة إحصائيًا، حيث نجد أنَّ معنوي معاملات الارتباط المحسوبة لكل فقرة من فقراته أقل من 0.05، في جميع فقرات المقياس، أي يوجد ارتباط معنوي ومنه تعد فقرات المقياس صادقةً ومتسقةً داخليًا لما وضعت لقياسه.

العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة استطلاعية بواقع (20) من تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الزاوية، بهدف التحقُّق من الخصائص السيكومترية للاستبانة (الصدق، الثبات) وذلك قبل التطبيق الفعلي للمقياس، علمًا بأنَّ هذه العينة لم تدخل وتم استبعادها في المجموعة التجريبية أو الضابطة عند التطبيق النهائي.

- الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الفهم القرائي:

أولًا: الصدق.

تم حساب صدق المقياس على النحو التالي:

أ- صدق المحكِّمين:

للتأكد من صلاحية المقياس للاستخدام، تم التحقُّق من صدق محتواه، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكِّمين ممَّن لديهم خبرة ودراية واسعة في مجال البحوث التربوية والنفسية، وقد حظي باتفاق جميع المحكِّمين حول صدق مضمونه ومناسبته للتطبيق على أفراد مجتمع الدراسة بعد التقيُّد بالملاحظات والتعديلات التي أبداها كلُ منهم.

ب-الاتساق الداخلي :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد المقياس، وللأبعاد معًا وفقًا لما هو موضَّح بالجداول التالية:

جدول (1) الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية لمحور مستوى الفهم القرائي المباشر.

ت	مستوى الفهم القرائي المباشر	معامل الارتباط
1-	أحدِّد المعنى المناسب للكلمة من سياق الكلام.	0.821**
2-	أحدَّد المرادف المناسب للكلمات غير المألوفة في النص.	0.808**
3-	أعطي أكثر من مرادف للكلمة الواحدة.	0.821**
4-	أعبِّر عن فهمي للقراءة شفويًا وتحريريًا.	0.823**
5-	أقرأ النص قراءة صامتةً.	0.824**
6-	أقرأ الدرس قراءة سليمةً.	0.843**
7-	أفسِّر معاني المفردات الصحيحة.	0.856**
	المقياس ككل	0.892**

** دالة عند مستوى(0.01).

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات محور مستوى الفهم القرائي المباشر كانت دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) الأمر الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي، ومن ثم الوثوق فيه للاستخدام والتطبيق.

جدول (2) الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور مستوى الفهم الاستنتاجي الحرفي.

ت	مستوى الفهم الاستنتاجي الحرفي	معامل الارتباط
1-	استنتج أفكارًا جديدةً ومبدعةً.	0.812**
2-	استنتج مواعظ وأحكامًا جديدةً من خلال النص المقروء.	0.840**
3-	أحدِّد علاقة الأفكار الرئيسية بالفرعية في النص المقروء.	0.861**
4-	أميِّز بين الجمل في النص الواحد المقروء.	0.813**
5-	أناقش أفكارًا جديدةً غير الأفكار الواردة في النص.	0.861**
6-	نصف شعوري بطلاقة من خلال فهمي للنص المقروء.	0.810**
7-	استنبط الفكرة الرئيسية من الدرس.	0.855**
	المقياس ككل	0.877**

** دالة عند مستوى(0.01).

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات محور مستوى الفهم الاستنتاجي الحرفي كانت دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) الأمر الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي، ومن ثم الوثوق فيه للاستخدام والتطبيق.

جدول (3) الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور مستوى الفهم النقدي.

ت	**مستوى الفهم النقدي**	معامل الارتباط
1-	اعرف المقصود من النص المقروء.	0.842**
2-	أميِّز بين الأفكار واختيار الأفضل منها.	0.861**
3-	نذكر القيمة الأدبية من النص المقروء.	0.821**
4-	أميِّز بين الشخصيات الموجودة في الدرس.	0.810**
5-	أبيِّن مترادفات بعض الكلمات في النص.	0.823**
6-	نركِّب المعاني تركيبًا لغويًا صحيحًا.	0.841**
7-	انتقد الأفكار الموجودة في النص وآتي بالجديد.	0.830**
	المقياس ككل	0.891**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات محور مستوى الفهم النقدي كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) الأمر الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي، ومن ثم الوثوق فيه للاستخدام والتطبيق.

جدول (4) الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور مستوى الفهم التذوقي (الوجداني) .

ت	مستوى الفهم التذوقي (الوجداني) .	معامل الارتباط
1-	أحدِّد القيمة الجمالية في النص المقروء.	0.842**
2-	أحدِّد الصورة البلاغية في النص المقروء.	0.821**
3-	أشعر بالقيمة الجمالية في النص.	0.834**
4-	استنتج القيمة العاطفية من خلال قراءة النص.	0.810**
5-	نسرد المعنى الجمالي من قراءتي في النص.	0.847**
6-	نصدر أحكام شخصية من خلال الفهم للنص.	0.861**
7-	أحرِّر خيالي بأفكار جديدة، وغير مألوفة في النص.	0.802**
	المقياس ككل	0.886**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح بالجدول السابق أنَّ جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات محور مستوى الفهم التذوقي (الوجداني) كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) الأمر الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي، ومن ثمَّ الوثوق فيه للاستخدام والتطبيق.

جدول (5) الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور مستوى الفهم الإبداعي.

ت	مستوى الفهم الإبداعي	معامل الارتباط
1-	أذكر أكبر عدد من الأفكار المناسبة للموضوع.	0.811**
2-	أحدِّد الأفكار والمعلومات المتنوّعة الواردة في النص.	0.843**
3-	اقترح حلولًا جديدةً وغير مألوفة لبعض المشكلات الواردة في النص.	0.851**
4-	أضيف أفكارًا مبتكرةً ترتبط بموضوع النص.	0.864**
5-	أحلِّل الكلمات بالعديد من المعاني في النص المقروء.	0.851**
6-	نكتب جملًا وعبارات قصيرة ومتنوعة من الدرس المشروح.	0.812**
	المقياس ككل	0.887**

** دالة عند مستوى (0.01) .

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات محور مستوى الفهم الإبداعي كانت دالةً إحصائيًا عند مستوى (0.01) الأمر الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي، ومن ثمَّ الوثوق فيه للاستخدام والتطبيق.

الصدق التمييزي لمقياس مستوى الفهم القرائي:

تم التحقُّق من الصدق التمييزي للمقياس بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية، والتي تكوَّنت من (20) تلميذًا من تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الزاوية، ومن ثم ترتيب درجاتهم ترتيبًا تنازليًا، واختيار مجموعتين طرفيتين حيث كان حجم المجموعة العليا(10)، وكذلك الحال بالنسبة لحجم المجموعة الدنيا.

جدول رقم (6) نتائج اختبار (ت) بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على استبانة مستوى الفهم القرائي ككل.

المحور	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مجموع فقرات محور مستوى الفهم القرائي	الفئة العليا	10	3.00	0.000	3.163*	0.05
	الفئة الدنيا	10	2.34	0.653		

وفقًا للنتائج المبيَّنة بالجدول (6) يتضح أنَّ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة العليا (3.00) أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الدنيا (2.34). أمَّا الانحراف المعياري للفئة العليا (0.000) والفئة الدنيا فيساوي(0.653). وفيما يلي قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين

المجموعتين، وقد بلغت (3.163) ومنه نلحظ أنَّه يوجد فروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا عند مستوى دلالة (0.05)، وذلك لأنَّ الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.000) وهي أقل من (0.05) ومنه فمستوى الفهم القرائي ككل يتمتَّع بدرجة عالية من الصدق.

ثانيًا: الثبات:

تم حساب معامل الثبات بطريقتين هما:

أ- طريقة ألفا كرونباخ:

جدول (7) معامل ثبات مقياس الفهم القرائي المباشر باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للفقرات والدرجة الكلية.

ت	الفهم القرائي المباشر	معامل الثبات
1-	أحدِّد المعنى المناسب للكلمة من سياق الكلام.	0.851
2-	أحدِّد المرادف المناسب للكلمات غير المألوفة في النص.	0.821
3-	أعطي أكثر من مرادف للكلمة الواحدة.	0.841
4-	أعبِّر عن فهمي للقراءة شفويًا وتحريريًا.	0.832
5-	أقرأ النص قراءةً صامتةً.	0.851
6-	أقرأ الدرس قراءةً سليمةً.	0.820
7-	أفسِّر معاني المفردات الصحيحة.	0.861
	الثبات ككل	0.875

يتضح من الجدول (7) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات عالية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في المقياسين (0.820-0.861) ، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.875)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية المقياس للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

جدول (8) معامل ثبات مقياس الفهم الاستنتاجي الحرفي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للفقرات والدرجة الكلية.

ت	الفهم الاستنتاجي الحرفي	معامل الثبات
1-	استنتج أفكارًا جديدةً ومبدعةً.	**0.811**
2-	استنتج مواعظ وأحكام جديدة من خلال النص المقروء.	**0.831**
3-	أحدِّد علاقة الأفكار الرئيسية بالفرعية في النص المقروء.	**0.801**
4-	أميِّز بين الجمل في النص الواحد المقروء.	**0.822**
5-	أناقش أفكارًا جديدةً غير الأفكار الواردة في النص.	**0.831**
6-	نصف شعوري بطلاقة، من خلال فهمي للنص المقروء.	**0.840**
7-	استنبط الفكرةَ الرئيسيةَ من الدرس.	**0.851**
	الثبات ككل	**0.870**

يتضح من الجدول (8) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات عاليةً، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في المقياسين(0.811-0.851)، وبلغ معامل الثبات الكلي(0.870)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية المقياس للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

جدول (9) معامل ثبات مقياس الفهم النقدي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للفقرات والدرجة الكلية.

ت	الفهم النقدي	معامل الثبات
1-	أعرف المقصود من النص المقروء.	**0.832**
2-	أميِّز بين الأفكار واختيار الأفضل منها.	**0.801**
3-	نذكر القيمة الأدبية من النص المقروء.	**0.821**
4-	أميِّز بين الشخصيات الموجودة في الدرس.	**0.852**
5-	أبيِّن مترادفات بعض الكلمات في النص.	**0.841**
6-	أرِّكب المعاني تركيبًا لغويًا صحيحًا.	**0.810**
7-	ننقد الأفكار الموجودة في النص ونأتي بالجديد.	**0.831**
	الثبات ككل	**0.861**

يتضح من الجدول (9) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات عاليةً، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في المقياسين(0.801-0.852)، وبلغ معامل الثبات الكلي(0.861)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية المقياس للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

جدول (10) معامل ثبات مقياس الفهم التذوقي (الوجداني) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للفقرات والدرجة الكلية.

ت	**الفهم التذوقي(الوجداني)**	معامل الثبات
1-	أحدِّد القيمة الجمالية في النص المقروء.	**0.852**
2-	أحدِّد الصورة البلاغية في النص المقروء.	**0.831**
3-	أشعر بالقيمة الجمالية من النص.	**0.841**
4-	استنتج القيمة العاطفية من خلال قراءة النص.	**0.822**
5-	نسرد المعنى الجمالي من قراءتي في النص.	**0.801**
6-	نصدر أحكامًا شخصيةً من خلال فهمي للنص.	**0.860**
7-	أحرِّر خيالي بأفكار جديدة، وغير مألوفة في النص.	**0.811**
	الثبات ككل	**0.870**

يتضح من الجدول (10) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات عاليةً، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في المقياسين(0.801-0.860)، وبلغ معامل الثبات الكلي(0.870)، وتشير

هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية المقياس للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

جدول (11) معامل ثبات المقياس الفهم الإبداعي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للفقرات والدرجة الكلية.

