استخدام نموذج بايبي "Bybee" في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

إعداد

د/ منار إسماعيل محمد الشيخ

مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

بقسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة بنها

استخدام نموذج بايبي "Bybee" في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

مستخلص:

استهدفت هذه الدراسة تحديد فاعلية نموذج بايبي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، تضمنت(١٦) مهارة مُوزعة على (٣) مستويات، هي: مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد.

وفي ضوء القائمة السابقة تم إعداد اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، طُبق قبليًا على عينة من الدارسين تكونت من (١٦) دارسًا ودارسة بمركز النيل التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأثبتت نتائج التطبيق القبلي تدني مستوى تمكن الدارسين من مهارات الفهم القرائي المناسبة لهم؛ مما تطلب إعداد دليل لتدريس بعض موضوعات القراءة المقررة بكتاب التكلم الجزء الثالث لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وذلك باستخدام نموذج بايبي.

للتأكد من فاعلية النموذج، تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، إحداهما: تجريبية ودرست موضوعات القراءة باستخدام نموذج بايبي، والأخرى مجموعة ضابطة ودرست موضوعات القراءة نفسها بالطريقة المعتادة، ثم تم تطبيق أداتي الدارسة بعديًا على مجموعتي الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسطي درجات دارسي المجموعة التجريبية ودارسي المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي في التطبيق البعدي، وذلك لصالح دارسي المجموعة التجريبية؛ مما يُؤكد فاعلية نموذج بايبي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

الكلمات المفتاحية: نموذج بايبي- مهارات الفهم القرائي – دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

Using Bybee's Model For Developing The Reading Comprehension Skills Among Non-Native Learners Of Arabic

ABSTRACT

The present study aimed at examining the effectiveness of using Bybee's model for developing reading comprehension skills among non-native learners of Arabic. For achieving the study objective, a list of reading comprehension skills, required for the native learners of Arabic at the intermediate level, has been identified. It consisted of 16 skills which were classified into three levels of comprehension: Direct, deductive, and critical. In the light of this list, a reading comprehension skills test for non-native learners of Arabic has been developed. It was administered as a pre-application on a sample of 16 male and female learners at Nile Education Centre (Cairo) for Teaching Arabic to Non-Native. The study result revealed that the learners' level was low in the reading comprehension skills. That was why a teaching manual has been developed. It included some reading topics for non-native learners. The sample was divided into two groups: Control and experimental. The latter studied the reading topics using Bybee's model. The test was administered as a post-application. The study findings showed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and those of the control, in favour of the experimental. This finding indicated the effectiveness of using Bybee's model for developing reading comprehension skills among non-native learners of Arabic at the intermediate level.

- **Keywords:** Bybee's Model – reading comprehension skills – non-native learners of Arabic.

المقدمة والإحساس بالمشكلة:

أصبح تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مطلبًا حتميًا تفرضه المكانة العالمية التي التي احتلتها اللغة العربية في الأونة الأخيرة. ولعل من أهم المهارات اللغوية التي تُعين على فهم فهم اللغة العربية هي مهارة القراءة؛ حيث تُعد مجالًا مهمًا يكتسب فيه دراسو اللغة العربية الناطقين الناطقين بلغات أخرى ثروة لغوية من خلال التعرف على أنماط لغوية مختلفة سواء من جُمل وتراكيب وتراكيب مُتعددة، أو حقائق ومعلومات، والتي تمكنهم من التواصل مع أبناء اللغة، وفهم المجتمع الذي المجتمع الذي يعيشيون فيه، والتعرف على ثقافته؛ فيتواصلون تحدثًا وكتابةً مع أهل اللغة العربية. العربية.

ومن ثم تبرز أهمية مهارات القراءة لدراسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من بين المهارات اللغوية الأخرى في كونها المهارة التي تخدم المهارات الأخرى وتنميها بصورة سليمة، فعلى سليمة، فعلى الرغم من أهمية مهارات "الاستماع، التحدث" في تعلم اللغة العربية واستخدامها، إلا أنه إلا أنه كثيرًا ما يتعذر على الدراس استخدام هاتين المهارتين لا بسبب ضعفها لديه، ولكن بسبب قلة بسبب قلة الفرص التي تُتاح له لكي يمارس اللغة ممارسة شفوية، وفي هذه الحالة تُصبح القراءة مهارة القراءة مهارة بديلة في الاتصال باللغة عن المهارات الشفوية، ويصبح تعليمها وتعلمها أمرًا ضروريًا ضروريًا ومُفيدًا، وبالتالي تصبح هدفًا رئيسًا من أهداف تعلم اللغة العربية ***(الناقة، ٢٠١٧، ١٣١، ٢٠١٧ ١٣١)*** [(*)].

وتتكون مهارة القراءة من ثلاث مهارات رئيسة، هي: **مهارة التعرف** التي تعني تعرف الكلمات تعرف الكلمات المكتوبة بصريًا وصوتيًا ودلاليًا، **ومهارة النطق** التي تعني نطق الحروف والكلمات بصوت والكلمات بصوت واضح ومناسب ومعبر عن مضمونها، **ومهارة الفهم** التي تعد المهارة المستهدفة من المستهدفة من تعليم القراءة، وتعني تمكين الدراس من معرفة معاني الكلمات والجمل، وفهم الدلالات الدلالات التي تعبر عنها سواء أكانت دلالات مباشرة أم غير مباشرة ***(طعيمة، ١٩٨٦، ج٢: ٥٢١-٥٢٢-٥٢١)***.

ومن ثم يُمثل الفهم القرائي جوهر عملية القراءة، والغاية الكبرى من تعليمها، والمحصلة النهائية التي ينشدها دراسو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ ولذا فقد واكب هذه الأهمية للفهم للفهم القرائي البحث عن أنسب النظريات الحديثة والنماذج التدريسية الفعالة المنبثقة عنها والتي والتي تتناسب مع خصائص واحتياجات هذه الفئة من الدراسين لتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم. لديهم.

وتأتي النظرية البنائية في مقدمة النظريات الحديثة لتعليم اللغة العربية؛ حيث تركز على نشاط الدارس وإيجابيته في اكتساب المعارف والمهارات اللغوية، وتتعدد نماذج التدريس القائمة على القائمة على النظرية البنائية، وتشمل هذه النماذج على إجراءات تمكن الدارس من القيام بالعديد من

بالعديد من الأنشطة والمشاركات الفعالة؛ ليستنتج المعرفة بنفسه، ويقوم ببناء المعنى ***(زيتون، وزيتون، ٢٠٠٦، ١٩٥)***.

ويعد نموذج "بايبي" (Modele- 5E's) من أبرز نماذج التدريس التي تستند إلى النظرية البنائية، وهو نموذج تدريس يركز على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم؛ وذلك لأن محوره الدارس؛ الدارس؛ حيث يساعده على الانخراط في عملية التعلم، انطلاقًا من خبراته السابقة للمفهوم أو الموضوع، الموضوع، بحيث يبحث ويطبق الدارس بنفسه حتى يصل إلى المعلومات الجديدة؛ مما يساعده على تنمية يساعده على تنمية تفكيره واكتسابه المهارات اللغوية المختلفة ***(Bybee, Buchwald &Crissman,1989:21)***.

وقد استخدم نموذج بايبي في تدريس اللغات عمومًا، واللغة العربية خاصةً، حيث أثبتت العديد من العديد من الدراسات فاعليته في تنمية المهارات اللغوية المختلة "القراءة، الكتابة، الاستماع"، مثل: ***دراسة (حافظ،٢٠٠٨)، ودراسة (العربى،٢٠١٧)، ودراسة (التميمى، ٢٠١٨)، ودراسة (الزهرانى،٢٠١٨)، ودراسة (حسن،٢٠٢٠)، ودراسة (القحطانى،٢٠٢٠)، ودراسة (El- emare,2020)، ودراسة (Elkahateamaa&Hessin,2020)***.

وبالرغم من أهمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وما أخرى، وما تُقابل هذه الأهمية من اهتمام سواء من حيث المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية الأجنبية التي عدته هدفًا رئيسيًا من أهداف تعليم اللغة العربية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أو من حيث اهتمام الباحثين بتنمية مهاراته، فإن الدراسات والبحوث التي التي أُجريت في هذا الميدان قد أكدت وجود تدنٍ فى مستوى تمكن دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط من مهارات الفهم القرائي، وقد عزت دراسة ***(سليمان، (سليمان، وخلف الله،٢٠١٣)*** هذا التدني إلى عدة عوامل، منها: ما هو مرتبط بالدارس وخصائصه وخصائصه العقلية والمعرفية، ومنها ماهو مرتبط بالنص المقروء، وبيئة التعلم، وماهو مرتبط بالمعلم مرتبط بالمعلم واقتصاره على الطريقة التقليدية في تدريس القراءة القائمة على التلقين والمناقشات والمناقشات السطحية التي لا علاقة لها بالفهم القرائي الجيد وبعمليات التفكير.

