مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السابع والعشرون
شوال ١٤٤٢هـ

الجزء الثاني

www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa
www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وفاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط

د. خالد بن إبراهيم بن علي التركي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وفاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط

د. خالد بن إبراهيم بن علي التركي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٤/ ١/ ١٤٤٢هـ **تاريخ قبول البحث: ٣/ ٤/ ١٤٤٢هـ**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى بناء نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وتعرف فاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط . ولتحقيق هذا الهدف تم بناء النموذج وتطبيقه على عينة من (٢٨) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط. وقسمت العينة إلى مجموعتين الأولى تجريبية دُرست باستخدام النموذج، والمجموعة الثانية مجموعة ضابطة دُرست بالطريقة التقليدية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وكانت أداتا الدراسة هي الاختبار القبلي والبعدي في مهارات القراءة الإبداعية المناسبة، ومقياس للكفاءة الذاتية في القراءة للتعرف على فاعلية النموذج المقترح.

وبعد الانتهاء من تطبيق الدراسة تم معالجة البيانات إحصائياً. أظهرت النتائج قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط وعددها (١٨) مهارة موزعة في أربع مهارات أساسية (الأصالة. المرونة. الطلاقة، التفاصيل). وقائمة تضمنت أربعة أبعاد للكفاءة الذاتية في القراءة (الإحساس بالذات في أثناء القراءة. الاتجاه نحو القراءة . الإحساس بالصعوبة القرائية. التفاعل مع النص المقروء) تضمنت (٢٦) مؤشراً فرعياً. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الإبداعية ومقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، وأوصت الدراسة باستخدام النموذج في تنمية هذه المهارات ورفع الكفاءة الذاتية في تدريس اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: نظرية التلقي- مهارات القراءة الإبداعية- الكفاءة الذاتية في القراءة

A proposed teaching program based on the reception theory and its effectiveness in developing creative reading skills and self-efficiency in reading among first intermediate grade students

Dr. Khalid bin Ibrahim bin Ali al-Turki
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Education - Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to build a proposed teaching program based on reception theory and its effectiveness in developing creative reading skills and self-efficiency in reading among first-grade intermediate students, and to achieve this objective, the program was built and applied to a sample of (28) students of the first intermediate grade, and the sample was divided into two groups. The first group was experimental, taught using the proposed teaching program, and the second group was a control group that was taught in the usual method of teaching. The study used the semi-experimental approach, and study tools were pre and post-test inappropriate creative reading skills, and a measure of self-proficiency in reading to identify the effectiveness of the proposed program.

After completing the implementation of the study, the data were processed statistically. the results showed a list of creative reading skills suitable for students of the first intermediate grade, numbering (18) skills distributed into four basic skills (originality, flexibility, fluency, details), and a list that included four dimensions of self-proficiency in reading (The sense of self during reading, the tendency towards reading, the sense of reading difficulty, interaction with the read text) included (26) sub-indicators. The results showed statistically significant differences between the arithmetic averages of students 'scores in the post-test in favor of the experimental group in creative reading skills and the measure of self-efficacy in reading. The study recommended using the program to develop these skills and raise self-efficacy in teaching Arabic.

Keywords:
Reception Theory - Creative Reading Skills - Self-Efficiency in Reading.

مقدمة:

تعد اللغة من مظاهر النشاط الإنساني، ووسيلة الاتصال بين الأفراد والعامل الأساسي في معرفة ما يدور حولنا من أحداث، ويمكن من خلالها فهم أفكار الآخرين وإفهامهم وتحليل هذه الأفكار وإبداع أفكار جديدة تعبر عن قدرة الفرد وكفاءته في الثراء اللغوي.

وتأتي القراءة في مقدمة من مهارات اللغة إلى جانب التحدث والاستماع والكتابة، والذي يحظى كل جانب منها باهتمام بالغ من الباحثين سواء في تدريسه أو في مهاراته لتضمينها في المقررات الدراسية وتنمية هذه المهارات.

وأدى زيادة الاهتمام بالقراءة إلى تطور مفهومها؛ فظهر عنصر جديد هو النقد والإبداع وذلك باختلاف أغراض القارئ من القراءة وباختلاف المادة المقروءة، وهذا يعني أن العمليات التي يقوم بها القارئ ليست على نمط واحد في جميع الحالات من جانب العناية بالنقد أو الفهم أو الإبداع.

والقراءة ليست عملية تلقينية بل هي عملية مركبة تتألف من عمليات يقوم بها القارئ حتى يصل إلى المعنى الذي قصده الكاتب ويستخلص منه ما يريد ويعيد تنظيمه أو يفيد منه، فهي وسيلة مهمة لاكتساب الخبرات الجديدة التي تتطلب تحصيل مزيد من المعرفة المتجددة، وتتطلب أيضاً قدرات عقلية وأنماط تفكير تنمي رصيد الخبرة. (شحاته, ٢٠٠٢)، (القرني، ٢٠١٨) ويشير شحاتة (٢٠١٠) إلى أنه لابد لصناعة القارئ المبدع من فكر جديد يرتكز في تعليم اللغة العربية على تمهير اللغة، وإنتاجيتها، وتوسيع تعليمها وتعلمها من خلال العمليات العقلية ومهارات التفكير العليا التي تنقل التعليم اللغوي من مجرد ثقافة إلى إبداع وتعليم عن اللغة.

ويأتي ربط القراءة بالتفكير بنوعية الناقد والإبداعي كهدف مهم وأساس لترجمة هذه العمليات العلفية لتواكب التطور والتغير المتسارع في العصر الحالي ؛ ففي جانب التكفير الإبداعي يؤكد شحاته (٢٠٠٨) على وجود علاقة وثيقة بين القراءة والإبداع في القراءة وعملية التفكير والإبداع ويتم من خلالها إعادة بناء النص بصورة فكرية من خلال التواصل الفكري والوجداني والثقافي بين القارئ والكاتب النص ؛ في حين تؤكد سلوى بصل (٢٠١٦ ، ٨١) على ضرورة ربط القراءة بالإبداع وتنمية التفكير بقولها "هناك ضرورة لأن تكون القراءة وسيلة المتعلم للإبداع وتنمية التفكير في اكتشاف الأسباب التي تقف خلف حدوث مشكلة ما وتحليل هذه المشكلة بشكل منطقي وإيجاد حلول إبداعية لها ، ولا يأتي هذا إلا من خلال تهيئة بيئة صفية مناسبة تشجع المتعلم على التفكير والإبداع والقارئ ليفكر بعمق فيما يقرأ فيقارن بين المترادفات والمتناقضات ويبحث عن حلول إبداعية للمشكلات التي تواجهه لتكون له وجهة نظر ورؤية خاصة به".

وفي هذا السياق تتفق سلوى بصل (٢٠١٦) مع منى اللبودي (٢٠٠٣) في أن القراءة الإبداعية وليدة الدمج بين مهارات القراءة باعتبارها أحد فنون اللغة وبين الإبداع باعتباره مهارة عقلية فالقارئ يصل في تعامله مع النص المكتوب إلى أعلى مستوى من مستويات التفكير ، وقد تحققت مهارات القراءة لديه بدرجة تمكنه من تطويعها في أغراض مختلفة بمرونة عالية ، وأدائه بدرجة عالية من التفرد والأصالة.

ورفع الكفاءة الذاتية بالقراءة يسهم في رفع الخبرة للمتعلمين ، وتنمية القدرة على التعبير عن الرأي بجرأة وثقة ، ودعم ذلك بالحجج والبراهين مع

توظيف الخبرة السابقة، والتعبير بحرية بعيداً عن الخجل والانطواء، مما يجعلها على صلة بالإبداع والقدرة الذاتية والحكم على هذه القدرة وكفاءتها، لذا فمعرفة المتغيرات الشخصية والمعرفية المرتبطة بالقراءة أمر مهم، ولذا عرفها جوثري وويغفيلد وكاثلين Guthrie, Wigfield, & Kathleen (2004, 80) بأنها "قدرة المتعلم على تقدير قدرته القرائية بناءً على معتقداته ومعرفته بقدراته الذاتية؛ فعندما يحكم المتعلم على نفسه أن بإمكانه قراءة كتاب أو قصة فإنه يبذل جهداً ويثابر لإنجاز هذه المهمة بنجاح.

في حين عرفها عبدالباري (٢٠١٠، ١٧٣) بأنها "معتقدات القارئ أو انطباعاته عما يمتلكه من قدرات وإمكانات في تعامله مع النصوص القرائية، ووعيه بجوانب ضعفه وقوته في القراءة، ومشاعره تجاه القراءة، وحكمه الذاتي على نفسه عند قراءة موضوع ما".

والذات القرائية محور أساسي للقدرة القرائية؛ إذ تمثل ناتج العلاقات الداخلية بين عدة مكونات تتمثل في: الكفاءة المدركة في أداء المهام القرائية المختلفة، وإدراك الأنشطة القرائية على أساس مستوى سهولتها أو صعوبتها، والمشاعر المختلفة تجاه المواقف القرائية، ومدى المثابرة والإنجاز والمجهود الواضح في أثناء القراءة، والأساس العلمي لمفهوم الكفاءة الذاتية يعود لنظرية المعرفة الاجتماعية التي قدمها عالم النفس ألبرت باندورا (Albert Bandura)، والتي تفترض أن الإنجاز الإنساني يكون نتيجة للتفاعل الديناميكي بين السلوك، والمعتقدات الشخصية، والظروف البيئية، فثقة الفرد بنفسه أثناء القراءة ومعتقداته عن ذاته يطلق عليه اسم كفاءة الذات وتعني انطباع الفرد ومعتقداته حول قدرته على القيام بشيء ما بطريقة معينة، أو أنه

قادر على تحقيق أهداف محددة، أو اعتقاد القارئ - سواءً أكان الاعتقاد صحيحاً أم خطأً - أن لديه القدرة على إنتاج شيء ما بشكل صحيح. (Chapman & Tunmer, 1997)، (Guthrie, Wigfield, & Kathleen, 2004)، (ريم عبدالعظيم. ٢٠١٢).

وإذا كانت مهارات القراءة الإبداعية على هذا القدر من الأهمية ومثلها رفع الكفاءة الذاتية في القراءة وارتباط الاهتمام بالقراءة برفع الكفاءة الذاتية فيها ؛ فلابد من تبني نظريات ومداخل ونماذج واستراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية هذه المهارات ورفع الكفاءة في القراءة في آن واحد، وخاصةً ما يرتبط بتفعيل دور المتعلم في تلقيه للنص وإعمال خبراته الإبداعية وتحقيق ذاته من خلاله وهذا ما تدعو إليه نظرية التلقي.

