المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الابتدائي

د. خلود فواز عبد العزيز التميمي
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف السادس الابتدائي في (١٤) مهارة موزعة على (٣) مجالات رئيسة، وصممت استراتيجية تدريسية قائمة على مدخل الكتابة للتعلم، وبعد قياس فاعليتها في تنمية فهم المقروء لدى الطالبات عينة البحث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث في مهارات الفهم القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (١٤,٢٥ من ١٦)، في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (١٢,٦٢ من ١٦)، ويشير هذا إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات، وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بتطوير تدريس القراءة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة المؤكدة على تفعيل دور المتعلم وإيجابيته في عمليات التعلم، والعناية بخبرات المتعلم الشخصية وبيئات الصف الاجتماعية القائمة على التعاون والمشاركة الموجهة لتنمية مهارات الفهم القرائي، مع تطوير مهارات المعلمين من خلال توفير برامج تدريبية لتطوير الأداء التدريسي في ضوء مدخل الكتابة لأجل التعلم.

الكلمات الدالة: مدخل الكتابة للتعلم – الفهم القرائي.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية

العدد السادس عشر- يناير 2021م

Research Summary:

The aim of the research is to identify the effectiveness of a proposed strategy based on writing to learning to develop reading comprehension skills for sixth grade students. In order to achieve this goal, the researcher identified the appropriate reading comprehension skills for sixth grade students in (14) skills distributed into (3) main fields. and she designed an instructional strategy based on writing to learning, and after measuring its effectiveness in developing the students 'reading comprehension in the research sample students, the results showed a statistically significant difference between the average grades of the students in the two groups of research in reading comprehension skills in the post application in favor of the experimental group, as the grades of the experimental group students (14.25 out of 16), while the average grades of the control group students were (12.62 out of 16), indicating the effectiveness of the proposed strategy in developing reading comprehension skills among students. In light of the research results, the researcher recommended developing teaching reading in light of Modern pedagogical trends that emphasis on activating the role of the learner and his positivity in the learning processes, and taking care of the learner's personal experiences and social environments of the classroom that's based on cooperation and directed participation to develop reading comprehension skills, in addition to developing teachers' skills by providing training programs to develop teaching performance in light of the approach to writing for learning.

Key words: Writing to Learning - Reading Comprehension

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

المقدمة:

تمثل اللغة وسيلة يستخدمها الإنسان للتعبير عن الآراء والمشاعر، والتواصل مع الآخرين، ونقل الخبرات، واللغة وعاء للتفكير، وأداة لتكوين المفاهيم وتنمية الثروة اللغوية والفكرية، وهي كلٌّ متكامل من فنون رئيسة تتمثل في: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وهذه الفنون مهارات لازمة في الحياة للنمو والتعلم والتواصل.

ويرى جراهام وهيبرت (Graham & Hebert, 2011, P.710) أن القراءة أصبحت جزءًا من النسيج الأساسي لحياة القرن الحادي والعشرين، ومتطلبًا رئيسًا للتعامل مع أدواته ووسائله الحديثة، مثل البريد الإلكتروني والتدوين وأدوات التواصل الاجتماعي وقنوات الإعلام والدعاية والإعلان وكافة أشكال النص المكتوب، وهو ما يستلزم أن تكون القدرة على قراءة وفهم النصوص عنصرًا أساسيًّا للتكيف الطويل المدى والناجح مع الحياة المعاصرة والمتغيرات المرتبطة به (طلبة، ٢٠١٣م، ص ٢٥).

وقد شهد مفهوم القراءة تطورًا ملحوظًا نتيجة للبحوث والدراسات في مجالات: علم النفس، واللغة، وأبحاث الدماغ، التي أجريت في النصف الأخير من القرن العشرين، حيث تشير الأدبيات: (فضل الله، ١٩٩٨م) و(السيد، ٢٠٠٣م) و(الدليمي والوائلي، ٢٠٠٩م) و(شعبان، ٢٠١٠م) و(شحاتة والسمان، ٢٠١٢م) إلى أن مفهوم القراءة قديمًا انحصر في كونه مجرد عملية ميكانيكية بسيطة تهدف إلى الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها والنطق بها، ومع أبحاث (ثورندايك) حول القراءة في ثلاثينيات القرن العشرين تطور المفهوم إلى التعرف على الرموز ونطقها وترجمتها إلى ما تدلّ عليه من معانٍ وأفكار، ونتيجةً لتطور المداخل الحديثة في تعليم اللغات والنظريات المعرفية تَحوّل الاهتمام في تعليم القراءة من مجرد التركز على الناتج وحسب إلى الاهتمام بالعمليات والناتج معًا، واتسع مفهوم القراءة ليشير إلى عملية معقدة تسير في نظام متسلسل ومتداخل ومتكامل، وتهدف إلى التأمل العقلي للمقروء، ونقده، والتفاعل معه في عملية إيجابية نشطة ترمي إلى تكوين بناء معرفي جديد لدى القارئ، وتوظيفه في المواقف المختلفة وحل المشكلات.

ومن هذا المنظور ذهب التربويون إلى أن القراءة عملية فهم بمعناه الواسع (شحاتة والسمان، ٢٠١٢م، ص ٨٥)، وأصبح الفهم القرائي الغاية الجوهرية من القراءة (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٩م، ص ١٠)، وأهم مهاراتها وجوهر عملياتها مهما اختلف مستوى القارئ وغرضه ونوع المادة المقروءة (شحاتة والسمان، ٢٠١٢م، ص ٨١).

والفهمُ القرائي محصلةُ ما يستوعبه القارئ من المقروء مستفيدًا من البنى المعرفية لديه (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٩م، ص ١٠). وهو عملية عقلية مركبة تتضمن مجموعة من المهارات التي تعكس تفاعلاً بين القارئ والنص في عدة مستويات متدرجة تبدأ بإدراك المقروء وتفسيره في ضوء الخلفية السابقة للقارئ، ونتيجة لهذه العمليات يتمكن القارئ من بناء المعنى من النص (شحاتة والسمان، ٢٠١٢م، ص ٨٣).

ولأهمية الفهم القرائي عنيت الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة على مستوى العالم (PIRLS) بقياس مستوى استيعاب القراءة لدى الطلاب، كما أوْلت الكثير من الدراسات والبحوث اهتمامًا بالفهم القرائي بحثًا وتقييمًا وتطويرًا، ومنها على سبيل المثال: دراسة الطيب (٢٠١٥م)، ودراسة قحوف وعليان (٢٠١٦م)، ودراسة رمضان (٢٠١٧م)، ودراسة العقيل والحداد (٢٠١٨م)، ودراسة الأوسي (٢٠١٩م)، ودراسة البقعاوي والنصار (٢٠١٩م)، ودراسة عافشي (٢٠١٩م)، وقد تناولت هذه الدراسات تقويم الفهم القرائي وتنميته لدى المتعلمين في مراحل دراسية مختلفة، كما أكدت على ضرورة توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس القراءة ومهاراتها؛ بهدف تحقيق الفهم والوصول للغاية الجوهرية من عملية القراءة.

ونظرًا لأن تعليم القراءة كان – ولا يزال– هدفًا رئيسًا للتعليم المدرسي، بل أحد أهداف التنمية المستدامة في القرن الحادي والعشرين؛ فقد حظي تدريس القراءة باهتمام الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة، وباهتمام وعناية المختصين والباحثين على مستوى الحراك البحثي والتطبيقي باعتبار أن المداخل والاستراتيجيات التدريسية التي يوظفها المعلم في تدريس القراءة من أهم العوامل المؤثرة على مستوى أداء الطلاب.

ويأتي مدخل الكتابة من أجل التعلم من المداخل التي تعدّ إحدى الوسائل المحتملة لتحسين قراءة الطلاب من حيث الفهم القرائي والطلاقة القرائية (Graham & Hebert, 2011, P.710). ويُعرَّف بأنه الاستخدام النشط للكتابة بغرض أداء مهمة محددة أو توصيل فكرة ما (عمر ومناظر، ٢٠١٢م، ص ٢٢٨)، كما يُعرّف بأنه مجموعة

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

من الممارسات والأداءات الكتابية التي يؤديها الطلاب تحت إشراف وتوجيه المعلم تعبيرًا عن معلوماتهم ومعارفهم وظهورها في صورة منتج يتسم بالدقة والوضوح والقصد (شعبان، ٢٠١٠م، ص ٢٧١).

وللكتابة من أجل التعلم دور في تحسين مهارات الكتابة، حيث تجعل الطالب دومًا في حال تفكير تأملي مستمر وخصوصًا قبل عملية الكتابة، كما تقوم بدور كبير جدًّا في تعزيز عملية التعلم وتنمية الذاكرة ومهارات التفكير العليا وتعميق الاستيعاب المفاهيمي (Bazerman, 2009, p.128) (عبد الستار، ٢٠١٦م، ص ٩). ولا يقتصر أثر الكتابة من أجل التعلم على تنمية مهارات الكتابة فحسب، بل يمتد إلى تعزيز تعلم الطلاب في مختلف المجالات الدراسية، وإلى هذا تشير كثير من الدراسات، ومنها دراسة هيبرت وجراهام (Hebert, 2011 & Graham)، ودراسة شين وهاند ومكدويل (Chen, Hand, & McDowell, 2013)، ودراسة عوض وفتحي وعصفور (٢٠١٦م)، ودراسة مصطفى والبريك (٢٠١٦م)، ودراسة جراهام وكوهارا وماكاي (Graham, Kiuhara, & MacKay, 2020, p.179).

مشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من أهمية القراءة وعمق تأثيرها على مستوى الطلاب في مختلف مجالات التعلم؛ فإن الضعف القرائي لا يزال من أبرز المشكلات التعليمية التي يعانيها العديد من الطلاب في مختلف المستويات الدراسية وفي مختلف الدول حتى المتقدمة منها، ويشير البيشي (٢٠١٦م، ص٢) إلى أن كثيرًا من طلاب المرحلة الابتدائية تظهر لديهم مظاهر الضعف القرائي ومن أبرزها ضعف الطلاقة القرائية، وتضيف أبو دقة (٢٠١٢م، ص١٥٧٨) أن هناك الكثير من مظاهر صعوبات القراءة لدى طلاب الصفوف الثاني والثالث والرابع في المرحلة الأساسية ومنها فهم المقروء، ولا تقتصر مظاهر الضعف القرائي على طلاب المراحل الأساسية أو الدنيا، بل قد يعاني طلاب المراحل المتقدمة من قصور في الأداء القرائي، حيث يذكر جراهام وهيبرت (Graham & Hebert, 2011, P.710) أنَّ كثيرًا من الطلاب في نهاية المرحلة الثانوية ليسوا من القُرّاء المهَرة.

وعلى نطاق أوسع، تشير نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبار الدراسة الدولية "بيرلز" (PIRLS, 2011) إلى أن المتوسط العام لم يُجاوز (٤٣٠) درجة، وهو ما يقابل المستوى المنخفض، ووَفقًا للتقرير

الذي أصدرته وكالة وزارة التعليم في المملكة (الحربي والقحطاني، ١٤٣٩هـ، ص٧) استنادًا إلى بيانات المملكة العربية السعودية في الدراسات الدولية للقراءة (PIRLS, 2011)، فإن (٥٣ ٪) من الطلاب السعوديين في الصف الرابع الابتدائي يفتقرون إلى أبسط المهارات القرائية، كالفهم عند قراءة الجمل التي تقع في بداية النص، والتي لا تتطلب الرجوع إلى جملة سابقة لفهمها.

وبالنظر إلى واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية نجد العديد من الإشكالات ذات الصلة بطرق تعليم القراءة وتعلمها، حيث يشير عيسوي (٢٠٠٧م، ص٩٩) إلى أن تعليم القراءة والكتابة يتم بشكل منفصل لا يسمح بأن يوظف الطلاب ما يتعلمونه في دروس القراءة في كتاباتهم، وهو ما يضعف الدور الوظيفي للغة لديهم، كما كشفت دراسة بريكيت (٢٠١٠م)، ودراسة أبو زهرة (٢٠١٣م)، ودراسة خضور (٢٠١٨م) عن وجود قصور في الأداء التدريسي ومستوى الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية.

واستنادًا إلى البيانات السابقة تَبرز الحاجةُ إلى مواصلة الجهود العلمية والبحثية من أجل تحسين القراءة لدى الطلاب، ومعالجة مشكلة تدني مهارات الفهم القرائي في التعليم الابتدائي. وعليه يمكن القول إن مشكلة البحث الحالي تتمثل في تدني مستوى طلاب المرحلة الابتدائية في مهارات الفهم القرائي، وللإسهام في معالجة هذه المشكلة يسعى البحث الحالي من خلال توظيف الاتجاهات الحديثة في تدريس القراءة إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الحرفي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

٢. ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

٣. ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم النقدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

١- فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات فهم المقروء ككل لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

٢- فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الحرفي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

٣- فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

٤- فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم النقدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

أهمية البحث:

يستمدّ البحث أهميته مما يمكن أن يسهم به لكل من:

- **مخططي المناهج:** من خلال تضمين مهارات الفهم القرائي والمداخل التدريسية الحديثة في تطوير المناهج بما يسهم في تحسين أساليب تعليم وتعلم القراءة وتنمية الفهم القرائي لدى الطلاب.
- **المعلمين:** من خلال تعريفهم بمدخل الكتابة للتعلم واستراتيجيات توظيفه بوصفه مدخلاً قائمًا على الاتجاه البنائي في تدريس اللغة ومهاراتها الداعم لمبدأ التكامل بين المهارات اللغوية.
- **الباحثين:** قد يشكل هذا البحث إضافة معرفية للباحثين للإسهام في تطوير مناهج وتعليم القراءة في ضوء مدخل التعلم القائم على الكتابة.