ت	**الفهم الإبداعي**	معامل الثبات
1-	نذكر أكبر عدد من الأفكار المناسبة للموضوع.	**0.802**
2-	أحدِّد الأفكار والمعلومات المتنوّعة الواردة في النص.	**0.811**
3-	اقترح حلولًا جديدةً وغير مألوفة لبعض المشكلات الواردة في النص.	**0.841**
4-	أضيف أفكارًا مبتكرةً ترتبط بموضوع النص.	**0.852**
5-	أحلِّل الكلمات بالعديد من المعاني في النص المقروء.	**0.861**
6-	نكتب جملًا وعبارات قصيرة متنوعة من الدرس المشروح.	**0.833**
	الثبات ككل	**0.877**

يتضح من الجدول(11) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات عالية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في المقياسين(0.802-0.861)، وبلغ معامل الثبات الكلي(0.877)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية المقياس للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (12) يوضِّح معاملات ثبات مهارات الفهم القرائي باستخدام التجزئة النصفية.

طريقة التجزئة النصفية	البيانات الفردية	القيمة	0.815
		عدد البنود	17
	البيانات الزوجية	القيمة	0.873
		عدد البنود	17
معامل سبيرمان التصحيحي			0.883
معامل Guttman			0.848

وفقًا لهذه الطريقة تم تقسيم استمارات المقياس بعد تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية إلى نصفين، بحيث أشتمل النصف الأول على الفقرات ذات الأرقام الفردية، وأشتمل النصف الثاني على الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وتم حساب معامل ثبات النصف الأول، فبلغ (0.815) في حين بلغ معامل الثبات النصف الثاني(0.873) وباستخدام معادلة

التصحيح (سبيرمان- براون) بلغ معامل ثبات المقياس(0.883) وهو معامل ثبات مرتفع. وبالتالي يمكن الوثوق في هذه المقياس للاستخدام والتطبيق.

- الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو القراءة:

أولًا: الصدق.

تم حساب صدق المقياس على النحو التالي:

أ- صدق المحكِّمين:

للتأكد من صلاحية المقياس للاستخدام، تم التحقُّق من صدق محتواه، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكِّمين ممَّن لديهم خبرة ودراية واسعة في مجال البحوث التربوية والنفسية، وقد حظي باتفاق جميع المحكِّمين حول صدق مضمونه ومناسبته للتطبيق على أفراد مجتمع الدراسة بعد التقيد بالملاحظات والتعديلات التي أبداها كل منهم.

ب-الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات مقياس الاتجاه نحو القراءة مع الدرجة الكلية وفقًا لما هو موضَّح بالجدول الآتي:

جدول(13) الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الاتجاه نحو القراءة والدرجة الكلية.

ت	الاتجاه نحو القراءة	معامل الارتباط
1-	أحب القراءة في أوقات الفراغ.	0.821**
2-	لا أحب القراءة الجهورية.	0.808**
3-	أحب تبادل الأفكار بأفكار جديدة.	0.821**
4-	أعبِّر عن فهم الأبيات وما تحتويه من المعاني.	0.843**
5-	أقرأ لأجل الامتحان فقط.	0.824**
6-	أشعر بالملل في حصة القراءة.	0.850**
7-	لا أكون سعيدًا إذا خصَّصت المدرسة وقتًا للقراءة في أوقات الفراغ.	0.824**
8-	لا أحبِّذ الكتب كهدايا.	0.831**
9-	لا أحب زيارة المكتبات المدرسية.	0.801**
10-	القراءة هي إحدى هواياتي المفضَّلة.	0.852**
11-	حصص القراءة شيِّقة وممتعة.	0.842**
12-	أعاني من عدم فهم بعض الموضوعات.	0.812**

ت	الاتجاه نحو القراءة	معامل الارتباط
13-	لا أفضِّل أنْ تكون القراءة صامتةً.	0.833**
14-	لا تقدِّم لي القراءة معلومات مفيدة.	0.803**
15-	القراءة الجماعية تخلق المحبةَ والألفةَ.	0.843**
16-	القراءة تضفي جوًا من المرح داخل الفصل.	0.808**
17-	طريقة المعلم لا تشجِّع على القراءة.	0.834 **
18-	إستراتيجية التدريس بالعصف الذهني تشجِّع على القراءة.	0.842**
19-	لا نشعر بالثقة في قدرتي على الفهم عند استخدام الكتب الإلكترونية في مادة القراءة.	0.810**
20-	يساعدني استخدام الوسائل التعليمية المسموعة على إزاحة الملل من الحصة.	0.852**
21-	عرض الدرس باستخدام الوسائل المتنوِّعة يساعدني على استخراج أفكار جديدة.	0.833**
22-	لا تشعرني القراءة الجهورية بروح المنافسة.	0.803**
23-	تساعدني القراءة على فهم وتحليل الأشياء وإعادة تركيبها.	0.813**
24-	تتيح لي فرصة المشاركة الجماعية في بناء أفكار جديدة مع الآخرين أثناء القراءة.	0.808**
25-	تنمِّي القراءة لديَّ القدرة على الاستنتاج والملاحظة.	0.849**
26-	تبعث القراءة روح المشاركة الصفية في الفصل.	0.823**
27-	لا تثير الأنشطة داخل الفصل روح المنافسة الهادفة.	0.813**
28-	لا تساعدني الأنشطة في مادة القراءة على اكتساب خبرات جديدة مفيدة للمستقبل.	0.808**
29-	تساعدني القراءة على مراجعة الأفكار السابقة وربطها بالأفكار الحالية.	0.857**
	المقياس ككل	0.889

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول السابق أنَّ جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الاتجاه نحو القراءة كانت دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01) الأمر الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي، ومن ثمَّ الوثوق فيه للاستخدام والتطبيق.

الصدق التمييزي لمقياس الاتجاه نحو القراءة:

تم التحقُّق من الصدق التمييزي للمقياس بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي تكوَّنت من(20) تلميذًا من تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الزاوية، ومن ثمَّ ترتيب درجاتهم ترتيبًا تنازليًا واختيار مجموعتين طرفيتين حيث كان حجم المجموعة العليا(10) وكذلك الحال بالنسبة لحجم المجموعة الدنيا.

جدول رقم (14) نتائج اختبار(ت) بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس الاتجاه.

نحو القراءة ككل .

المحور	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مجموع فقرات محور الاتجاه نحو القراءة.	الفئة العليا	10	1.37	0.013	*4.396	0.05
	الفئة الدنيا	10	0.99	0.267		

وفقًا للنتائج المبيَّنة بالجدول(14) يتضح أنَّ المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة العليا(1.37) أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الدنيا(0.99). أمَّا الانحراف المعياري للفئة العليا (0.01339) والفئة الدنيا تساوي (0.267). وفيما يلي قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين بلغت (4.396)، ومنه نلاحظ أنَّه يوجد فروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا عند مستوى دلالة(0.05) وذلك لأن الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.000) وهي أقل من (0.05) ومنه فالاتجاه نحو القراءة ككل يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثانيًا: الثبات.

تم حساب معامل الثبات بطريقتين هما:

أ- طريقة ألفا كرونباخ:

جدول (15) معامل ثبات المقياس للاتجاه نحو القراءة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للفقرات والدرجة الكلية.

ت	الاتجاه نحو القراءة	معامل الثبات
1-	نحب القراءة في أوقات الفراغ.	**0.812**
2-	لا نحب القراءة الجهورية.	**0.823**
3-	نحب تبادل الأفكار بأفكار جديدة.	**0.844**
4-	أعبِّر عن فهم الأبيات وما تحتويه من المعاني.	**0.815**
5-	أقرأ لأجل الامتحان فقط.	**0.861**
6-	أشعر بالملل في حصة القراءة.	**0.864**
7-	لا أكون سعيدًا إذا خصَّصت المدرسة وقتًا للقراءة في أوقات الفراغ.	**0.831**
8-	لا أحبِّذ الكتب كهدايا.	**0.854**
9-	لا نحب زيارة المكتبات المدرسية.	**0.800**
10-	القراءة هي إحدى هواياتي المفضَّلة.	**0.831**

ت	الاتجاه نحو القراءة	معامل الثبات
11-	حصص القراءة شيّقة وممتعة.	**0.810**
12-	أعاني من عدم فهم بعض الموضوعات.	**0.820**
13-	لا أفضِّل أنْ تكون القراءة صامتة.	**0.850**
14-	لا تقدم لي القراءة معلومات مفيدة.	**0.832**
15-	القراءة الجماعية تخلق المحبة والألفة.	**0.812**
16-	القراءة تضفي جوًا من المرح داخل الفصل.	**0.803**
17-	طريقة المعلم لا تشجِّع على القراءة.	**0.822**
18-	استراتيجية التدريس بالعصف الذهني تشجِّع على القراءة.	**0.833**
19-	لا نشعر بالثقة في قدرتي على الفهم عند استخدام الكتب الإلكترونية في مادة القراءة.	**0.843**
20-	يساعدني استخدام الوسائل التعليمية المسموعة على إزاحة الملل من الحصة.	**0.814**
21-	عرض الدرس باستخدام الوسائل المتنوّعة تساعدني على إخراج أفكار جديدة.	**0.842**
22-	لا تشعرني القراءة الجهورية بروح المنافسة.	**0.860**
23-	تساعدني القراءة على فهم وتحليل الأشياء وإعادة تركيبها.	**0.807**
24-	تتيح لي فرصة المشاركة الجماعية بناءً أفكار جديدة مع الآخرين أثناء القراءة.	**0.814**
25-	تنمّي القراءة لدى القدرة على الاستنتاج والملاحظة.	**0.834**
26-	تبعث القراءة روح المشاركة الصفية في الفصل.	**0.833**
27-	لا تثير الأنشطة داخل الفصل روح المنافسة الهادفة.	**0.806**
28-	لا تساعدني الأنشطة في مادة القراءة على اكتساب خبرات جديدة مفيدة للمستقبل.	**0.855**
29-	تساعدني القراءة على مراجعة الأفكار السابقة وربطها بالأفكار الحالية.	**0.821**
	المقياس ككل	**0.889**

يتضح من الجدول (15) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات عالية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في المقياسين (0.800-0.864)، وبلغ معامل الثبات الكلي(0.889)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية المقياس للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (16) يوضِح معاملات ثبات الاتجاه نحو القراءة باستخدام التجزئة النصفية.

طريقة التجزئة النصفية	البيانات الفردية	القيمة	0.875
		عدد البنود	15
	البيانات الزوجية	القيمة	0.863
		عدد البنود	14
معامل سبيرمان التصحيحي			0.843
معامل Guttman			0.861

وفقًا لهذه الطريقة تم تقسيم استمارات المقياس بعد تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية إلى نصفين حيث يشمل النصف الأول على الفقرات ذات الأرقام الفردية، ويشمل النصف الثاني على الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وتم حساب معامل ثبات النصف الأول، فبلغ (0.875) في حين بلغ معامل الثبات النصف الثاني (0.863) وباستخدام معادلة التصحيح (سبيرمان – براون) بلغ معامل ثبات المقياس(0.843) وهو معامل ثبات مرتفع. وبالتالي يمكن الوثوق في هذه المقياس للاستخدام والتطبيق.

الخطوة الخامسة:

قامت الباحثة بتاريخ 2023/2/8 بفرز التلاميذ الذين لم يشاركوا في العينة الاستطلاعية، وكان عددهم (15) تلميذةً في المجموعة التجريبية و(15) تلميذًا في المجموعة الضابطة.

وقامت الباحثة بإجراء الاختبار القبلي على كل من المجموعتين.

الخطوة السادسة:

قامت الباحثة بوضع المجموعة التجريبية في فصل نموذجي متوفرًا فيه كل سبل التوضيح والوسائل التعليمية والملصقات، وجهاز البروجكتر والكمبيوتر، ووضَّحت لهم فقرات المقياس والمهارات التي يمكنهم تعلُّمها وتدريبهم عليها، وقد تم عرض مقياس الفهم القرائي على التلاميذ أولًا، ثم إعطائهم راحة، وبعدها عرض المقياس الثاني، الاتجاه نحو القراءة، وتمت إجابة التلاميذ عن جميع فقرات المقياسين.

قامت الباحثة بنفس الخطوات على المجموعة الضابطة في الفصل الدراسي العادي، وتوضيح الفقرات الخاصة بكل مقياس (الفهم القرائي – الاتجاه نحو القراءة).