وظهرت نظرية التلقي في القرن العشرين في ألمانيا، وذلك كرد فعل على المدارس الكلاسيكية التي بدأت قاصرة في دراسة الظواهر حول النص عندما أدركت أن الوجود الإبداعي للنص لا يتحقق إلا بحضور القارئ، وبحسب رجاء جبر (٢٠١٨) فإن القارئ يعتبر بحق طرفاً رئيسياً وأساسياً في إنتاج النص فضلاً عن دوره الاستراتيجي في التفعيل والتحليل والتقويم، والكشف عن معناه والمشاركة في الكتابة بما يستنبطه منه وما يضيفه إليه.

في حين أن رشا محمود (٢٠١٦، ١١) تعرفها بأنها "نظرية تقوم على المشاركة بين القارئ والنص في صنع المعنى، يقوم القارئ فيها بدور المبدع المتمثل في التنبؤ بأفكار ومعاني ومحتوى النص، والقدرة على التعرف على المعلومات الناقصة، والإضافة إليه من خلال قراءاته السابقة والقدرة على التنظيم والتحوير فيه".

ويلحظ من المفهومين السابقين ارتباط واضح وفق هذه النظرية بين شخصية القارئ وكفاءته الذاتية وتفعيل خبراته السابقة وتوظيفها بشكل وإبداع جديد في النصوص.

مشكلة الدراسة

يعد الاهتمام باللغة ومهاراتها تحديداً من أهم الأولويات في الاتجاهات الحديثة وفي التخطيط للمناهج وطرق التدريس، ومن أهمها تعليم القراءة الذي يعاني من ضعف ملحوظ ظهر ذلك في تدني مستوى كثير من الطلاب بالقراءة، ومنها مهارات القراءة الإبداعية على وجه التحديد، والحاجة إلى الرفع من هذه المهارات وفي ذات الوقت رفع الكفاءة الذاتية في القراءة، وتختلف وجهات نظر الباحثين في تحديد الأسباب المسؤولة عن ذلك, إذ يؤكدون أن تدريس القراءة لا يتوقف عند إيصال الطلاب إلى فك الرموز المكتوبة والفهم السطحي للنص المقروء ؛ بل إلى فهم أوسع وأعمق في تفسير النص وتحليله, وإبداء الرأي حوله، وإعادة انتاجه بصور إبداعية مقترحة تحقق الرضا الذاتي بعد قراءته.

وبالرغم من أهمية ذلك إلا أن المشكلة يمكن الإحساس بها من خلال التالي :

- نتائج الدراسات التي أدركت وجود مشكلة وضعف في مهارات القراءة الإبداعية، وبالتالي سعت إلى تنمية هذه المهارات، وأخرى سعت لرفع الكفاءة الذاتية في القراءة كما سبق الإشارة لها ؛ إلا أنها دعت في الوقت ذاته إلى تبني استراتيجيات تدريسية حديثة تسهم في تنمية هذه المهارات المهمة التي يعاني المتعلمون من ضعف واضح فيها.

– قيام الباحث باستطلاع أراء عينة عشوائية من طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض خلال مباشرته عمله مشرفاً على برامج تدريب الطلاب المعلمين. واستخدم أسلوب الأسئلة المباشرة عن بعض مهارات القراءة الإبداعية في نصوص مقرر لغتي الخالدة. واتضح أن إجابات الطلاب غير دقيقة ولا تنبئ عن عمليات عقلية مرتبطة بالتفكير الإبداعي واتضح كذلك في بعض المقابلات الفردية للطلاب تدني الكفاءة الذاتية لديهم في القراءة.

– وللمزيد من التأكد حول دور التدريس في ذلك تم استطلاع أراء عينة من معلمي اللغة العربية في ذات المدارس بلغ عددهم (١٢) معلماً، ووجه لهم أسئلة عن ماهية الاستراتيجيات التدريسية المطبقة حول تنمية مهارات التفكير بشكل عام، ومنها التفكير الإبداعي في القراءة . وكذلك عن درجة إدراكهم لمهارات القراءة الإبداعية التي يناسب تنميتها لدى طلابهم، ومستوى الكفاءة الذاتية في القراءة وكيفية التحقق منها. واتضح للباحث أن هناك قصوراً في معرفتهم في هذه المهارات ، وبينوا أن أغلب الاستراتيجيات التي يستخدمونها في التدريس تعتمد على الطرق التقليدية الاعتيادية التي تركز على جانب التحصيل المعرفي من أجل النجاح، وأنهم بحاجة إلى تبني طرق حديثة في التدريس تناسب المهارات المطلوبة وتسهم في رفع كفاءة الطلاب الذاتية في القراءة.

– تماشياً مع ما أظهرته الدراسات المشار إليها سابقاً حول فاعلية البرامج والاستراتيجيات القائمة على نظرية التلقي وارتباطها باللغة ومهاراتها، وتوصيات هذه الدراسات بالإفادة من هذه النظرية في متغيرات مناسبة لتحقيق أكثر من هدف كتنمية المهارات أو رفع الكفاءة.

ونظراً لقلة البحوث –في حد علم الباحث– حول نظرية التلقي في جانب تنمية مهارات اللغة العربية وتحديداً مهارات القراءة الإبداعية، وتوظيفها في رفع الكفاءة الذاتية في القراءة؛ فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في ضعف مهارات القراءة الإبداعية وتدني في مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ولذا فإن الدراسة الحالية تقترح نموذجاً تدريسياً قائماً على نظرية التلقي وتقيس فاعليته في تنمية مهارات القراءة الابداعية والكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أسئلة الدراسة

- ما مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط؟
- ما أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة لطلاب الصف الأول المتوسط؟
- ما النموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية التلقي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وتنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟
- ما فاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟
- ما فاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية التلقي في تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

- بناء قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط.

- تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط.

- بناء نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وتنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

- تعرف فاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

- تعرف فاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية التلقي في تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

فروض الدراسة

تسعى الدراسة للتحقق من الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة

التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في :

- تقديم قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسب تضمينها في مناهج اللغة العربية المقررة للصف الأول متوسط.
- تقديم قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية ومؤشراتها الفرعية المناسبة لرفع كفاءة طلاب الصف الأول المتوسط في القراءة.
- تزويد المعلمين بنموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي يمكن تفعليه في التدريس، واختبار لمهارات القراءة الإبداعية ومقياس للكفاءة الذاتية في القراءة يمكن الاستفادة منهما لتنمية هذه المهارات، ورفع الكفاءة الذاتية في القراءة لطلاب الصف الأول المتوسط.
- لفت نظر مخططي المناهج والقائمين على العملية التعليمية لتبني هذا النموذج كاتجاه حديث لتنمية المهارات اللغوية ومهاراتها ورفع كفاءة المتعلمين فيها.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول تنمية مهارات اللغة المرتبطة بالتفكير كمهارات القراءة الإبداعية، والمزيد من البحوث والدراسات حول نظرية التلقي وارتباطها باللغة ورفع الكفاءة الذاتية فيها.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في الآتي :

- الحد البشري: جميع طلاب الصف الأول المتوسط ؛ لمناسبة هذه المهارات وأهمية رفع الكفاءة الذاتية في القراءة لهم كونها تأتي بعد مرحلة ابتدائية، وانطلاقة لمرحلة تعليمية جديدة تتطلب ذلك.
- الحد المكاني: المدارس المتوسطة التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض.
- الحد الموضوعي: مهارات القراءة الإبداعية في أبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل وأبعاد الكفاءة الذاتية المناسبة، والنموذج التدريسي المقترح لهذه الدراسة، والوحدات التعليمية المقررة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول.
- الحد الزماني: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٠هـ/١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة

النموذج التدريسي: يعرف الخليفة (٢٠٠٧، ١٩) النموذج التدريسي بأنه "نسق تطبيقي لنظريات التعلم داخل غرفة الصف، بمعنى أنه مخطط إرشادي يعتمد على نظرية تعلم محددة، ويقترح مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التي توجه عملية تنفيذ نشاط التعليم والتعلم، بما ييسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها".

ويعرف النموذج التدريسي إجرائياً بأنه: نسق تدريسي قائم على نظرية التلقي يتضمن أهدافاً ومحتوى، وخطوات وإجراءات تدريسية وأنشطة وفق نظرية التلقي، وأساليب تقويم للتحقق من تنمية مهارات القراءة الإبداعية ورفع الكفاءة الذاتية في القراءة لديهم.

نظرية التلقي: يعرفها نوفل (٢٠١٢، ٦٩) بأنها "تلك النظرية التي تركز على الاهتمام المطلق بالقارئ، واستجابته للنص حالَ استقباله له، والتعرف على مدى قدرته على إعادة تأويله، وإبداعه، وتداوله، والتفاعل المنتِج معه".

وتعرف إجرائياً بأنها: النظرية التي يبنى في ضوئها النموذج التدريسي المقترح من خلال التركيز على المتعلم في استقباله للنص، واستجابته له، والتعرف على قدرته على إعادة تفسيره له، وإبداعه فيه، وتنمية مهارات القراءة الإبداعية لديه، وتفاعله المنتج معه لرفع كفاءته في القراءة.

القراءة الإبداعية: يعرفها هاريسون Harrison (2008, 4) بأنها "إعادة تشكيل النص المقروء وترتيب أفكاره بشكل جديد، ثم توظيف تلك الأفكار لإيجاد حلول إبداعية لمشكلات في النص".

وتعرف إجرائياً بأنها: عملية تفاعلية لطلاب الصف الأول المتوسط مع النص للتعمق فيه وفهم كلماته، وإعادة تنظيمه وإنتاجه والتنبؤ بأحداثه، وطرح الاستنتاجات فيه، وتفسيره، واقتراح البدائل، وإنتاج علاقات جديدة غير ورادة فيه من خلال مهرات التفكير الإبداعي المتمثلة بالأصالة والمرونة والطلاقة والتفاصيل ومهاراتها الفرعية.

الكفاءة الذاتية في القراءة: عرفها عبدالباري (٢٠١٠، ١٧٣) بأنها " معتقدات القارئ أو انطباعاته عما يمتلكه من قدرات وإمكانات في تعامله مع النصوص القرائية، ووعيه بجوانب ضعفه وقوته في القراءة، ومشاعره تجاه القراءة، وحكمه الذاتي على نفسه عند قراءة موضوع ما".

وتعرف إجرائياً بأنها: معتقدات طلاب الصف الأول متوسط

وانطباعاتهم عن ما يملكونه من قدرات وإمكانات في تعاملهم مع النصوص القرائية، ومعرفتهم بجوانب ضعفهم وقوتهم فيها، وتقييمهم لأنفسهم في ضوء ذلك من خلال مقياس معد لهذا الغرض.

أدبيات الدراسة

أولاً : القراءة الإبداعية

لأهمية القراءة الإبداعية جاءت الأدبيات والدراسات والأبحاث لتتناولها في المفهوم والأهمية والمهارات ودرجة تضمينها في المقررات ودرجة تمكن المتعلمين منها واقتراح العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية لتنميتها.