مصطلحات البحث:

تحدد مصطلحات البحث فيما يلي:

١. **مدخل الكتابة للتعلم**: يُقصد بالمدخل في التدريس مجموعة من المسلّمات أو المنطلقات والافتراضات المسلَّم بصحتها بين أهل الاختصاص في التدريس، والتي تترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة، وبعضها يرتبط بطبيعة المادة التعليمية، وبعضها يرتبط بعمليتي التعليم والتعلم (شحاته والنجار، ٢٠١١م، ص ٢٦٢). ويعرف مدخل الكتابة للتعلم بأنه: الاستخدام النشط للكتابة بغرض أداء مهمة محددة أو توصيل فكرة ما (عمر ومناظر، ٢٠١٢م، ص ٢٢٨) وتعرف الباحثة مدخل الكتابة للتعلم إجرائيًّا بأنه: توظيف مجموعة من المبادئ المشتقة من النظرية البنائية في تصميم استراتيجية تعليمية تعلمية تتطلب دمج طالبات الصف السادس الابتدائي في أنشطة كتابية أثناء دروس القراءة لتنمية فهم المقروء.

٢. **فهم المقروء:** يعرِّف طعيمة (٢٠٠١م، ص ١٣٢) القراءة بأنها عملية ذهنية تأملية، تستند إلى عمليات عقلية عليا، تحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والتحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، وليست مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة، أو فهم دلالاتها فقط. ويعرف العقيلي (٢٠٠٥م، ص ٨٦) فهم المقروء بأنه: "بناء المعنى من خلال مجموعة من العمليات المعقدة والمتفاعلة complex and interactive processes والقائمة على توظيف خبرات القارئ السابقة ومهاراته في التفكير والتحليل والنقد والربط والاستنتاج.

وتعرف الباحثة فهم المقروء إجرائيًّا بأنه: مجموعة من المهارات العقلية التي تمارسها طالبات الصف السادس الابتدائي أثناء قراءة النصوص، والمصنفة إلى ثلاثة مستويات: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي. ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الفهم القرائي.

٣. **الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم لتنمية مهارات فهم المقروء:** ويقصد بها إجرائيًّا: مجموعة من الإجراءات التعليمية التعلمية التي تتطلب القيام بأنشطة كتابية قائمة على التفكير والتساؤل والتنظيم الذاتي والتفاعل مع الأقران، وفق مراحل متسلسلة بشكل فردي أو جماعي أثناء دروس القراءة؛ من أجل تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

حدود البحث:

يلتزم البحث بالحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** تتحدد مهارات الفهم القرائي التي يتناولها البحث الحالي في مهارات الفهم حسب التصنيف التالي: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي.
- **الحدود المكانية:** المدارس الابتدائية الحكومية للبنات في مدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ.

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث في جميع طالبات الصف السادس الابتدائي في المدارس الابتدائية الحكومية النهارية في مدينة الرياض والبالغ عددهن حسب إحصائية وزارة التعليم للعام الدراسي ١٤٤٠هـ (٢٣٩٥) طالبة، وقد تمثلت عينة البحث في (٥٤) طالبة من طالبات الصف السادس في مدرسة (٤١١) الابتدائية التابعة لمكتب تعليم الشفا، تم اختيارهن بالطريقة العنقودية.

الإطار النظري:

تتناول الباحثة في الإطار النظري محوري: مدخل الكتابة للتعلم من حيث التعريف به، وأهميته، وجذوره النظرية، وتوظيفه لدعم تعلم الطلاب، ومحور الفهم القرائي من حيث المقصود به، ومستوياته، ومهاراته، وتدريسه.

أولاً- مدخل الكتابة لأجل التعلم:

تعدُّ الكتابة عملية مهمة في تعليم اللغة باعتبارها عنصرًا أساسيًّا من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠م، ص١٦١).

ويعدُّ الارتباط بين مهارتي القراءة والكتابة من القضايا التي تناولتها أدبيات تعليم فنون اللغة، حيث يشير يونس (٢٠٠١م، ص٤٤٢) إلى أن القراءة والكتابة هما فنا الأداء اللغوي الكتابي إنتاجًا وتلقيًا، ومن ثم فمجال العلاقة بينهما الرسالة اللغوية المكتوبة، حيث يرتبط بها الكاتب إنشاء وصياغة، ويرتبط بها القارئ فهمًا وتفسيرًا.

ويشير يونس (١٩٩٩م، ص ٢٧) إلى أن أنشطة الكتابة متصلة اتصالاً وثيقًا بالقراءة، ولها تأثير إيجابي على قدرات الفهم في القراءة، وأن الكتابة بأنشطتها المختلفة تساعد مساعدة فعالة ليس فقط في تنمية الفهم في القراءة، بل تساعد أيضًا على الطلاقة الفكرية والطلاقة في القراءة.

ويلفت عيسوي (٢٠٠٧م، ص ١٠٤) أنظار الباحثين إلى وجود ارتباط كبير بين مهارتي القراءة والكتابة، وإلى تكاملهما في دراسته التي أسفرت عن تأثير إيجابي لاستخدام المنهج المتكامل بين القراءة والكتابة في تنمية مهارات الأداء القرائي، الأمر الذي يعزز ضرورة التكامل في عمليات التدريس بينهما وتوظيف استراتيجيات التدريس التي تعزز دور المتعلم ونشاطه القرائي والكتابي.

جذور مدخل الكتابة للتعلم:

نشأت استراتيجية الكتابة من أجل التعلم كأحد مداخل التدريس وفق إطار التعلم من أجل الفهم الذي ركزت عليه الفلسفة البنائية، والتي ركزت على استخدام اللغة وأداتها في تعزيز الفهم وهيكلة البنية المعرفية للتلميذ من خلال عملية الكتابة في موضوع ما (عمر ومناظر، ٢٠١٢م، ص ٢٢٦). ويمكن القول إن جذور مدخل الكتابة للتعلم ترجع إلى سبعينيات القرن العشرين، حيث شكّلت دراسات جيمس بريتون (١٩٧٢-١٩٧٠م) في بريطانيا توطئة للنقاشات الممنهجة حول دور الكتابة المدرسية في تشجيع التفكير والفهم بدلًا من التركيز على نقل المعلومات، وفي عام ١٩٧٧م نشرت جانيت إيميج (Emig) مقالاً بعنوان (الكتابة كوسيلة للتعلم)، أصبح مصدر إلهام لتطوير برامج الكتابة المعروفة باسم الكتابة عبر المنهج (WAC)، والتي تتركز فكرتها في أن الكتابة أداة فعالة للتعلم (Tynjala, 2001, p.3). وفي عام ١٩٨٠م تبلور مصطلح (الكتابة للتعلم Writing – To – Learn) تحت أسماء عدة منها: الكتابة من أجل التعلم (Writing – To – Learn)، والكتابة عبر المنهج (Writing Across Curriculum)، وهو مصطلح يستند إلى أن الكتابة تؤدي إلى زيادة الفهم لدى الطالب، وتنمي لديه مهارة استخدام اللغة بصفة عامة ولغة العلم نفسه بصفة خاصة (حسن، ٢٠٠٤م، ص ٩٨).

وتعدُّ استراتيجية الكتابة من أجل التعلم أحد المداخل المهمة للنظرية البنائية، حيث تؤكد على إمكانية تطور تفكير المتعلم وزيادة استيعابه للمعرفة أثناء عملية الكتابة بما يتيح له إمكانية إعادة صياغتها والتعبير عنها بطريقته

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

الخاصة، الأمر الذي يساعده على بناء المعرفة بنفسه (Bazerman.et. al., 2005, P.57). وتكمن أهمية الكتابة من أجل التعلم في ارتباطها الوثيق بالنظرية البنائية القائمة على عمليات البناء المعرفي واستيعاب وتنظيم المعرفة وخبرات التعلم، من حيث إن المهام والأنشطة الكتابية تساعد المتعلم على بناء معرفته وتكوين خبراته.

مفهوم الكتابة للتعلم وأهميته:

يعرف مدخل الكتابة للتعلم على أنه مجموعة من الممارسات والأداءات الكتابية التي يؤديها الطلاب داخل حجرة الصف أو خارجه تحت إشراف وتوجيه المعلم؛ تعبيرًا عن معلوماتهم ومعارفهم وظهورها في صورة منتج يتّسم بالدقة والوضوح والقصد (شعبان، ٢٠١٠م، ص ٢٧١)، كما يعرف بأنه الاستخدام النشط للكتابة بغرض أداء مهمة محددة أو توصيل فكرة ما (عمر ومناظر، ٢٠١٢م، ص ٢٢٨)، ويشير نصر (٢٠٠٩م، ص ١٣٨١) إلى أن أهمية الكتابة للتعلم تكمن في العلاقة الارتباطية بين الكتابة والتفكير، فالمتعلم حين تتاح له الفرصة ليكتب فهو يفكر ويفهم ثم يكتب ليصبح ما كتبه ناتجًا لتفكيره أو هو الصورة المنظورة لتفكيره، وتضيف آدم (٢٠١٧م، ص١٣٧) أن الهدف من الكتابة لأجل التعلم هو إحداث تعلم قائم على الفهم من خلال إتاحة الفرصة المناسبة للطلاب للتساؤل والاستفسار عما يعرفون وكتابته بأسلوبهم وعباراتهم تعبيرًا عما فهموه.

ووَفقًا للرؤية الوظيفية للقراءة والكتابة، فإن الكتابة عن النص يمكن أن تعزز فهم النص، باعتبار أن الكتابة أداة للتركيز على الأفكار الرئيسة في النص حين يعمل الكاتب على تحديد الأفكار ذات الأهمية الكبرى، وأنها تشجع الكاتب على تنظيم أفكاره في كلٍّ متماسك يربط بين الأفكار في علاقات واضحة، كما أن الكتابة عن النص تسهم في تنمية التفكير من خلال إعادة النظر في النص ونقده وبناء معاني جديدة، وكذلك المشاركة الشخصية مع النص؛ لأنه يتطلب اتخاذ قرار نشط بشأن ما سيكتب وكيف سيكتب، وإضافة إلى ذلك فإن الكتابة عن النص تنطوي على معالجة لغة النص باستخدام كلماتهم الخاصة (Graham & Hebert, 2011, P.711). ويشير كل من دوك وآخرون (Duke, et al., 2011, p.53) إلى أنه بالنظر إلى طبيعة الفهم القرائي والتي تتطلب تمكين المتعلمين من بناء المعنى بأنفسهم؛ فإن دمج الكتابة في دروس القراءة يعدُّ من المبادئ الأساسية التي يُقترح على معلمي القراءة ممارستها لتعزيز فهم المقروء.

وفيما يتعلق بأهمية مدخل الكتابة لأجل التعلم في تعزيز الفهم القرائي لدى الطلاب، فبناءً على ما تقدم تبرز أهمية مدخل الكتابة لأجل التعلم في الآتي:

- يتيح مدخل الكتابة لأجل التعلم الفرصة للطلاب لطرح الأسئلة ومناقشتها وإبداء الآراء بما يمكّنهم من اكتشاف المعاني الضمنية في النصوص المقروءة.
- يتيح مدخل الكتابة لأجل التعلم الفرصة للطلاب للتفكير وإعادة التفكير فيما كتبوه بما يعزز فهمم.
- يتيح مدخل الكتابة لأجل التعلم الفرصة للطلاب لإعادة صياغة ما قرؤوه وتوظيفه في صور متنوعة بما يفيد في تعزيز فهمهم للنصوص المقروءة.
- يهيئ مدخل الكتابة لأجل التعلم فرصًا للتفاعل النشط فيما بين الطلاب، ومع النصوص المقروءة من جهة أخرى، بما يساعدهم في إمعان النظر في النصوص المقروءة وسبر أغوارها.

توظيف مدخل الكتابة لأجل التعلم في عمليات التعليم والتعلم:

يؤكد تاينجالا وآخرون (Tynjala. et. al., 2001, P. 8-9) على أن النظريات المعرفية تقدم أساسًا مهمًّا لفهم عمليات الكتابة كأداة للتعلم، فالطريقة التي يدرك بها المعلمون والطلاب مفهومي التعلم والكتابة تؤثر على طريقة توظيف مدخل الكتابة للتعلم في بيئة الصف. فإذا كان الاعتقاد عن التدريس والتعلم أنه عملية نقل وإعادة إنتاج المعرفة، فإن هذا التصور سينعكس على طريقة توظيف الكتابة بأن يتم التركيز على الكتابة التي تسهم في نقل المعرفة للطلاب، وعلى النقيض من ذلك، فإذا نظر المعلمون إلى التعلم نظرة بنائية تحولية فإن هذا سيعزز تكليف الطلاب بمهام تسهم في إنتاج المعرفة وإجراء الاستنتاجات والمقارنات، وليس مجرد إعادة إنتاجها نقلًا من الكتب المدرسية. ويضيف العقيلي (٢٠٠٩م، ص ١٢٦) أن الصف الدراسي الذي تسوده المفاهيم البنائية لا يكتفي بتشجيع الطلاب على التفكير والاكتشاف حين الكتابة، بل إنه يحفل بالتفسيرات المتنوعة التي يقدمها التلاميذ للقضايا محل النقاش، ويحضهم على التساؤل وبناء الافتراضات؛ للوصول إلى حل للمشكلات المطروحة للمناقشة والبحث، ولذا لا ينبغي اعتبار مهام الكتابة للتعلم أنشطة كتابة خالصة، بل يجب دمجها مع صور التفاعل الاجتماعي والمناقشات داخل الفصول الدراسية (Tynjala. et. al., 2001, P.11).