الخطوة السابعة:

من خلال تعاون المعلمة والمديرة أعدَّت الباحثة جدولًا دراسيًا زمنيًا للفصل الثاني الذي يخضع للتجربة وكان كالآتي:

جدول (17) الجدول الدراسي الزمني

الشهر	اليوم	عدد الحصص	زمن الحصة	التاريخ
فبراير (2)	الأحد – الثلاثاء	حصتين	45 دقيقة	من 2023/2/5 إلى 2023/03/05
مارس (3)	الأحد – الثلاثاء	الأحد – الثلاثاء	45 دقيقة	من 2023/03/06 إلى 2023/04/05
أبريل (4)	الأحد – الثلاثاء	الأحد – الثلاثاء	45 دقيقة	من 2023/04/06 إلى 2023/04/17

وعليه فعدد الجلسة 24 جلسةً تدريبيةً، بمعدَّل ثلاثة أشهر.

الخطوة الثامنة:

قامت الباحثة تفعيل صندوق التفاؤل النفسي في اليوم الأول، والهدف منه تربويًا هو كسر الجليد من الجلسة الأولى، وهو عبارة عن صندوق موضوع فيه عبارات تحفيزية للتلاميذ، وهو من تأليف الباحثة.

* قامت الباحثة بتقسيم عينة الدراسة (المجموعة التجريبية إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة (5) تلميذات، ووضع أسماء لهذه المجموعات (مجموعة الأمل، القوة، التحدي).

خامساً: أدوات الدراسة.

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات التالية:

أولاً: إعداد الدروس الخاصة بالدراسة (دليل المعلم) ملحق رقم(1) يمثِّل دليل المعلم واحد من ضوابط التحكُّم في المتغير المستقل، حيث يقدَّم للمعلم مقدمة تتضمَّن إطار نظري لكي يساعد على الإلمام بمبحث الدراسة، والطريقة التي ينبغي السير عليها ليحقق أهداف الدراسة، بالإضافة إلى أنَّ الدليل يقدِّم الدروس التي ينبغي عليه عرضها أثناء قيام المعلم بمهامه

التدريسية،وأشتمل الدليل على مقرر القراءة في كتاب اللغة العربية للدروس السبعة، وكانت لكل درس (حصتان) بزمن قدره (45 دقيقةً) وقد روعي عند تحضير الدروس:

- تحديد الأهداف لكل درس، والزمن المخصَّص لها.
- تحديد المعرفة القبلية السابقة لكل درس، وقياسها من خلال بنود الاختبار القبلي.
- تحديد الوسائل التعليمية المستخدمة في الدروس.
- تحديد الأنشطة التربوية التي يقوم بها كلُ من المعلم والتلميذ أثناء الدرس والزمن المحدَّد للدرس.
- توزيع التدريبات التي سيقوم المعلم بحلها أثناء تنفيذ استراتيجية العصف الذهني، تناولها من قبل التلميذ، ويوفر وقت الحصة، ويسهل على المعلم المتابعة.
- كتابة خطوات سير الدرس منتظمةً،وإجراءات تقديم الدروس مشتملةً ما يلي:

1- أنشطة للمعلم ودوره في الحصة والتلاميذ كذلك.

2- الأمثلة.

3- التدريبات والزمن المتاح لكل تلميذ لإنجاز العمل.

4- الاستراتيجية المستخدمة أنْ يكون لكل هدف مثال.

- لا ينتقل المعلم من مفهوم إلى آخر حتى يتم فهم التلميذ للمهارة، وهذا يتم من خلال التقويم البنائي الذي يتم عند الانتهاء من الدرس.
- الاهتمام في المجموعات التجريبية بالتقويم الختامي، وذلك للإفادة من التغذية الراجعة.
- التأكد من صدق محتوى الدروس المعدَّة من خلال عرضها على عدد من التلاميذ الذين لهم خبرة أكثر من عشر سنوات في مجال اللغة العربية للصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، وتخصَّص طرق تدريس، وقد تم تعديل بعض المهارات والزمن المخصَّص لها بناءً على توصيات ومقترحات المحكمين.

اختبار الفهم القرائي (القبلي – البعدي):

أعدَّت الباحثة اختبار الفهم القرائي في مادة اللغة العربية المقرَّرة، وعددها سبعة دروس من الكتاب المدرسي، وحدة (القراءة) للصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بهدف تنمية الفهم القرائي بتدخُّل (طريقة العصف الذهني) لدى مجموعة تجريبية، وقبل تنفيذ التجربة على تلاميذ الصف الثامن التأكد بأنَّه لا توجد خبرات سابقة قبلية لديهم، يقيس خمسة مستويات (المباشر–

الحرفي الاستنتاجي– التذوقي– النقدي – الإبداعي) وكل مستوى تحته مهارات فهم قرائي يتوقع تحقيقها بعد التجربة والاتجاه نحو القراءة.

الاختبار القبلي والهدف منه:

قامت الباحثة بإعداد اختبار قبلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة، ويعد هذا الاختبار بالدرجة الأولى اختبار محك المرجع، يهدف التي تحديد ما إذا كان المتعلم يستطيع في هذه المرحلة أنْ يحقق الأهداف الموضوعة للبرنامج التدريبي؛ لمعرفة خلفيتهم السابقة، وتحديد نقطة البدء بالنسبة لهم، وذلك إذا أظهر التلاميذ أنَّ لديهم المعارف والمهارات التي يسعى البرنامج إلى تعليمهم.

– الأهداف التربوية:

أعدَّت الباحثة قائمة الأهداف التربوية (المعرفية– المهارية– الوجدانية) وقامت بتحكيم هذه الأهداف عند ذوي الاختصاص من أساتذة في اللغة العربية، ومصلحة التفتيش التربوي تخصُّص لغة عربية، وأساتذة التربية وعلم النفس بمختلف الكليات والجامعات الليبية.

– قائمة مهارات الفهم القرائي:

أعدَّت الباحثة قائمة المستويات للفهم القرائي (المباشر، الاستنتاجي الحرفي، النقدي، التذوقي، الإبداعي)، وحدَّدت المهارات الفرعية تحت كل مستوى التي من الواجب على تلميذات الصف الثامن اكتسابها من خلال دراسة دروس اللغة العربية والوصول إلى الفهم القرائي، ووضع قائمة للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من خلال توصيل المعلومة بإستراتيجية العصف الذهني.

قائمة الاتجاه نحو القراءة والهدف منه:

أعدَّت الباحثة قائمة مقياس الاتجاه نحو القراءة من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة، وتقنينها على البيئة الليبية من خلال عرضه على مجموعة من المحكِّمين من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس.

– الهدف من قائمة مهارات الفهم القرائي:

تهدف هذه القائمة التي أعدَّتها الباحثة من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة والبحوث على وضع مهارات الواجب تنميتها لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي في مادة القراءة في اللغة العربية، ومن خلال هذه المهارات اعتمد البرنامج وتضمينها في الاختبار القبلي المعد خصيصًا لمعرفة مستوى الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة للتلميذات قبل تنفيذ البرنامج.

- مصادر إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي.

اعتمدت في إعداد المهارات على آراء مفتشين اللغة العربية للصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي، ومطالعة بعض الدراسات والأدبيات السابقة إضافة إلى الكتاب المدرسي في اللغة العربية للصف الثامن من التعليم الأساسي، وتأليف الدليل المعلم من إعداد الباحثة، وذلك لأنَّه لا يوجد دليل في هذه المرحلة، وفي هذا التخصُّص في مقرر اللغة العربية مع التنسيق مع الأهداف التربوية التي تم وضعها وتحكميها من ذوي الاختصاص وربطها بالمهارات التي يجب على المتعلم اكتسابها.

- الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي.

تكوَّنت الصورة الأولية لقائمة مهارات الفهم القرائي من 5 مستويات للفهم القرائي، وهي (المباشر، الاستنتاجي الحرفي، النقدي، التذوقي، الإبداعي) وكل مستوى يتبعه مهارات فرعية.

- صدق وثبات قائمة مهارات الفهم القرائي.

عرضت الباحثة قائمة الفهم القرائي على مجموعة من المختصين بمجالات التربية والمناهج وطرائق التدريس، واللغة العربية، ومصلحة التفتيش التربوي بهدف الصدق الظاهري للقائمة؛ للتأكد من ثباتها، وقد تم تعديل القائمة على ما وصى به المحكمون.

- قائمة مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية(*)

كانت مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في صورتها النهائية عبارة عن 5 مهارات رئيسية للفهم القرائي وانبثق منها:

1- مستوى الفهم القرائي المباشر (7 مهارات).

2- مستوى الفهم القرائي الاستنتاجي الحرفي (7 مهارات).

3- مستوى مهارات الفهم القرائي النقدي (7 مهارات).

4- مستوى مهارات الفهم القرائي التذوُّقي (7 مهارات).

5- مستوى مهارات الفهم القرائي الإبداعي (6 مهارات).

إعداد الاختبار بعد إطلاع الباحثة على الآداب التربوي صمَّمت الاختبار وفق الخطوات التالية:

(*) أنظر الملحق رقم (5).

– تحليل الدروس الموجودة في وحدة القراءة، والمقرَّر على تلاميذ الصف الثامن وفق أهداف ومهارات تربوية متوقَّع تحقيقها لدى التلاميذ.

– تحديد أهداف الاختبار لتحقيق مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة، وقد تم تحكيمها عند خبراء اللغة العربية، وأخصائيين في علم النفس؛ لتوضح الصدق الظاهر وبيان مدى صحة مفردات الاختبار من الناحية العلمية، وصحة المفردات (التركيب البنائي) وتعديل الصياغة اللغوية للمفردات.

تصميم البرنامج:

قامت الباحثة بتصميم البرنامج التدريبي بالعصف الذهني وفق خطوات منهجية، وفي تصميم البرنامج التدريبي، وذلك بالاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة، ووفق معايير تصميم المحتوى على مستويات الفهم القرائي الخمس (المباشر، الاستنتاجي الحرفي، النقدي، التذوقي، الإبداعي) وتتمثَّل وفق الأهداف (المعرفي، النفس الحركي الوجداني) وتصميم مهارات الفهم القرائي الفرعية، ومن هذه المعايير ما يلي:

1. وضوح الأهداف وصياغتها صياغةً جيدةً حتى يسهل قياسها.
2. مناسبة البرنامج من حيث المرحلة العمرية.
3. أنْ يكون البرنامج شاملًا الدروس ومحتوياتها.
4. احتواء المستويات المراد التوصُّل إليها.
5. كسر الجليد قبل تطبيق البرنامج.
6. إدخال عدَّة أنشطة في البرنامج حتى يجذب انتباه المتعلِّم.
7. الاختيار المناسب قبل البدء في البرنامج لتحديد مستوى التلاميذ.

ولتحقيق الأهداف التربوية المراد الوصول إليها حيث يعد برنامج (العصف الذهني) من البرامج السهلة في تحديد المحتوى التعليمي، ويتضمَّن الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى:

في بناء البرنامج (العصف الذهني) شملت هذه الخطوة الآتي:

1. تحديد المشكلة وتحديد الأهداف التربوية، مستويات المهارات (الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة) في مادة القراءة لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي.
2. تحديد أهداف البرنامج وخطوات التطبيق والشروط التي على التلميذ الالتزام بها عند التطبيق.

3. تحديد خطوات إعداد الدرس من حيث الأهداف العامة والفرعية.
4. تحديد المهارات التي يتوقَّع أنْ يكتسبها التلميذ من خلال التدريس باستراتيجية العصف الذهني.
5. تحديد الدروس وإعدادها وفق الأهداف التربوية، وقد احتوى البرنامج على سبعة دروس في مادة القراءة في اللغة العربية، وهي (آداب إسلامية، الفم ضياء النفس، عالم النبات، قصص وحكايات، الجهاد، ملابسنا، القراءة).
6. تحديد خبرات التلميذات السابقة في تصميم الدروس وقياسها باختبار قبلي.
7. تحديد البيئة المدرسية ومدى إمكانية تطبيق البرنامج، وتوفير أجهزة عرض وملصقات ولوحات عرض.