ففي المفهوم عرفها مارتن وكرامود وسافتر Martin, Cramoud, & Safter (1982,245)بأنها "عملية يتفاعل فيها القارئ مع النص المقروء، بحيث يصبح حساساً للتناقض في المعلومات والبدائل المتاحة، ويولد علاقات وتركيبات جديدة معتمدة على المعلومات والبدائل المتاحة له في النص وعلى خبراته السابقة وتخيله فيضيف إلى محتوى النص ويغيره بطرق مختلفة"، وعرفها شحاته (١٩٩٤، ٩٦) بأنها "عملية عقلية وجدانية تتجاوز تعرف الكلمات وفهم النص المقروء واستيعابه، وتمتد إلى التعمق فيه حتى يتوصل القارئ إلى اكتشاف علاقات جديدة بين الأشياء والحقائق والأحداث الواردة في النص، والقارئ المبدع يستطيع أن يولد أفكاراً جديدة متنوعة من خلال المعلومات المقدمة إليه في النص"، وعرفتها منى اللبودي (٢٠٠٣، ٧١) كذلك بأنها "عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء لاستنباط ما وراء الكلمات من أفكار ومضامين، وإعادة ترتيبها، وربطها بما لديه من خبرات ومعلومات والوصول إلى أفكار واستنتاجات جديدة وتوقعات، والقدرة على تبريرها".

وجاء تعريف أبو عكر (٢٠٠٩، ١١) متفقًا مع التعريف السابق بأنها عملية تفاعل مع النص بقوله إنها "عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء بإدراك المثيرات المحفزة للتفكير الخيالي الموجودة في المادة القرائية، وهذه المثيرات ربما تكون على شكل مشكلات يحس بها القارئ أو أفكار وطرائق جديدة للتعبير عنها والقدرة على تبريرها"، في حين يختلف إلى حد ما مفهوم هاريسون Harrison (2008, 4)لها بأنها "إعادة تشكيل النص المقروء وترتيب أفكاره بشكل جديد، ثم توظيف تلك الأفكار لإيجاد حلول إبداعية لمشكلات في النص"، بينما جاء تعريف بخيت وعيسى (٢٠١٣، ٢٣٨) مقارباً في مضمونه لمهارات التفكير الإبداعي حينما ذكرا أنها "عملية عقلية وجدانية تبدأ بفهم القارئ واستيعابه للنص إلى التعمق فيه، والإضافة إليه كالتنبؤ بالأحداث، وابتكار حلول للمشكلة الموجودة بالنص وابتكار أفكار وعلاقات وإنتاجات أصيلة غير الواردة بالنص المقروء".

ومن عرض التعريفات السابقة نجد دور التفكير الإبداعي من خلال العمليات العقلية والوجدانية المرتبطة بالنص المقروء؛ ويتم ذلك من خلال التساؤل عن النقص في المعلومات المقروء في النص، وتفعيل الخبرات السابقة وأساليب التفكير والتنبؤ بالاحتمالات الجديدة وتوليد علاقات جديدة واكتشاف حلول من خلال التعمق بالنص للوصول إلى هذه الاكتشافات والأفكار الجديدة؛ فهي عملية عقلية وجدانية لها دوافع ذاتية يمكن تنميتها وتطويرها ومنها تأتي أهميتها.

ويتفق الباحثون على الأهمية الكبيرة للقراءة الإبداعية في العصر الحالي، ويمكن أن تتمثل أهميتها بحسب كل من شحاته (٢٠٠٨)، وأبو عكر

(٢٠٠٩)، والبكر (٢٠١٤)، ومحمد (٢٠١٥)، وسلوى بصل (٢٠١٦) في أنها تساعد المتعلم على طرح الأسئلة والقدرة على التنبؤ، وغرس الثقة في القدرة على توليد الأفكار الجديدة واقتراح حلول متعددة للمشكلة، والتعمق في النص المقروء والتوصل إلى علاقات جديدة، وتنمية مهارات البحث والاستقصاء والخروج برؤية جديدة للنص وتحويلها إلى عمل إنتاجي جديد يتسم بالأصالة، ويبني على خبراته السابقة مما يعزز ثقته بنفسه واعتماده على ذاته في تحديد الأسباب لحدوث مشكلة أو ظاهرة ما وتحليلها والتنبؤ بحلول إبداعية لها؛ مما يرفع من كفاءته الذاتية في القراءة.

ومن مفهوم القراءة الابداعية وارتباطها بالتفكير الإبداعي جاءت المهارات التي تمكن المتعلمين من تنمية القراءة الإبداعية لديهم، وتنوعت أراء الباحثين في تصنيف هذه المهارات بشكل عام كما في دراسة فتحي (٢٠١٠) بأنها: تكوين أكبر عدد من الكلمات ذات المعنى، وذكر أكبر عدد ممكن المرادفات لكلمة معينة وردت في الدرس، وتكوين أكبر عدد ممكن من الجمل باستخدام كلمة معينة، وطرح أكبر عدد من الأسئلة حول فكرة معينة، وتمييز أوجه التشابه بين شيئين ورد ذكرهما بالدرس، وطرح أكبر عدد ممكن من الأفكار الفرعية لفكرة رئيسية في الدرس، وذكر أكبر عدد ممكن من العناوين المتنوعة والمناسبة، وطرح الحلول لمشكلة معينة.

أما دراسة البكر (٢٠١٤) فقد حددتها بوضع أكثر من عنوان للنص، وتوقع ما سيحدث من خلال الأفكار والأحداث المطروحة في النص، ووصف مشاعر إحدى شخصيات النص لو كان مكانها، واقتراح أفكار أو حلول لمواقف افتراضية مستوحاة من النص المقروء، ووضع نهايات متنوعة

للنص، واستخلاص معاني ضمنية من المقروء لم يصرح بها الكاتب، واستبدال جمل بعبارات أخرى أكثر دقة في التعبير عن المراد، ودعم فكرة أو رأي أو معنى بأدلة متعددة، واقتراح حلول متعددة للمشكلة المطروحة، وذكر صفات متنوعة على شخصية ما في القصة.

وحددت دراسة محمد (٢٠١٥) مهارات القراءة الإبداعية ومنها: تقديم أكبر عدد ممكن من المرادفات للكلمات الجديدة الواردة في النص المقروء، ووضع الكلمة الجديدة في أكبر عدد ممكن من الجمل ذات المعنى، ووضع أكبر عدد ممكن من العناوين المتنوعة والمناسبة للنص، وتوظيف الأفكار والحقائق المستخلصة في مواقف جديدة، والحساسية للمشكلات الواردة بالنص المقروء، واقتراح حلول إبداعية للمشكلات، وإعادة ترتيب أفكار الكاتب بطريقة مختلفة، وإضافة تفاصيل جديدة لفكرة بالنص، والتعبير عن المقروء بإنتاج إيداعي.

وتبعاً لمهارات التفكير الإبداعي في الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل أو الإضافة والتوسع أوردت بعض الدراسات تصنيفاً لهذه المهارات، كدراسة مصطفى (٢٠٠٥) التي حددت مهارات الطلاقة بأنها: إعطاء أفكار جديدة مرتبطة بموقف ما حول المقروء، وتحديد مظاهر الاختلاف حول الفكرتين، وتحديد الدروس المستفادة من تقديم المقروء، وطرح أسئلة ضمنية حول مضمون المقروء، وتوسيع فكرة المقروء لمعالجات إضافية مناسب، ومهارات المرونة بأنها: اقتراح عناوين بديلة مناسبة للمقروء أو لجزء منه، وإعطاء شواهد وأدلة مناسبة حول فكرة أو معني في المقروء، وإبداء الرأي في سلوك أو ظاهرة ما في المقروء، ومهارات الأصالة بأنها: تلخيص فكرة نص شعري،

وتوقع نتائج مترتبة على واقع معين، وإعادة صياغة المقروء أو جزء منه في صيغ أدبية جديدة، وتوضيح العلاقات، في حين أن دراسة أبو عكر (٢٠٠٩) صنفت هذه المهارات على نحو من ذلك، فمهارات الطلاقة باستنباط الدروس والعبر المستفادة من النص المقروء، والإتيان بأكثر من مرادف لبعض المفردات الواردة في النص، وطرح أسئلة ضمنية حول مضمون المقروء، واستخلاص قرائن السياق اللفظية الدالة على عرض المقروء، ومهارات المرونة باقتراح عناوين مناسبة للنص المقروء أو لجزء منه، وإبداء الرأي في سلوك أو ظاهرة ما في المقروء، وإعطاء أسباب لظاهرة ما في المقروء، ومهارات الأصالة بشرح فقرة من النص المقروء، وتلخيص النص، وتوقع نتائج مترتبة على واقع معين.

وجاء تصنيف الطنخاني (٢٠١٧) في دراسته تبعاً لتصنيف مهارات التفكير الإبداعي لـ(تورانس) بأربع مهارات أساسية، فتمثلت لديه مهارات الطلاقة القرائية بتولد أكبر عدد من العناوين المناسبة، وتقديم أكثر من مرادف لبعض الكلمات، وطرح أكبر عدد من الأسئلة الضمنية، وإعطاء أكبر عدد من النتائج المترتبة على موقف في النص المقروء، ومهارات المرونة القرائية وتتمثل في تقديم أسباب أو أدلة متنوعة لفكرة، واقتراح حلول متنوعة، والتنبؤ بالأحداث وتوقع نتائج متنوعة، وتوظيف الأفكار والحقائق المستخلصة من النص في مواقف جديدة، وتمثلت مهارات الأصالة القرائية بإعادة صياغة موضوع في صورة مبتكرة، والتعبير عن الأفكار في النص المقروء بإنتاج إبداعي جديد، واقتراح نهايات جديدة وغير مألوفة للنصوص المقروءة، وتلخيص النص المقروء بأسلوب جديد، وإبداء الرأي في ظاهرة ما

وردت في النص، وأضاف مهارات التفاصيل القرائية وهي: إضافة تفاصيل تكون امتداداً لما ورد في النص، وتقديم أدلة متنوعة تدعم فكرة أو قضية وردت في النص، والإضافة إلى عبارة أو قصة والتوسع فيها، وشرح عبارات وردت في النص بأسلوب القارئ، وذكر قضايا معاصرة مشابهة لما ورد في النص من قضايا، وتتبنى الدارسة الحالية الاتجاه الثاني وهو تصنيف هذه المهارات تبعاً لمهارات التفكير الإبداعي.