وبمراجعة الأدبيات ذات العلاقة نجد تنوعًا في إجراءات توظيف الأنشطة الكتابية في دعم تعلم الطلاب، ويمكن أن يعزى هذا التنوع إلى اختلاف المقررات والمواقف التعليمية واختلاف خصائص الطلاب النهائية. وبشكل عام يرى ماير (Mayer, 1983) في (حميدة، ٢٠٠٢م، ص ١١١) في سياق وصف الكتابة لأجل التعلم أن أفضل الأنشطة الكتابية وأكثرها ملاءمة لمدخل الكتابة من أجل التعلم هي التي تأتي مرتبطة بمادة تعليمية انتهى التلاميذ في التوّ من قراءتها، ويضيف أنه يمكن للمتعلم أن ينشغل بأنشطة كتابية عديدة كالاستجابة بجملة واحدة، أو عدد محدود من الجمل، أو تدوين المفكرات، أو وضع القوائم، أو تسجيل الملاحظات، أو التعبير عن المشاعر، كما قد ينشغل بأنشطة كتابية أكثر تقليدية، مثل كتابة التقارير المعملية، والإجابة عن اختبارات المقال، وكتابة المقالات أو القصص، ويتفق بازيرمان (Bazerman, 2009, p.128)، مع ذلك بالتأكيد على الأنشطة القائمة على تدوين الملاحظات ومراجعة الأسئلة والتلخيص، وينقل نصر (٢٠٠٩م، ص ١٣٨١-١٣٨٣) عددًا من تصنيفات أنشطة الكتابة في ضوء مدخل الكتابة للتعلم، ومنها:

- تصنيف أزو لينو (Azzolino, 1990) والمتضمن ستة أنشطة للكتابة هي:

الإكمال Completion، والجمل المرشدة Lead Sentences، وأسئلة الإحماء Worm – ups، وجمل إعادة الصياغة Rewording، وبنوك الكلمات Word Banks، وإعادة التلخيص Debriefing.

- تصنيف وايلد (Wilde, 1991) ويشتمل على ثلاثة أنواع من الأنشطة الكتابية هي:

الكتابة التعبيرية Expressive Writing، والكتابة ذات النهاية المفتوحة Open-Ended Writing، والكتابة التفسيرية Expository Writing.

ويحدد عبد القادر (٢٠٠٣م، ص ١٠٠) خطوات سير إجراءات الكتابة من أجل التعلم داخل الفصول الدراسية فيما يلي:

- تقديم الأنشطة الكتابة للطلاب، وإتاحة الوقت الكافي لممارسة الأنشطة.
- التفاعل الصفي القائم على البحث والتساؤل والمناقشة ووضع الفروض والتوصل إلى استنتاجات.
- مناقشة كتابات الطلاب بشكل جماعي، وتقديم المبررات والتفسيرات حيال الإجابات المذكورة.

- التلخيصات الكتابية لما تم التوصل إليه من إجابات.
- التقويم: ويكون تقويمًا بنائيًّا أو نهائيًّا.

كما اقترحت مصطفى والبريك (٢٠١٦م، ص١٦-١٨) أن يتم توظيف الكتابة للتعلم في خمس خطوات هي:

- التسجيل: بأن يسجل التلاميذ فهمهم للمحتوى بشكل كتابي، ككتابة تعليقاتهم وما فهموه بإيجاز.
- المقارنة: وفي هذه المرحلة يقرأ التلاميذ إجابات بعضهم بعضًا؛ لتحديد نقاط التشابه والاختلاف.
- التنقيح: ويُطلب من التلميذ في هذه المرحلة إعادة كتابة ملاحظاته التي كتبها بعد عملية المقارنة.
- الدمج: وهنا يقوم التلميذ بعملية دمج لما كُتِب في الخطوة السابقة ليخرج بنتيجة جديدة.
- المراجعة: وهنا يقوم كل تلميذ بشكل فردي أو في مجموعات بمراجعة ما كُتِب في الخطوات السابقة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة، وتعدّ بمثابة عملية تقويم لما تم اكتسابه في الخطوات السابقة.

وحدد عبد الستار (٢٠١٦م، ص ٩٢) خطوات التدريس في ضوء مدخل الكتابة للتعلم فيما يأتي:

- مرحلة التهيئة: وفيها يتم تكليف الطلاب ببعض المهمات والأنشطة الكتابية التي تنفذ بشكل فردي عن طريق طرح الأسئلة وتدوين الأفكار.
- مرحلة التعلم: وفيها يُكلف الطلاب ببعض المهمات والأنشطة التعليمية الكتابية عن موضوع التعلم، مع العناية بالأنشطة التي تعزز فهم الطلاب العميق للمحتوى المقدم لهم.
- مرحلة المناقشة والمراجعة: وفي هذه المرحلة يطلب من الطلاب مناقشة ما كُتب من قبلهم وتعديله.
- مرحلة ما بعد التعلم: وفيها يُكلف الطلاب بمهمات كتابية تقويمية بهدف تقويم الأداء وتحديد الصعوبات.

وبشكل عام تَخلُص الباحثة إلى أربعة مبادئ رئيسة ينبغي مراعاتها عند توظيف الأنشطة الكتابية في عمليات التعليم والتعلم تتمثل في:

- ربط التعلم الجديد بمعرفة المتعلم السابقة.
- إتاحة الفرصة للمتعلم لأن يكون عضوًا نشطًا في عملية التعلم بأن يفسر ويحلل ويقارن ويستخلص من خلال الأنشطة الكتابية.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

- تعزيز التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين من خلال تهيئة فرص للحوار والمناقشة وتبادل الأفكار ونقدها وتحسينها.
- منح المتعلم الفرصة لتقويم أدائه ذاتيًّا وتصويب كتاباته وفق معايير محددة مسبقًا.

وفي ضوء ما سبق تقدم الباحثة فيما يلي وصفًا لإجراءات الاستراتيجية المقترحة، وأنشطة التعلم الكتابية المستخدمة في ضوء مدخل الكتابة للتعلم.

أولاً- إجراءات الاستراتيجية المقترحة في ضوء مدخل الكتابة للتعلم:

تنتظم الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم في ثلاث مراحل رئيسة، تتضمن كل مرحلة مجموعة من الإجراءات التعليمية التعلمية التقويمية يقوم بها كل من المعلم والمتعلم بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين، ويمكن وصف هذه الإجراءات من خلال الجدول التنظيمي التالي:

الجدول (١): وصف الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم

مرحلة التهيئة للفهم	
وصف المرحلة	تشتمل هذه المرحلة على عمليتين أساسيتين هما: - استكمال المخطط التمهيدي المصاحب لتنشيط المعرفة السابقة. - مسح النص مسحًا أوليًّا من خلال القراءة الصامتة.
الهدف	تنشيط المعرفة السابقة، وتهيئة ذهن المتعلم للمعرفة الجديدة؛ لتنشيط بنيته المعرفية، وتشكيل خبرات تعلم جديدة، بما يعزز تعلمه.
الإجراءات التعليمية التعلمية	- يوجّه المعلم الطلاب لاستكمال المخطط التمهيدي بشكل تعاوني، وفي هذا الإجراء قد يكون من اللازم تقديم الدعم للمتعلمين/ المجموعات في حال استدعى الموقف التعليمي ذلك. - يقرأ الطلاب النص قراءة صامتة متأنية بتوجيه ومراقبة من المعلم. - يثير المعلم مع الطلاب بشكل جماعي نقاشًا عامًّا عن الفكرة الرئيسة للنص، ومضمون المخطط التمهيدي؛ لتهيئتهم للتعلم الجديد.
مهام التعلم	- استكمال المخطط التمهيدي كتابيًّا. - القراءة الصامتة. - مناقشة الفكرة العامة للنص وطرح التساؤلات.
التقويم	- تقويم أداء الطلاب وتفاعلهم ومشاركتهم وفق مَحَكّات أدائية محددة. - تقديم التغذية الراجعة.

مرحلة تعميق الفهم	
وصف المرحلة	وتتكون هذه المرحلة من ثلاث عمليات أساسية هي: - تدوين الأفكار العامة والمعلومات المهمة، وتوليد الأسئلة أثناء القراءة وتدوينها. - الربط من خلال اكتشاف العلاقات بين الأفكار في النص وتدوينها والإجابة عن التساؤلات، وإعادة صياغة الأفكار. - المناقشة الثنائية والجماعية مع الأقران، وإتاحة فرص التأمل في أفكار الآخرين وتقويمها. - يستعين الطلاب لأداء ذلك بأوراق عمل تتضمن مهام كتابية مخصصة لذلك.
الهدف	تحقيق التفاعل والاندماج مع النص بما يمكن المتعلم من تنظيم معرفته وتذكرها وتوليد أفكار جديدة، وبالتالي الوصول إلى فهم عميق للنص المقروء.
الإجراءات التعليمية التعلمية	- يوجه المعلم الطلاب إلى قراءة النص كاملًا بشكل فردي مع تدوين الأفكار المهمة، وطرح التساؤلات كتابيًّا بالاستعانة بأوراق العمل المخصصة لذلك. - يوجّه المعلم الطلابَ من خلال الأنشطة الكتابية إلى الربط بين الأفكار والإجابة عن التساؤلات.
مهام التعلم	- قراءة النص. - تدوين الأفكار والتساؤلات والإجابة عنها. - مناقشة الأفكار وتقويمها.
التقويم	- تقويم أداء الطلاب وتفاعلهم ومشاركتهم وفق محكات أدائية محددة. - تقديم التغذية الراجعة.
مرحلة مراجعة الفهم وتقويمه	
وصف المرحلة	مراجعة الأفكار التي تم التوصل إليها، وتلخيصها وتقييمها، بالاستعانة بأوراق عمل تتضمن مهام كتابية مخصصة لهذا الغرض.
الهدف	مراجعة مستوى الأداء وتقويمه وإدراك نواحي القوة والقصور وتحديد مدى الحاجة إلى مزيد من الجهد لتعزيز الفهم. بما يمكن من تنظيم المعرفة الجديدة وربط المعرفة الجديدة بخبرات بعيدة المدى، وتحمل مسؤولية التعلم وتنمية الدافعية الذاتية للتعلم، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على مستوى الفهم.
الإجراءات التعليمية التعلمية	- بتوجيه من المعلم يقوم كل طالب بشكل فردي بمراجعة أفكاره وإجاباته وتقييمها. - يتيح المعلم للطلاب فرصة التعديل والتحسين وتصويب الأخطاء.
مهام التعلم	- مراجعة الأداء. - تقويم ذاتي للفهم.
التقويم	- تقويم أداء الطلاب وتفاعلهم ومشاركتهم وفق محكات أدائية محددة. - تقديم التغذية الراجعة.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

ثانيًا – أنشطة التعلم الكتابية المستخدمة في ضوء مدخل الكتابة للتعلم:

الجدول (٢): وصف الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم

أنشطة التعلم	وصفها
الإكمال	نشاط يتطلب من المتعلم إكمال عبارات بكلمات أو جمل؛ بهدف استنتاج الأفكار، أو تلخيص المعلومات، أو التعبير عن المشاعر.
بنوك الكلمات	نشاط يتطلب من المتعلم تكوين جملة ذات معنى باستخدام مجموعة من الكلمات؛ بهدف بناء العلاقات بين المعاني، والربط بين الأفكار.
إعادة الصياغة	نشاط يتطلب من المتعلم إعادة كتابة جمل بأسلوبه الخاص؛ بهدف تعميق فهم المقروء، وإعادة إنتاج المعرفة.
الكتابة التعبيرية	نشاط يتيح للمتعلم فرصة التعبير عن أفكاره وتدوينها بما يظهر مستوى تعلمه.
الكتابة التفسيرية	نشاط يتيح للمتعلم فرصة شرح وتوضيح مستوى فهمه، والتبرير للإجراءات والنتائج والأحكام؛ بهدف تنظيم معرفته الجديدة بما ينعكس إيجابًا على تعلمه.

ثالثًا– الفهم القرائي:

تعريف القراءة:

يعدُّ مفهوم القراءة من المفاهيم التي تجاذبها العديد من المداخل والنظريات، وهذا يفسر اختلاف الباحثين في تعريف القراءة، حيث يلمح فضل الله (١٩٩٨م، ص٦٥) إلى البعد الانفعالي ويعرف القراءة بأنها "عملية عقلية وعضوية وانفعالية يتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة؛ بقصد التعرف عليها ونطقها وفهمها ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات". وتعرف السيد (٢٠٠٣م، ص١٠) القراءة من منظور بنائي بأنّها "عملية بنائية نشطة يقوم فيها القارئ بدور معالج إيجابي نشط للمعرفة، وتتضمن عمليات عقلية ومستويات تفكير عليا". ومن المنظور الصوتي يذكر حبيب الله (٢٠٠٩، ص٤٧) أن "القراءة هي عملية عقلية تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، وإن عملية فكّ الرمز هي شرط مسبق لفهم النص". وبالنظر إلى أن القراءة عملية عقلية تتطلب إعمال التفكير؛ يعرِّفها طعيمة (٢٠٠١م، ص ١٣٢) بأنها عملية ذهنية تأملية، تستند إلى عمليات عقلية عليا، تحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والتحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، وليست مجرد نشاط بصري ينتهي

بتعرف الرموز المطبوعة، أو فهم دلالاتها فقط. ويضيف طلبة (٢٠١٣م، ص ٣) أن القراءة خبرة أو ممارسة (Reading as Experience) أكثر من كونها مجرد مصدر للحصول على المعلومات؛ فهي ترتبط بالتعلم والتفكير، وهذا يقود إلى النظر إلى الفهم القرائي باعتباره نشاطًا لا ينفصل عن التفكير، ويعبر عن نشاط المخ ككل.