ومن ثم فقد أوصت بعض الدراسات بضرورة استخدام نماذج حديثة وفعالة في تنمية مهارات الفهم مهارات الفهم القرائي بما يتلاءم مع احتياجات دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولعل ولعل نموذج بايبي يساعد على تحقيق هذا الهدف المنشود باعتباره من الاتجاهات الحديثة في تعليم تعليم اللغات الأجنبية، ومن هنا نبعت فكرة البحث الحالي.

تحديـد المشكلـة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من من مهارات الفهم القرائي المناسبة لهم؛ وذلك نتيجة قصور استراتيجيات التدريس السائدة في تنمية تنمية هذه المهارات؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة استخدام نماذج تدريسية حديثة، ومنها: نموذج بايبي نموذج بايبي لتنمية تلك المهارات لدى هذه العينة.

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الباحثة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط؟

٢- ما أسس استخدام نموذج بايبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط؟

٣- ما فاعلية استخدام نموذج بايبي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط؟

حدود البحث:

يقتصر البحث على:

- بعض الدارسين في المستوى المتوسط؛ وذلك لأنه في هذا المستوى تكتمل مهارات التعرف لدى التعرف لدى الدارس، كما تكتمل لديه عادات القراءة الصحيحة ويكون لديه خبرة في الاتصال الاتصال بموضوعات مختلفة وحصيلة كبيرة من المفردات والتراكيب، إضافة لأن مهارات الفهم مهارات الفهم القرائي في هذا المستوى تمثل نسبة ٤٠% من إجمالي المهارات المستهدفة في المستهدفة في هذا المستوى، وهي أعلى نسبة سواء بمقارنتها بالمستوى المبتدئ أو المتقدم أو المتقدم أو بمقارنتها بنظائرها من المهارات التي ينبغى أن يتمكن منها الدارس في المستوى المستوى المتوسط.
- بعض مهارات الفهم القرائي؛ لأنه من الصعوبة بمكان تنمية جميع مهارات الفهم القرائي في القرائي في دراسة واحدة، لذا سيكون الوزن النسبي معيارًا لاختيار المهارات المستهدفة. المستهدفة.

تحديد المصطلحات:

- **نموذج بايبي (Modele - 5E'S):** مجموعة من الخطوات الإجرائية التي تعتمد على الدور الدور النشط لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط في أثناء دراستهم لموضوعات القراءة من خلال خمس مراحل منظمة ومتتابعة هي: (الاندماج، الاكتشاف، الاكتشاف، التفسير، التوسع، التقويم) حيث يقوم المعلم بجذب انتباه الدارسين وإثارة دافعيتهم دافعيتهم نحو موضوع القراءة، ثم إتاحة الفرصة لقراءة السطور واكتشاف ما بين السطور وما السطور وما وراء السطور في النص المقروء، ومن ثم تفسيرها ومناقشتها مع زملائه، وتوظيفها في وتوظيفها في مواقف جديدة وصولًا للقدرة على تقويم مستوى فهمهم للنص المقروء.
- **مهارات الفهم القرائى**: الأداءات التي يمارسها دارسو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في أخرى في المستوى المتوسط التي تُمكنهم من التفاعل مع النصوص القرائية واستخلاص المعنى وبنائه المعنى وبنائه من خلال توظيف خبراته السابقة للتفاعل مع النصوص القرائية؛ والقيام بعدة بعدة عمليات مُعقدة تتضمن الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد للنصوص المقروءة. المقروءة. وتُقاس هذه الأداءات من خلال اختبار الفهم القرائي الذي سيُعد لهذا الغرض.

خطـوات البحث وإجراءاتـه:

يسير البحث وفقًا لمجموعة من الخطوات والإجرءات الآتية:

أولاً: تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية النـاطقين بلغات أخرى فـي المستوى المتوسط، وذلك من خلال:

- دراسة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي لأبناء العربية عامـةً، عامةً، ومهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى خاصةً.
- دراسة الأدبيات التربوية المتعلقة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- المستويات المعيارية العالمية لتعليم اللغات الأجنبية:

أ- "المستويات المعيارية للإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات(CEFR)" لعام لعام ٢٠٠١.

ب- "توصفيات دليل الكفاءة اللغوية الصادر عن المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية الأجنبية (ACTEL)" لعام ٢٠١٢ .

ج- "وثيقة المستويات المعيارية للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج" لعام٢٠١٨.

- طبيعة دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.
- آراء الخبراء والمتخصصين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، وعرضها على بعض السادة المحكمين، وتعديلها في ضوء في ضوء آرائهم.

ثانيًا: تحديد أسس استخدام نموذج بايبي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربيـة الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وذلك من خلال:

- دراسة البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت نموذج بايبي.
- مراجعة الأدبيات المرتبطة بنموذج بايبي.
- طبيعة الفهم القرائي.
- تحليل محتوى الكتاب الثالث بسلسلة التكلم " للمستوى المتوسط" والمنوط تدريسه لدارسي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط في مركز النيل التعليمي التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ثالثًا: تحديد فاعليـة استخدام نمـوذج بـايبي فـي تنميـة مهـارات الفهـم القرائـي لدارسـي اللغـة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وذلك من خلال:

- إعداد اختبار الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، المتوسط، والتأكد من صدقه وثباته.
- اختيار مجموعة البحث والتصميم التجريبي (نموذج المجموعتين).
- تطبيق اختبار الفهم القرائي قبليًا على مجموعتي البحث ورصد نتائجه.
- إعداد كُتيب الدارس ويحتوي على مجموعة من أوراق العمل.

- تصميم دليل للمعلم لتدريس موضوعات القراءة المختارة من الكتاب الثالث بسلسلة التكلم باستخدام باستخدام نموذج بابيي للمجموعة التجريبية.
- تدريس موضوعات القراءة باستخدام نموذج بايبي للمجموعة التجريبية، بينما تدرس المجموعة المجموعة الضابطة الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة.
- تطبيق اختبار الفهم القرائي بعديًا على مجموعتي البحث.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا.
- تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

أهمية البحــث:

يستمد هذا البحث أهميته مما يمكن أن يسهم به في إفادة كل من:

- **دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط؛** حيث يساعدهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، مما يُعنيهم على مُواصلة تقدمهم اللغوي وممارسة اللغة العربية العربية حسب دوافعهم واحتياجاتهم.
- **مُعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛** وذلك بإمدادهم بدليل يُرشدهم إلى كيفية تنمية تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام نموذج بابيي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، فضلًا عن تزويدهم ببعض الأدوات لتقويم مهارات الفهم القرائي لهذه القرائي لهذه العينة.
- **معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛** وذلك بإمداد الخبراء والقائمين على التعليم فيها بقائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط؛ لتضمينها في موضوعات القراءة المقررة واعتبارها هدفًا واعتبارها هدفًا رئيسًا من أهداف تدريسها.
- **الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛** وذلك من خلال توجيهم إلى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المستوى المتوسط في المستويات المختلفة باستخدام مداخل واستراتيجيات تدريس حديثة. حديثة.

ولتحقيق الأهمية السابقة، سيتم عرض أدبيات البحث ذات العلاقة لتحديد قائمة بمهارات الفهم الفهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وتحديد وتحديد الإجراءات التنفيذية لاستخدام نموذج بايبي في تنمية المهارات المستهدفة لدى عينة البحث. البحث. وفيما يأتي عرض تفصيلي لإجراءات البحث، وذلك من خلال تناول المحاور الآتية:

الإطار النظري: تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام نموذج بابيي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط:

يهدف الإطار النظري للبحث إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لدى دارسي اللغة العربية اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط؛ توطئةً لتنميتها باستخدام نموذج بابيي لدى بابيي لدى هذه العينة؛ ولتحقيق هذا الهدف تم مراجعة الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التربوية التربوية ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي، وتفصيل ذلك في المحاور الآتية:

المحور الأول: طبيعة الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

يستهدف هذا المحور تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط؛ ولتحقيق هذا الهدف سيتم دراسة الأدبيات التربوية والبحوث التربوية والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي من حيث: مفهومه، وأهميته، وأهميته، ومهاراته، وفيما يأتي عرض لذلك:

١- مفهوم الفهم القرائي:

تعدد مفهوم الفهم القرائى تبعًا لتعدد وجهات نظر المتخصصين، واختلاف رؤية كل منهم ويُمكن منهم ويُمكن تصنيف تلك التعريفات كما يأتي:

(أ) الفهم القرائي كعملية تكوين للمعنى:

ويعني العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من النص المقروء، وهو المقروء، وهو الغاية الأساسية من القراءة، ويحدث أثنائها تفاعل بين طرفيهما، هما: القارئ وكاتب وكاتب النص ***(Snow,Catherine,2002,13)*** ***(سنجي،٢٠١٦، ٩).***

(ب) الفهم القرائي كعملية بنائية تفاعلية:

حيث عرفه ***Lewis (2007,12)*** بأنه:"عملية بناء القارئ للمعنى من خلال تفاعله مع النص النص مُستخدمًا المعرفة السابقة، والخبرات الشخصية، ومعلومات النص والموقف الذي يأخذه من حيث من حيث طبيعة العلاقة مع النص (وإشارات السياق) "

(ج) الفهم القرائي كعملية عقلية مركبة:

ويعنى: "عملية عقلية مركبة تشمل العديد من العمليات العقلية العليا، وتندرج في المستويات بدءًا من استخدام الخبرات السابقة وملامح المقروء لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ في قارئ في سياق معين وانتقاء أفكار معينة وفهمها في جملة واحدة (العمليات الصغرى)، فاستنتاج فاستنتاج العلاقات بين أشباه الجمل والجمل (العمليات التكاملية)، ثم تنظيم الأفكار في صورة ملخصة ملخصة (العمليات الكلية)، انتهاءً باستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (العمليات المتممة) المتممة) ***(سليمان، ١٩٩٩، ٨)، (عصر، ٢٠٠٥، ٧٧).***

(د) الفهم القرائي كعملية تقييم وإصدار أحكام:

حيث يشير ***لافى (٢٠٠٦، ١٠٢٢)*** إلى أن الفهم القرائي عملية واعية يستطيع القارئ من من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا، وتلخيصها وتقويمها، مع إصدار أحكام موضوعية موضوعية تجاه النص المقروء وما يتبع ذلك من قدرة القارئ على حل المشكلات التي تواجهه. تواجهه.