ونظراً للاهتمام المتزايد بالقراءة الإبداعية تنوعت الدراسات والأبحاث بتناولها من جانب تنمية مهاراتها بمتغيرات مستقلة كبرامج تدريسية أو مداخل واستراتيجيات ونماذج تدريسية، فاستخدمت دراسة منى اللبودي (٢٠٠٣) مدخل الطرائف الأدبية، ودراسة مصطفى (٢٠٠٥) استراتيجية التعلم التعاوني، ودراسة أبو عكر(٢٠٠٩) الألعاب التعليمية، ودراسة فتحي (٢٠١٠) استراتيجية التفكير المتشعب، ودراسة إبراهيم (٢٠١٠) نموذج أبعاد التعلم، ودراسة فايزة حامد (٢٠١١) استراتيجية التفكير فوق المعرفي، ودراسة مريم الأحمدي (٢٠١٢) استراتيجيات ما وراء المعرفة، ودارسة بخيت وعيسى (٢٠١٣) استراتيجية العصف الذهني، ودراسة محمد (٢٠١٠) بعض استراتيجيات الاستقصاء، ودراسة حسين (٢٠١٥) الخرائط الذهنية، ودراسة سلوى بصل (٢٠١٦) استراتيجية تآلف الأشتات، وقد أثبت هذه المتغيرات فعاليتها في تنمية مهارات القراءة الإبداعية.

وفي ذات السياق جاءت دراسة منى اللبودي (٢٠٠٣) ودراسة مصطفى (٢٠٠٥) لتنمية الاتجاه نحو القراءة الإبداعية، أما دراسة بخيت وعيسى

(٢٠١٣) ودراسة سلوى بصل ٢٠١٦) فإلى جانب تنمية مهارات القراءة الإبداعية ثبت لديهما رفع فاعلية الذات القرائية.

ثانياً : الكفاءة الذاتية في القراءة

عرفها جوثري وويغفيلد وكاثلين Guthrie, Wigfield, & Kathleen (2004, 80) بأنها "قدرة المتعلم على تقدير قدرته القرائية بناءً على معتقداته ومعرفته بقدراته الذاتية ؛ فعندما يحكم المتعلم على نفسه أن بإمكانه قراءة كتاب أو قصة فإنه يبذل جهداً ويثابر لإنجاز هذه المهمة بنجاح.

وعرفها عبدالباري (٢٠١٠، ١٧٣) بأنها "معتقدات القارئ أو انطباعاته عما يمتلكه من قدرات وإمكانات في تعامله مع النصوص القرائية، ووعيه بجوانب ضعفه وقوته في القراءة، ومشاعره تجاه القراءة، وحكمه الذاتي على نفسه عند قراءة موضوع ما".

والكفاءة الذاتية القرائية لها أبعاد يمكن القياس من خلالها ؛ إذ يشير الأسمري (٢٠١٨) إلى الجهود التي قام بها تشابمان وتونمر Chapman & Tunmer (1995) من أن الكفاءة الذاتية القرائية نتيجة لعلاقة بين ثلاثة أبعاد هي : إدراك الكفاءة في أداء مهام القراءة، وإدراك صعوبة في النشاط القرائي التغلب عليها، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة، ويتضمن كل البعد من هذه الأبعاد بعض المؤشرات التي تقيس اعتقادات الطلاب الذاتية عنها، ومنها : الإحساس بصعوبة في القراءة، والاتجاه نحو القراءة، والإحساس بالكفاءة القرائية، وعلى نحو من ذلك حدد عبدالباري (٢٠١٠) أبعاد فاعلية الذات القرائية بخمسة أبعاد رئيسة وهي : الإحساس بالذات في القراءة، والميل نحو القراءة، والإحساس في الصعوبة القرائية، والمتعة القرائية، والتفاعل

الإستراتيجي مع النص القرائي، وحددت دراسة مروة عبدالله (٢٠١١) أربعة أبعاد هي الإحساس بالذات في أثناء القراءة، والميل نحو القراءة، والإحساس في الصعوبة في أثناء القراءة، والمتعة القرائية، أما دراسة ريم عبدالعظيم (٢٠١٢) فاختارت أربعة أبعاد تمثلت بالإحساس بالذات في أثناء القراءة، والمثابرة للإنجاز القرائي، والتفاعل مع النص المقروء، والاتجاه نحو القراءة.

ولأهمية رفع الكفاءة الذاتية في القراءة وتنمية أبعادها فقد تناولتها الدراسات والأبحاث بتنوع؛ فجاءت دراسة تشابمان وتونمر وبروتشناو Chapman, Tunmer, & Prochnow (2000) بهدف معرفة العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ومفهوم الذات الأكاديمي، وانتهت إلى أن الطلاب الذين يعانون من انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي أظهروا قصوراً واضحاً في مفهوم الذات القرائي مقارنة مع أقرانهم ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع، في حين أن ماير Meyer (2000) سعت في دراستها لتحسين مفهوم الذات القرائي من خلال برنامج لعلاج الصعوبات القرائية، وتوصلت إلى فاعلية البرنامج الخاص في علاج عيوب القراءة لدى عينة الدراسة، وكذلك تحسن مفهوم الذات القرائي لديهم، وفي البرامج بَنَت ريم عبدالعظيم (٢٠١٢) برنامجاً مقترحاً لتنمية مفهوم الذات القرائي وتحسين التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى تحسن مفهوم الذات القرائي وكذلك التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة، وفي الإستراتيجيات التدريسية استخدمت دراسة سنجي (٢٠١٦) إستراتيجية التفكير جهرياً لتنمية أبعاد الذات القرائية لدى عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية الإستراتيجية في

تنمية مهارات الفهم القرائي وأبعاد الذات القرائية، كما دلت النتائج إلى علاقة ارتباطية موجبة بين التمكن من مهارات الفهم القرائي وأبعاد الذات القرائية .وكذلك دراسة سلوى بصل (٢٠١٦) في إستراتيجية تآلف الأشتات، فبالإضافة إلى فاعليتها في القراءة الإبداعية فهي كذلك فعالة في تنمية الذات القرائية.

ثالثاً : نظرية التلقي

يعرف حسين (٢٠٠٧، ٨٦) نظرية التلقي بأنها "النظرية التي تقوم على عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص القرائي من خلال المعنى الذي يكمن في السياق العقلي للتلميذ في القراءة، من خلال عملية يؤثر من خلالها التلميذ في النص فيمارس صنع دلالته بنفسه، فيملأ فجوات النص من خلال خبراته السابقة لنص القراءة، ويتعامل معه على أنه ليس منتجاً سابق التجهيز فيكون مشاركاً وناقداً ومنتجاً، وقوة فعالة نشطة مشاركة مبدعة للنص، فيعمل ذهنه ليحلل ويفسر ويناقش ويربط وينقد ويصدر حكماً في فعل من أفعال التعاون بينه وبين النص"

ويتفق إلى حد كبير كل من إسماعيل (٢٠٠٢)، ومريم النعيمي (٢٠٠٦)، ورجاء جبر(٢٠١٨) على أن الأساس النظري لنظرية التلقي يركز على أن النص ليس الحدث الوحيد، وإنما هناك أحداث أخرى تفرض نفسها مثل رد فعل القارئ ؛ فالقارئ الحقيقي أو القارئ المشارك هو الذي لا يقف عند فهمه المعاني المتضمنة داخل النص، بل هو الذي يحاول أن يعايش النص بوقائعه وأحداثه وهو مطالب باستكشاف فراغات النص التي تتطلب ملء القارئ لها، وهذه القراءة للنص تسير باتجاهين: من النص إلى القارئ، ومن

القارئ إلى النص، بأن يوظف قدراته وثقافته وخبراته في تحليل النص، والوقوف على أسراره، وفك شفراته، وهو ما يحقق المتعة للقارئ والمبدع معاً.

ولأهمية هذه النظرية وفاعليتها فقد تناولتها بعض الدراسات بالبحث، ومن ذلك دراسة حسين (٢٠٠٧) التي استخدمت برنامجاً قائماً على نظرية التلقي لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية، وأظهرت الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وأوصى بتطوير بعض برامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء نظرية التلقي ومهاراته، وفي البرامج كذلك أجرى حسين (٢٠٠٧) دراسةً سعت إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي، وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأثبتت الدارسة فعالية البرنامج التعليمي في تحقيق أهدافه، وبما يثبت كفاءة نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة، وصممت دراسة سنجي (٢٠١٤) برنامجاً كذلك في ضوء نظرية التلقي يهدف لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، وقد أثبت البرنامج المقترح فاعليته في ضوء نظرية التلقي، في حين أن فايزة سعادة (٢٠١٦) أجرت دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، وتوصل إلى أثر البرنامج التعليمي في جميع مستويات الاستيعاب القرائي، وجميع مهارات التفكير التأملي، لصالح المجموعة التجريبية، وفي الاستراتيجيات التدريسية قام الزيني (٢٠١٠) بدراسة سعت إلى التعرف على فعالية

استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي ذاتِ الصلة بنظرية جمالية التجاوب لطلاب كلية التربية ؛ وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التذوق الأدبي ذات العلاقة بنظرية جمالية التجاوب، كما أوصت الدراسة بضرورة الإفادة من النظرية في تنمية مهارات اللغة العربية، وقام الأسمري (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التلقي لتنمية مهارات التذوق الأدبي، وكفاءة الذات الأدبية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي وتوصلت لتفوق طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التذوق الأدبي، وارتفاع في مستوى كفاءة الذات الأدبية لديهم.

المنهجية والإجراءات

استخدمت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي . وهو أحد التصميمات ويعرف بالقياس القبلي والبعدي لمجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية كما يوضحه الجدول (١).

جدول رقم (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموعة	الاختبار والقياس القبلي	المعالجة	الاختبار والقياس البعدي
التجريبية	١	X	٢
الضابطة	١	-	٢

يتضح من الجدول السابق أن تصميم الدراسة الحالية يقوم على مجموعتين تجريبية وضابطة . وعليه يكون القياس باختبار لمهارات القراءة الإبداعية ومقياس للكفاءة الذاتية في القراءة قبل المعالجة، ثم المعالجة المتمثلة بالتدريس

بالنموذج المقترح القائم على نظرية التلقي للمجموعة التجريبية فقط في حين تدرس للمجموعة الضابطة نفس الموضوعات بالطريقة التقليدية ؛ ثم القياس البعدي للمجموعتين لتحليل النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول المتوسط في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٤٠هـ/١٤٤١هـ.

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة وتمثلت بـ(٥٦) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط في المدرسة المتوسطة بمجمع الأمير سلطان التعليمي موزعين على مجموعتين في فصلين دراسيين يمثل أحدهما المجموعة التجريبية وعدد طلابه (٢٨) طالباً . ويمثل الآخر المجموعة الضابطة وعدد طلابه (٢٦) طالباً.