وفي ضوء ما تقدم تَخلُص الباحثة إلى أن القراءة عملية بنائية تعتمد على مهارتين أساسيتين: أولهما إدراك النص المقروء بالتعرف على الحروف والكلمات والجمل وفكّ رموزها وترجمتها إلى معنى، وثانيهما عملية الفهم أو الاستيعاب للنص المقروء، وهذه العملية تتطلب استدعاء خبرات القارئ السابقة وتعتمد بشكل رئيس على خلفيته المعرفية، ودرجة تنظيم الذاكرة، ودرجة تفاعله مع النص، والقدرة على ربط المعارف الجديدة بالسابقة وتوظيفها لإعادة تشكيل المعنى.

تعريف الفهم القرائي:

على مدى السنوات العشرين الماضية توافقت آراء علماء النفس المعرفي بشكل كبير عن طبيعة الفهم، مؤكدة على الدور المركزي للمعارف السابقة للمتعلمين في تكوين الفهم وتوليد المعارف الجديدة، في دورة إيجابية تستخدم المعارف والتصورات والمعتقدات عن النص لبناء التمثيلات العقلية، ودمج المعارف الجديدة مع المعارف المخزنة في الأذهان، بما يحقق التكامل وبالتالي الوصول للفهم، وبناء وتعديل هياكل المعرفة القائمة في الذاكرة الطويلة الأجل في الوقت نفسه (Duke, et al., 2011, P.53-55).

وفي ضوء هذه الآراء جاءت الأدبيات التربوية لتؤكد طبيعة الفهم القرائي المرتبطة بالخلفية المعرفية للمتعلمين ودور العمليات العقلية في تكوين الفهم وربط القراءة كممارسة بنائية بخبرة القارئ. ومن ذلك تعريف شحاته والسمان (٢٠١٢م، ص ٨٤) للفهم القرائي بأنه "عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتمادًا على خبراته السابقة، وذلك من خلال ربطه بين الكلمات والجمل والفقرات ربطًا يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له؛ حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه".

وتؤكد دايرسون (١٩٩٥م، ص٨) على البعد التفاعلي بين مكونات الموقف القرائي في وصفها للفهم القرائي بكونه "عملية بنائية تفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمن ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق"، ويتفق الكندري وصلاح (٢٠٠٤م، ص٥٢) مع ذلك حيث يصفان الفهم القرائي بأنه عملية تفاعل نشطة مع المعاني الصريحة أو الضمنية في النص، وتختلف درجة استجابة القارئ وتفاعله بحسب عوامل عدة، منها: ثروة القارئ اللغوية، وتجاربه وخبراته السابقة، وطبيعة المادة المقروءة، ودرجة صعوبتها، والظروف الفيزيقية المحيطة.

ويقودنا الطرح السابق إلى تحديد مكونات الموقف القرائي، وهي: (شحاتة والنجار، ٢٠١١م، ص ٢٣٢) (شعبان، ٢٠١٠م، ص ص٣٢ -٣٥) والمتمثلة في:

١. القارئ The Reader: حيث يتوقف فهم المقروء على خلفية القارئ، ومدى نمو مفرداته، وقدرته على تفسير الكلمات، وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم.
٢. النص موضوع القراءة The Text: حيث تؤثر طبيعة النص موضوع القراءة من حيث الوضوح، والتنظيم وطريقة طباعته، وألوانه وتنسيقه على مدى إقبال القارئ عليه، والاهتمام بقراءته.
٣. السياق القرائي The Context: حيث تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية في عملية القراءة، وفي فهم المقروء لدى المتعلمين.

وعليه، يمكن القول إن فهم المقروء يتجاوز مجرد كونه ناتجًا إلى كونه عمليات معقدة تتطلب تفاعلًا نشطًا بين مكونات القارئ وخبراته، والنص ومكوناته، والاستراتيجيات الموظَّفة في علمية القارئ، إضافة إلى السياق العام للمؤثرات المصاحبة لفعل القراءة (العقيلي، ٢٠٠٥م، ص١٠٠).

مستويات فهم النص المقروء ومهاراته:

أسفرت جهود الباحثين خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين عن وجود عدة تصنيفات لمستويات فهم المقروء، ومنها تصنيف هاريس وسميث (Harris & Smith, 1992, p.239)، حيث تم تحديد مستويات فهم النص المقروء في أربع عمليات للتفكير يمارسها القارئ عند القراءة وهي:

١. عملية التحديد Identification Operation: وتتطلب هذه العملية استدعاء القارئ أو تحديده لمعلومات معينة أوردها الكاتب في موضوعه، وهي عملية تنمّ عن فهم القارئ لأفكار الكاتب.
٢. عملية التحليل Analysis Operation: وتتطلب هذه العملية اختبار القارئ لجزء من النص باعتباره مخططًا عقليًّا، أو باعتباره تركيبًا، ويتم في هذه العملية استنباط المعلومات من النص المقروء.
٣. عملية التقويم Evaluation Operation: وتتطلب هذه العملية حكم القارئ على المعلومات، والبيانات الواردة في المقروء وفق معايير معينة، أو في ضوء مجموعة من القيم، أو المؤشرات.
٤. عملية التطبيق Application Operation: ويتم في هذه العملية توظيف المعلومات التي ذكرها الكاتب في مجالات أخرى، أو في مواقف مشابهة.

وخصَّ (طعيمة، ١٩٩٨م، ص ص١٤٩-١٥٣) فهم النص بثلاثة مستويات في بنائه الهرمي لمهارة القراءة، هي:

١. مستوى المهارات العقلية (استيعاب)، ويتضمن مهارات معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الأفكار من النص المقروء، وتلخيص الأفكار التي يشتمل عليها النص المقروء تلخيصًا وافيًا.
٢. مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد)، ويتضمن مهارات تحديد ما له صلة، وما ليس له صلة، والكشف عن أوجه الشبه، والاختلاف بين الحقائق المعروضة، استخلاص المعاني الضمنية.
٣. مستو ى المهارات العقلية العليا (تفاعل)، ويتضمن مهارات ربط المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، والكشف عن مشكلات جديدة.

ويصنف الخليفة (٢٠٠٤م، ص ١٤٥) مهارات الفهم القرائي إلى: مهارات التعرف ويقصد بها إدراك الرموز بصريًّا، ومهارات الفهم التي تتسع لتشمل: فهم الكلمات، وفهم السياق، وتحديد الأفكار واستنتاجها، ونقد المقروء، وتطبيق الخبرات المكتسبة في سياقات جديدة.

ويدمج تقييم PIRLS أربع عمليات لفهم النص المقروء هي (Mullis & Martin, 2019):

١. التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعها.
٢. بناء استدلالات مباشرة من النص.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

٣. تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها.
٤. تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه.

وفي ضوء التصنيفات السابقة لمستويات الفهم القرائي ومهارات كل مستوى، انتهى البحث إلى تصنيف لمجالات الفهم القرائي بشكل يناسب طالبات الصف السادس الابتدائي، وبما يتفق مع خصائصهم النمائية، وتتفق هذه المجالات مع التصنيف المشار إليه في العقيلي (٢٠٠٥م، ص١٢٣) وهي على النحو التالي:

- **الفهم الحرفي:** وهو المستوى الأول من مستويات الفهم القرائي، ويعني التقاط المعنى الحرفي الرئيس المباشر للكلمة أو الجملة أو الفكرة من السياق، ويتمحور حول فهم الأفكار والمعلومات والأحداث التي ورد ذكرها صراحة أو ضمنًا في النص المكتوب.
- **الفهم الاستنتاجي:** وهو المستوى الثاني بحسب هذا التصنيف، ويعني القدرة على قراءة ما بين السطور وما وراءها، والتقاط المعاني الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات، وتمييز الأحداث الواردة، وتحليل مشاعر الكاتب والشخصيات وتفسيرها، وإدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، وتوظيف مهارات التنبؤ والمقارنة والتصنيف.
- **الفهم النقدي:** وهو المستوى الأعلى بحسب هذا التصنيف، ويعني التمييز بين الحقائق والآراء، وإصدار الحكم على المادة المقروءة في ضوء معايير محددة وملائمة، مع القدرة على تقديم مسوغات للأحكام التي يتوصل لها القارئ.

تدريس القراءة:

أسفرت جهود علماء النفس وعلماء اللغة منذ خمسينيات القرن العشرين عن وجود توجهين نظريين يصفان منهجيات تعلم القراءة؛ حيث نجد المنظور الفكري السيكولوجي، والمنظور الفكري اللغوي، وباستقراء هذه النظريات يُلحظ التحول الذي شهدته مدارس تعليم القراءة، والتي كانت تركز في البدايات على القراءة كعملية ميكانيكية لا تتجاوز مهارات التعرف على الكلمات إلى المداخل التطبيقية التي تنظر للقراءة لأجل الفهم. وقد انبثق

عن هذين التوجهين ثلاثة نماذج موضحة كما يلي (جريجوري، ٢٠١٦م، ص ٤٦٢-٤٦٥)، (سولار، ٢٠١٦م، ص ص ٥٣٢-٥٣٧)، (طلبة، ٢٠١٣م، ص٣٥)، (العقيلي، ٢٠٠٥م، ص ص ٩٦ -١٠٠):

أولًا- النموذج التصاعدي (من القاعدة إلى القمة): أو نموذج فك الشفرة وبناء المعنى كما يسمى لدى بعض الأدبيات، في إشارة إلى التوجه النظري الذي يدعم الانطلاق في تدريس القراءة من الخاص إلى العام؛ أي من أصغر وحدة من وحدات المعاني (الأصوات) وتفكيك شفراتها ثم نطق الكلمات وصولًا إلى الوحدة الكبرى للمعاني (بنية اللغة وقواعدها). ويأتي هذه النموذج نتيجة ازدياد نفوذ علم النفس السلوكي التجريبي في التعليم وبحوث القراءة في أواخر الخمسينات والستينات من القرن العشرين. ويَنظر النموذج اللغوي إلى أن اللغة ذات طبيعة منتظمة آلية يمكن تدريسها عن طريق تقسيمها إلى وحدات مجزأة، وبناء على هذا النموذج؛ فإن تعلم القراءة يبدأ من الجزء إلى الكل؛ أي يبدأ بتعلم أسماء الحروف ثم أصواتها ثم الكلمات ثم أبنية الجملة. وفي هذا النموذج يكون النص هو المصدر الوحيد للمعنى، ولن يكون لخبرات القارئ السابقة أو السياق الاجتماعي دور في إضفاء المعنى الشخصي على النص المقروء، وعليه سيتحدد دور المعلم في مجرد نقل المعاني الكامنة في النص بسلبية إلى الطالب دون أن يكون له دور في بذل الجهد في فهم النص توظيف استراتيجيات فهم المقروء لفهمه.

ثانيًا- النموذج التنازلي (من القمة إلى القاعدة): ويعرف بـ(اللغة الإجمالية)، ويأتي ردّ فعل معاكس للنموذج السابق بتأثير من موجة العلوم الإدراكية والتحول الجذري من السلوكية إلى المعرفية الذي نشط في الولايات المتحدة الأمريكية في سبعينات القرن الماضي، وشهد أواخر ثمانينات وتسعينات القرن الماضي سيادة هذا النموذج القائم على افتراض أن القارئ يتنبأ بمعنى النص قبل التطرق إلى تركيب الكلمة وطريقة كتابتها، وينبثق من المنظور النفسي اللغوي (علم اللغويات) الذي ينظر إلى اللغة بوصفها نظامًا متكاملًا، ويركز على توظيف الخبرات الحياتية الواقعية للإنسان، وأن المعنى يكمن في عقل القارئ أكثر من كونه موجودًا في النص المقروء. وعليه ففهم المقروء ينبغي أن يبدأ من العام وينتهي بالخاص؛ أي يبدأ بمعرفة لغة النص وينتهي إلى توقع وقراءة الكلمات كلمة كلمة وحرفًا حرفًا. لذا، فوَفقًا للنموذج التنازلي فإن دور الطالب تفاعلي جوهري في إيجاد معنى للنص بتطبيق استراتيجيات معينة تساعده على تنشيط خبراته ومعارفه السابقة، وتوظيف مهارات التفكير والتحليل والربط والاستنتاج والنقد.

ثالثًا- النموذج التفاعلي التعويضي: القائم على الدمج بين خصائص النموذجين التصاعدي والتنازلي في فرضية تعرف بفرضية المعالجة التعويضية. ويأتي هذا النموذج نتيجة مجموعة من الأبحاث التي أجراها علماء النفس المعرفي، وكشفت عن أن استخدام منهج بعينه يمثل إشكالية جسيمة؛ لأن القارئ يستند إلى المنهجين معًا عند القراءة، وقد لوحظ الترابط بين المنهجين بحيث يمكن لأحدهما معالجة نقاط ضعف الآخر. وبناء على خصائص هذا النموذج فإن عملية القراءة عملية تفاعلية تتطلب تفاعلًا بين كل الأنظمة اللغوية (الدلالي والتركيبي والمورفولوجي والصوتي) من جهة، وبين مكونات الموقف القرائي (القارئ، النص المقروء، السياق) من جهة أخرى.