وباستقراء الرؤى السابقة يمكن تعريف الفهم القرائي بأنه: عملية عقلية مُتعددة الأبعاد، حيث حيث تقوم على التفاعل النشط بين القارئ بخبراته السابقة والنص المقروء بمعانيه الضمنية الجديدة؛ الجديدة؛ بهدف فهم رسالة الكاتب، وتحليلها، والحكم عليها، والخروج بتنبؤات وتوقعات منطقية. منطقية.

وفي ضوء تعريف الفهم القرائي يمكن اشتقاق بعض أسس استخدام دليل تدريس الفهم القرائي وتنمية القرائي وتنمية مهاراته لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط باستخدام نموذج بايبي:

- تصميم أنشطة قرائية تُمكن الدارس من استخلاص معاني النص المقروء بناءً على خبراته السابقة خبراته السابقة ومعلوماته حول النص.
- تدريب الدارس على إعادة إنتاج النص المقروء ومحاورته وتلخيصه.
- تصميم أنشطة قرائية تُمكن الدارس من توظيف النص المقروء وإصدار حكم على بعض المواقف بعض المواقف الحياتية.

كما يُمكن تعريف الفهم القرائي إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: الأداءات التي يمارسها يمارسها دارسو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط التي تمكنهم من التفاعل مع التفاعل مع النصوص القرائية واستخلاص المعنى وبنائه من خلال توظيف خبراته السابقة للتفاعل مع للتفاعل مع النصوص القرائية؛ والقيام بعدة عمليات مُعقدة تتضمن الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، الاستنتاجي، والفهم الناقد للنصوص المقروءة. وتقاس هذه الأداءات من خلال اختبار الفهم القرائي الذي القرائي الذي سيُعد لهذا الغرض.

وإذا كان الفهم القرائي يتضمن استخلاص وبناء المعنى، والمرور بالعمليات العقلية السالف السالف ذكرها، فهو بذلك ينطوي على العديد من الأدوار التى تبرز أهميته.

٢- أهمية مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

يُعد الفهم القرائي الركن الرئيس للقراءة، وجوهر عملية القراءة، وأساس السيطرة على فنون على فنون اللغة الأخرى؛ ولذلك حظي بمكانة بارزة في تعليم اللغة العربية وتعلمها ***(السنانية، ٢٠١٦، ٤٩)؛*** حيث إن الفهم القرائي من المهارات الأكثر استخدامًا في التعلم، فالدارس فالدارس يحتاج إلى أن يركز انتباهه، ويحصر تفكيره فيما يقرأ؛ ليتمكن من فهمه من خلال تعرف الأفكار تعرف الأفكار وتفسير المعاني بالاعتماد على سياقها وتفسيرها وتقييمها والاستفادة منها ***(العموش والجهنى، ٢٠١٦، ٢)***.

ومن ثم يُساعد الفهم القرائي الدراس على تثبيت المعلومات، والاحتفاظ بها لمدة طويلة؛ وذلك لأن وذلك لأن التعلم الذي يتم دون فهم يعد تعلمًا أليًا وسُرعان مايكون عُرضة للنسيان، لأنه يعتمد على على الحفظ والاستظهار، وليس الفهم والاستيعاب، وذلك لأن الفهم يتضمن تنظيمًا للمعلومات في صورة جمل في صورة جمل وفقرات وموضوعات كاملة، وهذا التنظيم يتم من خلال مايسمى بالأطر الداخلية للعقل، كما الداخلية للعقل، كما يتيح الفرصة للدارسين لإدراك المعارف والمعلومات والتواصل مع الثقافات الأخرى الثقافات الأخرى *(شحاتة، ٢٠٠٨، ١٠٨)*.

وانسجامًا مع ذلك فقد أكد **جلال** *(٢٠١٧، ١٠)* على الأهمية الكبرى للفهم القرائي لدارسي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما يأتي:

- يُعين على فهم المعاني الصريحة والضمنية في النص.
- يُنمي الرغبة في القراءة، ومن ثم تزيد ميولهم نحو القراءة الواعية.
- يرتقي بلغتهم العربية ويمدهم بأفكار ومعان ومعلومات مفيدة.
- يُصقل وينمي شخصيتهم؛ لأنهم يقرأون ويدركون ما يقرأون حتى يصلوا إلى هدف الكاتب. الكاتب.
- يُنمي الثروة اللغوية لديهم؛ حيث يساعدهم على توظيف الكثير من المفردات في كتاباتهم. كتاباتهم.
- يُكسبهم مهارات النقد والحكم على أسس موضوعية، كما يشجعه على إبداء رأيه بحرية.

وأضاف *(طعيمة، ١٩٨٦، ج٢: ٥٣٨-٥٣٩)* أن هناك عدة عوامل ترجح إليها أهمية الفهم الفهم القرائي لدراسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وهى على النحو الأتي:

- تُؤهل الدارس لتحقيق أغراضه العملية من تعليم اللغة العربية؛ فقد تكون إما أغراضًا حياتية حياتية للتواصل مع أهل العربية في الحياة اليومية، أو أغراضًا خاصة: "كالأغراض الثقافية الثقافية والاقتصادية والسياسية والطبية أو غيرها"، حيث إن كثيرًا من الدارسين في برامج برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يهدفون من تعلمها إجادة الفهم القرائي في المرتبة الأولى.
- يساعد على فهم أنماط الثقافة العربية وملامحها؛ حيث إن الفهم القرائي شرط للثقافة الواسعة، الواسعة، فما يجنيه الدارس الأجنبي من خلال قراءة المواد العربية أعظم كثيرًا مما يجنيه من يجنيه من خلال أي مهارة أخرى.
- ومن ثم تعد القراءة - وما تحويه من مهارات – هي المهارة التي ينميها الدارس وحده، حيث حيث إنها المهارة التي تبقى مع الدارس عندما يترك البلد العربي الذي يتعلم فيه اللغة العربية، فقد لا يتاح لأحد منهم فرصة الاتصال المباشر بعربي يمارس معهم مهارات الاستماع الاستماع والتحدث.

ومن خلال العرض السابق لأهمية مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات الناطقين بلغات أخرى، نستنتج أن الفهم القرائي يُعد البنية الأساسية التي ينطلق من خلالها الدارس

الدارس إلى تعلم واستيعاب مهارات اللغة العربية؛ حيث تُمكنه من العديد من العمليات العقلية بدءًا بدءًا بالفهم المباشر وانتهاءً بالفهم الناقد. ومن ثم فهي ضمان الارتقاء بلغة الدارس وتزويدهم بالمعارف والمعلومات التي تُمكنهم من التواصل مع الثقافة العربية الإسلامية، وتحقيق غايتهم من تعلم من تعلم اللغة العربية سواء التواصل مع أهلها، أو لأغراض أخرى خاصة "كالأغراض الطبية، الطبية، الدبلوماسية، الدينية، الاقتصادية، الإعلامية، وغيرها..".

وفي ضوء أهمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في في المستوى المتوسط يمكن اشتقاق بعض أسس تنميتها لديهم باستخدام نموذج بايبي:

- تخطيط مواقف قرائية ترتبط باحتياجات الدارس ودوافعة من تعلم اللغة العربية.
- تدريب الدارس على محاورة النص القرائي واستنطاقه في كتابة تعليقات وإبداء الرأي حول فكرة حول فكرة النص.

ونظرًا لتلك الأهمية الكبرى لمهارات الفهم القرائي، فإنه يجب تنمية مهاراته لدى دارسي اللغة دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستويات الثلاثة بصفة عامة، ودارسي المستوى المتوسط المستوى المتوسط بصفة خاصة، ولكي يمكن تنمية هذه المهارات أضحى من الضرورى تحديد مهارات الفهم تحديد مهارات الفهم القرائي المرجو تنميتها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في في المستوى المتوسط.