الخطوة الثانية:

صمَّمت الباحثة البرنامج من خلال محتوى المادة التعليمية وتحديد الدروس التي ستدخل في جلسات (العصف الذهني)، واعتمدت الباحثة على النظرية البنائية في أنَّها أكثر النظريات التي تسهم في مشاركة التلميذات مشاركة جماعية، وتزيد من التفاعل بين التلميذات أنفسهم، وبين التلميذات والباحثة، وأضافت الباحثة في البرنامج:

1. أنْ يكون المحتوى المعطاء في الجلسة وفق الأهداف التربوية.
2. يجب أنْ تدخل الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ حتى تكتمل العملية التعليمية.
3. أنْ يقلَّص دور المعلم ويتفاعل التلميذات مع بعضهن البعض بالحوار والنقاش.
4. يجب أنْ يكون الهدف المعرفي وباقي الأهداف المهارية والوجدانية متماشية مع بيئة تعليمية جيدة.
5. يجب أنْ يتم توليد الأفكار بين المتعلمين مع أقرانهم في المجموعة التجريبية، وذلك من خلال جلسة العصف الذهني والحوار والنقاش.

ولبيئة التعلُّم خصائص ترى الباحثة يجب وضعها بعين الاعتبار، وهي:

1. أنْ يكون المتعلم قادرًا على فهم المعنى من النص المقروء، وقادرًا على توليد أفكار جديدة وإبداعية .
2. تدعيم التعلُّم التعاوني والتنافسي.
3. التأكد من تعلُّم التلميذ المعلومة وإعادة سردها.

4. ربط التلميذ الأفكار الجديدة بالأفكار السابقة.
5. استبدال الخطوات التدريبية المحدَّدة مسبقًا بأهداف تركز على الفهم والمشاركة والابتكار.
6. بيئة التعلُّم البنائية تدعم التعاون والمشاركة في بناء المعرفة.
7. بيئة التعلُّم البنائية تدعم المتعلم في التغلُّب على معيقات المتعلمين، ومنها عدم كفايته بالخبرات السابقة.

مرحلة الثالثة:

مرحلة التطوير:

1. عرض المادة التعليمية (دروس القراءة المقرَّرة على تلميذات الصف الثامن من التعليم الأساسي بالاعتماد على مبادئ وشروط.
2. تحديد الجدول الزمني للحصص الذي تستغرقه في عرض الجلسات للبرنامج.
3. تحديد الشروط التي يجب اتباعها عند حضور الجلسة والمشاركة الجماعية.
4. إعداد البرنامج في صورته الأولية وتقويم أدائه.
5. عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء في تكنولوجيا التعلم وتعديله بناءً على توصياتهم.
6. إدخال بعض الأنشطة التربوية التي تهدف إلى تطبيق الاستراتيجية.

الخطوة الرابعة:

قامت الباحثة بعرض البرنامج على الموجهين وموجِّهات، في التفتيش التربوي، ومعلمات اللغة العربية لأخذ آرائهن في عملية التفتيش، ثم تهيئة التلميذات لتلقِّي الدروس عبر جلسات العصف الذهني، ثم قامت الباحثة بتدريس دروس القراء بطريقة العصف الذهنين، وتضمَّن العرض واستغرق كل درس ثلاثة حصص دراسية، وإدخال أنشطة تربوية وعرض هذه الأنشطة في الحصة.

الخطوة الخامسة:

مرحلة التقويم:

تعد مرحلة التقويم أسلوب وطريقة للحكم على تحقيق أهداف البرنامج بعد هذه الخطوة.

1. تدريس مجموعة باستخدام برنامج العصف الذهني.
2. تطبيق أدوات لجمع البيانات والمعلومات حول الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.
3. تحكيم أدوات جمع المعلومات.

- مقياس مهارات الفهم القرائي.
- مقياس الاتجاه نحو القراءة.
- الأهداف التربوية المراد تحقيقها خلال الجلسة.

4. تحكيم البرنامج التدريبي.
5. العينة الاستطلاعية للتأكد من ثبات وصدق المقياس.
6. الاختبار القبلي والبعدي للفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.
7. المعالجة الإحصائية للنتائج.
8. تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

اهتمت الباحثة بإعداد دليل المعلم على الدروس المراد شرحها،ويمكن من خلاله تطبيق البرنامج التدريبي بطريقة العصف الذهني،الذي يسري على تلميذات الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الزاوية وكتابة الأهداف الخاصة بكل درس.

البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية العصف الذهني لتنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة:

برنامج العصف الذهني

يعد العصف الذهني استراتيجيةً من استراتيجيات التعلُّم النشط، وهو من المهارات والأساليب المهمة والضرورية لعمل المعلم في حقل التعليم، وعدم معرفة المعلم بنوعية التلاميذ، ومقدرتهم الجماعية والفردية على التعلُّم والتقدُّم،وقد يؤدي ذلك إلى اختيار الوسائل والطرق لكيفية الوصول إلى تلاميذه. كما أنَّ الاستراتيجية التعليمية التي ينفِّذها المعلم لها عدَّة مزايا مهمة، حيث نعمل على تقريب التلميذ من المادة التعليمية، ويسهل عليه الفهم، وتخدم المعلم في أغراض تربوية وحيوية تساعده على توسيع المهمات وتبسطها لدرجة تلائم جميع التلاميذ.فالمعلم الناجح هو الذي يساعد الطلاَّب على الوصول إلى أعماق الأفكار والحقائق والمعارف لتحقيق هذه الأهداف:

- **أهداف التدريب بطريقة العصف الذهني:**

1. تفعيل دور التلميذ في المواقف التعليمية.
2. تحفيز التلاميذ على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معيَّن من خلال البحث عن إجابات صحيحة، أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.
3. أنْ يعتاد التلاميذ على احترام وتقدير الآخرين.
4. أنْ يعتاد التلاميذ على الاستفادة من أفكار الآخرين من خلال تطويرها والبناء عليها.

مراحل وخطوات جلسة العصف الذهني:

المرحلة الأولى: يتم فيها توضيح المشكلة وتحليل عناصرها الأولية التي تنطوي عليها، تبويب هذه العناصر من أجل عرضها على التلاميذ المشاركين البالغ عددهم (10) تلميذًا، ويفضَّل أنْ يختار المشاركون رئيسًا يدير الحوار، ويكون قادرًا على خلق الجو المناسب للحوار وإثارة الأفكار وتقديم المعلومات، كما يفضَّل أنْ يقوم أحد المشاركين بتسجيل كل ما يعرض في الجلسة دون ذكر اسم (مقرِّر الجلسة).

المرحلة الثانية: يتم فيها تصور الحلول من خلال إدلاء المشاركين بأكبر عدد من الأفكار، وتجميعها وإعادة بنائها (يتم العمل أولًا بشكل أفراد المجموعة بمناقشة المشكلة بشكل جماعي مستفيدين من الأفكار الفردية، وصولاً إلى أفكار جماعية مشتركة)، وتبدأ هذه

المرحلةبتذكير رئيس الجلسة التلاميذ بقواعد العصف الذهني، وضرورة الالتزام وأهمية تجنُّب النقد وتقبُّل أي فكرة ومتابعتها.

- **المرحلة الثالثة: يتم فيها تقديم الأفكار واختيار أفضلها على النحو التالي:**

1. **تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الدرس):** قد يكون بعض المشاركين على علم تام بتفاصيل الموضوع، في حين يكون لدى بعض التلاميذ الآخرين فكرة بسيطة عنها، وفي هذه الحالة المطلوب من قائد الجلسة هو مجرَّد إعطاء المشاركين الحد الأدنى من التفصيل الذي قد يحد بصورة كبيرة من تفكيرهم.

2. **إعادة صياغة الموضوع:** يطلب من التلاميذ في هذه المرحلة الخروج عن نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به، وأنْ تحدد أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد، فقد تكون للموضوع جوانب أخرى وإبداع وأفكار جديدة وصياغة الموضوع، وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلِّقة بالموضوع، ويجب كتابة الأسئلة في مكان واضح للجميع (السبورة – لوحة ورقية).

3. **تهيئة الجو لممارسة العصف الذهني:** يحتاج التلاميذ في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو المناسب، وتستغرق عملية التهيئة حوالي خمس دقائق يتدرَّب التلاميذ على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد الجلسة.

4. **يقوم المعلم بكتابة السؤال:**الذي وقع عليه الاختيار عن طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم الوصول إليه، ويطلب من التلاميذ تقديم أفكارهم بحرية على أنْ يقوم كاتب الملاحظات (التلاميذ) بتزويدها بسرعة على السبورة أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع، مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها، ويمكن للمعلم بعد ذلك أنْ يدعو التلاميذ إلى التأمل بالأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها.

5. تحديد أغرب فكرة: عندما تجتمع الأفكار لدى التلاميذ يمكن لقائد المجموعة أنْ يدعو التلاميذ إلى اختيار أغرب فكرة مطروحة بعيدًا عن الأفكار الواردة وعن الموضوع، ويطلب منهم أنْ يفكِّروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مقيَّدة، وعند انتهاء الجلسة يشكر القائد التلاميذ على المشاركة والمساهمة.

6. جلسة التقييم: الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار، وتحديد ما يمكن أخذه منها، يقوم رئيس الجلسة بمناقشة التلميذ في الأفكار المطروحة لمدة 40 دقيقةً من أجل تصنيفها:

أ- أفكار أصلية ومقيَّدة يمكن تطبيقها.

ب- أفكار مقيَّدة لكن من غير قابلة للتطبيق، يحتاج مزيدًا من البحث.

ج- أفكار مستثناة لأنَّها غير عملية،وغير قابلة للتطبيق.

7. **يلخِّص رئيس الجلسة الأفكار** القابلة للتطبيق، ويعرضها على التلاميذ لمدة 10 دقائق.

جدول (18)خطوات تنفيذ استراتيجية العصف الذهني.

	ورقة عمل التخطيط	المراقبة	التقويم	اسم الفريق
نشاط الاختبار القبلي للجلسة	*ما أعرفه	*ما أريد أنْ أعرفه	* ما تعلمت	
	ما هو المطلوب مني إنجازه؟	هل أركِّز انتباهي بشكل جيد؟	هل أنجزت المطلوب.	
	ما الجوانب التي سأركز عليها؟ ما هي المهمات الفرعية؟	هل أقوم بالخطوات المطلوبة؟	هل حقَّقت الأهداف التي حدَّدتها؟	
	ما هي المعلومات التي احتاجها؟	ما الذي لا أفهمه بشأن المهمة؟	ما مدى كفاءتي في هذه العملية؟	
	ما هي المصادر المتوفرة للتعلُّم؟	من الأشخاص الذي يمكنهم مساعدتي؟	هل استخدمت المصادر المتوفرة؟	
	ما هو الوقت الذي يستغرق لتنفيذ المهمة؟	هل أحافظ على مستوى دافعيتي للتعلُّم والاتجاه نحو التعليم؟	هل أنجزت المهمة ضمن الوقت المحدَّد؟	
	ما هي المشكلات التي يمكن أنْ تعرض؟	هل هذه الطريقة أو الاستراتيجية هي أفضل للتعلُّم؟	ما الذي تعلَّمته من هذه المهمة؟ ويمكن أنْ يفيدني في مهمات مشابهة	
	ما هي الاستراتيجيات أو الطرق التي تساعدني على الفهم؟	هل يجب البدء من جديد؟	هل استخدمت المصادر المتوفِّرة؟.	

خطوات تنفيذ جلسة العصف الذهني:

أهداف الاختبار القبلي والبعدي للجلسة:

جدول (19)أهداف الاختبار القبلي والبعدي للجلسة.