إن هذه التحولات الفكرية التي تؤكد على طبيعة القراءة البنائية التفاعلية تقودنا إلى مناقشة تأثير هذه التحولات في عمليات تدريس القراءة التي أصبحت تتطلب تدريسًا قائمًا على نشاط المتعلم في الموقف القرائي. وفي هذا السياق أكدَّ كل من فال وفونتين (Vale & Fenuteun, 2005, P.27) على أهمية أن يستخدم المعلمون الأنشطة اللغوية أثناء تدريسهم اللغة داخل حجرة الدراسة؛ لأن التعلم القائم على النشاط له عديد من الميزات في نطاق احتياجات الطفل؛ فعلى سبيل المثال: يشعر المتعلمون بقيمة التدريس العملي أثناء مشاركتهم في النشاط، كما يشعرون بالدافعية والإثارة والتشويق فيما يقومون بعمله، ويفهون اللغة أكثر نتيجة ممارستهم للأنشطة اللغوية. كما يركز كوميجوز (٢٠١٧م، ص ٢٣٢) على أهمية تعليم الطلاب استراتيجيات المراقبة الذاتية للفهم، من خلال التحدث عن كيفية فهمهم لما يقرؤونه، وإجابة أسئلة عن النص، أو مناقشة أحداثه ومعلوماته وشخصياته.

وفي إطار التأكيد على تعزيز استخدام استراتيجيات القراءة الفعالة المعرفية وغير المعرفية كأحد أدوات استقصاء النص وتطوير نظم معالجة فعالة له؛ يقدم طلبة (٢٠١٣م، ص ٢٩) العديد من الأنشطة التعليمية والاستراتيجيات المرتبطة بقراءة النص التي يجب تعلمها: المنظمات المتقدمة، وتحديد العناصر المهمة، وتدوين الملحوظات Take Notes، والتساؤل المكتوب قبل القراءة، والتلخيص وأنشطة القراءة/ التفكير المكتوب، واستراتيجية K.W.L، إضافة إلى هذا تؤكد عاشور (٢٠١٨م، ص ٥٩٣) أهمية التركيز على وصف الاستراتيجية، وتبيان وقت وكيفية استخدامها، ثم التدريب على كيفية تطبيقها خلال عملية القراءة، مع تشجيع الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة إيجابية، وتوفير فرص التعاون بين الطلاب.

وفي ضوء ما تقدم تستخلص الباحثة عددًا من المبادئ التربوية التي ينبغي مراعاتها عند تدريس القراءة، وتوظيفها لتشجيع عمليات تعلم بنَّاءة ونشطة تعزز فهم الطلاب وتحسن تعلمهم، بغضّ النظر عن طبيعة الاستراتيجية المستخدمة في التدريس، وتتمثل هذه المبادئ في:

- تقديم خبرات تعلم جديدة مرتبطة بالخبرات السابقة لتعزيز البناء المعرفي لدى الطلاب.
- توفير بيئة صفّية غنية بالأنشطة الذهنية والأسئلة العميقة التي تثير تفكير الطلاب وتعزز التعلم.
- تهيئة مناخ صفّي إيجابي مبني على الثقة وروح الفريق والعلاقات التعاونية، ويشجع تفاعل المجموعات من خلال إتاحة فرص التعبير والمناقشة والتساؤل وإبداء الرأي، وإعطاء وقت كافٍ للتفكير والتأمل والمراجعة.
- إتاحة الفرص بشكل منظم لممارسة التفكير فوق المعرفي وتوظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لمراقبة وتقييم مستوى الأداء وتحسينه.
- تقديم تغذية راجعة بنائية شفوية وكتابية وفق محكات تقويمية واضحة ومعلنة تسهم في إثارة دافعية الطلاب وتعزيز التعلم.

الدراسات السابقة:

سعت الباحثة إلى رصد عدد من الدراسات السابقة ما بين عربية وأجنبية في محورين: تناول أولهما توظيف الكتابة للتعلم، وتناول الآخر مهارات الفهم القرائي، وراعت الباحثة في اختيار الدراسات حداثتها ودرجة صلتها بالبحث الحالي، والتزمت في عرضها بمنهجية تقوم على عرض الدراسات في مجال توظيف الكتابة للتعلم ابتداء، ثم الدراسات التي تناولت الفهم القرائي، مع مراعاة عرضها من الأقدم إلى الأحدث بحسب موضوعها، مشيرة إلى أهدافها وأبرز نتائجها المتعلقة بالدراسة الحالية، ثم التعليق عليها، وبيان جوانب الإفادة منها والاختلاف عنها.

فمن الدراسات عن أثر الكتابة في التعلم دراسة جراهام وهيبرت (Graham & Hebert, 2011) التي أجراها للكشف عن أثر الكتابة وتعليمات الكتابة والوقت الذي تتطلبه المهام الكتابية على مستوى القراءة لدى طلاب الصفوف من (١٢-١) في ولاية تينيسي في الولايات المتحدة، واستخدم الباحثان التحليل التلوي للدراسات التي أجريت في الكتابة للقراءة؛ بهدف وصف توجه تلك الدراسات وإيجاد علاقات مشتركة بينها، كما استخدم الباحثان

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي لقياس أثر المتغيرات المستقلة، وقد تمثلت أداة الدراسة في مقياس للقراءة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكتابة عن النص المقروء تعزز فهم الطلاب له، وأن زيادة عدد مرات كتابة الطلاب يحسن فهم المقروء، وأن لتعليمات الكتابة أثرًا في إيجاد قراءة أفضل.

ودراسة شين وهاند ومكدويل (Chen, Hand, & McDowell, 2013) للكشف عن تأثير الكتابة في مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب وطالبات الصف الرابع والصف الحادي عشر في الولايات المتحدة، وبلغ عدد العينة (٨٣٥) في الصف الرابع و(٤١٦) في الصف الحادي عشر من أربع مدارس ابتدائية ومدرسة ثانوية واحدة، واستخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي، حيث طُلب من طلاب مجموعات البحث كتابة ثلاث رسائل بالتبادل في بداية/ أثناء/ إكمال وحدة تدريس مدتها ٨ أسابيع عن القوة والحركة، واستند هيكل الكتابة على ثلاثة مكونات للحجج هي: السؤال، الادعاء، والأدلة، وأشارت المقارنة بين نتائج الاختبارين: القبلي والبعدي إلى أن الطلاب الذين شاركوا في مهام كتابة الرسائل التعاونية كان أداؤهم أفضل من الطلاب الذين لم يفعلوا ذلك. وأظهرت النتائج أن الإناث، والطلاب ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، والموهوبين، هم الأكثر استفادة من مهام كتابة الرسائل التعاونية.

وللتعرف على فاعلية استخدام خرائط التفكير والأنشطة الكتابية في تدريس علم الاجتماع في تنمية فهم طالبات الصف الثاني ثانوي للمفاهيم الاجتماعية، ونمو عادات العقل، ورفع مستوى الكفاءة الذاتية، أجرت عوض وآخران (٢٠١٦م) دراسة استخدمت فيها المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وطبقت أداة البحث المتمثلة في اختبار المفاهيم الاجتماعية، واختبار عادات العقل، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتمثلت عينة الدراسة في عينة من طالبات الصف الثانوي ثانوي في محافظة السويس، يبلغ عددها (٦٥) طالبة، تم توزيعهن على مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجوعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم الاجتماعية وعادات العقل والكفاءة الذاتية، وهو ما يشير إلى فاعلية خرائط التفكير والأنشطة الكتابية في تدريس علم الاجتماع.

وأجرت آدم (٢٠١٧م) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية للتعلم (PDEODE)، واستراتيجية الكتابة من أجل التعلم على تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية وزيادة الدافعية للإنجاز في الرياضيات وبقاء أثر التعلم، وتكونت عينة البحث من (١٢٠) طالبًا من طلاب الصف السادس الابتدائي في إدارة السلام التعليمية بمحافظة القاهرة، تم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين: تجريبية، وضابطة،

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وطبقت اختبار المشكلات، ومقياس الدافعية، وأظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في قدرتهم على حل المشكلات الرياضية، وأيضًا زيادة مستوى الدافعية للإنجاز في الرياضيات، وبقاء أثر التعلم بالنسبة للقدرة على حل المشكلات الرياضية، والتحسن الحادث في مستوى الدافعية للإنجاز.

وأجرى آل مناخرة (٢١٠٧م) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج نمذجة كتابية في تنمية المهارات الكتابية لدى الطلاب المعلمين بدراسة الدبلوم التربوي في جامعة الملك عبد العزيز، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي من خلال استخدام برنامج تدريبي مقترح للتعلم الذاتي تضمن (٩) موديولات قائمة على مدخل النمذجة الكتابية، وطبقت اختبارًا لقياس المستوى المعرفي لدى الطلاب في عمليات الكتابة، واختبارًا لقياس مهاراتها، وشملت عينة الدراسة (٣٢) من طلاب اللغة العربية المعلمين في جامعة الملك عبد العزيز، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من اختبار عمليات الكتابة، واختبار مهارات الكتابة لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يشير إلى فاعلية البرنامج في تحسين المعرفة بالعمليات والممارسة المهارية للكتابة، إضافة إلى وجود فروق دالة في عمليات الإعداد للكتابة، والكتابة المبدئية، والمراجعة، والكتابة النهائية، وتقويم الكتابة.

وللتعرف على أثر استراتيجية الكتابة من أجل التعلم في تدريس الرياضيات في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والمشاعر الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية أجرى حسين (٢٠١٨م) دراسة اعتمدت المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، وطبقت اختبار التفكير التأملي ومقياس المشاعر الأكاديمية، وتمثلت عينة الدراسة من مجموعتين من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، بلغت (٨٦) تلميذًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة لصالح التجريبية في كل من مهارات التفكير التأملي والمشاعر الأكاديمية.

ومن أحدث الدراسات في هذا المجال دراسة جراهام وآخرين (Graham, Kiuhara, & MacKay, 2020) للكشف عن آثار الكتابة على التعلم في العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات باستخدام التحليل التلوي

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

للدراسات التجريبية وشبه التجريبية في كثير من الدول، والمطبَّقة على طلاب الصفوف من (١٢-١) التي وظّفت الأنشطة الكتابية في التعليم والتعلم. وأظهرت نتائج التحليل أن الكتابة عن المحتوى تعزز التعلم بشكل موثوق، وأن دمج الكتابة في التعليم فعال في تحسين التعلم في العلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات، وكذلك تعلم طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الفهم القرائي أجرى أندرسن وبراتن (Andreasen & Braten,2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس بطريقة العرض المباشر في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتمثلت أداتها في اختبار تحصيلي لقياس مهارات الفهم القرائي، وطُبقت على عينة مكونة من (١٠٣) طلاب في فصول دراسية مختلفة القدرات في ٣ مدارس تقع شرق النرويج، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام استراتيجية العرض المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب.

كما أجرى كازاندجيان (Kazandjian, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام نوعين من الدعم اللفظي السابق للقراءة: الخرائط الدلالية في مقابل التفسير المعجمي للمفردات مستخدمًا اللغة الأولى على الفهم القرائي لدى دارسي اللغة الإنجليزية في مركز اللغات بجامعة القاهرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٨) دارسًا تم توزيعهم على مجموعتين تجريبيتين وثالثة ضابطة، وباستخدام اختبار الفهم القرائي أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات النتائج تعزى لاستخدام الخرائط الدلالية والتفسير المعجمي مقارنة بالأسلوب التقليدي لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما أظهرت الدراسة أن المجموعة التي استخدمت الخرائط الدلالية حققت نتائج أفضل مقارنة بالمجموعة التي استخدمت التفسير المعجمي للمفردات.

وبتوظيف استراتيجية القراءة التعاونية سعت دراسة العقيل والحداد (٢٠١٨م) إلى التعرف على أثر الاستراتيجية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرستين في مديرية تربية لواء ناعور باستخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وبلغ عدد العينة (١٠٦) طلاب وطالبات،

وطبّقت الدراسة اختبار مهارات الاستيعاب القرائي واختبار التحدث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في مهارات الاستيعاب القرائي.