٣- مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط:

نظراً لأهمية مهارات الفهم القرائي في برامج تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها بصفة عامة عامة وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصفة خاصة؛ فقد حرصت الهيئات الدولية الدولية والمؤسسات المعنية بتعليمها وتعلمها على تحديد مستويات معيارية ومؤشرات أدائها للمساهمة للمساهمة في إجراءات تنميتها لدى الدارسين، وفيما يأتي عرض لأهم هذه المؤسسات في الميدان: الميدان:

أ: على المستوى العالمي:

حيث قسم الإطار المرجعى الأوروبي المشترك لتعليم اللغات (CEFR) ***(مجلس أوروبا، أوروبا، مجلس التعاون الثقافي، ٢٠٠١، ٨٢، ٨٦)*** المستويات المعيارية لمهارة القراءة في المستوى المتوسط إلى خمسة مؤشرات رئيسة، هى: (فهم النص المقروء عامة، قراءة الكاتبات والمراسلات الكاتبات والمراسلات وفهمها، القراءة بغرض الإطلاع، فهم المعلومات والحجج، فهم التعليمات التعليمات المكتوبة). وجدير بالذكر أنه قسم المستوى المتوسط إلى مستويين، هما: (B1: B2): (B2):

جدول (١)
المستويات المعيارية لمهارة القراءة وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات(CEFR):

المستوى	التوصيف
B1	**١- قراءة النص المقروء عامة (فهم القراءة العام)** (يستطيع أن يقرأ نصوصًا متخصصة سهلة عن موضوعات تتعلق باهتماماته الخاصة أو بتخصصه وأن أو بتخصصه وأن يفهمه فهمًا مرضيًا) - يفهم مقاطع أطول ويتعرف على وجهات نظر الناس، على سبيل المثال رسالة بريد إلكتروني إلكتروني أطول. - يفهم الأحداث والتعجب والعواطف في الرسائل الشائعة أو الإلكترونية، إذا كانت مكتوبة في مكتوبة في اللغة اليومية. - يقرأ ويفهم الرسائل الشخصية من عائلته وأصدقائه، على سبيل المثال رسالة مكتوبة من مكتوبة من صديق. - يفهم الرسائل التي تبلغ عن التجارب التي يكتب فيها عن مشاعره ورغباته وآماله.
	٢- قراءة المكاتبات والمراسلات (قراءة المراسلات) يفهم ويصف الأحداث والمشاعر والرغبات في الخطابات الشخصية بالقدر الذي يمكنه من تبادل يمكنه من تبادل الخطابات مع أصدقاء المراسلة.
	٣- القراءة بغرض الاطلاع (القراءة للتوجيه) -يبحث عن المعلومات المطلوبة في نصوص طويلة، وأن يجمع مختلف المعلومات من نصوص مختلفة، من نصوص مختلفة، أو من أجزاء من النص لإنجاز مهمة محددة. - يستقي معلومات هامة من نصوص سهلة متداولة في الحياة اليومية، مثل: الخطابات وكتيبات الخطابات وكتيبات المعلومات والوثائق الرسمية القصيرة وأن يفهمها. - يقرأ ويفهم المعلومات والرسائل بشكل أساسي، على سبيل المثال: المعلومات على الملصقات الملصقات وما إلى ذلك. - يقرأ ويفهم تقرير عن مسار الأحداث، على سبيل المثال برنامج مشروع الأسبوع.
	٤- فهم المعلومات والحجج. - يستخلص أهم النتائج من النصوص المكتوبة بوضوح والمدعمة بالحجج والبراهين. - يفهم الحجج والبراهين عند تناول موضوع معين وإن كان لا يستطيع دائمًا الإلمام بجميع بجميع جزئياتها. - يفهم أهم النقاط في المقالات الصحفية مباشرة والتي تتناول موضوعات مألوفة. - يفهم مجموعة واسعة من النصوص الأصلية. - يعثر على المعلومات التي يحتاجها من الصحف والمقالات والمجلات باستخدام معرفته السابقة. معرفته السابقة. - يتابع النصوص الجدلية القصيرة حول مواضيع ذات أهمية عامة.

	٥- فهم الإرشادات والتعليمات المكتوبة (تعليمات القراءة) (يستطيع أن يفهم الإرشادات الواضحة الصياغة والسهلة لاستعمال إحدى الأجهزة).
B2	**١- قراءة النص المقروء عامة (فهم القراءة العام)** - يقرأ بدون مساعدة، ويُوائم أسلوب وسرعة القراءة حسب النص أو الهدف. - ينتقي ويستخدم المراجع المناسبة بنفسه. - يتمتع بحصيلة لغوية كبيرة تؤهله للقراءة، ولكنه قد يجد صعوبة في فهم بعض التعبيرات التعبيرات النادرة الاستخدام.
	٢- قراءة المكاتبات والمراسلات (قراءة المراسلات) يقرأ المراسلات والمكاتبات التي تتعلق بمجالات اهتمامه الخاص، ويستطيع فهم المعنى المعنى الجوهري والأساسي بسهولة.
	٣- القراءة بغرض الاطلاع (القراءة للتوجيه) - يبحث بسرعة في نصوص مُركبة للوصول إلى جُزئية مهمة من المعلومات. - يفهم بسرعة مضمون وأهمية الأخبار والتقارير لعدد كبير من الموضوعات المتعلقة بتخصصات المتعلقة بتخصصات متعددة. - يقدر مدى جدوى إعادة القراءة بدقة.
	٤- (فهم المعلومات والحجج) - يحصل على معلومات أو أفكار أو آراء من مصادر في مجال تخصصه. - يقرأ ويفهم المقالات المتخصصة في غير تخصصه إذا استطاع من حين إلى أخر، والاستعانة والاستعانة بالقاموس للتأكد من الفهم الصحيح للمصطلحات المستخدمة. - يقرأ ويفهم المقالات والتقارير المتعلقة بموضوعات الساعة والتي يتبنى كاتبوها وجهة نظر وجهة نظر معينة.
	٥- فهم الإرشادات والتعليمات المكتوبة (تعليمات القراءة) - يفهم الإرشادات الطويلة والمركبة في مجال تخصصه، وكذلك التعليمات التفصيلية الدقيقة أو الدقيقة أو التحذيرات بشرط إمكانية إعادة قراءة المقطع الصعبة.

ويُلاحظ على التوصيف الذي قدمه الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات (CEFR) لمهارة القراءة في المستوى المتوسط أنه ركز على مهارات الفهم القرائي؛ حيث أكد أن الهدف من القراءة هو:

- الفهم الشامل (فهم المقصود عمومًا).
- الفهم الإنتقائي (للحصول على معلومة محددة بعينها).
- الفهم التفصيلي (فهم ما يقال بجميع جزيئاته).
- القدرة على استخلاص النتائج.

كما قدم المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ***(ACTFL)*** (***American council on the teaching foreign languges , 2012:32-33)*** توصفيًا لمهارات القراءة في المستوى المتوسط، وجدير بالذكر أنه قسم المستوى المتوسط إلى ثلاثة ثلاثة مستويات (متوسط أدنى، متوسط أوسط، متوسط أعلى):

جدول (٢)

المستويات المعيارية لمهارة القراءة في المستوى المتوسط للمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)

المتوسط	التوصيف
المتوسط الأدنى	- يفهم بعض المعلومات من نصوص في أبسط حالات الترابط، وتتناول عددًا محدودًا من محدودًا من الحاجات الشخصية والاجتماعية، وقد يكون هناك سوء فهم متواتر.
المتوسط الأوسط	- يفهم نصوصًا قصيرة غير معقدة ومعلومات أساسية تتناول مواضيع شخصية واجتماعية واجتماعية أساسية يرفدها القارئ بمعرفته وباهتماماته الخاصة، ولو أن بعض سوء الفهم سوء الفهم قد يحدث. - قد يستمد القارئ مع هذا المستوى جزءًا من المعنى من نصوص وصفية سردية قصيرة سردية قصيرة مترابطة تناولت مواضيع مألوفة.
المتوسط الأعلى	- يفهم نصوصًا قصيرة غير معقدة فهمًا تامًا بيسر، وهي تنقل معلومات أساسية حول مواضيع حول مواضيع شخصية واجتماعية يرفدها القارئ بمعرفته أو باهتماماته الخاصة. - يفهم نصوصًا مترابطة تتسم بالسرد والوصف بالرغم من وجود فجوات في الفهم بسبب الفهم بسبب معرفته المحدودة بالمفردات والتراكيب وقواعد الإنشاء في اللغة.

ويلاحظ على التوصيف الذي قدمه المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) لمهاراة القراءة في المستوى المتوسط أنه ركز على مهارات الفهم القرائي في المستويات الفرعية الثلاث سواء المتوسط (الأدنى أو الأوسط أو الأعلى)، وذلك على اعتبار أن مهارات الفهم القرائي تعد هي الركن الرئيس للقراءة وجوهر عملية القراءة.