ر.م	الأهداف المتوقَّع الوصول إليها.	الأنشطة والإجراءات.	الوسائل والأدوات.	الأسلوب والطريقة.
1	أنء يتوقَّع من التلميذ بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات، أنْ يكون قادرًا على أنْ يفهم الدرس.	- تبدأ جلسة العصف الذهني بالترحيب والتعارف بين المعلم والتلاميذ على بعضهم البعض. - جمع الواجب المنزلي.	جهاز عرض + السبورة.	المناقشة الجماعية.
2	أنْ يتعرَّف على جلسات العصف الذهني.	تشرح الباحثة أهمية البرنامج التدريبي، وكيفية مساعدة التلاميذ وتحسين مهارتهم في الفهم القرائي.	بطاقات.	الحوار.
3	أنْ يتذكَّر قواعد الجلسات التدريبية.	تخبر الباحثة التلاميذ على هدف الجلسة (العصف الذهني) هو الفهم والتفكير واستخدامها للتعلم.	أوراق عمل.	عمل مجموعات عمل ثنائي وفردي.
4	أنْ يتعرَّف على الاستفادة من التطبيقات التربوية.	تشرح الباحثة كيفية تشكيل عمل المجموعات، وشرح وتوزيع الأدوار في عمل المجموعات.	أوراق عمل.	العصف الذهني.
5	أنْ ينتج أفكارًا جديدةً تعدها جلسات العصف الذهني في العملية التعليمية.	جلسة عصف ذهني.	السبورة أوراق عمل.	الحوار الجماعي.
6	أنْ يتدرَّب على الاتجاه نحو القراءة.	عرض على الشاشة وتوليد الأفكار.	أوراق عمل.	عمل مجموعات.

برنامج العصف الذهني

جدول (20)برنامج العصف الذهني

رقم الجلسة	مدة الجلسة الزمن بالدقيقة	الموضوع	مكان التنفيذ	الأنشطة المستخدمة	الوسائل والأدوات المستخدمة
الجلسة التمهيدية	45 دقيقة حصتان في الأسبوع	التمهيد والقياس القبلي	الفصل الدراسي	تطبيق جماعي توجيه لفظي وبدني	مقياس قبلي للجلسة
الجلسة1	45 دقيقة حصتان في الأسبوع	من آداب الإسلام الاستئذان	الفصل الدراسي	التعلم من الأقران الحوار والمناقشة الجماعية	صور+ بطاقات+ لوحات + السبورة
الجلسة2	45 دقيقة حصتان في الأسبوع	القراءة	الفصل الدراسي	التعلم التعاوني التبادلي نمذجة من قبل الباحثة	سبورة+ لوحات + النشاط المنزلي
الجلسة3	45 دقيقة حصتين في الأسبوع	ملابسنا	الفصل الدراسي	الحوار والمناقشة نمذجه من قبل الباحثة	جهاز تسجيل + أقلام تلوين+ قصص
الجلسة4	45 دقيقة حصتان في الأسبوع	الفم ضياء النفس والجسم	الفصل الدراسي	التعلم بمجموعات حل المشكلات	بطاقات + صور + السبورة
الجلسة5	45 دقيقة حصتان في الأسبوع	حكايات عربية	الفصل الدراسي	مجموعات بطاقات	جهاز عرض + صور +السبورة
الجلسة6	45 دقيقة حصتان في الأسبوع	عالم النبات	الفصل الدراسي	مجموعات	جهاز عرض + صور +السبورة
الجلسة7	45 دقيقة حصتان في الأسبوع	من معارك الجهاد	الفصل الدراسي	مجموعات توجيه لفظي	جهاز عرض + صور +السبورة

الاتفاق بين الباحثة والمشاركين على قواعد وتنظيم سير عمل الجلسات التدريبية أثناء النشاط:

تنفيذ النشاط:

تتفق الباحثة مع التلاميذ على قواعد العمل أثناء تنفيذ الجلسات على النحو التالي:

1. الالتزام بالوقت والحضور قبل البدء في الجلسة.
2. حق المشاركة للجميع أثناء التدريب.
3. عدم التحدُّث دون إذن أو رفع الأيدي.
4. منع الأحاديث الجانبية.
5. إتباع تنفيذ التعليمات التي تقدِّمها الباحثة.
6. عدم مقاطعة التلاميذ أثناء تنفيذ الجلسات.
7. احترام الإجابة التي يقترحها أو يقدِّمها أحد التلاميذ.
8. عدم الانصراف قبل انتهاء جلسة التدريب.

ورقة عمل:تدريب التلاميذ على تشكيل مجموعات أثناء سير الجلسات وتنفيذ الأنشطة التدريبية.

تنفيذ النشاط:

مقدمة الأهداف:

يقصد بالهدف التعليمي إنتاج التعليمي الأدائي الذي يتوقَّع من الطالب أنْ يحققه بعد مروره بجميع الخبرات والنشاطات المطلوبة، وإعادة صياغة هذه الأهداف على نحو سلوكي بشكل يمكِّن التعلم من تحديد مستوى الأداء المطلوب على نحو قابل لقياسه وموازنته بمستوى أدائه.

الفصل الخامس
تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتناول هذا الفصل شرحًا مفصلًا عن الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل وتفسير النتائج، باستخدام الحقيبة الإحصائية (SPSS) وفق الآتي:

أساليب تحليل البيانات:

لبيان مدى استجابة عينة الدراسة لأسئلة أداة القياس، تم استخدام الأسلوب الإحصائي الوصفي والتحليلي من أجل تحليل البيانات واختبار الفرضيات، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V25) إذ تم استخدام الوسائل التالية:

1- الإحصاء الوصفي:

- المتوسط الحسابي بهدف التعرُّف على تقييمات عينة الدراسة لكل فرضية.
- الانحراف المعياري لقياس درجة تشتُّت قيم إجابات عينة الدراسة عن الوسط الحسابي لكل فرضية.

2- **الاستدلال الإحصائي والمتمثِّل في:**

- **اختبار t-test**: (Independent samples t-test) حيث يستخدم هذا الاختبار لاختبار فرضيات الدراسة.

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات

قبل اختبار فرضيات الدراسة، يجب اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات عينة الدراسة حتى يتم تحديد الاختبار المناسب للفرضيات.

لاختبار توزيع بيانات الدراسة، تمت صياغة الفرضية التالية:

الفرضية الصفرية: بيانات عينة الدراسة مسحوبة من مجتمع يتوزَّع توزيع طبيعي

الفرضية البديلة: بيانات عينة الدراسة مسحوبة من مجتمع لا يتوزَّع توزيع طبيعي.

تم استخدام اختبار شابيرو-ويلك Shapiro-Wilk لاختبار الفرضية أعلاه، حيث كانت النتائج كما مبيَّنة في الجدول التالي:

جدول رقم (21) يبين نتائج اختبار Shapiro-Wilk

المقياس	المعلمة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
		الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
مقياس الاتجاه نحو القراءة	المتوسط الحسابي	56.47	58.67	58.33	64.80
	الانحراف المعياري	4.868	4.220	5.178	8.479
	Shapiro-Wilk	0.955	0.944	0.933	0.615
	المعنوية المشاهدة	0.599	0.291	0.300	0.115
مقياس الفهم القرائي	المتوسط الحسابي	51.07	55.13	53.53	102.00
	الانحراف المعياري	5.405	3.998	9.448	0.845
	Shapiro-Wilk	0.852	0.988	0.641	0.830
	المعنوية المشاهدة	0.119	0.995	0.397	0.121

من بيانات الجدول رقم (21) يتبين أنَّ قيم مستوى المعنوية المشاهدة لكل المحاور أكبر 0.05 ممَّا يعني عدم رفض الفرضية الصفرية، أي أنَّ البيانات لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، وفي كل الاختبارين القبلي والبعدي تتوزَّع التوزيع الطبيعي، وبالتالي يمكن استخدام أساليب التحليل الإحصائي المعملي في اختبار فرضيات الدراسة.

الفرضية الأولى:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

الفرضية البديلة:توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث كانت النتائج كما مبيَّنة في الجدول التالي:

جدول (22) يبين نتائج اختبار (ت) لاختبار الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي.

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو القراءة	الضابطة	15	58.33	5.178	1.017	0.318
	التجريبية	15	56.47	4.868		
الفهم القرائي	الضابطة	15	53.53	9.448	0.878	0.389
	التجريبية	15	51.07	5.405		

من بيانات الجدول (22) نلحظ أنَّ قيمة اختبار (ت) (1.017) غير دالة إحصائيًا بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الاتجاه نحو القراءة، ذلك لأنَّ مستوى الدلالة (0.318) أكبر من (0.05)، ممَّا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الاتجاه نحو القراءة، وبذلك نرفض الفرضية البديلة، ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود هذه الفروقات.

في حين نلحظ من بيانات نفس الجدول أنَّ قيمة اختبار(ت)، (0.878) غير دالة إحصائيًا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، ذلك لأنَّ مستوى الدلالة (0.389) أكبر من (0.05)، ممَّا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي، وبذلك نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود هذه الفر وقات، إلا أنَّ المجموعة الضابطة والتجريبية يدرسان بنفس الطريقة التقليدية، ولم يدخل البرنامج التدريبي، وعليه فلتلاميذ المجموعة الضابطة والتجريبية نفس المتوسطات في الاختبار القبلي وعدم وجود فروق.

الفرضية الثانية:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لاختبار الفهم القرائي.

الفرضـية البديلـة:توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية عند مستوى (0.05) فـي متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لاختبار الفهم القرائي.

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار (ت) لعيّنتين مستقلتين حيث كانت النتائج كما هي مبيَّنة في الجدول التالي:

جدول (23) يبين نتائج اختبار (ت) لاختبار الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية.

المقياس	الاختبار	العدد	المتوسَّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الفهم القرائي المباشر	القبلي	15	12.80	1.612	-19.696	0.000
	البعدي	15	21.00	0.000		
الفهم الاستنتاجي الحرفي	القبلي	15	11.00	1.512	-25.617	0.000
	البعدي	15	21.00	0.000		
الفهم النقدي	القبلي	15	10.60	1.121	-35.924	0.000
	البعدي	15	21.00	0.000		
الفهم التذوُّقي	القبلي	15	9.53	1.302	-34.109	0.000
	البعدي	15	21.00	0.000		
الفهم الإبداعي	القبلي	15	7.13	0.990	-42.493	0.000
	البعدي	15	18.00	0.000		
المقياس ككل	القبلي	15	51.07	5.405	-36.499	0.000
	البعدي	15	102.00	0.000		

يتبـيَّن مـن الجـدول (23) أنَّ تلاميـذ المجموعـة التجريبيـة فـي التطبيـق البعـدي سـجَّلوا متوسطًا حسابيًا أعلى من المتوسط الحسابي لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، وذلك على جميع الأبعاد، وعلى الدرجة الكلية للمقياس، حيث كان متوسطهم الحسابي على بعد الفهم القرائي المباشر في التطبيق البعدي(21.00) وكان متوسطهم الحسابي في التطبيق القبلي (12.80)، وكانـت قيمـة اختبـار (ت) للفـرق بـين المتوسـطي (19.696−) وهـي قيمـة دالـة إحصـائيًا؛ لأنَّ مستوى دلالتها (0.000) أقل من مستوى (0.05) . وكذلك الحال بالنسبة لبعد الفهم الاستنتاجي الحرفي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي (21.00) وهي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي، والتي بلغت (11.00) وجاءت قيمة اختبـار (ت) للفـرق بـين المتوسـطين (25.617−) وهـي دالـة إحصـائيًا لأنَّ مسـتوى دلالتهـا (0.000) أقل من مستوى (0.05). وفيما يتعلَّق ببعد الفهم النقدي بلغت قيمة المتوسط الحسابي

في التطبيق البعدي (21.00) وهي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي، والتي بلغت (10.60) وجاءت قيمة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين (35.924-) وهي دالة إحصائيًا لأنَّ مستوى دلالتها (0.000) أقل من مستوى (0.05).

وفيما يتعلَّق ببعد الفهم التذوقي اتضح أنَّ المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي (21.00) أعلى من المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي(9.53) وكانت قيمة اختبار (ت) دالة إحصائيًا (34.109-) لأنَّ مستوى دلالتها (0.000) أقل من مستوى (0.05).

أمَّا فيما يتعلَّق ببعد الفهم الإبداعي فيتضح أنَّ المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي (18.00) أعلى من المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي (7.13) وكانت قيمة اختبار (ت) دالة إحصائيًا (42.493-) لأنَّ مستوى دلالتها (0.000) أقل من مستوى (0.05).