كما أجرت علا البطاط (Ola Al-Batat, 2018) دراسة هدفت إلى بحث أثر استخدام استراتيجية توليد الأسئلة في تطوير مهارات الفهم لدى طالبات الصف التاسع ومواقفهن تجاه اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالبات يدرسن في الصف التاسع بالمدرسة الحكومية في جنوب الخليل، وباستخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي وُزّعت الطالبات إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأعدت الباحثة اختبارًا لفهم القراءة واستبيانًا لقياس المواقف، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات مهارات فهم القراءة لدى طالبات الصف التاسع تعزى لاستراتيجية توليد الأسئلة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى البقعاوي والنصار (٢٠١٩م) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، وطُبقت على عينة تكونت من (٧٠) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة رفحاء في المملكة العربية السعودية، جرى توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (٣٥) تلميذًا درسوا باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وضابطة مكونة من (٣٥) تلميذًا درسوا بالطريقة الاعتيادية. وتمثلت أداة البحث في اختبار الفهم القرائي، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التدريس التبادلي، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي)، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وأثبتت النتائج الأثر الإيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل عام، وفي تنمية كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على انفراد.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة في محوري: الكتابة للتعلم والفهم القرائي تنوع هذه الدراسات من حيث أهدافها ومجتمعها ومنهجها وأدواتها، ويأتي هذا البحث مكملًا لهذه الدراسات في مجال السعي لتوظيف الكتابة أداةً لتعزيز التعلم لدى الطلاب، ومتفردًا عنها من حيث التركيز على الربط بين مهارات اللغة من حيث توظيف الكتابة لتنمية فهم المقروء. ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة يمكن الخروج بالرؤى التالية:

- يظهر من الدراسات التي تناولت الكتابة من أجل التعلم وجود اهتمام ببحث أثر الكتابة وأنشطتها على تعلم الطلاب، وقد تنوعت الدراسات فيما بينها في التخصص الذي تناولته، ومع ذلك تظهر قلة الدراسات التي سعت إلى بحث تأثير مدخل الكتابة لأجل التعلم في مهارات القراءة، الأمر الذي يعزز الحاجة إلى توظيف مدخل الكتابة من أجل التعلم في تدريس الفهم القرائي، لا سيما في ضوء العلاقة بين مهارتي القراءة والكتابة.
- يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت الفهم القرائي وجود اهتمام كبير بتقويم وتنمية مهارات الفهم القرائي بما ينسجم مع التوجهات المحلية والدولية في تحسين قراءة الطلاب لدى طلاب التعليم العام، الأمر الذي يدعم فكرة البحث الحالي.
- اتفقت الدراسات فيما بينها في استخدام المنهج التجريبي، واستخدام اختبار الفهم القرائي للتحقق من فاعلية التجربة، في حين اختلفت المتغيرات المستقلة بين الدراسات، وقد اتفق البحث الحالي مع هذه الدراسات في تطبيق المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي، وأداة الدراسة المتمثلة في اختبار الفهم القرائي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في التركيز على طلاب المرحلة الابتدائية، وبحث تطوير أدائهم التحصيلي، ومن تلك الدراسات: دراسة جراهام وهيبرت (Graham & Hebert, 2011)، ودراسة شين وهاند ومكدويل (Chen, Hand, & McDowell, 2013)، ودراسة آدم (٢٠١٧م)، ودراسة أندرسن وبراتن (Andreasen & Braten, 2010)، ودراسة البقعاوي والنصار (٢٠١٩م).
- أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدد من الجوانب من أهمها: دعم الشعور بالمشكلة البحثية، والحاجة إلى توظيف مدخل الكتابة لأجل التعلم في تدريس القراءة، وتطوير الإطار النظري للبحث الحالي بالإفادة من الأفكار التي تناولتها الدراسات السابقة والنتائج التي توصلت إليها، وكذلك دعم تفسير النتائج ومناقشتها من خلال الربط والمقارنة بالنتائج السابقة.

فرضيات البحث:

- توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الفهم القرائي ككل لدى طالبات الصف السادس الابتدائي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم الحرفي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم النقدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً- متغيرات البحث: شمل البحث المتغيرات التالية:

١. المتغير المستقل: ويتمثل في الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم.
٢. المتغير التابع: ويتمثل في مهارات الفهم القرائي بحسب القائمة التي حددها البحث.

ثانيًا- منهج البحث:

استخدم البحث المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي المعروف باسم تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة، ذات الأداءين: القبلي والبعدي، وقد اختير هذه المنهج كونه الملائم للتعرف على فاعلية توظيف مدخل الكتابة من أجل التعلم في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

ثالثًا- أداة البحث ومادته التجريبية:

١. **قائمة مهارات الفهم القرائي**: قامت الباحثة ببناء قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف السادس الابتدائي، وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من القائمة المتمثل في تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف السادس الابتدائي.
- تحديد مصادر بناء القائمة المتمثلة في الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بالقراءة ومهاراتها، وخصائص طالبات المرحلة الابتدائية العليا.
- إعداد القائمة في صورتها الأولية، وقد تضمنت (١٨) مهارة، مصنفة إلى (٣) مجالات رئيسة.
- ضبط قائمة مهارات الفهم القرائي من خلال عرضها على عدد من الخبراء والمتخصصين في مناهج القراءة ومشرفات ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؛ للتحقق من مدى مناسبة المهارات، ومدى انتمائها للمجالات الرئيسة، والسلامة اللغوية.
- تعديل القائمة في ضوء ملاحظات المحكمين والانتهاء من القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف السادس الابتدائي، متضمنة (١٤) مهارة مصنفة إلى (٣) مجالات، يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٣): مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف السادس الابتدائي

مجالات الفهم القرائي		
مهارات الفهم الحرفي	**مهارات الفهم الاستنتاجي**	**مهارات الفهم النقدي**
١. تحديد المعنى من السياق. ٢. تحديد مرادفات الكلمات ومضاداتها. ٣. تحديد عناصر القصة، مثل: الشخصيات، والزمان، والمكان. ٤. استخراج معلومة محددة من النص أو من رسم توضيحي معين.	١. استنتاج الأفكار الرئيسة. ٢. استنتاج الأفكار الفرعية. ٣. استنتاج المعلومات والمعارف من السياق. ٤. إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج. ٥. استنباط المعاني الضمنية. ٦. تعليل تصرفات شخصية في النص. ٧. تحليل مشاعر الشخصيات وتفسيرها.	١. تحديد ما له علاقة، وما ليس له علاقة بالموضوع. ٢. التمييز بين الحقيقة والرأي. ٣. الحكم على صحة المعلومات والأدلة الواردة في النص، واكتمالها ووضوحها.

٢. **اختبار الفهم القرائي:** مرّت عملية بناء الاختبار بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: ويتمثل في التعرف على مستوى فهم طالبات الصف السادس الابتدائي للنصوص القرائية.
- تحديد مصادر بناء الاختبار: استندت الباحثة في إعداد الاختبار إلى قائمة مهارات الفهم القرائي ابتداءً، وإلى كتب القياس والتقويم التربوي، وخصائص طالبات المرحلة الابتدائية، والدراسات التي أجرت اختبارًا للفهم القرائي.
- تحديد نوع الاختبار: تم تحديد أسئلة الاختيار من متعدد لقياس مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؛ وذلك لمناسبة هذا النوع من الأسئلة لقائمة المهارات المحددة، وقابليتها للقياس باستخدام هذا النوع من الأسئلة.
- إخراج الاختبار في صورته الأولية متضمنًا إرشادات الاختبار والأسئلة.
- ضبط الاختبار بتقدير صدقه وحساب ثباته ومعامل الصعوبة والتمييز من خلال إجراء الخطوات التالية:
  - للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مناهج القراءة وطرق تدريسها والمتخصصين في القياس والتقويم؛ لإبداء الرأي في مناسبة الأسئلة لقياس المهارات المحددة للفهم القرائي (الفهم الحرفي – الفهم الاستنتاجي – الفهم النقدي)، وصحة بدائل الإجابة، ودقة الصياغة، وقد تم تعديل الاختبار في ضوء مرئيات ومقترحات المحكمين.
  - وللتحقق من ثبات الاختبار تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (٢٢) طالبة من خارج عينة البحث، وتم تسجيل أسماء المستجيبات على الاختبار في التطبيق الأول، وبعد أسبوعين من التطبيق الأول طبقت الباحثةُ الاختبارَ مرة أخرى على العينة السابقة نفسها؛ لتحصل على درجتين لكل مستجيبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، كما يوضحها الجدول التالي:

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

الجدول (٤) معاملات ثبات الاختبار بطريقة الإعادة

المجالات	معامل الارتباط بين التطبيقين: الأول والثاني
مهارات الفهم الحرفي	٠,٦٢٩
مهارات الفهم الاستنتاجي	٠,٧٥٧
مهارات الفهم النقدي	٠,٦٧٥
الأداة ككل (مجالات الفهم القرائي)	٠,٨٢٨

من الجدول السابق نجد أن معامل ارتباط بيرسون للأداة ككل ولكل مجال من مجالات الفهم القرائي بين التطبيقين الأول والثاني جاءت مرتفعة، وهو ما يعني صلاحية الأداة للتطبيق.

- أفاد معامل الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار أن جميع أسئلة الاختبار جاءت مناسبة من حيث السهولة والصعوبة لأغراض البحث الحالي، حيث بلغ معامل التمييز لجميع أسئلة الاختبار أعلى من (٢٥ ٪)، وتعد معاملات تمييز مقبولة.

وبعد إجراءات التحقق من مناسبة الاختبار لغرض البحث تم إخراجه في صورته النهائية، وقد تكوّن الاختبار من (١٦) سؤالًا تقيس (١٤) مهارة من مهارات الفهم القرائي.

٣. تصميم الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم:

- **تحديد فلسفة الاستراتيجية المقترحة**: تنطلق الاستراتيجية المقترحة من مسلَّمة مؤدّاها أن للكتابة أثرًا في تحسين التعلم، وبالتالي لها أثر في تحسين الفهم القرائي إذا ما تم توظيفها في تدريس النصوص القرائية، وذلك استنادًا إلى أن الكتابة والقراءة عمليتان عقليتان بنائيتان تتطلبان توظيفًا مستمرًّا لمهارات التفكير والتحليل والاستنتاج والربط، وليستا مجرد عمل آلي يُنظر إليه كناتج تعلم في حدّ ذاته.
- **أسس تصميم الاستراتيجية**: انطلاقًا من الجانب النظري للبحث الحالي، والدراسات والأدبيات المتصلة، فقد بُنيت الاستراتيجية المقترحة في ضوء النظرية البنائية التي تؤكد على مركزية المتعلم في بيئة تعلم قائمة على الاكتشاف وبناء المعارف بشكل تراكمي يراعي الخبرة السابقة لدى المتعلم، وتعترف بدافعية المتعلم ومشاركته، وتشجع تساؤلاته وآراءه كأساس مهم للتعلم، كما أوْلت جوانب التفاعل الاجتماعي في البيئة الصفية أهمية باعتبارها من أسس التعلم التي ركزت عليها البنائية واستندت إليها في تحسين عمليات التعلم،

كذلك بُنيت الاستراتيجية في ضوء الأسس التربوية الداعية إلى مراعاة خصائص نمو طالبات الصف السادس المتمثلة في: نمو القدرة على التعبير، والتعبير عن الذات، وحب الاستطلاع، وكثرة وطرح التساؤلات، وفهم العلاقات، والشعور بالمسؤولية، ومشاركة الآخرين.

- **التعريف بالاستراتيجية المقترحة**: مجموعة من الإجراءات التعليمية التعلمية تتطلب القيام بمهام كتابية تقوم على التفكير، والتساؤل، والتنظيم الذاتي، والتفاعل مع الأقران وفق مراحل متسلسلة بشكل فردي أو جماعي أثناء دروس القراءة؛ من أجل تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.
- **إجراءات وأنشطة الاستراتيجية المقترحة**: تنتظم الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم في ثلاث مراحل رئيسة تتدرج وفق خطوات سير الدرس الإجرائية، تتضمن كل مرحلة مجموعة من الإجراءات التعليمية التعلمية التقويمية يقوم بها كل من المعلم والمتعلم؛ بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين، وقد أشير إليها بالتفصيل في الإطار النظري للبحث الحالي.
- وتتضمن الاستراتيجية مجموعة من أنشطة التعلم المستخدمة في ضوء مدخل الكتابة للتعلم تتمثل في نشاط الإكمال، ونشاط بنوك الكلمات، ونشاط إعادة الصياغة، وأنشطة الكتابة التعبيرية، والكتابة التفسيرية، وقد صُمِّمت الأنشطة في ضوء مدخل الكتابة لأجل التعلم، وروعي فيها اتساقها مع محتوى النصوص القرائية واستراتيجيات التدريس والتقويم المستخدمة، وإسهامها في تحقيق أهداف التعلم، مع التأكيد على قابليتها للتطبيق ومناسبتها للفئة العمرية ومراعاتها لعامل الوقت والإمكانات المتاحة.

٤. إعداد دليلَي الطالب والمعلم:

من خلال الرجوع لكتاب "لغتي" للصف السادس الابتدائي- الفصل الدراسي الأول (طبعة ١٤٤٠هـ)، وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي، وكذلك مدخل الكتابة من أجل التعلم، وبالرجوع إلى أدبيات بناء الأنشطة التعليمية في ضوء النظرية البنائية، أعدت الباحثة دليلي المعلم والطالب في صورتهما الأولية وَفقًا لمدخل الكتابة من أجل التعلم. وقد اشتمل دليل المعلم على:

- مقدمة عن الدليل لتوضيح المقصود منه وبيان أهميته.
- نبذة عن جذور مدخل الكتابة من التعلم، تعريف به وباستراتيجياته، أنشطته التعليمية التعلمية والتقويمية.
- أهداف تدريس النصوص القرائية.
- النصوص القرائية التي ستدرس وفق الإجراءات التدريسية المقترحة في ضوء مدخل الكتابة من أجل التعلم.

فيما اشتمل دليل الطالب على:

- مقدمة تعريفية للطالب وولي الأمر.
- أهداف تعلم النصوص القرائية.
- النصوص القرائية والخطة الزمنية لدراستها.
- الأنشطة التعلمية والتقويمية.

وبعد الانتهاء من بناء الدليلين في صورتهما الأولية تم التحقق من مناسبتهما بعرضهما على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ للنظر في مناسبة أهداف التعلم العامة والخاصة بكل درس، ومناسبة عرض المحتوى وأنشطة التعليم والتعلم والتقويم المبنية في ضوء مدخل الكتابة للتعلم، ومناسبة الدروس للوقت المخصص لكل حصة، وقد عُدِّل الدليلان في ضوء ملاحظاتهم ومرئياتهم.