ب- على المستوى العربي:

فقدد حدد ***المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج (٢٠١٨، ١٢٤: ١٢٦)*** عددًا من المستويات المعيارية لمهارة القراءة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وجدير بالذكر أنه قسم المستوى المتوسط إلى ثلاثة صفوف (الصف السابع، الصف الثامن، الصف التاسع).

جدول (٣)

وثيقة المستويات المعيارية لمهارة القراءة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

نواتج التعليم المستهدفة	مؤشرات المستوى المتوسط (الصف السابع)	مؤشرات المستوى المتوسط (الصف الثامن)	مؤشرات المستوى المتوسط (الصف التاسع)
يتوصل إلى المعنى الصحيح للكلمات والجمل	– يُحدد المعنى المناسب للكلمة من خلال السياق. – يُحدد معنى بعض الكلمات من خلال البحث في المعجم العربي. – يربط الحكم والأمثال بمواقف حياته في جمل من إنشائه. – يُميز الكلمات والجمل التي تعبر عن المشاعر.	- يُحدد معنى الكلمات من خلال البحث في المعجم العربي. - يُميز بين الكلمات والجمل العلمية وغير العلمية.	– يُميز بين معاني الكلمات متعددة المعاني من خلال السياق. – يُحدد المفردات المفتاحية في النص المقروء.
يقرأ في مجالات تتعلق بالثقافة العربية والإسلامية	- يعرض سيرة ذاتية محددًا أهم سمات صاحبها الشخصية. - يشرح الخطابات الشخصية واصفًا مشاعر كاتبه ورغباته. - يُميز بين الوثائق الرسمية القصيرة (مكاتبات- ملخصات- محاضر الجلسات) - يُحلل الأخبار المقروءة حول الأحداث الجارية. - يُحلل نصوصًا نثرية حول بعض الملامح الثقافية.	- يُحلل نصوصًا علمية ذات لغة قياسية. - يُحلل نصوصًا شعرية قصيرة ذات لغة قياسية. - يُحلل نصوصًا ثقافية ذات لغة قياسية. - يُحلل نصوصًا فنية ذات لغة قياسية. - يُميز بين موضوعات ذات أساليب مختلفة.	- يُميز بين مقالات وتقارير حول مشكلات الحياة المعاصرة والتي يتخذ فيها الكاتب موقفًا معينًا. - يُحلل نصوصًا تحليلية (سياسية، اجتماعية، علمية) - يُوازن بين نصوص شعرية ذات لغة قياسية.
يفهم بعض المعلومات المحددة في النصوص	- يُكون أسئلة تكون إجابتها داخل النص. - يربط بين الأفكار الفرعية بأدلتها الداعمة لها. - يُحدد المؤكدات في نص أدبي في ضوء ما درسه من القواعد. - يُرتب الأفكار الواردة في النص المقروء بحسب ورودها.	- يُميز موضوعات الحقائق من موضوعات الآراء. - يُصنف النص المقروء إلى مقدمات وعروض ونتائج. - يُقارن بين نصوص مختلفة تقدم معلومات متشابهة. - يُجيب عن أسئلة لفهم المقروء.	– يُدلل من النص على فكرة ما. – يُحدد السمات الأسلوبية للكاتب من خلال النص المقروء. – يُحدد عناصر التماسك في النص المقروء (كلمات، ضمائر، تعبيرات، روابط) - يُجيب عن أسئلة لفهم المقروء

نواتج التعليم المستهدفة	مؤشرات المستوى المتوسط (الصف السابع)	مؤشرات المستوى المتوسط (الصف الثامن)	مؤشرات المستوى المتوسط (الصف التاسع)
يقرأ قراءة جهرية بطلاقة	- يقرأ الكلمات المشكولة وغير المشكولة. - يُميز بين الكلمات المألوفة وغير المألوفة.	- يقرأ الكلمات غير المألوفة بالنسبة له. - يقرأ الكلمات غير المشكولة جهرًا - يستخدم الحركات القصيرة والطويلة لأداء إيحاءات دلالية.	- يقرأ الكلمات غير المشكولة جهرًا. - يقرأ أخبارًا محاكيًا مذيعًا للأخبار مع ضبط الكلمات.
ينقد المادة المقروءة	- يحدد ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به من مفرادات وتعبيرات. - يُميز ملامح الثقافة العربية الإسلامية من غيرها. - يُميز بين وجهات نظر الأطراف المختلفة بالنص المقروء. - يقترح تعديلات في النص المقروء من وجهة نظره. - يتوقع ماذا كان يحدث لولا وجود بعض (الشخصيات، الأحداث، الأشياء في النص). - يُبدي رأيه في سيرة ذاتية قرأها.	- يُصنف النص المقروء إلى مقدمات ونتائج. - يقترح تعديلات في النص المقروء من وجهة نظره. - يُعلق على الأحداث في النص المقروء من جهة نظره. - يستنتج الاتجاه الفكري للكاتب.	- يُصنف النص المقروء إلى مقدمات وعروض ونتائج. - يقترح تعديلات في النص المقروء من وجهة نظره. - يُميز بين تحيز الكاتب وموضوعيته. - يقترح أكثر من نهاية لقصة قرأها مبينًا السبب.
يطور المتعلم استعداده للتذوق اللغوي والأدبي	- يُلاحظ الإيقاع اللفظي في النصوص الشعرية (تكرار الحرف، االكلمة، الجملة، القافية، تساوي شطري البيت الشعري) - يُميز بين التعبيرات المجازية والحقيقية. - يُحدد مواضع النبر والتقسيم في الأدبيات الشعرية. - يُبين القيمة الجمالية للكلمات التي تنتهي بنفس الصوت. - يشرح أبياتًا شعرية مناسبة للمحصلة بأسلوبه محافظًا على المعنى.	- يُصنف بعض الاساليب في النص بحسب جدول معطى (أمر، نهى، تمن، ترج). - يُميز بين عناصر النص الشعري (البيت، الشطر، القافية) - يُميز بين عناصر قصة مقروءة (الشخصيات، الحدث الزمان، المكان، العقدة، الحل). - يتحدث عن دور الإيقاع والقافية في النص الشعري. - يُبين القيمة الجمالية للأداء الصوتي للنصوص الأدبية (نثر، شعر)	- يذكر الجنس الادبي المفضل لديه مبينًا السبب (ألغاز، طرف، قصص، شعر، خطب). - يُبين القيمة الجمالية للإيقاع الموسيقى في النصوص الشعرية (الوزن، القافية). - يُوازن بين نصين من الشعر أو النثر من حيث الفكرة. - يُصنف بعض الأساليب بحسب جدول معطى (تعجب، إغراء، إلخ...)

ويلاحظ على التوصيف الذي قدمه المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج أنه صنف مهارات صنف مهارات الفهم القرائي بصورة إجرائية يسهل تنميتها لدى الدارسين في ضوء نواتج تعلم محددة تعلم محددة تلائم احتياجاتهم ودوافعهم.

ج- بالنسبة للأدب التربوي:

وباستقراء الأدب التربوي في مجال تعليم اللغات الأجنبية عامةً وتعليم اللغة العربية للناطقين للناطقين بلغات أخرى خاصةً

تبين تعدد تصنيف مستويات الفهم القرائي حيث قُسمت إلى بعدين أساسيين، هما: البُعد الأفقي: الأفقي: يتناول فهم الكلمة، والجملة، والفقرة، والأفكار العامة والتفصيلية. وتنقسم إلى ثلاثة مستويات، وأبرزها تقسيم ***(Burns,Ror,Stood,1978,131), (طعيمة، والشعيبي،٢٠٠٦، ٢٤٣)،(De Boer&Dallmann,1964,158)***، **وهى كالآتي:**

- **قراءة السطور**: وفيه يُركز القارئ على المفرادت وتجميعها مع بعضهما في وحدة لغوية لغوية متكاملة؛ بحيث يدرك ما تحمله هذه المفردات من معان.
- **قراءة ما بين السطور**: وفيه يحاول التعرف على قصد الكاتب، وتفسير أفكاره وإصدار بعض بعض الأحكام على ما في النص من مفردات وأفكار.
- **قراءة ما وراء السطور**: وفيه يحاول القارئ استخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف الأفكار وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة في كل مشكلة تواجهه.

كما قُسمت مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المستوى المتوسط وفق البعد الرأسي: والذي يتناول مستويات الفهم المختلفة كفهم المعنى الحرفي، الحرفي، والضمني، والاستنتاج، والنقد، والتفاعل، والابتكار. وتنقسم إلى ثلاثة مستويات، وأبرزها وأبرزها تقسيم ***(العربي، ٢٠١٤، ٤٤٤) (جلال، ٢٠١٧، ٤٣)، (بشير، ٢٠١٩، ٩٢)***، وهي كالآتي: كالآتي:

- **المستوى المباشر:**

ويُقصد به قدرة الدارس على فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهمًا مباشرًا كما ورد مباشرًا كما ورد ذكرها صراحة في النص. ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية، وهى: "تحديد معنى وهى: "تحديد معنى الكلمة من السياق، تحديد الأفكار الرئيسة من السياق، تحديد الأفكار الجزئية في الجزئية في النص، ترتيب الأفكار وفقًا لوردها في النص، تعرف سمات الشخصيات المذكورة في النص المذكورة في النص المقروء".