وبخصوص مجموع الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي فسجَّلوا متوسطًا حسابيًا (102.00) أعلى من قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي، حيث كان متوسطهم الحسابي (51.07)، وقد جاءت قيمة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين دالة إحصائيًا (36.499-) لأنَّ مستوى دلالتها أقل من مستوى (0.05).

وعليه يمكن القول أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لاختبار الفهم القرائي ،وكانت الفروق في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس لصالح التطبيق البعدي.

يعزى ذلك إلى أنَّ الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس موضوعات القراءة لدى تلاميذ الصف الثامن قد أدَّت إلى ارتفاع مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية، كما ظهر في القياس البعدي في مهارة الفهم القرائي المستهدف تنميتها، وهذه النتيجة تدل على أنَّ أفراد المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسُّنًا إيجابيًا في مهارات الفهم القرائي بشكل أفضل، ممَّا يعنى أنَّ التحصيل البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام الاستراتيجيات المتبعة في تنمية مستوى مهارات الفهم القرائي، حيث ساعدت المتعلمين على تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، وتعيين مضادها، وتوضيح العلاقات التي تربط بين الجمل، كما أنَّ موضوعات القراءة التي تم إعدادها في ضوء ما تتطلبه من خطوات ذات فاعلية في عملية التعلم باستخدام هذه الاستراتيجيات، وما تنطوي عليها من أسس ترتبط بالتعلُّم النشط، واحتوت على العديد من أنشطة

القراءة التي كانت تدرب المجموعة التجريبية على توليد الأسئلة ذاتيًا في ضوء مهارات الفهم القرائي، ممَّا أدَّى إلى نمو الجوانب المعرفية.

فنجاح الاستراتيجيات المتبعة في تنمية الفهم القرائي فيما وضعت من أجله، وهو مساعدة المتعلم على الفهم القرائي بجهده الخاص، وإلى كيفية تنفيذها، حيث تعمل هذه الاستراتيجيات في جميع مراحلها قبل وأثناء وبعد التعلُّم على بناء المعرفة لدى المتعلمين من خلال تدريبهم على توليد الأسئلة ذاتيًا، حيث تساعد هذه الاستراتيجية المتعلم قبل القراءة على تنشيط المعرفة السابقة، وإثارة اهتمامه أو لا، ثم تأتي المرحلة الثانية داعمة للأولى، إذ تعمل على تنظيم المعلومات، وتذكُّرها وتوليد أفكار جديدة أثناء القراءة، وفي المرحلة الثالثة بعد التعلُّم تساعد هذه الاستراتيجية المتعلمين على ربط معلوماتهم السابقة، والمعلومات التي اكتسبوها بعد القراءة، ممَّا يؤدي إلى اكتساب المعرفة وتكاملها والاستفادة منها في جوانب الحياة المختلفة، كما ساعدت هذه الاستراتيجيات تلاميذ المجموعة التجريبية على التحكُّم في عملية تعلُّمهم، وقد ظهر ذلك التحكُّم بشكل واضح من خلال قيام التلاميذ أنفسهم في التساؤل ذاتيًا عمَّا يتضمَّنه النص المقروء من مهارات ممَّا أدَّى إلى زيادة دافعيتهم لفهم النصوص القرائية المقدَّمة لهم، فارتفاع مستوى الأداء البعدي يشير إلى إقبال التلاميذ المشاركين بالبرنامج التدريبي على ما قدِّم إليهم من مهارات وأنشطة تدريبية، شعروا أنَّهم في حاجة إليها وتفاعلوا معها، والدليل على ذلك أنَّ الفترة الزمنية التي حدثت فيها تنمية المهارات المستهدفة لدى التلاميذ هي فترة زمنية قصيرة نسبيًا، الأمر الذي يقترح مداومة التدريب على هذه المهارات والاستراتيجيات حتى يصل التلاميذ إلى درجة التمكُّن من إتقان هذه المهارات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (الغمادي، 2020م)، ودراسة (محمود، 2017م) ودراسة (سليم، 2016م)، ودراسة (أحمد، 2019م)، ودراسة (سعيد، 2018م) ، ودراسة (الحارثي، 2019م)، ودراسة (نصر، 2014م) والذين توصلت نتائجهم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الفهم القرائي ولصالح المجموعة التجريبية، وقد اختلفت هذه الدراسة من حيث بيان فاعلية البرنامج مع دراسة (حسين، 2019)، ودراسة (خالد، 2016) ودراسة (سمر، 2009)، ودراسة (عطاء الله، 2015).

الفرضية الثالثة:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للاتجاه نحو القراءة.

الفرضية البديلة:توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لاختبار الاتجاه نحو القراءة.

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث كانت النتائج كما هي مبيَّنة في الجدول التالي:

جدول (24) يبيّن نتائج اختبار (ت) لاختبار الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية.

المقياس	الاختبار	العدد	المتوسَّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو القراءة	القبلي	15	56.47	4.868	-4.821	0.000
	البعدي	15	64.80	8.479		

يتبيَّن من الجدول (24) وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو القراءة نحو التطبيق البعدي، حيث سجَّلوا متوسطًا حسابيًا (64.80) أعلى من المتوسط الحسابي لتلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي، حيث كان متوسَّطهم الحسابي (56.47)، وقد جاءت قيمة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين دالة إحصائيًا (-4.821) لأنَّ مستوى دلالتها أقل من مستوى (0.05). وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الاتجاه نحو القراءة لصالح التطبيق البعدي.

يعزى ذلك إلى اهتمام منهج اللغة العربية بتنمية اتجاهات إيجابية للتلاميذ نحو القراءة عن طريق طرائق تدريس القراءة وربط مفاهيمها بحياة التلاميذ اليومية، وكذلك إلى انتقال التلاميذ في هذه الحلقة التعليمية من تعلُّم الكفايات الأساسية للقراءة إلى مستوى من الاستقلالية القرائية التي أتاحت لهم ممارسة القراءة الحرَّة المتنوِّعة، التي أشعرتهم بأهمية القراءة ومتعتها، بالإضافة إلى إدراكهم أهمية القراءة بوصفها مصدرًا أساسيًا للحصول على المعرفة، وقلَّة اعتمادهم تدريجيًا على المصادر السمعية والبصرية الأخرى في هذا المجال، كما يسهم الاعتقاد العام لدى التلاميذ

بأهمية القراءة في الحياة المدرسية واليومية في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، وذلك ما تؤكده المؤسسات التربوية في المجتمع في مختلف المناسبات، وبخاصة الدينية منها التي تولي القراءة عناية بالغة لارتباطها بالقرآن الكريم.

والاتجاه الإيجابي نحو القراءة لا يعني بالضرورة التمكُّن من مهاراتها الأساسية، فالاعتقاد بمكانة القراءة متأثرة بالثقافة الاجتماعية والمدرسية التي من طبيعتها الإعلاء من شأن القراءة، حتى لو لم يتم بذل جهود حقيقية في تنمية مهارتها الأساسية، حيث تختلف اتجاهات الأفراد نحو القراءة، وتختلف المواد التي يقرؤونها حسب ميولهم واهتماماتهم، فمنهم من يقرأ لأجل التعرُّف على أخبار العالم، ومنهم من يقرأ لأجل النجاح في المدرسة، ومنهم من يقرأ للحصول على إجابات واستفسارات لأسئلة تدور في ذهنه، ومنهم من يقرأ للتسلية والقضاء على وقت الفراغ، وكل ذلك متوقُّف على رغبة وهدف كل فرد من القراءة، وإذا كانت اتجاهات التلميذ إيجابية نحو القراءة، فسوف يكتسب كل مهارات القراءة من نطق واضح، وفهم وإلمام بعناصر ما يقرأ، كما أنَّه سوف يرتبط بالتذوُّق الجمالي للغة طوال حياته، أمَّا إذا كانت سلبيةً فسيحدث العكس، فبحسب الهدف من القراءة تتحدَّد درجة الاهتمام والتركيز فيها، ومدى حاجتها للوصول إلى درجة إتقان عالية خصوصًا حين تكون للدراسة والبحث أكثر منها حين تكون للمتعة والتسلية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (هيفاء مجادلة، وحسام أبو حريري، 2019م)، ودراسة (فراس محمود، 2017م) ودراسة (هند أحمد، 2013م) ودراسة (توفيق محمد نصر، 2013م) ودراسة (محمود حسني، 2008م) والذين توصَّلت نتائجهم إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية للاتجاه نحو القراءة.

الفرضية الرابعة:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

الفرضية البديلة:توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

لاختبار الفرضية أعلاه، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حيث كانت النتائج كما هي مبيَّنة في الجدول التالي:

جدول (25) تبين نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمتوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي.

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسَّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الفهم القرائي المباشر	الضابطة	15	13.93	0.458	-59.792	0.000
	التجريبية	15	21.00	0.000		
الفهم الاستنتاجي الحرفي	الضابطة	15	7.13	0.352	-152.630	0.000
	التجريبية	15	21.00	0.000		
الفهم النقدي	الضابطة	15	13.93	0.258	-106.000	0.000
	التجريبية	15	21.00	0.000		
الفهم التذوقي	الضابطة	15	11.40	3.334	-11.153	0.000
	التجريبية	15	21.00	0.000		
الفهم الإبداعي	الضابطة	15	8.73	3.035	-11.826	0.000
	التجريبية	15	18.00	0.000		
المقياس ككل	الضابطة	15	55.13	3.998	-45.405	0.000
	التجريبية	15	102.00	0.000		

يتبيَّن من الجدول (25) أنَّ تلاميذ المجموعة التجريبية سجَّلوا متوسطًا حسابيًا أعلى من المتوسط الحسابي لتلاميذ المجموعة الضابطة، وذلك على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية للمقياس، حيث كان متوسطهم الحسابي على بعد الفهم القرائي المباشر في المجموعة التجريبية (21.00) وكان متوسطهم الحسابي في المجموعة الضابطة (13.93) وكانت قيمة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطي (59.792−) وهي قيمة دالة إحصائيًا لأنَّ مستوى دلالتها (0.000) أقل من مستوى (0.05). وكذلك الحال بالنسبة لبعد الفهم الاستنتاجي الحرفي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية (21.00) وهي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي في المجموعة الضابطة، والتي بلغت(7.13) وجاءت قيمة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين (−152.630) وهي دالة إحصائيًا لأنَّ مستوى دلالتها (0.000) أقل من مستوى (0.05). وفيما يتعلَّق ببعد الفهم النقد يفقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية (21.00) وهي أعلى من قيمة المتوسط الحسابي في المجموعة الضابطة، والتي بلغت (13.93) وجاءت

قيمة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين (106.000-) وهي دالة إحصائيًا لأنَّ مستوى دلالتها (0.000) أقل من مستوى (0.05).

وفيما يتعلَّق ببعد الفهم التذوقي اتضح أنَّ المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي (21.00) أعلى من المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية (11.40) وكانت قيمة اختبار (ت) دالة إحصائيًا (11.153-) لأنَّ مستوى دلالتها (0.000) أقل من مستوى (0.05).

و فيما يتعلَّق ببعد الفهم الإبداعي يتضح أنَّ المتوسط الحسابي في المجموعة التجريبية (18.00) أعلى من المتوسط الحسابي في المجموعة الضابطة (8.73) وكانت قيمة اختبار (ت) دالة إحصائيًا (11.826-) لأنَّ مستوى دلالتها(0.000) أقل من مستوى(0.05).

وبخصوص مجموع الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية نجدهم قد سجَّلوا متوسطًا حسابيًا (102.00) أعلى من قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ المجموعة الضابطة حيث كان متوسطهم الحسابي (55.13)، وقد جاءت قيمة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين دالة إحصائيًا (45.405-) لأنَّ مستوى دلالتها أقل من مستوى (0.05).