أدوات ومواد الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد ما يلي :

١ - قائمة بمهارات القراءة الإبداعية ذلك من خلال :

- مراجعة البحوث والدراسات والأدبيات التربوية والمراجع والكتب المتخصصة في مجال مهارات اللغة العربية وطرق وأساليب تنميتها . وأهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة المتوسط ة. وأراء متخصصين في طرق تدريس اللغة العربية ومهاراتها . ودليل المعلم وكتاب الطالب والنشاط للصف الأول المتوسط.

- ضبط القائمة من خلال : عرضها على محكمين متخصصين في اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها (ملحق رقم ١) لإبداء رأيهم حول انتماء المهارات الفرعية للمهارات الأساسية، وسلامة الصياغة اللغوية . ومناسبة المهارة لطلاب الصف الأول المتوسط . والتعديل المقترح من قبل المحكمين.
- الانتهاء إلى الصورة النهائية للقائمة ؛ حيث قام الباحث بالاطلاع على التعديلات التي أجراها المحكمون على قائمة المهارات إذ اتفق المحكمون بنسبة تزيد على (٨٠) بالمائة وهي نسبة اتفاق عالية على مناسبة هذه المهارات . وأجروا بعض التعديلات على الصياغات اللغوية واقترحوا حذف بعض المهارات وإضافة أخرى لتنتهي القائمة إلى (١٨) مهارة فرعية بشكلها النهائي.

٢ - اختبار القراءة الإبداعية وذلك وفق الآتي :

- تحديد هدف الاختبار : يهدف الاختبار إلى تعرف مستوى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط من مهارات القراءة الإبداعية . وذلك للتأكد من فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تنمية هذه المهارات بمقارنة الأداء القبلي والبعدي للطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة. بعد التأكد من تكافؤهما في الاختبار القبلي.

- مصادر بناء الاختبار : تمت الإفادة في بناء الاختبار من البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال . والكتب والمراجع المختصة بأساليب القياس وبناء الاختبارات . ومقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط.

- أبعاد الاختبار : تمثلت أبعاد الاختبار في المهارات الأساسية للقراءة الإبداعية : الأصالة، والمرونة، والطلاقة، والتفاصيل.

- محتوى الاختبار: احتوى الاختبار على بيانات الطالب وتعليمات توضيحية للطالب مع تحديد الزمن المخصص للاختبار، وتناسب عدد أسئلة الاختبار مع المهارات الفرعية للقراءة الإبداعية وعددها (١٨) مهارة، ووضع سلم تقديري مناسب لكل نوع من المهارات كون هذه المهارات مفتوحة الإجابة لتناسب طبيعة الإبداع، وبلغت الدرجة الكلية للاختبار ككل (٣٦) درجة.

- صدق الاختبار: عُرض الاختبار على المحكمين من الخبراء المتخصصين في اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها والقياس والتقويم التربوي ومشرفي اللغة العربية ومعلميها (ملحق رقم ١)؛ للتأكد من مدى وضوح تعليمات وفقرات الاختبار وصحة صياغتها اللغوية، ومناسبتها للمهارات المستهدفة .وقد قام المحكمون بإجراء بعض التعديلات اليسيرة وتم الأخذ بها واعتماد الاختبار للتطبيق بعد اتفاقهم بنسبة تزيد على ٨٠٪.

- تجربة الاختبار الاستطلاعية: وذلك لتعرف على مدى وضوح التعليمات وسلامة اللغة وتحديد زمنه.وقد طبيق الاختبار على (٢٤) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط (غير عينة الدراسة) من مدرسة عبدالرحمن الناصر المتوسطة، واتضح مناسبة الاختبار. وتم حساب زمن الاختبار بقياس الوقت التي استغرقه أول طالب أنهى الاختبار. وآخر طالب أنهى الاختبار. والأخذ بمتوسط الزمن بينهما وهو (٣٠) دقيقة.

- ثبات الاختبار: للتأكد من ثبات الاختبار فقد طبق الاختبار على عينة أخرى خارج عينة الدراسة من مجموعة تكونت من (٢٤) طالباً في صف

آخر من مدرسة عبدالرحمن الناصر المتوسطة . وتم حساب الثبات للاختبار عن طريق حساب التجزئة النصفية كما يلي :

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط والثبات لأبعاد الاختبار وللاختبار ككل حسب طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان– براون

البيانات / المهارات	معامل الارتباط (ر)	معامل الثبات (ر[١١])
الطلاقة	٠,٧٦	٠,٨٦
المرونة	٠,٥٨	٠,٧٣
الأصالة	٠,٦٦	٠,٧٩
التفاصيل	٠,٦٨	٠,٨١
الاختبار ككل	٠,٨٣	٠,٩٠

من خلال الجدول السابق تبين أن مستوى ثبات الاختبار الكلي بالتجزئة النصفية بلغ (٠,٩٠) وهو معدل عال يمكن الوثوق به.

وكذلك تم حساب معامل الثبات لألفا كرونباخ كما يلي :

جدول رقم (٣) معاملات الثبات لأبعاد الاختبار وللاختبار ككل حسب طريقة الفا (α) كرونباخ

المهارات	معامل الفا
الطلاقة	**٠,٨٦**
المرونة	**٠,٧١**
الأصالة	**٠,٧٦**
التفاصيل	**٠,٨٠**
الاختبار ككل.	**٠,٩١**

من خلال الجدول السابق تبين أن معامل الثبات ألفا كرونباخ بلغ (٠,٩١) للاختبار ككل وهي درجة كذلك عالية يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

- حساب معامل التمييز للاختبار: تم حساب معامل التمييز للاختبار وفقاً لأسئلة المهارات وعددها (١٨) مهارة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٤) معامل التمييز لأسئلة الاختبار

معاملات التمييز لأسئلة الاختبار			
م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
١.	٠,٣٦	١٠.	٠,٤٣
٢.	٠,٣٦	١١.	٠,٤٣
٣.	٠,٢١	١٢.	٠,٢٩
٤.	٠,٢١	١٣.	٠,٢١
٥.	٠,٤٣	١٤.	٠,٢٩
٦.	٠,٤٣	١٥.	٠,٢١
٧.	٠,٢٩	١٦.	٠,٢١
٨.	٠,٢١	١٧.	٠,٢١
٩.	٠,٢١	١٨.	٠,٤٣

- إخراج الاختبار في صورته النهائية.

٣ - قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية في القراءة وذلك من خلال:

- مراجعة البحوث والدراسات والأدبيات التربوية والمراجع والكتب المتخصصة في الكفاءة الذاتية بشكل عام، وكفاءة الذاتية في القراءة بشكل خاص . وأبعادها، وأساليب رفع هذه الكفاءة، وكيفية قياسها لدى المتعلمين، وخصائص النمو لطلاب المرحلة المتوسطة، وأراء متخصصين في طرق تدريس اللغة العربية . ودليل المعلم وكتاب الطالب والنشاط للصف الأول المتوسط.

- ضبط القائمة من خلال: عرضها على محكمين متخصصين في اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها (ملحق رقم ١) لإبداء رأيهم حول أهمية هذه الأبعاد واتساق المؤشرات الفرعية مع الأبعاد الرئيسة، وسلامة الصياغة اللغوية . ومناسبة هذه الأبعاد لطلاب الصف الأول المتوسط. والتعديل المقترح من قبل المحكمين.

- الانتهاء إلى الصورة النهائية للقائمة ؛ حيث قام الباحث بالاطلاع على التعديلات التي أجراها المحكمون على قائمة الأبعاد، إذ اتفق المحكمون بنسبة تزيد على (٨٥) بالمائة وهي نسبة اتفاق عالية على مناسبة هذه الأبعاد . عدا بعض التعديلات اليسيرة لتنتهي القائمة إلى أربعة رئيسة و(٢٦) مؤشراً فرعياً.

٤ - مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة وذلك وفق الآتي:

- الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى تحديد مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة . وذلك للتأكد من فاعلية النموذج التدريسي المقترح في رفع هذه الكفاءة بمقارنة الأداء القبلي والبعدي للطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة .بعد التأكد من تكافؤهما في الاختبار القبلي.

- مصادر بناء المقياس: وتمثلت في الدراسات والأبحاث السابقة، وقائمة الأبعاد في هذه الدراسة، والمقاييس التي تم إعدادها في أدبيات السابقة كمقياس تشابمان وآخرين (Chapman et al (2000، وعبدالباري (٢٠١٠)، ومروة عبدالله (٢٠١١)، وريم عبدالعظيم (٢٠١٢(، وسنجي (٢٠١٦)، وسلوى بصل)٢٠١٦(.

- محتوى المقياس: احتوى المقياس على بيانات الطالب وتعليمات تعبئة المقياس، ومفردات المقياس وعددها (٢٦) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، ويتضمن كل بعد ثلاث استجابات يختار الطالب منها وهي (أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق).

- ضبط المقياس: تم التحقق من مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة من خلال صدق المحكمين، حيث قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبعض المشرفين التربويين (ملحق رقم ١) وطلب منهم إبداء الرأي في مدى مناسبة العبارات المضمنة لطلاب الصف الأول المتوسط، ومدى سلامة صياغتها اللغوية، وأبدى المحكمون بعض التعديلات اليسيرة وبلغت نسبة الاتفاق على صلاحية المقياس أكثر من (٨٠٪) من المحكمين، ولحساب زمن المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (١٥) طالباً من مدرسة عبدالرحمن الناصر المتوسطة، وبلغ متوسط زمن المقياس (٢٨) دقيقة، ولحساب ثبات المقياس قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس على نفس العينة بعد مضي أسبوعان من التطبيق الأول وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠.٧٤) وهو معامل ارتباط مرتفع لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة.

- إخراج المقياس في صورته النهائية.

٥ - دليل إجرائي للمعلم لتدريس الوحدات المختارة وفق النموذج المقترح:

قام الباحث بإعداد الدليل وفق ما يلي:

أ -الهدف من الدليل: يهدف لتزويد معلم اللغة العربية لهذا الصف بالأهداف والإجراءات والخطوات التدريسية وفق النموذج القائم على نظرية التلقي، بالإضافة لتعرفه على الأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم اللازمة لتطبيق النموذج التدريسي المقترح.

ب - مصادر بناء الدليل:

تم اعتماد مصادر لبناء الدليل وهي:

- الأدبيات التربوية الخاصة ببناء أدلة المعلمين للتدريس.
- الدراسات والأبحاث والمراجع الخاصة ببناء النماذج التدريسية وخطوات تطبيقها.
- أسس وفلسفة نظرية التلقي والاستراتيجيات والنماذج التدريسية التي يمكن التدريس في ضوئها.
- أهداف تدريس مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط.
- خصائص المتعلمين في المرحلة المتوسطة.
- وثيقة منهج اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية.
- كتاب لغتي الجميلة، ودليل النشاط طبعة عام١٤٣٩هـ.