- **المستوى الاستنتاجي:**

ويُقصد به قدرة الدارس على فهم المعاني الضمنية العميقة التي لم يصرح بها الكتاب بشكل مباشر، مباشر، والربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الأفكار، والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم لفهم مابين السطور وماوراء السطور. ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية، وهي: "استنتاج "استنتاج عنوان مناسب للنص المقروء، هدف الكاتب من النص، القيم الشائعة في النص، أوجه الشبه أوجه الشبه والاختلاف، علاقات السبب والنتيجة، أغراض الكاتب ودوافعه، خصائص وأسلوب الكاتب، الحقائق وأسلوب الكاتب، الحقائق والمعلومات المحذوفة".

- **المستوى الناقد:**

ويُقصد به قدرة الدارس على تقويم النص المقروء، وإصدار الحكم عليه، وإبداء الرأى فيه وفق فيه وفق معايير وأسس مُعينة، والمُوازنة وترجيح الآراء. ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية، المهارات الفرعية، وهي: "التمييز بين الحقيقة والرأى في النص، التمييز بين مايتصل بالموضوع وما

بالموضوع وما لا يتصل به، تكوين رأي حول بعض الأفكار والقضايا المعروضة في النص المقروء، يتوقع المقروء، يتوقع نهاية النص، التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.

وفي ضوء العرض السابق لتصنيفات مهارات الفهم القرائي يُلاحظ أنه لا يوجد خلاف بين هذه بين هذه التصنيفات؛ حيث إنها صُنفت في مستوى هرمي متدرج يبدأ بالمستويات الدنيا (مهارات الفهم (مهارات الفهم المباشر)، ثم المستويات المُركبة (الفهم الاستنتاجي)، وصولًا للمستويات العليا (المستوى الناقد). ومن ثم فمهما تعددت مستويات الفهم القرائي، فليس الهدف منها فصلها عن بعضها بعضها البعض، ولا يُمكن إعطاء أفضلية لمستوى عن الآخر بل إن جميع المستويات مُترابطة معًا وتُكمل مُترابطة معًا وتُكمل بعضها البعض، فبعض هذه المستويات قد يكون مهمًا في موقف وأكثر أهمية في موقف أهمية في موقف آخر.

وبعد عرض مفهوم الفهم القرائي، وأهميته بالنسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات بلغات أخرى، وتحديد مهاراته لهذه الفئة في المستوى المتوسط، فكان من الأهمية بمكان عرض الدراسات عرض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولته؛ وذلك بغرض الإفادة مما قدمته من أدوات ومواد وقوائم ومواد وقوائم للمهارات ونتائج وتوجيهات يفيد منها البحث الحالي في تحقيق أهدافه.

٤- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الفهم القرائي:

نظراً لأهمية الفهم القرائي وضرورة تنمية مهاراته سواء في مجال تعليم اللغات الأجنبية عامةً، الأجنبية عامةً، أو في مجال تعليم اللغة العربية خاصةً، فقد اهتمت به العديد من الدراسات، ومنها: ومنها: دراسة ***الناغى (le Nagli,2016)*** التي استهدفت دراسة فاعلية استخدام الرحلات المعرفية المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي باللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية لدى لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لهذه لهذه العينة، واختبار لقياس تلك المهارات، وكذا تصميم برنامج قائم على استخدام الرحلات المعرفية المعرفية عبر الويب تضمن ست رحلات معرفية، طُبق على عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة بمحافظة الثانوية العامة بمحافظة بورسعيد. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تحسين تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب عينة الدراسة. كما أوصت بضرورة استخدام تطبيقات التعليم تطبيقات التعليم الإلكتروني في تعليم اللغات الأجنبية والاهتمام بمهارات الفهم القرائي في باقي باقي صفوف المرحلة الثانوية على اعتبار أنها البنية الأساسية لفهم موضوعات اللغة الفرنسية. الفرنسية.

أما دراسة ***الشتري(٢٠١٨)*** فقد استهدفت قياس أثر القراءة التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي وفي اتجاهات مُتعلمات اللغة العربية كلغة ثانية؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي واختبار لقياس تلك المهارات، وكذا دليل للمعلم باستخدام القراءة التفاعلية، طُبق على عينة قوامها (٢٤) مُتعلمة من مُتعلمات اللغة العربية لغة ثانية في المستوى المستوى المتقدم. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي يُعزى لاستخدام القراءة التفاعلية. كما أوصت بضرورة تقويم تقويم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء تحقيق نصوص القراءة لنموذج القراءة لنموذج القراءة التفاعلية.

ودراسة ***مرسى (٢٠١٨)*** التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ ولتحقيق ذلك ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي واختبار لقياس تلك المهارات، وكذا تصميم برنامج لتنمية مهارات فهم المقروء قائم على القراءة الاستراتيجية تضمن على دليلي المعلم والمتعلم، وطُبق وطُبق على عينة في المستوى المتقدم من مُتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمركز التميز الألماني بكلية التربية جامعة عين شمس. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات مهارات فهم المقروء لدى الفئة المستهدفة. كما أوصت بضرورة إعادة النظر في أهداف تعليم القراءة القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وكذا تطوير محتوى وأنشطة تعليم القراءة في ضوء ضوء قائمة مهارات فهم المقروء التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

في حين استهدفت دراسة ***الجديلي (Al-jadili,2018)*** معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعلم الاستقصائي في تنمية الفهم القرائي وتنظيم الذات باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ ولتحقيق ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار لقياس تلك المهارات، ودليل للمعلم للمعلم باستخدام استراتيجية التعلم الاستقصائي، وطُبقت على عينة قوامها (٣٨) طالبة في مدرسة مدرسة النصيرات الإعدادية للبنات. وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية التعلم الاستقصائي لها أثر لها أثر كبير في تنمية الفهم القرائي والتنظيم الذاتي لدى عينة الدراسة. كما أوصت بضرورة إعداد إعداد دورات وورش تربوية للمعلمين بشكل عام ومُعلمي اللغة الإنجليزية بشكل خاص في توظيف التعلم توظيف التعلم الاستقصائي من أجل إثراء العملية التعليمية وتطوير قدرات الطلاب في القراءة. القراءة.

كما قام ***الحربى (٢٠١٩)*** بدراسة استهدفت قياس فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى مُتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ أخرى؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لمُتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وكذا تصميم برنامج في تدريس مهارات الفهم القرائي قائم على خرائط التفكير خرائط التفكير يشتمل على دليل للمعلم وكتاب للطالب، وطُبق على عينة قوامها (٢٩) طالبًا في في المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة. وقد توصلت توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات الفهم القرائي. القرائي. كما أوصت بضرورة تضمين مهارات الفهم القرائي في مقرر (دروس فى القراءة) بمعهد تعليم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أما دراسة ***السعداوى (٢٠١٩)*** فقد استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج قائم على استراتيجية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية لتحسين بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من الأطفال الأطفال ثنائي اللغة؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، وكذا تصميم كتاب للطالب للطالب ودليل للمعلم قائم على استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، طُبقت على عينة قوامها قوامها (٢٦) تلميذًا وتلميذة تراوحت أعمارهم من (٩-١٢) عامًا ممن يدرسون باللغة الفرنسية كلغة الفرنسية كلغة ثانية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من الأطفال ثنائي اللغة لصالح القياس البعدي تعزى

تعزى لتوظيف استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية. وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام بعض استخدام بعض الاستراتيجيات التي تناسب الأطفال ثنائي اللغة في التدريب على الفهم القرائي. القرائي.

و دراسة ***على (٢٠١٩)*** التي استهدفت التحقق من أثر توظيف استراتيجية البيت الدائري في الدائري في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو تعليم القراءة لدى مُتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار لقياس تلك المهارات، المهارات، وكذلك مقياس في الاتجاه نحو تعليم القراءة، وطُبقت على عينة قوامها (٣٥) طالبًا في في المستوى الثاني ببرنامج الإعداد اللغوى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو تعليم القراءة القراءة لصالح القياس البعدي تعزى لتوظيف استراتيجية البيت الدائري. كما أوصت بضرورة الاهتمام بضرورة الاهتمام بمهارات الفهم القرائي؛ حيث تساعد الدارسين على الفهم العميق للنصوص المقروءة المقروءة وإدراك العلاقات بين أجزائها لا مجرد تعرف الكلمات والحقائق المكتوبة وتقييم تذكرها. تذكرها.