وعليه يمكن القول بأنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسَّط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، ولصالح المجموعة التجريبية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (عائشة الغمادي، 2020م) التي ترى بوجود فروق بين متوسِّطات رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق مع دراسة (محمد، 2018م) الذي يرى بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية. وتتفق مع دراسة (عبدالكريم، 2018م) التي ترى بوجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات الفهم القرائي ولصالح المجموعة التجريبية، وتتفق مع دراسة (مطلق وعياصرة، 2017م) التي ترى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطالبات أفراد الدراسة على اختبار فهم المقروء تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق مع دراسة (عبد الرحمن، 2016م) التي توصَّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الفهم القرائي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق مع دراسة (الميعان،

2012م) التـي تـرى بوجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسِّـط درجـات الطالبـات فـي المجموعة التجريبية والضابطة في الفهم القرائي، ولصالح المجموعة التجريبية، وتتفق مع دراسة (أحمد، 2019م) التي توصَّلت إلى فاعلية البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز على المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية، وتتفق مع دراسة (الحارثي، 2019م) التـي توصَّلت نتائجه إلـى وجـود فـروق دالـة إحصـائيًا بـين المجمـوعتين التجريبيـة والضـابطة فـي درجـات الفهـم القرائـي لصـالح المجموعـة التجريبيـة، وتتفـق مـع دراسـة (حسني، 2008م) التـي تـرى بوجـود تحسُّـن ملحـوظ فـي أداء المجموعـة التجريبيـة فـي التطبيـق البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

جدول (26) يبيِّن نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمتوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الاتجاه نحو القراءة.

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسَّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو القراءة	الضابطة	15	58.67	4.220	-2.508	0.018
	التجريبية	15	64.80	8.479		

يتبـيَّن مـن الجـدول (26) وجـود فـروق دالـة إحصـائيًا فـي متوسـط درجـات تلاميـذ المجموعة(الضـابطة والتجريبيـة) فـي التطبيـق البعدي لاختبار الاتجـاه نحـو القراءة، حيث سجَّلوا متوسطًا حسابيًا أعلـى (64.80) فـي المجموعـة التجريبيـة، حيـث كـان متوسطهم الحسـابي فـي المجموعة الضابطة(58.67)، وقد جاءت قيمة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين دالة إحصائيًا (2.508−) لأنَّ مستوى دلالتها أقل من مستوى(0.05). وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضـية البديلـة التـي تـنص علـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (0.05) فـي متوسَّـط درجـات تلاميـذ المجموعـة التجريبيـة والمجموعـة الضـابطة فـي التطبيـق البعـدي لاختبـار الاتجـاه نحـو القـراءة لصـالح المجموعـة التجريبيـة. وتتفـق مـع دراسـة (صـبحي سـعيد الحـارثي، 2019م) التي ترى بوجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، وتتفق مع دراسة (هيفاء مجادلة وحسام أبو حريري، 2019م) التي ترى بوجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه الإيجابي نحو القراءة الحرة، ونتائج امتحانات النجاعة والنماء، وتتفق مع دراسة (فراس محمود، 2017م) التـي تـرى بوجـود فـروق دالـة إحصـائيًا فـي الاتجـاه نحـو القـراءة تعـزى إلـى

استراتيجيات التعلم النشط، وتتفق مع دراسة (محمود حسني، 2008م) التي ترى بوجود تحسُّن في أداء المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الاتجاه نحو القراءة.

نتائج الدراسة:

1-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لاختبار الفهم القرائي،وكانت الفروق في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس لصالح التطبيق البعدي.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسَّط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الاتجاه نحو القراءة لصالح التطبيق البعدي.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسَّط درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، ولصالح المجموعة التجريبية.

5- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاتجاه نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة:

1- أوصت الدراسة بأهمية توظيف استراتيجية العصف الذهني في تدريس كافة فروع اللغة العربية، وبخاصة مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الثامن، ومرحلة التعليم الأساسي لسبب؛ وهو إثارة التشويق والمشاركة الجماعية، وتوليد الأفكار ممَّا يجعل التلميذ عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية.

2- القيام بمثل هذه الدراسة في تخصُّصات مختصة، مثل الرياضيات والتاريخ والجغرافيا وغيرها، وربطها بالفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة.

3- اعتماد استراتيجية العصف الذهني لما لها من دور فعَّال في تدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية من الشق الثاني من التعليم الأساسي.

4- الابتعاد عن أساليب التلقين وحشو المعلومات وفرض الأفكار.

5- مساعدة التلاميذ على طرح الأفكار وتوليدها من خلال عرض برنامج العصف الذهني في مرحلة التعليم الأساسي، وحصول التلميذ على المعلومات من خلال البحث والمشاركة.

المقترحات:

1- عمل دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بخصوص إدخال استراتيجية العصف الذهني، وتشجيع التلاميذ على الاتجاه نحو القراءة في مرحلة التعليم الأساسي.

2- فتح دورات تدريسية للمعلمين والمعلمات على استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس المادة،وذلك في برامج التدريب أثناء الخدمة، أو برامج إعدادهم في كلياتهم.

قائمـة المصادر والمراجـــع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

أولاً: المراجع العربية:

أ- الكتب:

1. ابن منظور، (1414هـ) لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري جمال الدين أبو الفضل، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1.
2. أبو شرجغ، شاهر (2008): استراتيجيات التدريس، عمان وسط البلد، الأردن.
3. الأحرش، يوسف (2000): مدخل إلى التربية وعلم النفس، دار النخلة للنشر.
4. الأحرش، يوسف، وآخرون، (2000): مدخل إلى التربية وعلم النفس، دار النخلة للنشر والتوزيع، تاجوراء، طرابلس، الطبعة الثانية.
5. إسماعيل، عفاف، غزدولحيش، يوسف، (2008): التدريس و التعلُّم بالدماغذي الجانبي، مكتبة الوفاق،غزة فلسطين.
6. الببيلاوي، إيهاب، وآخرون، (2012): صعوبات تعلم القراءة والكتابة، دار الزهراء، الرياض.
7. بدبر، كريمان محمد، (2007): (التعلم النشط)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
8. البصيص، حاتم (2011): تسمية مهارات القراءة والكتابة، الهيئة العامة السورية للكتاب،
9. بلوم، بنيامين، وآخرون، (1983): تقسيم الطالب التكويني والتجمعي، ترجمة: محمد أمين المفتي وآخرون، القاهرة، دار ماكجرهيل للنشر و التوزيع.
10. البيلاوي، إيهاب، وآخرون، (2012): صعوبات تعلم القراءة والكتابة، دار الزهراء، الرياض.
11. توما، جان عبد الله (2011): التعليم والتعلم مدارس وطرائق، المدارس الحديثة للكتاب لبنان، طرابلس.
12. التومي، الشيباني عمر (1996): أسس علم النفس العام، بنغازي، دار الكتاب الوطنية.
13. جاد، تمرين (2003): فاعلية تدريس التاريخ لتلاميذ الصف الثالث إعدادي باستخدام الرسوم الكاريكافورية.

14. جلال، سعد (2001): القياس النفسي، لمقياس الاختبارات، القاهرة، عالم الكتب.
15. الحلواني، ياسر (2003): تدريس وتقييم مهارات القراءة، مكتبة الفلاح لنشر و التوزيع، الكويت.
16. خطيب، أحمد وآخرون، اتجاهات حديثة في التدريب، مطابع الفردوس، د.ت.
17. خير الله، سيد (1990): اختبار القدرة على التفكير الإبداعي، القاهرة، عالم الكتب، 31-32.
18. رشيد، البكر (2002): تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، مكتبة الرشيد للتويع والنشر، الرياض، السعودية- 287.
19. زايـــر وآخرون، (2011): المشاهدة الصفية والتطبيق العملي لطلبة اقسام اللغة العربية، مؤسسة مصر المرتضى للكتاب العراقي.
20. الزغول، رافع النصير (2003): عماد عبد الرحيم علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
21. زهران، حامد (1998): علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب.
22. زهران، حامد عبد السلام (2000): علم النفس الاجتماعي، دار الكتاب، مصر، القاهرة، عالم الكتب، ط6.
23. الزيات، فتحي مصطفى (1998): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، سلسلة علم النفس، القاهرة، دار النشر للجامعات،451.
24. زيتون، حسن حسين (2003): تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكِّرة، عمان: المسرة.
25. زيتون، حسن،(2003): التعلُّم والتدريس في منظور النظرية البنائية، عالم الكتب .
26. زيد، الهويد (2005): الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار النشر للكتاب الجامعي الإمارات.
27. السامراني، هشام (2000): طرق التدريب العامة وتنمية التفكير، الأردن، دار الأمل،
28. سعادة، جودت أحمد(1991): استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

29. سليمان،يوسف (2013): صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن –19.
30. سولسو، روبرت (2000): علم النفس المعرفي، ترجمة مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
31. السيد، محمود أحمد(1996): في طرق تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة دمشق،
32. شحاتة، النجار، زينب، (2003): معجم المصطلحات التربوية و النفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية،
33. شحاته، حسن، (2003): معجم المصطلحات التربوية، الدار المصرية اللبنانية.
34. الشخريتي، سوسن (2009): أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس القوت الدولية.
35. الشربيني، فوزي عبد السلام (2009): رؤية جديدة في طرق استراتيجيات التدريس للتعليم الجامعي وما قبل الجامعي، المنصورة، المكتبة العصرية،
36. طعمية، رشدي (1998): الأسس العامة لمناهج تعلُم اللغة لعربية، إعدادها وتطوريها وتقويمها، القاهرة، دار الفكر العربي للطبع والنشر، 153
37. عبد العال، السيد، حسن، طلعت (1981): المدخل إلى علم النفس الدراسة العلمية لسلوك الإنسان، القاهرة، العربية للنشر و التوزيع.
38. عبد القادر، محمود(1986):علم نفس النمو، الدار المصرية للنشر، 162.
39. عبد العزيز، سعيد (2007): تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات علمية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان.
40. عثمان، فاروق السيد، (2005): سيكولوجية التعلم و التعليم، أسس نظرية وتطبيقية، القاهرة، شارع خيرات.
41. عدس عبد الرحمن، وتوق، محي الدين، (1998): المدخل إلى علم النفس، دار الفكر للطباعة والنشر، ط5.
42. عصر، حسني عبد البارئ، (2005): الفهم القرائي طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه، الإسكندرية، للكتاب دار النشر.
43. عكاشة، محمود، وزكي، محمد (2002): مدخل إلى علم النفس الاجتماعي.

44. علام، صلاح الدين (1988): القياس و التقويم التربوي، دار الفكر العربي، القاهرة.
45. علام، صلاح الدين محمود (2002): القياس والتقويم التربوي والنفس وأساسياته وتطبيقه وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
46. العمري، بدر (1990): المتعلم في علم النفس التربوي، الدار المصرية للنشر و التوزيع.
47. العيسوي جمال مصطفى، وآخرون، (2005): طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، دار الكتاب الجامعي، طبعة، بين النظرية والتطبيق.
48. عيسوي،جمال (2007): التكنولوجيا ودورها في تعليم القراءة، الإمارات وزارة الثقافة والإعلام.
49. العيسوي، جمال، وآخرون، (2005): طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي (بين النظرية و التطبيق)، دار الكتاب الجامعي، العين.
50. العيسوي، عبد الرحمن (1999): تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية دراسات في تغيير السلوك الإحساسي، دار الفكر العربي.
51. فهيم، مصطفى (1995):. القراءة ومهارتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، العربية للطباعة و النشر، القاهرة.
52. القذافي، رمضان حمد (1991): علم النفس الاجتماعي، الجامعة المفتوحة، دار النشر، طرابلس، دار الكتاب الوطنية.
53. كامل، أحمد سهير(2001): علم النفس الاجتماعي بين النظرية و التطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب.
54. الكسواني، مصطفى خليل(2007): أساسيات تصميم التدريس، عمان، دار الثقافة.
55. مجاور، صلاح الدين(1986): تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت.
56. مجدي أحمد محمد، (1996): السلوك الاجتماعي وديناميته، دار المعرفة الجامعية.
57. مجمع اللغة العربية: (2005):المعجم الوجيز، مكتبة الشروق الدولية، ج1.
58. محمد، خليفة عبد اللطيف (1989): المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي لدى عينة من الطلبة والطالبات، دراسة وصفية، دار الثقافة للنشر و التوزيع، القاهرة.
59. محمد، دويدار عبد الفتاح (1994): علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان.