رابعًا – الإعداد لتطبيق التجربة: تضمّن هذا الإجراء ضبط العوامل غير التجريبية لتحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث في العمر، وقد اتضح أن متوسط أعمار الطالبات يراوح بين (١١– ١٢) سنة، وللتحقق من تجانس المجموعتين وتكافؤهما في فهم النصوص القرائية قبل تطبيق البرنامج أجرت الباحثة اختبار تكافؤ للمجموعتين التجريبية والضابطة؛ للتأكد من تكافؤهما وإمكانية المقارنة بينهما، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٥) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية –الضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي

مهارات الفهم القرائي	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	
مهارات الفهم الحرفي	الضابطة	٢٦	٣,٩٢	١,٠٩	٠,٩٠	٠,٣٧	غير دالة
	التجريبية	٢٨	٤,١٨	٠,٩٨			
مهارات الفهم الاستنتاجي	الضابطة	٢٦	٥,٧٣	١,٢٥	٠,٣٢	٠,٧٥	غير دالة
	التجريبية	٢٨	٥,٨٦	١,٦٥			
مهارات الفهم النقدي	الضابطة	٢٦	٢,٨٨	٠,٩٥	٠,٢٦	٠,٨٠	غير دالة
	التجريبية	٢٨	٢,٨٢	٠,٨٦			
مهارات الفهم القرائي ككل	الضابطة	٢٦	١٢,٥٤	٢,٢٨	٠,٤٧	٠,٦٤	غير دالة
	التجريبية	٢٨	١٢,٨٦	٢,٦٩			

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة فيما يتعلق بمهارات الفهم القرائي ككل غير دالة، حيث بلغت (٠,٦٤)، وهي أعلى من (٠,٠٥)، وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات الفهم القرائي ككل، وكذلك عند مستوى كل من الفهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين.

خامسًا – إجراء المعالجة التجريبية: حيث درست المجموعة التجريبية النصوص القرائية باستخدام مدخل الكتابة للتعلم، فيما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، واستغرقت مدة تطبيق التجربة أسبوعين بواقع (٥) حصص أسبوعيًّا.

سادسًا – التطبيق البعدي لأداة البحث وإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات: بعد الانتهاء من تدريس النصوص القرائية لكلتا المجموعتين: التجريبية والضابطة أعيد تطبيق اختبار الفهم القرائي؛ بهدف التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات صف السادس الابتدائي، ومن ثم جُمعت البيانات تمهيدًا لإخضاعها للمعالجة الإحصائية ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

سابعًا – استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها:

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول الذي نصّ على الآتي:

ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الحرفي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية التي تنص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الحرفي لصالح طالبات المجموعة التجريبية". وللإجابة عن هذا السؤال وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مهارة الفهم الحرفي، وجاءت النتائج كالتالي:

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

الجدول رقم (٦): اختبار (Independent Samples t-test) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الحرفي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي	مربع إيتا	قوة التأثير
الفهم الحرفي	الضابطة	٢٦	٣,٩٦	٠,٩٦	٢,٦٣	٠,٠١	دالة إحصائيًّا	٠,١٢	متوسطة
	التجريبية	٢٨	٤,٥٧	٠,٧٤					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الحرفي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢,٦٣)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية، وبلغ مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهو أقل من (٠,٠٥)، حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٤,٥٧ من ٥)، في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٣,٩٦ من ٥)، وعليه تم قبول الفرضية التي تنص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الحرفي لصالح طالبات المجموعة التجريبية". وبحساب قيمة مربع إيتا كانت النتيجة (٠,١٢) وهو حجم تأثير متوسط، حيث أشار (كوهين، ١٩٧٧م) إلى أن حجم التأثير يكون متوسطًا إذا كان ٠,٠٦ < مربع إيتا < ٠,١٤، وهذا يشير إلى تأثير المعالجة التجريبية كمتغير مستقل على المتغير التابع، وهذا يعني أن (١٢٪) من التباين الكلي في التطبيق البعدي في مهارة الفهم الحرفي لدى طالبات المجموعة التجريبية يعود إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الكتابة أداة للتركيز على الأفكار الرئيسة في النص وذات الأهمية الكبرى، وتشجع على تنظيم الأفكار في كلٍّ متماسك يربط بين الأفكار في علاقات واضحة، وهذا يتفق مع أشارت إليه دراسة (Graham & Hebert, 2011, P.711).

وعليه يمكن القول إن الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم أتاحت للطالبات – من خلال الممارسات التعليمية التعليمة والأنشطة التي تضمنتها – فرصًا للتركيز على الأفكار الرئيسة والقضايا المهمة في النصوص المقروءة، وهو ما قد يعزى إليه تطور مستوى الطالبات في الفهم الحرفي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مصطفى والبريك (٢٠١٦م) التي كشفت عن فاعلية استراتيجية الكتابة لأجل التعلم في رفع تحصيل مستوى الطالبات، كما اتفقت مع دراسة العقيل والحداد (٢٠١٨م) التي أظهرت فاعلية التعلم التعاوني – وهو أحد أبعاد استراتيجية البحث الحالي – في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى الطلاب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني الذي نصّ على الآتي:

ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية التي تنص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الاستنتاجي لصالح طالبات المجموعة التجريبية". وللإجابة عن هذا السؤال وللتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مهارات الفهم الاستنتاجي، وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (٧): اختبار (estt-t Independent Samples) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الاستنتاجي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي	مربع إيتا	قوة التأثير
الفهم الاستنتاجي	الضابطة	٢٦	٥,٧٧	١,١٨	١,٠٥	٠,٣٠	غير دالة إحصائيًّا	٠,٠٢	لا يوجد تأثير
	التجريبية	٢٨	٦,٠٧	٠,٩٤					

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الاستنتاجي.

حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١,٠٥) وهي أقل من قيمتها الجدولية، وأن مستوى الدلالة (٠,٣٠) وهي أكبر من (٠,٠٥)، وهو ما يشير إلى وجود فروق غير دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم الاستنتاجي، وعليه تم رفض الفرضية التي تنص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الفهم القرائي عند مستوى الفهم الاستنتاجي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مهارات الفهم الاستنتاجي من المهارات التي تتطلب تنمية القدرة لدى الطالبات على استنتاج الأفكار والمعلومات من السياق واستنباط المعاني الضمنية، إضافة إلى تنمية القدرة على التفسير والتعليل، من خلال توفير فرص متنوعة ومتعددة من المهام والأنشطة للطالبات القائمة على التفكير التحليلي والاستنباطي وسبر أغوار النصوص وفحص المعلومات وإبراز العلاقات بينها، واستخدام المعلومات السابقة لإضافة معلومات جديدة من خلال الاستدلال والتنبؤ. وهي من المهارات التي ينخفض فيها مستوى الطلاب، بحسب ما تشير إليه دراسة (أبو زريق، ٢٠٠٢م)، ودراسة (عبابنة، ٢٠١٥م)، الأمر الذي قد يتطلب إتاحة مزيد من الفرص والوقت للطالبات لممارسة الأنشطة الكتابية بما يسهم في تنمية مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي، وهذا يتفق مع أشارت إليه نتائج دراسة جراهام وهيبرت (Graham & Hebert, 2011) من أن زيادة عدد مرات كتابة الطلاب يحسّن فهم المقروء. وهذا قد يلمّح إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي في حال أُتيح مدى زمني أطول للتعلم من خلال الكتابة، كما تفتح هذه النتيجة المجال أمام الباحثين لاستكمال الجهود وبحث العلاقة بين الوقت الذي تتطلبه المهام الكتابية وأثر الكتابة على فهم الطلاب، وخصوصًا الفهم الاستنتاجي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث الذي نص على:

ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم النقدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية التي تنص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم النقدي

لصالح طالبات المجموعة التجريبية". وللإجابة عن هذا السؤال وللتحقق من صحة هذا الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مهارة الفهم النقدي، وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (٨): اختبار (estt-t Independent Samples) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم النقدي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي	مربع إيتا	قوة التأثير
الفهم النقدي	الضابطة	٢٦	٢,٨٨	١,٠٣	٣,٢٢	٠,٠١	دالة إحصائيًا	٠,١٧	كبيرة
	التجريبية	٢٨	٣,٦١	٠,٥٧					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم النقدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣,٢٢) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، وبلغ مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥)، حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٣,٦١ من ٤)، في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢,٨٨ من ٤)، وعليه قُبلت الفرضية التي تنص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات فهم المقروء عند مستوى الفهم النقدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية". وبحساب قيمة مربع إيتا كانت النتيجة (٠,١٧) وهو حجم تأثير كبير، حيث أشار (كوهين، ١٩٧٧م) إلى أن حجم التأثير يكون كبيرًا إذا كان ٠,١٤ < مربع إيتا، وهذا يشير إلى تأثير المعالجة التجريبية كمتغير مستقل على المتغير التابع، وهو ما يعني أن (١٧٪) من التباين الكلي في التطبيق البعدي في مهارة الفهم النقدي لدى طالبات المجموعة التجريبية، يعود إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الكتابة عن النص تسهم بحسب (Graham & Hebert, 2011, P.711) في تنمية التفكير النقدي وذلك من خلال المشاركة الشخصية مع النص، وإعادة النظر فيه ونقده وبناء معانٍ جديدة،

واتخاذ قرار نشط بشأن ما سيكتب وكيف سيكتب، وهذا ما أتاحته الاستراتيجية المقترحة بما تضمنته من أنشطة متنوعة فردية وجماعية قائمة على التأمل والمراجعة وتقويم الأداء، الأمر الذي قد يُعزى إليه تطور مستوى الطالبات في مهارات الفهم النقدي. وتأتي هذه النتيجة متّسقة مع دراسة (Chen, Hand, & McDowell, 2013) التي كشفت عن تأثير الكتابة المستندة على مكونات الحجج (السؤال، الادعاء، الأدلة) على مستوى الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب، ودراسة آدم (٢٠١٧م) التي أظهرت فاعلية استراتيجية الكتابة من أجل التعلم في تنمية مهارات التفكير العليا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي نصّ على الآتي:

ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الكتابة للتعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية التي تنص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الفهم القرائي ككل لصالح طالبات المجموعة التجريبية"، وللإجابة عن السؤال والتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مهارات الفهم القرائي بالنسبة لنتائج اختبار مهارات الفهم القرائي، وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (٩): اختبار (estt-t Independent Samples) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الفهم القرائي ككل

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي	مربع إيتا	قوة التأثير
الفهم القرائي	الضابطة	٢٦	١٢,٦٢	١,٩٨	٣,٣٣	٠,٠١	دالة إحصائيًّا	٠,١٨	كبيرة
	التجريبية	٢٨	١٤,٢٥	١,٦٢					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات فهم المقروء ككل لصالح طالبات المجموعة التجريبية. حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣,٣٣) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، وبلغ

مستوى الدلالة (٠١ , ٠) وهو أقل من (٠٥ , ٠)، حيث بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٢٥ , ١٤ من ١٦)، في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٦٢ , ١٢ من ١٦)، وعليه قبلت الفرضية التي تنص على أنه " توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠٥ , ٠) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الفهم القرائي ككل لدى طالبات الصف السادس الابتدائي لصالح طالبات المجموعة التجريبية". وبحساب قيمة مربع إيتا كانت النتيجة (٠ , ١٨) وهو حجم تأثير كبير، حيث أشار (كوهين ١٩٧٧م) إلى أن حجم التأثير يكون كبيرًا إذا كان ١٤ , ٠ < مربع إيتا، وهذا يشير إلى تأثير المعالجة التجريبية كمتغير مستقل على المتغير التابع وهذا يعني أن (١٨٪) من التباين الكلي في التطبيق البعدي في مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية يعود إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل الكتابة للتعلم بنيت على أساس من مبادئ ومنطلقات النظرية البنائية ورؤيتها للتعلم والمتعلم والمعلم، وعليه فقد هيأت الاستراتيجية للطالبات من خلال الخطوات التدريسية الإجرائية التي اتبعتها الاستراتيجية (التهيئة للفهم، تعميق الفهم، تقويم الفهم ومراجعته)، وما تضمنته من أنشطة تعلم فرصًا ساهمت في دمج الطالبات في بيئات تعلم نشطة عززت مشاركتهن، وساعدتهن على القيام بدور إيجابي في عملية التعلم، وأتاحت لهن بناء معرفتهن الخاصة وتكوين خبراتهن عن طريق تنشيط المعرفة السابقة وتهيئة أذهانهن للمعرفة الجديدة. إضافة إلى ذلك أتاحت الاستراتيجية المقترحة للطالبات فرصة تحمل مسؤولية تعلمهن ومراجعته وتقييمه، وهيأت فرصًا للتفاعل الاجتماعي القائم على طرح الأسئلة والمناقشة مع الأقران، والتأمل في الذات وفي أفكار الآخرين، ومراجعة مستوى الأداء وتقويمه وتحديد مدى الحاجة بذل المزيد من الجهد لإحراز التقدم، وهو ما قد يُعزى إليه تطور مستوى الطالبات في مهارات الفهم القرائي ككل.