في حين استهدفت دراسة ***الفوزان (٢٠١٩)*** تعرف أثر استراتيجية رواية القصص الإلكترونية في الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ ولتحقيق ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي واختبار لقياس تلك المهارات، طُبقت على عينة عينة قوامها (٥٠) طالبًا في المستوى الثالث من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود. وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي واضح لاستخدام لاستخدام استراتيجية رواية القصة الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة البحث. كما البحث. كما أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي في المستويات المختلفة لتعليم لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أما دراسة ***المطيرى والغزو (Al mutayri&Al ghaza,2019)*** فقد استهدفت استقصاء استقصاء أثر استخدام ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لدى طالبات طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة جدة؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، القرائي، واختبار لقياس تلك المهارات، ودليل المعلمة والطالبة لاستخدام استراتيجيات التفكير ما ما وراء المعرفي، وطُبقت على عينة قوامها (٥٨) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي (القسم (القسم العلمي) بمدينة جدة. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي المعرفي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة. كما أوصت بضرورة تطوير منهج اللغة منهج اللغة الإنجليزية بما يساعد على تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة؛ حيث إن الطالبات بحاجة الطالبات بحاجة إلى مادة يجرين عليها المعالجات والعمليات التي تساعدهن على اكتساب مهارات الفهم مهارات الفهم القرائي.

ودراسة ***الجنوبى (٢٠٢٠)*** التي استهدفت التعرف على أثر استراتيجية التعليم المتمايز في في تنمية الفهم القرائي لدى مُتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ ولتحقيق ذلك تم بناء

قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار لقياس تلك المهارات وكذا دليل للمعلم باستخدام استراتيجية استراتيجية التعليم المتمايز، طُبقت على عينة عددها (٣٠) طالبًا في المستوى الثاني بمعهد تعليم تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية التعليم المتمايز قد أدى إلى ظهور تحسن إيجابي في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب طلاب العينة. كما أوصت بضرورة تبني هذه القائمة من المهارات وجعلها منطلقًا في التدريس والتقويم؛ التدريس والتقويم؛ لأنها تساعد مُتعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى على إثارة تفكيره وجذبه وجذبه نحو التعلم.

وكذا دراسة ***الربيش (٢٠٢٠)*** التي استهدفت الكشف عن المنهج المتبع في اختيار محتوى محتوى النصوص القرائية في سلسلة تعليم اللغة العربية التي تُدرس في معهد تعليم اللغة العربية العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، وكذلك التعرف على حاجة الطلاب الناطقين بغير الطلاب الناطقين بغير العربية للمواد التعليمية المساعدة في مُقررات فهم المقروء، وتحديد نوعية نوعية النصوص المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد اختبار إعداد اختبار الفهم القرائي، والذى طُبق على عينة قوامها (٦٠) طالبًا من مُتعلمي اللغة العربية العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني والثالث والرابع. وقد توصلت الدراسة إلى أن أن للنصوص القرائية المبسطة أثرًا ملموسًا في تعليم مهارات فهم المقروء لدى مُتعلمي اللغة العربية العربية كلغة ثانية. كما أوصت بضرورة إعادة النظر في تحديث نصوص القراءة التي تسهم في تنمية في تنمية قدرة الدراس على تحقيق الكفاية الاتصالية بشكل أكبر، وكذلك ضرورة تطوير المحتوى الثقافي المحتوى الثقافي للنصوص القرائية في سلسلة تعليم اللغة العربية؛ لتواكب ثقافة المجتمع وحاجاته وحاجاته وما يستجد فيه من قضايا علمية وفكرية وثقافية.

في حين استهدفت دراسة ***العصيمى (٢٠٢٠)*** التعرف على أثر استراتيجية الفصل المقلوب عبر المقلوب عبر البلاك بورد (Black board) في تنمية مهارات فهم المقروء عند الناطقات بغير بغير العربية في المستوى المتقدم؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات فهم المقروء المناسبة للمستوى المتقدم في المستوى (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي)، وكذا إعداد برنامج تدريبي قائم على على مهارات فهم المقروء، طُبق على عينة مكونة من (٢٠) طالبةً من طالبات المستوى المتقدم بمعهد المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأمير نورة بنت عبد الرحمن. وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية الصف المقلوب أدت إلى تحسن ملحوظ في مهارات فهم مهارات فهم المقروء لدى عينة الدراسة. كما أوصت بضرورة تحديث قوائم مهارات فهم المقروء لتتناسب المقروء لتتناسب مع مُتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والانطلاق منها عند بناء مناهج القراءة القراءة واختيار النصوص والاختبارات.

أما دراسة ***محمد (٢٠٢٠)*** فقد استهدفت بناء استراتيجية قائمة على نظريات دراسة المعنى في المعنى في اللغويات الحديثة، وقياس فاعليتها في تنمية مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقًا لمستويات أربعة، هي: مستوى فهم المعاني والتراكيب وتحديد وتحديد معانيها، ومستوى الفهم العام والتفصيلي لمعلومات النص، ومستوى الفهم الدلالي والضمني لبنى والضمني لبنى النص؛ ولتحقيق ذلك تم تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة للدارسين، وبناء

استراتيجية لتدريس القراءة في ضوء نظريات دراسة المعنى، ثم بناء اختبار في مهارات فهم المقروء، المقروء، وكذا تصميم دليل للمعلم لتنفيذ هذه الاستراتيجية، طُبقت على عينة عددها (١٦) دارسًا في دارسًا في المستوى المتوسط في مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمركز الثقافى الإسلامى الإسلامى القطر. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الفهم الفهم القرائي لدى عينة الدراسة. كما أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي على على اعتبار أنها جوهر عملية القراءة وأساس التمكن من فنون اللغة الآخرى.

وباستقراء الدراسات السابقة ذات الصلة، تمت الإفادة منها في الآتي:

- تعرف خصائص الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وكيفية اختيارهم اختيارهم وتعرف مستواهم.
- تعرف أهمية مراعاة احتياجات الدارسين اللغوية في أثناء تلقي النص القرائي والتفاعل معه معه لضمان حسن استثمارهم له وتحقيق ممارسة فعالة لمهارات الفهم القرائي.

وقد أفادت الباحثة من عرض هذا المحور في اشتقاق قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي القرائي تمهيدًا لعرضها على السادة المحكمين لبيان مدى مناسبتها لدارسي اللغة العربية الناطقين الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، ومن ثم كان من الأهمية بمكان على الباحثة بيان دور بيان دور نموذج بايبي بما يتضمنه من مراحل في تنمية هذه المهارات لدى عينة البحث، وهذا ما وهذا ما سيتناوله المحور الآتي:

المحور الثانى: نموذج بايبي في تعليم اللغات الأجنبية

يستهدف هذا المحور تحديد أسس وإجراءات استخدام نموذج بايبي لتنمية مهارات الفهم القرائي الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط؛ ولتحقيق هذا ولتحقيق هذا الهدف تم دراسة الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة تمهيدًا لعرض نموذج نموذج بايبي من حيث: نشأته وتطوره، مفهومه، والأساس الفلسفي، أهميته، وكذا مراحل تنفيذه، ودور تنفيذه، ودور المعلم والدارس، إضافة إلى علاقته بمهارات الفهم القرائي، وفيما يأتي عرض لذلك: لذلك:

١- نشأة نموذج بايبي وتطوره:

يُعد نموذج بايبي أحد نماذج التدريس القائمة على الفلسفة البنائية؛ حيث اشتقت من النظرية النظرية البنائية عدة نماذج تعليمية أكدت على أهمية أن يكون التعلم ذا معنى، ومنها: "نموذج بايبي" والذي قام بتطويره العالم التربوي (روجر بايبيRojer Bybee) عام ١٩٩٧ ***(زيتون، وزيتون،٢٠٠٦، ٢٢١)***.

ومن ثم تعددت مُسميات نموذج بايبي، وكانت أهمها دورة التعلم الخماسية أو (5E's)(The Five E's Model) وهي بيت القصيد هنا؛ حيث جاءت هذه التسمية نتيجة تطور نموذج تطور نموذج (دورة التعلم) والتي جاءت في صورتها الأولية على يد كل من كاربلس (Karplus) وأتكن (Karplus) وأتكن (Atkin) علم ١٩٧٠ على ثلاث مراحل، وسُميت دورة التعلم الثلاثية 3E'S، 3E'S، وتكونت من ثلاثة مراحل هى:(الاستكشاف، التفسير، التطبيق). ثم طورها كاربلس (Karplus))

(Karplus)) لتصبح دورة التعلم الرباعية 4E'S بإضافة مرحلة رابعة هي (التقويم). وفي عام عام ١٩٨٠ حدث تطور أخر لدورة التعلم الرباعية على يد بايبي (Bybee) حيث أصبحت خمس مراحل خمس مراحل وذلك بإضافة مرحلة خامسة وهي مرحلة (الانشغال) مع تغيير في تفسير بعض مراحل النموذج، بعض مراحل النموذج، ولذا فقد سُميت بدورة التعلم الخماسية (5E'S) ***(Blank,2000,487)***. ***(Blank,2000,487)***.

وقد بدأ نموذج بايبي بالاتساع والتطبيق الفعلي خاصة في تعليم اللغات الأجنبية، حيث أثبت أثبت قدراته على تنمية المهارات اللغوية المختلفة للدارسين من خلال اهتمامه بالدور الإيجابي الإيجابي للدارسين، مما يزيد من فاعلية الموقف التعليمي.