60. محمد، فارعة حسن(1993): المعلم وإدارة الصف، سلسلة كتب معالم تربوية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر،
61. مروان، يوسف (2011): طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية والحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان.
62. مصطفى، فهيم (1998): القراءة ومهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية، الدار العربية للكتاب، مصر.
63. مصطفى، فهيم (1999): مهارات القراءة، مكتبة الدار العربية للنشر و التوزيع.
64. مغازي، خيري (2004): صعوبات القراءة والفهم القرائي، التشخيص والعلاج، الطبعة الثانية، دار الوفاء للطباعة والنشر و التوزيع.
65. منسي، راجيكي محمود (1991): علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية.
66. موسى، عبد الله الحسن (2015): مدخل إلى علم النفس، مكتبة الخناجي، مصر، القاهرة، الطبعة الثالثة.
67. الناقة، محمد كامل (2002): وحيد حافظ، تعليم اللغة العربية في التعليم العام بمداخله وفتيانه، القاهرة، ج1.
68. نبهان، يحيى (2008): العصف الذهني وحل المشكلات، عمان، دار المسيرة.
69. نشواتي، عبد الحميد (1993): علم النفس التربوي، ط6، دار الفرقان – 74.
70. الهويدي، زيد (2016): الإبداع ماهيته – واكتشافه – وتنميته، دار الكتاب الجامعي، الأردن.
71. الياودي، منال (2015): العصف الذهني وفن صناعة الأفكار، القاهرة المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.
72. يوسف، عبد الواحد (2013): صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، عمان، الوراق للنشر و التوزيع.
73. يونس، فيصل (1997): قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، القاهرة.

ب- الرسائل العلمية:

1. أبو عمَّار، نادية(2015): فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.
2. أبو زيد، إسراء (2017): أثر توظيف استراتيجية ليد في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
3. التتري، سليم (2016): أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ص119.
4. الجلاد، ماجد(2007): أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية علي التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس في الإمارات، رسالة ماجستير مجلة أم القرى، تربوية واجتماعية، مجلَّد العدد19.
5. حسني، محمود (2008): أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية، أطروحة كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر.
6. أيمن، لمياء محمد (2008): فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاَّب الإعداد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ص224.
7. سعيد، مريم(2012): فاعلية منهج مطور قائم على العصف الذهني والمناقشات الجماعية في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي والاتجاه نحو الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
8. سلمان، سليم(1999): أثر استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عين شمس.

9. السليطي، حمدة حسن (2001): برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
10. سليم، محمد علي (2016): بعنوان: أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
11. السليمان، عبد الله (2001): أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات المفاهيم القرائية لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير (غير منشورة) البحرين، جامعة الخليج العربي كلية الدراسات العليا، ص26.
12. شقورة، عبد الرحيم (2002): الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.
13. عبد القادر، دياب، بسام(2001): فاعلية برنامج مقترح في تنمية مستويات التفكير الرياض واثقال أثر التعليم لدى تلاميذ الصف السادس باستخدام استراتيجية العصف الذهني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عين شمس، صفحات متفرِقة.
14. عطا الله، أسماء (2015): أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التغير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة الأردن.
15. العمشاني ، حيدر حسين حسن (2011) ، فاعلية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب الاول متوسط واتجاهاتهم نحو مادة علم الاحياء ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – ابن الهيثم ، جامعة بغداد..
16. غزال، نعيمة(2016): أثر تقنية العصف الذهني في حفظ مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ ثالثة ثانوي، الجزائر، أطروحة دكتوراه، غير منشورة.
17. الغلبان، حاتم (2014): أثر توظيف استراتيجيين للتعلُم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية(غزة) .

18. الكيومي، محمد،(2008): أثر استخدام العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاَّب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية،
19. محمد، إياد خالد(2018): بعنوان: أثر توظيف استراتيجيتي التخيل الموجَّه والعصف الذهني في تنمية مهارات التغير الكتابي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
20. محمد، فاطمة(1990): تنمية بعض مهارات لفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر واتجاهاتهن نحوها باستخدام أسلوب التعلُّم الفردي، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
21. المصري، هالة (2017): بعنوان: فاعلية برنامج إلكتروني لتنمية مهاراتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الإسلامي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
22. المعراج، سمير عطية (2002): دراسة تجريبية لتعليم مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
23. النائلي، مريم (2001): دراسة لأهم المشكلات التي تواجه معلمي مادة الجغرافيا في استخدام الوسائل التعليمية (الشق الثاني) من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الزاوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزاوية، ليبيا.
24. نصر، توفيق محمد (2013): اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية نحو القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
25. نصر، مها سلامة(2014): فاعلية استخدام استراتيجية التعلُم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني في مقرر اللغة العربية، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة بفلسطين.

26. هاشم، عبد ربَّه(2006): أثر استخدام العصف الذهني لتدريس التغير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة، بفلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج،الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ج- المجلات العلمية:

1. أحمد، هند (2013): أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، جامعة الكويت، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مجلَّد 7،عدد2.
2. أسماء، التميمي،(2012): العصف الذهني وعلاقته بالألغاز الرياضية، مجلة دراسات تربوية.
3. التميم، أسماء(2012): العصف الذهني وعلاقته بالألغاز الرياضية، مجلة الدراسات التربوية، العدد18، ص 64.
4. التميمي،أميرة، وجميل، رشا(2015): أثر نموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالقة، مجلَّة ديالى للبحوث الإنسانية. ع. 66، العراق.
5. جاد، لطفي (2003): فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، مجلَّة القراءة والمعرفة،ع22.
6. جميل، عماد محمد، (2005): أثر التركيب والمعنى في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة البلقاء الأردنية، مجلَّة اتحاد الجامعات العربية التربية وعلم النفس، المجلَّد الثالث، عدد 2، ص49.
7. الحاراتي، صبحي(2016): فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لحسن الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة، مجلَّة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج 10، ع2 السعودية.
8. الحارثي، صبحي سعيد (2019): فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتحسين الفهم القرائي والاتجاهات نحو القراءة لدى التلاميذ في صعوبات تعلُّم القراءة، مجلة جامعة أم القرى، المجلَّد 10، العدد2، الجزء3، جامعة أم القرى، كلية العلوم التربوية والنفسية، السعودية.

9. الحوامدة، محمد فؤاد(2016): فاعلية استراتيجية القراءة الموجَّهة في تحسين بعض المهارات لفهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، مجلَد 43، عدد 1.
10. حسن، أحلام (2019): فاعلية الطريقة الاستقصائية والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، رفادا للدراسات والأبحاث، مجلَد6، العدد 2، ص203.
11. حمدان، سيد السائح، استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في التقليد الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاَّب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الخامس.
12. خالد، آمنة(2016): بعنوان: أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي العصف الذهني، وقوائم الكلمات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر، بحث منشور بمجلة دراسات العلوم التربوية، المجلَد43.
13. خليل، غادة(2015): بعنوان: أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في الأردن واتجاهاتهم نحو القراءة، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية، مجلَّد13، العدد1، كلية التربية، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.
14. خليل،غادة (2015): أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات القراءة النافذة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في الأردن واتجاهاتهم نحو القراءة، مجلة جامعة الشارقة، مجلَّد13، عدد1.
15. سعيد، مريم(2018): استراتيجية مقترحة في ضوء ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، السعودية، العدد 14، المجلَّد2.
16. سمر، عابدين(2009): فاعلية برنامج تدريبي مبني على استراتيجية العصف الذهني والتخيل والتكرار في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر، المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين بالأردن، الجزء الأول.

17. السيد، أبو هشام (1999): الدافعية للقراءة وعلاقتها بمفهوم الذات القرائي والاتجاه نحو القراءة والتحصيل القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مجلَّد 10-35ع، مصر.
18. سيد، أحمد (2018): نقد فاعلية استراتيجية التدريب التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب السنة الثالثة من قسم الدراسات الشرق الأوسط بجامعة دانكوك، كوريا الجنوبية، مجلة الدراسات اللغوية والإدارية، مجلَّد 19.
19. شعلان، محمد (2011): أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة،ع 116، ص: 235.
20. عبد الحميد، ميرفت، وحمدي، وسحر(2017): فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير التحليلي في الكيمياء واتخاذ القرار والحكمة الاختبارية لدى طلاَّب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب. سبتمبر،ج 20.
21. عبد الحميد، عبد الحميد، (2000): فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، ع2، ص311.
22. عبد الرحمن، عافية عز(2016): فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 69، الجزء الثامن، (2016): مصر، مج 35،ع 16.
23. عبد السلام، فائزة(2009): فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، ج3، ع4، أكتوبر.
24. عبد القادر، عبد اللطيف (2002): فاعلية استخدام مدخل الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.

25. عبد الكريم، ريم (2018): أثر استراتيجية (PO4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لطالبات الصف السادس الأساسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلَّدالثاني، العدد 19، الأردن.
26. عوض، فائزة، سعيد، محمد(2003): فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان)، ص 101.
27. عيسى، محمد أحمد (2019): برنامج قائم على مدخل تدريسي القراءة المتمركزة حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة و الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد (105)، المجلَّد(1).
28. الغمادي، عائشة (2020): بعنوان: فاعلية استراتيجية قصور الذهني في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس ابتدائي، بحث منشور بمجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية، جامعة الباحثة، السعودية، م28، ع1.
29. فؤاد، محمد (2016): استراتيجية القراءة الموجَّهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، دراسات العلوم التربوية، المجلَّد 43، العدد1، الأردن.
30. مجادلة، هيفاء، و أبو حريري، حسام (2019): أثر اتجاهات الطلاب نحو القراءة الحرة على نتائج امتحانات النجاعة والنماء في اللغة العربية في المدارس الابتدائية العربية في فلسطين، مجلة جامعة: أبحاث في العلوم التربوية والاجتماعية، المجلَّد، العدد 22 (31 ديسمبر/ كانون الأول، صص1−33.
31. محمود، فراس (2017): أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، مجلة العلوم التربوية، 29/ العدد/2.
32. محمود، فراس (2017) أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، بحث منشور مجلة العلوم التربوية، المجلَّد 29، العدد 2.

33. مطلق، أرزان، عياصرة، محمد (2017): بعنوان: أثر طريقتي القراءة المؤقتة والمتكرِّرة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس في الأردن، مجلة الأبحاث للدراسات النفسية والتربوية، جامعة القدس المفتوحة، مجلَّد 4، عدد 13، الأردن.
34. الميعان، هند أحمد (2012): بعنوان: أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، بحث منشور، مجلة الدراسات التربوية و التنمية، جامعة قابوس، مجلَّد7.
35. الميعان، هند أحمد (2013): أثر استراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، مجلة الدراسات التربوية و النفسية، المجلَّد7، العدد3 (31 يوليو/ تموز 2013) .
36. الناقة، محمود كامل، سعيد، محمد السعيد، (2003): تنظيم الجمعية المصرية للمناهج وطرق التَّدريس، المؤتمر العلمي عين شمس، مصر.
37. الناقة، السعيد، (2003): استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمي الخامس، مج2، القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Alexander, J.E., & Filler, R., (1976):Attitude and Reading, (Newark, D.E.: International Reading Association, , p. 1
2. McGinnis D.g. & smith .d.e. (1982): analyzing and ire axing reading problem new york, Macmillan publishing . imc.
3. Olson & Ames, (1999):, Curriculum & Instruction, Science Education concentration University of Southern California., P58.
4. Francis, L.J., Brown, L.B., & Philipchalk, R. (1992). The development of anabbreviated form of the Revised Eysenck Personality Questionnaire (EPQRA) Its use among students in England, Canada, the USA and Australia.Personality and Individual Differences, 13, 443-449. doi: 10.1016/0191-8869(92)90073-X.
5. Scot G paris, steven A staht (2005):, Childrems Readramg cmprebersiom and Assessmemt Lawrence Erlbaum, Associates Tmc, pubishers, Mahwah, New Jersy, p190