جـ - وصف دليل المعلم للتدريس وفق النموذج المقترح:

اشتمل الدليل على مقدمة توضح الهدف منه بالإضافة إلى ما يلي:

- نظرة عامة على نظرية التلقي ومفهوم النموذج وخطواته.
- إرشادات وتوجيهات عامة للمعلم ترتبط بمتطلبات التدريس وفق النموذج .
- الأهداف العامة للوحدات المحددة ضمن المدة الزمنية للتطبيق الميداني.
- الجدول الزمني للتدريس وفق خطة المقرر.
- خطوات التدريس المفصلة وفق النموذج التدريسي المقترح وهي كالتالي :

١ - **مرحلة التهيئة وتنشيط المعرفة السابقة** : وتتضمن عرض صور أو أسئلة مرتبطة بالنص أو أوراق عمل يدون فيها الطلاب معرفتهم السابقة حول موضوع النص.

٢ - **مرحلة القراءة الصامتة والتساؤل** : ويتم من خلالها عرض النص على الطلاب وقراءة قراءة صامتة ، وطرح أسئلتهم الذاتية وتدوينها في أوراق العمل ، ومناقشة الطلاب حول هذه التساؤلات ، وتقديم التغذية الراجعة لهم كل على حدة.

٣ - **القراءة الجهرية والتحليل والمعالجة** : وفي هذه المرحلة يقرأ الطلاب النص قراءة جهرية ويعرض الطلاب أفكارهم وتساؤلاتهم السابقة حول النص بشكل جماعي بإشراف المعلم.

٤ - **تقويم النص المقروء** : وفيها يطلب المعلم من الطلاب التمعن في النص وتلخيص الأفكار الواردة فيه وتدوين آرائهم الذاتية حول النص والحكم عليه ، وكيف تم تفاعلهم معه.

٥ - **الإبداع والابتكار**: وفي هذه الخطوة يطلب فيها المعلم من الطلاب تحويل النص المقروء إلى صيغة أخرى في موضوع إنشائي جديد مستعينين بالأفكار الواردة في النص مع إضافة رؤيتهم الخاصة، وكتابة عناوين فرعية جديدة في النص المقروء.

- الوسائل والأنشطة المقترحة وتتضمن العروض التقديمة وأوراق العمل والسبورة.
- أساليب التقويم المناسبة لتحقيق أهداف التدريس في ضوء نظرية التلقي.

د - التأكد من صدق الدليل: تم عرض دليل المعلم للتدريس وفق النموذج المقترح على مجموعة من المختصين في المناهج وطرق التدريس ومشرفين تربويين ومعلمي اللغة العربية (ملحق رقم١) . وذلك للتأكد من صلاحيته العلمية مناسبته للتطبيق الميداني . وقد أجمع المحكمون على صلاحية النموذج وكفاءته ومناسبته عدا بعض التعديلات اليسيرة، وتم تعديلها في الصورة النهائية للدليل.

إجراءات التطبيق الميداني للدراسة:

بعد موافقة المدرسة التي وقع عليها الاختيار مسبقاً (المدرسة المتوسطة بمجمع الأمير سلطان التعليمي) قام الباحث بتدريب معلم متخصص باللغة العربية على إجراءات تطبيق أدوات الدراسة . وهي الاختبار القبلي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات القراءة الإبداعية، وتم يوم الأحد ١٤٤١/١/٢٩هـ. وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة القبلي في يوم الثلاثاء ١٤٤١/٢/٢ه، والتدريس وفق النموذج المقترح للمجموعة التجريبية

. والتدريس بالطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة خلال المدة الزمنية المقررة وفق خطة تدريس المقرر الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، خلال الفترة من الأحد ١٤٤١/٢/٧ه وحتى١٤٤١/٤/١ه. وقد قام الباحث خلال فترة تطبيق الدراسة الميداني بالمتابعة والتنسيق مع المعلم للتأكد من سلامة الإجراءات التي يقوم بها في سير التجربة والإجابة عن جميع الأسئلة والاستفسارات التي يقدمها، وبعد انتهاء التدريس وفق الخطة الزمنية المحددة طبق الاختبار البعدي لمهارات القراءة الإبداعية يوم الأحد ١٤٤١/٤/٤ه، ومقياس الكفاءة الذاتية في القراءة البعدي يوم الثلاثاء ١٤٤١/٤/٦هـ للمجموعتين، ورصدت درجات الاختبارين القبلي والبعدي تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية . والانحرافات المعيارية. واختبار T-Test. ومعامل ألفا كرونباخ . ومعامل سبيرمان -براون. ومربع إيتا . ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: سؤال الدراسة الأول ونصه: " ما مهارات القراءة الإبداعية المناسب تنميتها لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟" وتوصلت الدراسة بعد تطبيق الإجراءات الخاصة بهذا السؤال إلى القائمة التالية:

جدول رقم (٥) القائمة النهائية لمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط

	المهارة
الطلاقة	**تقديم أكثر من مرادف لبعض المفردات في النص**
	طرح أكبر عدد من الأسئلة الضمنية حول المقروء
	إعطاء أكبر عدد من النتائج حول موقف ما
	تحديد مظاهر الاختلاف حول الفكرتين
المرونة	**اقتراح عدد من العناوين المناسبة للنص أو جزء منه**
	تقديم أسباب أو أدلة مناسبة لفكرة واردة
	التنبؤ بالأحداث وتوقع نتائج متنوعة
	توظيف الحقائق الواردة في النص في مواقف جديدة
	وضع الكلمات الجديدة في سياقات لغوية ذات معنى
الأصالة	**إعادة صياغة الموضوع أو جزء من في صورة جديدة**
	التعبير عن الأفكار في النص المقروء بإنتاج إبداعي جديد
	اقتراح نهايات غير مألوفة
	تلخيص النص المقروء بأسلوب جديد
	إبداء الرأي في ظاهرة وردت في النص
التفاصيل	**إضافة تفاصيل أخرى لما ورد في النص**
	الإضافة إلى عبارة أو قصة والتوسع فيها
	شرح عبارات وردت في النص بأسلوب القارئ
	ذكر قضايا أخرى مشابهة لما ورد في النص من قضايا

وبهذا تمت الإجابة عن هذا السؤال.

ثانياً: سؤال الدراسة الثاني ونصه: "ما أبعاد كفاءه الذات القرائية المناسبة لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟" وتوصلت الدراسة بعد تطبيق الإجراءات الخاصة بهذا السؤال إلى القائمة التالية:

جدول رقم (٦) القائمة النهائية لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة ومؤشراته الفرعية

البعد	المؤشر
الإحساس بالذات في أثناء القراءة	أستطيع تحديد هدف الكاتب من النص.
	استطيع تحديد المعاني الضمنية للموضوع
	اقرأ بالسرعة المناسبة لقدراتي
	افكر بعمق فيما أقرأه
	أنطق الحروف من مخارجها الصحيحة
	أقرأ أمام الآخرين بثقة
	أبدي رأيي فيما أقرأ
	استنتج الدروس المستفادة من النص
الاتجاه نحو القراءة	أرغب بإتاحة وقت أطول للقراءة
	أقرأ لكتاب وأدباء متعددين
	أقرأ من أجل تنمية تفكيري
	احرص على القراءة بصفة يومية
	أهوى القراءة الحرة
	تضيف لي القراءة رصيداً جديداً في خبراتي
	أحب منافسة زملائي في القراءة
الإحساس بالصعوبة القرائية	أتعرف الكلمات الصعبة في النص
	أعيد القراءة أكثر من مرة لأفهم أكثر

البعد	المؤشر
	أستعين بالآخرين للتغلب على صعوبة القراءة
	أحول تذكر ما قرأته باستمرار
	أحاول التغلب على الأخطاء القرائية
التفاعل مع النص المقروء	أتوقف في القراءة عند تمام المعنى
	أحدد هدف الموضوع من عنوانه
	أكتشف العلاقات بين عناصر الموضوع
	أعيد صياغة الموضوع بصور جديدة
	أثير تساؤلات حول النص المقروء
	استنتج مواطن القوة والضعف في النص

وبهذا تمت الإجابة عن هذا السؤال.

ثالثاً: سؤال الدراسة الثالث ونصه: "ما النموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية التلقي لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وتنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟" وتم وصف إجراءات النموذج وخطوات تطبيقه في إجراءات الدراسة.

رابعاً: سؤال الدراسة الرابع ونصه: "ما فاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرضين المتعلقين به باستخدام اختبارات T-Test وذلك على النحو التالي:

- الفرض الأول: ويهدف للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي للاختبار ونصه "لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية"، وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودلالتها للفروق بين متوسط درجات الطلاب في مهارات القراءة الإبداعية في (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) كل على حدة، والمجموع الكلي للمهارات في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كما يتضح من الجدول (٧).

جدول رقم (٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية

المهارة	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الطلاقة	التجريبية	٢٨	٢,٨٢	٠,٩٨	٥٤	٢,٠٢١	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٢,٨٢	١,٠٢					
المرونة	التجريبية	٢٨	٣,٣٢	١,٢٢			٠,٠٠٠	١,٠٠	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٣,٣٢	١,٢٢					

المهارة	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	الاستنتاج
الأصالة	التجريبية	٢٨	٣,٢٥	١,٢٧			٠,١٠	٠,٩١	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٣,٢٩	١,٢٧					
التفاصيل	التجريبية	٢٨	٣,١٨	٠,٨٢			١,٧	٠,٠٩٣	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	٢,٧٥	١,٠٤					
مهارات القراءة الإبداعية ككل	التجريبية	٢٨	١٢,٥٧	٢,٧٨			٠,٥٦	٠,٥٧	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	الضابطة	٢٨	١٢,١٨	٢,٤٠					

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية لكل مهارة من المهارات الأساسية الأربع، وفي الاختبار ككل، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (٠,٠٠٠ -٠,٠٠٠ -٠,١٠ -١,٧ -٠,٥٦) وهي قيم أقل من قيمة "ت" الجدولية مما يدل عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وبالتالي تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات القراءة الإبداعية، وبذلك يقبل الفرض الأول.

- الفرض الثالث ونصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية" وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، كما في الجدول (٨).