وتأتي هذه النتيجة متّسقة مع الأدبيات التربوية التي نوقش جانب منها في الخلفية النظرية لهذا البحث، والتي تؤكد فاعلية الاتجاه البنائي المتمركز حول الطالب student-centered في تحسين تعلم الطلاب، كما تعزز هذه النتيجة التوجه النظري الذي يرى أن الكتابة أعمق من كونها مجرد عملية أو ناتج لغوي، بل هي عملية ذهنية معرفية معقدة تتطلب توظيفًا مستمرًّا لمهارات التفكير، ولها انعكاساتها على قدرة الطلاب على بناء المعنى وتعميق الفهم. وتتفق

هذه النتيجة مع دراسة جراهام وهيبرت (Graham& Hebert, 2011) التي أظهرت أن الكتابة عن النص المقروء تعزز فهم الطلاب له، كذلك تتفق مع دراسة شين وهاند ومكدويل (Chen, Hand, & McDowell, 2013) التي أظهرت فاعلية مهام الكتابة التعاونية في تطوير أداء الطلاب، ودراسة جراهام وآخران Graham, Kiuhara, & MacKay, 2020) التي أظهرت أن الكتابة عن المحتوى تعزز التعلم بشكل موثوق وأن دمج الكتابة في التعليم فعال في تحسين التعلم، كما تتفق مع دراسة عوض وآخران (٢٠١٦م)، ودراسة مصطفى والبريك (٢٠١٦م) اللتين كشفتا عن فاعلية الأنشطة الكتابية في تعلم الطلاب. من جانب آخر فإن هذه النتائج تعزز التوجه الداعي إلى ضرورة إيجاد تكامل بين القراءة والكتابة بين عمليات التدريس، وتؤيد ما أكدته الأدبيات وجاءت به نتائج بعض الدراسات التي أظهرت فاعلية التكامل في أداء الطلاب؛ وذلك لما بين المهارتين من علاقة بارزة ومتداخلة تتطلب توظيفًا متكاملًا لهما (يونس، ١٩٩٩م) (عيسوي، ٢٠٠٧م).

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي:

- تطوير تدريس القراءة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة المؤكدة على تفعيل دور المتعلم وإيجابيته في عمليات التعلم.
- وضع مهارات الفهم القرائي في قائمة الأولويات التي ينبغي التركيز عليها في دروس القراءة اتساقًا مع التوجهات النظرية والتربوية والحراك العالمي نحو التقويم الدولي لنواتج تعلم الطلاب.
- تطوير مقررات اللغة العربية ودروس النصوص القرائية على وجه الخصوص وَفقًا لمدخل الكتابة لأجل التعلم.
- تطوير برامج تدريبية للمعلمين لتطوير مهاراتهم التدريسية في ضوء مدخل الكتابة لأجل التعلم بما يمكّن طلابهم من تطوير مهاراتهم القرائية.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يُقترح القيام بالبحوث التالية:

- دراسة فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين قائم على توظيف مدخل الكتابة لأجل التعلم في تحسين الأداء التدريسي وفاعلية ذلك على أداء الطلاب.
- دراسة فاعلية مدخل الكتابة لأجل التعلم في تنمية مهارات الطلاب اللغوية.
- دراسة فاعلية مدخل الكتابة لأجل التعلم في تنمية مهارات الفم الاستنتاجي لدى الطلاب.
- دراسة فاعلية مدخل الكتابة لأجل التعلم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.
- دراسة العلاقة بين ممارسة أنشطة التعلم الكتابية ومستوى التنظيم الذاتي لدى الطلاب.

المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية
العدد السادس عشر – يناير 2021م

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

١) أبو دقة، نادية. (٢٠١٢م). دراسة مسحية لصعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في رام الله والبيرة في فلسطين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ٢٦(٧)، ١٥٥٨ – ١٥٤٨.

٢) أبو زريق، زياد. (٢٠٠٢م). *أثر نمطي التفكير الاستنتاجي للتفكير الاستقرائي والطريقة الاعتيادية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي للمفاهيم النحوية في لواء الرمثا*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة آل البيت، الأردن.

٣) أبو زهرة، محمد أحمد. (٢٠١٣م). تقييم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة للمبتدئين وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٤٥)، ٢٨٣-٢٤١.

٤) آدم، مرفت. (٢٠١٧م). أثر استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية للتعلم PDEODE واستراتيجية الكتابة من أجل التعلم على تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية وزيادة الدافعية للإنجاز في الرياضيات وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٠(٥)، ١٧١-١٢١.

٥) الأوسي، حسن. (٢٠١٩م). تقويم مستوى تلامذة الصف الثاني الابتدائي في الفهم القرائي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٤٤)، ٣٦٤-٣٥٢.

٦) بريكيت، أكرم محمد. (٢٠١٠م). تقويم الأداء التدريسي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة طيبة في مادة القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٢٢)، ١٥٨-١١١.

٧) البقعاوي، سليمان والنصار، صالح. (٢٠١٩م). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي. *مجلة كلية التربية*، ٣٥ (٣)، ٥٦-٣٥.

٨) البيشي، عائض. (٢٠١٦م). *أسباب الضعف القرائي والكتابي لدى طلاب الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك. الأردن.

٩) جريجوري، إيف. (٢٠١٦م). تعلم القراءة: منظور فكري ثالث. *مستقبليات*، ٤٦ (٣، ٤)، ٤٧٦-٤٥٩.

١٠) حبيب الله، محمد (٢٠٠٩م). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق – المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم* ط٣، عمان: دار عمار.

١١) الحربي، فهد، والقحطاني، فهد. (١٤٣٩هـ). المقدرة القرائية وفق المعايير الدولية للطلبة في الصف الرابع الابتدائي. وكالة الوزارة لتعليم البنين، وزارة التعليم. المملكة العربية السعودية.

١٢) حسين، إبراهيم التونسي السيد. (٢٠١٨م). فاعلية استراتيجية الكتابة من أجل التعلم في تدريس الرياضيات لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والمشاعر الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١ (١٢)، ١٢٧-٥٦.

١٣) خضور، رشا سليمان. (٢٠١٨م). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية على ضوء كفايات تدريس القراءة التحليلية التذوقية للنصوص الأدبية. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، ٤٠ (٦٩)، ١٦٠-١٢٥.

١٤) الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤م). *فصول في تدريس اللغة العربية*. الرياض: مكتبة الرشد.

١٥) دايرسون، مارغريت. (١٩٩٥م)، *تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية* (ترجمة قسم الترجمة بمدارس الظهران الأهلية)، الدمام: دار التركي للنشر والتوزيع.

١٦) الدليمي، طه والوائلي، سعاد (٢٠٠٩م). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. إربد: عالم الكتب الحديث.

١٧) رمضان، طهراوي. (٢٠١٧م). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الأدبية. *مجلة كلية الآداب*، (١٠)، ١٦٣-٢١٧.

١٨) سولار، جانيت. (٢٠١٦م). تعلم السياسات الخاصة بتعليم القراءة. *مستقبليات*، ٤٦ (٣، ٤)، ٥٤١-٥٢٩.

١٩) السيد، فايزة عوض (٢٠٠٣م). *الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها*. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

٢٠) شحاته، حسن والنجار زينب (٢٠١١م). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

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

٢٢) شعبان، ماهر (٢٠١٠م). *استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمان: دار المسيرة.

٢٣) شعبان، ماهر (٢٠١٠م). *سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة.

٢٤) طعيمة، رشدي (١٩٩٨م). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٥) طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠١م). *مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٦) طعيمة، رشدي ومناع، محمد (٢٠٠٠م). *تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب*، ط١٣. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٧) طلبة، إيهاب جودة (٢٠١٣م). *سيكولوجية فهم النصوص المقروءة*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

٢٨) الطيب، بدوي أحمد. (٢٠١٥م). فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٦٧)، ١٧٣-٢١٤.

٢٩) عاشور، الزهراء. (٢٠١٨م). استراتيجيات الفهم القرائي: التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة. *مجلة العلوم الإنسانية*، (١٠)، ٥٩٦-٥٨٢.

٣٠) عافشي، ابتسام عباس. (٢٠١٩م). تعليم التفكير في مهارة القراءة: دراسة تحليلية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٧(٦)، ١٩٢-١٧٤.

٣١) عبابنة، إيمان. (٢٠١٥م). أثر استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء بني كنانة. *دراسات، العلوم التربوية*، ٤٢(٢)، ٦٠١-٥٨٧.

٣٢) عبد الستار، عمرو. (٢٠١٦م). *أثر استخدام استراتيجية الكتابة من أجل التعلم على تنمية مهارات التواصل الرياضي واتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق. مصر.

٣٣) عبد القادر، أيمن. (٢٠٠٣م). *فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على استخدام كتابة الرياضيات في تنمية بعض جوانب المقدرة الرياضية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية. مصر.

٣٤) العقيل، نواف والحداد، عبد الكريم. (٢٠١٨م). أثر استراتيجية القراءة التعاونية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *دراسات- العلوم التربوية*، (٤٥)، ٢٩٠-٢٧٨.

٣٥) العقيلي، عبد المحسن سالم. (٢٠٠٥م). نحو بناء معاصر لمهارات القراءة وتصنيف مجالاتها في المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٤٩)، ١٤٦-٧٨.

٣٦) العقيلي، عبد المحسن. (٢٠٠٥م). التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقاتها بالنظرية البنائية. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، ١٩ (٧٦)، ٣١٠-٢٥٣.

٣٧) عمر، سوزان ومناظر، عبير. (٢٠١٢م). وعي معلمات المرحلة بمدخل الكتابة من أجل التعلم في تعليم العلوم والرياضيات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ١ (٥)، ٢٥٩-٢٠٥.

٣٨) عوض، شيرين وفتحي، سعاد وعصفور، إيمان. (٢٠١٦م). فاعلية خرائط التفكير والأنشطة الكتابية في تنمية بعض المفاهيم الاجتماعية وعادات العقل والكفاءة الذاتية في علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٥ (١٧)، ٣٨٦-٣٦٥.

٣٩) عيسوي، حافظ حفني. (٢٠٠٧م). فعالية تدريس منهج متكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الأداء القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، (٨)، ١٣٢-٩٨.

٤٠) مصطفى، فاتن والبريك، نورة. (٢٠١٦م). أثر استخدام الكتابة من أجل التعلم في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة التفسير وبقاء أثر التعلم. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٧٨)، ٢٢٤-١٦٨.

٤١) حميدة، فاطمة إبراهيم. (٢٠٠٢م). أثر استخدام الأنشطة الكتابية والتقويم الجماعي في الجغرافيا في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى الطالبات المعلمات بكليات البنات. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٨٠)، ١٠٨ – ١٥٣.

٤٢) فضل الله، رجب محمد (١٩٩٨م). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*. القاهرة: عالم الكتب.

٤٣) قحوف، أكرم وعليان، إيمان. (٢٠١٦م). فاعلية أنشطة قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي والأداء الكتابي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٨٠)، ٤٤-١.

٤٤) الكندري، عبد الله وصلاح، سمير. (٢٠٠٤م). تعليم القراءة وتنمية التفكير، ورقة مقدمة إلى *المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: القراءة وتنمية التفكير*، مصر، ٧-٨ يوليو، ٢٠٠٤م.

٤٥) كوميجوز، جون. (٢٠١٧م). الخطوة التالية نحو تعلم القراءة والكتابة. *مستقبليات*، ٤٧ (٣)، ٢٣٦-٢٢٧.

٤٦) آل مناخرة، الحسن بن يحيى. (٢٠١٧م). فاعلية برنامج نمذجة كتابية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، ١٨ (٢)، ٦٤٤-٦١٣.

٤٧) نصر، محمود أحمد. (٢٠٠٩م). فاعلية الكتابة للتعلم من خلال فرق التفكير في تصميم خرائط المفاهيم برياضيات المرحلة الإعدادية وأثر ذلك على تنمية التواصل الرياضي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية. ورقة مقدمة إلى *المؤتمر العلمي الحادي والعشرون: تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، ٢٨-٢٩ يوليو، ٢٠٠٩م.

٤٨) يونس، فتحي (١٩٩٩م). *تعليم اللغة العربية للمبتدئين "الصغار والكبار"*. القاهرة: كلية التربية.

٤٩) يونس، فتحي (٢٠٠١م). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

1) Andreasesen, R., & Braten, I. (2010). Implementation and effect of explicit reading comprehension instruction in fifth- grade classrooms. *Learning and Instruction*, 20, 1 - 18.
2) Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. Pratiques. *Linguistique, littérature, didactique*, (143-144), 127-138.
3) Bazerman, harles, Joseph, Little, Lisa, Bethel, Teri, Chavkin, Danielle Fouquette, and Janet Garufis. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum. West Lafayette* ،IN: Parlor Press and WAC Clearinghouse.
4) Chen, Y. C., Hand, B., & McDowell, L. E. A. H. (2013). The effects of writing-to-learn activities on elementary students' conceptual understanding: Learning about force and motion through writing to older peers. *Science Education*, 97(5), 745-771.
5) Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. *What research has to say about reading instruction*, 4, 286-314.
6) Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
7) Graham, S., Kiuhara, S. A., & MacKay, M. (2020). The Effects of Writing on Learning in Science, Social Studies, and Mathematics: A Meta-Analysis**.** *Review of Educational Research*, 90 (2), 179.
8) Harris, Larry A. Smith, Carl B. (1992): *Reading instruction: Diagnostic, Teaching in the classroom*. New York: Macmillan Publishing Company.
9) Kazanjian, K. W. (2017). The Effect of Semantic Mapping and Lexical Glossing on the Reading Comprehension of Egyptian. *EFL Learners*, 164(6074), 1-54.
10) Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
11) Ola Eid Hassan Al-Batat. (2018). *The effect of using the question-generation strategy on developing reading comprehension skills of ninth grade students and their attitudes towards learning English as a foreign language in southern Hebron* (PhD thesis, Al-Quds University).
12) Tynjala, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: An introduction. *In Writing as a learning tool* (pp. 7-22). Springer, Dordrecht.
13) Vale, D. & Feunteun, A. "2005": "*Teaching children English*. Atraining course for teachers of English to children", Cambridge University press.