جدول رقم (٨) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية في المهارات الأساسية والاختبار ككل

المهارة	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	Effect Size η٢	مقدار التأثير
الطلاقة	التجريبية	٢٨	٦.٢٩	١.٤٩	٥٤	٢.٠٢١	١٠.١٦	٠.٠٠٠	٠.٦٥	كبير
	الضابطة	٢٨	٣.٠٧	٠.٧٧						
المرونة	التجريبية	٢٨	٧.٥٤	١.٤٨			١٠.٩١	٠.٠٠٠	٠.٦٨	كبير
	الضابطة	٢٨	٣.٥٧	١.٢٣						
الأصالة	التجريبية	٢٨	٧.٣٩	١.٤٧			١٠.١٩	٠.٠٠٠	٠.٦٦	كبير
	الضابطة	٢٨	٣.٧١	١.٢١						
التفاصيل	التجريبية	٢٨	٥.٩٣	١.١٢			١٠.٤٩	٠.٠٠٠	٠.٦٧	كبير
	الضابطة	٢٨	٣.٢١	٠.٧٩						

مهارات القراءة الإبداعية ككل	التجريبية	٢٨	٢٧,١٤	٣,٢٤			١٧,٦٦	٠,٠٠٠	٠,٨٥	كبير
	الضابطة	٢٨	١٣,٥٧	٢,٤٦						

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية في كل مهارة من مهاراته الأربع والاختبار ككل ؛ حيث تراوحت قيمة "ت" المحسوبة بين (١٠,١٦ – ١٧,٦٦) وهي قيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وجاء الترتيب لمهارات المرونة أولاً ثم التفاصيل فالأصالة وأخيراً مهارات الطلاقة.

كما يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر كبير؛ حيث تراوحت قيم مربع (إيتا) بين (٠,٦٥ – ٠,٨٥) وهي قيم ذات حجم تأثير كبير، ويوضح الجدول (٩) تفاصيل الفروق في هذه المهارات.

جدول رقم (٩) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة الإبداعية الفرعية

	المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الطلاقة	تقديم أكثر من مرادف لبعض المفردات في النص	التجريبية	١,٦٤	٠,٥٦	٦,١٨	٠,٠٠٠	٠,٤١
		الضابطة	٠,٨٩	٠,٣١			
	طرح أكبر عدد من الأسئلة الضمنية حول المقروء	التجريبية	١,٥٠	٠,٨٤	٣,٥٨	٠,٠٠١	٠,١٩
		الضابطة	٠,٨٩	٠,٣١			

	المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	إعطاء أكبر عدد من النتائج حول موقف ما	التجريبية	١,٣٢	٠,٨٢	٣,٤٢	٠,٠٠٠	٠,١٧
		الضابطة	٠,٧١	٠,٤٦			
	تحديد مظاهر الاختلاف حول الفكرتين	التجريبية	١,٨٢	٠,٣٩	٧,٨٩	٠,٠٠٠	٠,٥٣
		الضابطة	٠,٥٧	٠,٧٤			
المرونة	اقتراح عدد من العناوين المناسبة للنص أو جزء منه	التجريبية	١,٦٤	٠,٥٦	٦,١٨	٠,٠٠٠	٠,٤١
		الضابطة	٠,٨٩	٠,٣١			
	تقديم أسباب أو أدلة مناسبة لفكرة واردة	التجريبية	١,٥٧	٠,٧٤	٤,٤٥	٠,٠٠٠	٠,٢٦
		الضابطة	٠,٨٩	٠,٣١			
	التنبؤ بالأحداث وتوقع نتائج متنوعة	التجريبية	١,٤٣	٠,٧٤	٤,١٦	٠,٠٠٠	٠,٢٤
		الضابطة	٠,٧٥	٠,٤٤			
	توظيف الحقائق الواردة في النص في مواقف جديدة	التجريبية	١,٦٤	٠,٤٩	٦,٧٠	٠,٠٠٠	٠,٤٥
		الضابطة	٠,٥٧	٠,٦٩			
	وضع الكلمات الجديدة في سياقات لغوية ذات معنى	التجريبية	١,٢٥	٠,٥٩	٤,٥٨	٠,٠٠٠	٠,٢٨
		الضابطة	٠,٤٦	٠,٦٩			
الأصالة	إعادة صياغة الموضوع أو جزء من في صورة جديدة	التجريبية	١,٧١	٠,٤٦	٧,٨٥	٠,٠٠٠	٠,٥٣
		الضابطة	٠,٩٣	٠,٢٦			
	التعبير عن الأفكار في النص المقروء بإنتاج إبداعي جديد	التجريبية	١,٥٤	٠,٦٩	٤,٣٣	٠,٠٠٠	٠,٢٥
		الضابطة	٠,٩٣	٠,٢٦			
	اقتراح نهايات غير مألوفة	التجريبية	١,٤٣	٠,٦٩	٤,٥٥	٠,٠٠٠	٠,٢٧
		الضابطة	٠,٧١	٠,٤٦			
	تلخيص النص المقروء بأسلوب جديد	التجريبية	١,٦١	٠,٦٣	٥,٦٣	٠,٠٠٠	٠,٣٧
		الضابطة	٠,٥٧	٠,٧٤			
	إبداء الرأي في ظاهرة وردت في النص	التجريبية	١,١١	٠,٥٧	٢,٩١	٠,٠٠٥	٠,١٤

	المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
		الضابطة	٠,٥٧	٠,٧٩			
التفاصيل	إضافة تفاصيل أخرى لما ورد في النص	التجريبية	١,٦١	٠,٦٣	٥,٢٧	٠,٠٠٠	٠,٣٤
		الضابطة	٠,٩٣	٠,٢٦			
	الإضافة إلى عبارة أو قصة والتوسع فيها	التجريبية	١,٤٦	٠,٦٩	٣,٨٣	٠,٠٠١	٠,٢١
		الضابطة	٠,٩٣	٠,٢٦			
	شرح عبارات وردت في النص بأسلوب القارئ	التجريبية	١,٣٦	٠,٦٢	٤,٤٠	٠,٠٠٠	٠,٢٦
		الضابطة	٠,٧١	٠,٤٦			
	ذكر قضايا أخرى مشابهة لما ورد في النص من قضايا	التجريبية	١,٥٠	٠,٧٥	٤,٣٤	٠,٠٠٠	٠,٢٥
		الضابطة	٠,٦٤	٠,٧٣			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية في كل مهارة فرعية حيث تراوحت قيمة "ت" المحسوبة بين (٢,٩١ – ٧,٨٥) وهي قيم أكبر من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، بتفاوت بين مهارة وأخرى، كما يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر كبير حيث تراوحت قيم مربع (إيتا) بين (٠,١٤ – ٠,٥٣) وهي قيم ذات حجم تأثير كبير، ويتضح كذلك أن مهارة "إعادة صياغة الموضوع أو جزء من في صورة جديدة " حصلت على أعلى نسبة فروق حيث بلغت قيمة (ت) (٧,٨٥) وبحجم مربع "إيتا" بلغ (٠,٥٣)، في حين أن مهاراتي "تحديد مظاهر الاختلاف حول الفكرتين" و "توظيف الحقائق الواردة في النص في

مواقف جديدة" جاءت بعدها في الترتيب على التوالي، وكان حجم التأثير للمهارات الثلاث لمربع "إيتا" كبيراً، وبهذا يقبل الفرض الثالث من فروض هذه الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فيما يلي:

- ما تميز به النموذج من التركيز على أن التلقي للنص في التهيئة يهدف لإنتاج جديد نابع من ذات المتلقي وليس الكاتب الأول للنص التأكد من صدق الأفكار.

- لغة الحوار التي سادت بين المعلم الطلاب وبين الطلاب أنفسهم في خطوات النموذج ساعدت في نمو هذه المهارات.

- جاءت مهارة إعادة "صياغة الموضوع في صورة جديدة" بأعلى نسبة في الفروق نتيجة إتاحة الفرصة للطلاب في خطوات النموذج في التنبؤ الابتكار.

- الآلية التي تتبعها النموذج في ضوء نظرية التلقي غيّر من الطريقة المعتادة في تلقي النص؛ إذ طلب منهم إبداء آرائهم فيه والتعبير عنها بطرق مختلفة، واتفق هذا التفسير مع نتيجة دراسة سلوى بصل (٢٠١٦).

- تركيز النموذج على الإبداع في خطواته الأساسية شجع الطلاب على المناقشة والتحليل وإنتاج نص جديد وهذا أساس في مهارات القراءة الإبداعية.

- برزت مهارات المرونة في الترتيب، وهذا نتيجة للحرية التي أتاحها النموذج في إبداء الرأي من الخطوة الأولى حتى الأخيرة من حيث تعدد المهام والأنشطة في كل خطوة.

- اعتماد التدريس في نموذج المشاركة الفاعلة بين المعلم الطالب والثقة المتبادلة وهذا التفسير تتفق مع نتيجة دراسة خطاب (٢٠١٥)، ودراسة السمان (٢٠١٦) اللتين أكدتا كذلك على مراعاة الفروق الفردية .

- دور نظرية التلقي وانعكاسها في القراءة يتفق ونتيجة دراسة حسين (٢٠٠٧) التي نمّت مهارات القراءة الناقدة، ودراسة فايزة سعادة (٢٠١٦) التي رفعت الاستيعاب القرائي.

رابعاً: سؤال الدراسة الرابع ونصه: "ما فاعلية النموذج المقترح القائم على نظرية التلقي في تنمية الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرضين المتعلقين به باستخدام اختبارات T-Test وذلك على النحو التالي:

- الفرض الثاني: ويهدف للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي للاختبار ونصه "لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة" وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودلالتها للفروق بين متوسط درجات الطلاب في مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة في أبعاده الأربعة كل على حدة، والمجموع الكلي في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كما يتضح من الجدول (١٠).

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار (ت)للفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للأبعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لطلاب الصف الأول المتوسط

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الإحساس بالذات في أثناء القراءة	التجريبية	٢٨	٥,٨٢	١,٥٩	٥٤	٢,٠٢١	٠,٩١	٠,٣٧
	الضابطة	٢٨	٥,٣٦	٢,١٨				
الاتجاه نحو القراءة	التجريبية	٢٨	٤,٦٤	١,٧٣			٠,٧٨	٠,٤٤
	الضابطة	٢٨	٥,٠٤	٢,٠٣				
الأساس بالصعوبة القرائية	التجريبية	٢٨	٣,٣٢	١,٣١			١,٨٠	٠,٠٧٧
	الضابطة	٢٨	٣,٩٣	١,٢١				
التفاعل مع النص المقروء	التجريبية	٢٨	٤,١٤	١,٤٦			٠,٨٥	٠,٤٠
	الضابطة	٢٨	٣,٧٩	١,٦٩				
الأبعاد ككل	التجريبية	٢٨	١٧,٩٣	٤,٦٨			٠,١٥	٠,٨٨
	الضابطة	٢٨	١٨,١١	٤,٣٩				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية **في القراءة** في كل بعد من أبعاده الأربع والاختبار ككل، حيث تراوحت قيمة "ت" المحسوبة بين (٠,١٥ – ١,٨٠) وهي قيم أقل من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة وبذلك يقبل الفرض الثاني.

– الفرض الرابع ونصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي

لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لصالح المجموعة التجريبية" وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، كما في الجدول(١١).

جدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت)للفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة لطلاب الصف الأول المتوسط في التطبيق البعدي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مقدار التأثير
الإحساس بالذات في أثناء القراءة	التجريبية	٢٨	٢٥,٣٩	٨,٦٩	٥٤	٢,٠٢١	١٢,٢٢	٠,٠٠٠	٠,٧٣
	الضابطة	٢٨	٤,٧١	٢,١١					
الاتجاه نحو القراءة	التجريبية	٢٨	١٠,٥٧	١,٨٩			١٠,٩٩	٠,٠٠٠	٠,٦٩
	الضابطة	٢٨	٤,٧٩	٢,٠٤					
الأساس بالصعوبة القرائية	التجريبية	٢٨	٧,٥٤	١,٤٨			١٠,٦١	٠,٠٠٠	٠,٦٨
	الضابطة	٢٨	٣,٧٥	١,١٧					
التفاعل مع النص المقروء	التجريبية	٢٨	٩,١١	١,٥٢			٩,٥٦	٠,٠٠٠	٠,٦٣
	الضابطة	٢٨	٤,٦١	١,٩٧					
الأبعاد ككل	التجريبية	٢٨	٥٢,٦١	٩,٦٢			١٧,٩٦	٠,٠٠٠	٠,٨٦
	الضابطة	٢٨	١٧,٨٦	٣,٤٩					

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية في القراءة في كل بعد من أبعاده الأربع والاختبار ككل، حيث تراوحت قيمة "ت" المحسوبة بين (٩,٥٦ – ١٧,٩٦) وهي قيم أكبر من قيمة "ت" الجدولية، مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في مقياس الكفاءة الذاتية

في القراءة، كما يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر كبير حيث تراوحت قيم مربع إيتا بين (٠,٦٣ – ٠,٨٦) وهي قيم ذات حجم تأثير كبير، وبذلك يقبل الفرض الثاني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فيما يلي:

– جاء بُعد "الإحساس بالذات في أثناء القراءة" في الترتيب الأول ما يعني رفع الذات القرائية لدى الطلاب من خلال التفاعل مع النص وتلقيها لأهداف تحقيق الذات في التحليل والنقد والإبداع وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الأسمري (٢٠١٨) في تعزيز الجانب النفسي والثقة بالذات.

– خطوات النموذج التي اعتمدت التهيئة للقراءة والعمق في الفهم والتحليل والبحث عن ما وراء النص وتقويمه وإنتاجه بشكل جديد ونمو مهارات القراءة الإبداعية لديه أدى لخلق بيئة إيجابية نمت التفاعل والإحساس بالذات القرائية والاتجاه الإيجابي نحوها، وهذا يتفق مع دراسة السمان (٢٠١٦) في العائد الإيجابي للنموذج التدريسي المقترح، ومع دراسة الأسمري (٢٠١٨) في أن توظيف الخطوات وتناغمها ينمي الإحساس بالذات القرائية.

– تشجيع الطلاب على تأمل فهم النص ومراقبة السلوك القرائي وتعديل البنية المعرفية وربط معارفهم الحالية حول النص بمعارفهم السابقة وتحفيزهم نحو الإبداع بحرية من خلال خطوات النموذج أدى لرفع كفاءتهم الذاتية في القراءة، وهذا يتفق مع دراسة عبدالباري (٢٠١٨).

– التقويم الذاتي والتأمل ومحاولة التغلب على الصعوبات القرائية ساعد على تكوين ميول إيجابية نحو القراءة، وهذا يتفق مع دراسة سنجي (٢٠١٦) في الحصول على المتعة واكتشاف الذات وتقديرها.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدارسة من نتائج، يمكن التوصية بالآتي:

- الاستفادة من النموذج التدريسي المقترح في تدريس مهارات أخرى مرتبطة بالنقد والتحليل والإبداع في فنون اللغة العربية.

- توجيه اهتمام المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للإفادة من تطبيقات نظرية التلقي واشتقاق الاستراتيجيات والنماذج التدريسية منها.

- تضمين نظرية التلقي والإفادة منها في برامج إعداد معلمي اللغة العربية.

- الإفادة من أدوات ومواد هذه الدراسة في تنمية المهارات الإبداعية ورفع الكفاءة الذاتية في القراءة.

- العناية بتقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية من خلال قدرتهم على توظيف النماذج والاستراتيجيات الحديثة ذات الفاعلية في تنمية المهارات اللغوية.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها، يمكن اقتراح البحوث التالية:

- نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وفاعليته في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

- نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وفاعليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

- برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التلقي لتنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية وأثره في تنمية المهارات اللغوية لدى طلابهم.

- تصور مقترح قائم على تطبيقات نظرية التلقي لتنمية المهارات اللغوية وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

المراجع

- إبراهيم, سيد رجب. (٢٠١٠). **برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- أبو عكر, محمد نايف. (٢٠٠٩). **أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

- الأحمدي, مريم محمد عايد. (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة, ع٣٢, ص ص١٢١ -١٥١.

- إسماعيل، سامي. (٢٠٠٢). **جماليَّة التلقِّي**. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

- الأسمري، علي موسى. (٢٠١٨). **إستراتيجيَّة مقترحة قائمة على نظريَّة التلقِّي لتنمية مهارات التذوُّق الأدبيِّ وكفاءة الذات الأدبيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كليَّة التربية، جامعة الملك خالد.

- بخيت, صلاح الدين ؛ وعيسى, يسرى. (٢٠١٣). فعالية التدريب على العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وانعكاسه على فعالية الذات لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود. مج٢٨، ع١٠٩، ص ص٢٣١ -٢٨١.

- بصل، سلوى حسن محمد. (٢٠١٦). أثر استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة**

القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١٧٣. ص ص٧٩ -١٣٦.

- البكر، فهد عبدالكريم. (٢٠١٤). تقويم مستوى أداء القراءة الإبداعية عند طلبة الصف الأول المتوسط. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع٣١. ص ص١٣ -٥٦.

- جبر، رجاء مصطفى السيد مصطفى. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على نظرية التلقي في تنمية المفاهيم البلاغية ومستويات الإبداع اللغوي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- حامد، فايزة عثمان. (٢٠١١). **أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.

- حسين، السيد حسين محمد. (٢٠٠٧). **فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

- خطاب، عصام محمد عبده. (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء الجماعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١٦٥، ص ص١٩٩ -٢١٦.

- الخليفة، حسن جعفر. (٢٠٠٧). **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس**. ط٢. القاهرة: مكتبة الرشد.

- الزيني، محمد السيد. (٢٠١٠). مهارات التذوق الأدبي في ضوء نظرية جمالية

التجاوب وفاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنميتها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع٧٤، ج٢، ص ص٤٣٥ -٤٧٣.

- سعادة، فايزة أحمد. (٢٠١٦). **أثر برنامج تعليميٍّ قائم على نظريَّة التلقي في مستوى الاستيعاب القرائيٍّ ومهارات التفكير التأمليٍّ لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كليَّة الدراسات العليا، الجامعة الأردنيَّة.

- السمان، مروان أحمد محمد. (٢٠١٦). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي النقدية في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتأويلية للنصوص الأدبية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، مج٤٠، ع٤، ص ص١٣ -٩٢.

- سنجي، سيد محمد السيد علي. (٢٠١٦). استخدام استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١٨٠، ص ص١ -٤٦.

- شحاته، حسن. (١٩٩٤). **أساسيات التدريس الفعال**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- شحاته، حسن. (٢٠٠٢). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- شحاته، حسن. (٢٠٠٨). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. ط٧. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- شحاته، حسن سيد. (٢٠١٠، يوليو). فكر جديد لصناعة قارئ جديد. المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة "**ما المعارف التي نقدمها لتلاميذنا في**

كتب القراءة بمراحل التعليم العام؟ وكيف نقدمها؟"، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

- الظنحاني، محمد عبيد. (٢٠١٧). أنشطة لغوية مقترحة لتطوير مهارات القراءة الإبداعية بمنهج اللغة العربية للصف السابع بدولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٣، ع١٠، ص ص٦٩ -١٠٦.

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

- عبدالعظيم، ريم أحمد. (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. رابطة التربويين العرب، بنها، ع٣١، ج٢، ص ص١١ -٦٢.

- عبدالله، مروة دياب. (٢٠١١). **أثر استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

- فتحي، محمد أحمد. (٢٠١٠). **فاعلية استراتيجية التفكير المتشعب لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة بنها.

- القرني، أحمد سمحان عبدالخالق. (٢٠١٨). أثر استخدام التعليم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. **مجلة كلية التربية**. كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٤، ع٩، ص ص١١١ -١٣٨.

- اللبودي، منى إبراهيم. (٢٠٠٣). فاعلية استخدام مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة**

والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٢٦، ص ص٧١ -١١٨.

- محمد . حكمت حسين. (٢٠١٥). **استخدام الخرائط الذهنية لتنمية بعض عادات العقل وبعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي**. ملخص رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

- محمود، رشا علي أحمد. (٢٠١٦). **نموذج تدريسي قائم على نظرية التلقي في تدريس النصوص الأدبية وأثره على تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو دراسة النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

- مصطفى، فراس محمود. (٢٠٠٥). **أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية مهارات القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان.

- النعيمي، مريم عبدالرحمن. (٢٠٠٦). نظرية التلقي عند أبي هلال العسكري. **مجلة كلية التربية** (القسم الأدبي)، جامعة عين شمس، مج١٢، ع٢. ص ص١ -٢٨.

- نوفل، يوسف. (٢٠١٢). **مرايا التلقّي**. القاهرة: الهيئة المصريَّة العامة للكتاب.

- Chapman, j. w, Tunmer , W.E (1995) Development Of young Children's Reading Self Concepts; An examination OF Emerging Subcomponents And Their Relation With Reading Achievement, **Journal Educational Psychology**, 87 (1), 145-167.

- Chapman, j. w, Tunmer , W.E (1997) A longitudinal Study of beginning Regaining reading achievement and reading Self concept, **British Journal of Educational Psychology.** 67, 276-291.

- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000): Early reading related skills and performance, reading self- concept, and the

academic self-concept: A longitudinal stud**y. Journal of Educational psychology**. 9(12), 703-708.

- Guthrie, J, Wigfield, A, & Kathleen, c (2004). **Motivating reading comprehension Concept oriented reading instruction**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Harrison, K. (2008). **Audio Reading**, New York, The new York Times on the web.

- Martin, Charles E, Cramoud, Bonnie & Safter, Tammy. (1982). Developing Creativity through the reading programme. **The Reading Teacher**, Vol. 35, No. 5 (Feb, 1982), pp. 568-572.

- Meyer. A.M (2002). Reading self-concept examining the impact of participation in the reading recovery on the reading self-concept of first grad students. **American Educational Research Journal**, 2, 343-360.

* * *