٢- مفهوم نموذج بايبي: Bybee Model

تعددت تعريفات نموذج بايبي بتعدد وجهات نظر التربويين إلى هذا المفهوم وإجراءاته في في التطبيق، وفيما يأتي عرض لعدد من تعريفات نموذج بايبي لتحديده إجرائيًا في البحث الحالي. الحالي.

حيث عرفه ***بايبي (Bybee,1997,185)*** بأنه: نموذج تعليمي يقوم على فكرة النظرية البنائية، ويساعد المُعلمين على اتخاذ قرارات بشأن التفاعل مع الطلاب، كما يُسهم في تطوير المعرفة المعرفة العلمية والتكنولوجية لدى الطلاب؛ من خلال إثارة قدرتهم على الاكتشاف والإيضاح والتقويم والتقويم الذاتي وتقديم أفكار ومهارات علمية أفضل، ويتكون من خمس مراحل، وهي: (التهيئة، (التهيئة، الاستكشاف، التفسير، التوسع، التقويم).

كما عرفه ***حافظ (٢٠٠٨، ٢٤٢)*** بأنه: "نموذج مُكون من خمس خطوات تدريسية، هي: (التشويق، (التشويق، الاستكشاف، التفسير، التوسع، التقويم)، ويعتمد على إيجابية المتعلم في بناء معرفته معرفته وتنمية مهاراته من خلال استخدام خبراته السابقة في تكوين خبرات ومفاهيم جديدة.

فى حين عرفتها ***النوبي (٢٠١٦، ١٠٠)*** بأنه: "نموذج تدريسى يتم فيه مساعدة التلاميذ على على بناء معارفهم في المفاهيم والمبادئ، والحقائق والقوانين عن موضوع الدرس من خلال وضعهم في وضعهم في موقف يتضمن مشكلة، ثم توجيهم لإجراء نشاط استكشافي لاختبار مدى صحة أفكارهم الأولية، ثم أفكارهم الأولية، ثم يتم عرض ما توصلوا إليه من نتائج، وتفسيرات وتلخصيها في صورة معلومات معلومات أساسية من أجل استخدامها مع مواقف جديدة.

وتأسيسًا على ما سبق يُمكن تعريف نموذج بايبي بأنه: هو نموذج تعليمي قائم على فلسفة النظرية فلسفة النظرية البنائية التي تُؤكد على أهمية التعلم ذي المعنى، حيث يستخدم الدارس كل معارفه معارفه وخبراته السابقة في بنيته المعرفية؛ ليتمكن من فهم وبناء المعارف والمفاهيم و المهارات المهارات الجديدة وفق خمس مراحل إجرائية متتالية، هي: (الاندماج، الاكتشاف، التفسير، التوسع، التوسع، التقويم).

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف نموذج بايبي إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: مجموعة من الخطوات من الخطوات الإجرائية التي تعتمد على الدور النشط لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في

أخرى في المستوى المتوسط في أثناء دراستهم لموضوعات القراءة من خلال خمس مراحل مُنظمة ومُتتابعة مُنظمة ومُتتابعة هي: (الاندماج، الاكتشاف، التفسير، التوسع، التقويم) حيث يقوم المعلم بجذب انتباه انتباه الدارسين وإثارة دافعيتهم نحو موضوع القراءة، ثم إتاحة الفرصة لقراءة السطور واكتشاف ما واكتشاف ما بين السطور وما وراء السطور في النص المقروء، ومن ثم تفسيرها ومناقشتها مع زملائه، مع زملائه، وتوظيفها في مواقف جديدة وصولًا للقدرة على تقويم مستوى فهمهم للنص المقروء. المقروء.

كما يُمكن اشتقاق بعض أسس تصميم دليل تدريس مهارات الفهم القرائي باستخدام نموذج بايبي نموذج بايبي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط كما يأتي:

- تضمين الدليل أنشطة قرائية تتيح للدارس التفاعل مع النصوص القرائية من خلال ممارسة الفهم ممارسة الفهم والنقد والاستنتاج بدلًا من التلقي السلبي القائم على الاحتفاظ بالأفكار وترديدها.
- تخطيط أنشطة قرائية تمكن الدارس من التنبؤ بمضامين النص وربطه بخبراته السابقة والإضافة والإضافة إلى أفكاره ومقارنته بنصوص أخرى.

وبعد العرض السابق لمفهوم نموذج بايبي يُمكن الوقوف على الأساس الفلسفي الذي يستند إليه. يستند إليه.

٣- الأساس الفلسفي لنموذج بايبي:

يستند نموذج بايبي إلى عدة افتراضات تعكس ملامح النظرية البنائية لجان بياجيه، وقد انطلقت انطلقت النظرية البنائية من افتراضين رئيسين، هما***(Brook,1990,62-66)،(شحاتة، ٢٠١٥، ١٧٠-١٧٥)***:

* <u>الأول: ما يتعلق بطريقة اكتساب المعرفة:</u> والتي تؤكد أهمية الخبرات اللغوية السابقة في اكتساب اكتساب الخبرات اللغوية الجديدة، ومن ثم فإن تعليم اللغة في ضوء هذا المفهوم هو عملية إحداث إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للدارس وما يُقدم له من يُقدم له من معلومات جديدة، ولذلك تُؤدي البنية المعرفية - بما تشمله من معرفة أو معلومات - دورًا - دورًا رئيسًا في عملية التعلم حيث تُعد بمثابة الأسس التي يُعتمد عليها في إضافة ما يُقدم للدارس. للدارس.

*<u>الثاني: ما يتعلق بوظيفة المعرفة:</u> من خلال تحقيق التكيف مع العالم المحسوس؛ حيث إن اللغة اللغة نفعية تُساعد الدارس على التكيف مع المواقف المعرفية الجديدة؛ ومن ثم فإن تعليم اللغة في في ضوء هذا المفهوم لا يُحقق وظيفته إلا إذا تمكن الدارس من تطبيقه في مواقف جديدة.

ويتضح من خلال الأساس الفلسفي لنموذج بايبي أنه يُؤكد المحددات الآتية:

- المعرفة القرائية نامية يقوم فيها القارئ بتطوير خبراته حول النص من خلال الربط بين المعارف السابقة والمعارف المكتسبة الجديدة.

- الخبرة القرائية لا تنتقل من المواقف الحالية إلى المواقف الجديدة إلا في ضُوء التلقي الفعال الفعال لمضامين مُحتوى النص.
- الممارسة القرائية للمهارات المُتضمنة بالنص تعتمد على الفهم والتفسير والتوسع في استخدامها خارج حدود النص.

ومن ثم سوف يلتزم البحث الحالي بتضمين الدليل التدريسي خبرات وأنشطة تُلبي المحددات المحددات السابقة لنموذج بايبي.

وفي ضوء الأساس الفلسفي لنموذج بايبي يُمكن توضيح أهميته.

٤- أهمية نموذج بايبي:

تتمثل أهمية نموذج بايبي في تحقيق العديد من المميزات التي تجعله واحدًا من أهم النماذج في النماذج في تعليم اللغات الأجنبية عمومًا، وتعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى خاصةً، ومن أهم ومن أهم تلك المميزات ما يأتي ***(زيتون وزيتون،١٩٩٢، ٨٢: ٧٩)،(النجدى، وراشد، وعبد الهادي،٢٠٠٥، ٢٢٠)***:

- يُطور مهارات التفكير للدارسين؛ حيث تعتمد جميع مراحل النموذج على التفكير التفصيلي التفصيلي والتوسعي من خلال التفسير والملاحظة والتنبؤ والمناقشة مع زملائه بالتعاون مع مع المعلم، مما يسمح للدارسين بالتفكير المرن والأكثر أصالة، وهو ما يشجعهم على الابتكار الابتكار والابداع.
- يُحقق تعلمًا ذي معنى للدارسين؛ وذلك من خلال ربط الدارسين للمعلومات والخبرات الجديدة الجديدة بمعلوماتهم السابقة، ومن ثم يُمكن الدارسين من تفعيل التعلم النشط في أثناء تعلمهم تعلمهم وبناء معرفتهم.
- ينظر إلى الدارس باعتباره محور العلملية التعليمية؛ حيث يجعله أكثر إيجابية من خلال تفعيل تفعيل دوره في مراحل النموذج المختلفة، فنجد الدارس يُفكر، ثم يبحث ثم يكتشف وينفذ الأنشطة، الأنشطة، أما المعلم فيقتصر دوره على التوجيه والإرشاد.
- يشوق ويجذب انتباه الدارسين؛ وذلك من خلال إتاحه تعلم نشط ومستمر وغرضي التوجه، وتلك التوجه، وتلك الغرضية هي التي توجه أنشطة الدارسين، وتكون بمثابة قوة الدافع الذاتي للدارس، فتجعله مثابرًا لتحقيق أهدافه.
- يُحقق تعلمًا نشطًا وماتعًا للدارسين؛ حيث يُعطي الفرصة لهم للمرور بخبرات حقيقية؛ بما يضمن بما يضمن استمرارية التعلم وفعاليته.
- يُزود الدرارسين بوسائل التقويم المناسبة والمتعددة خلال مراحل النموذج.
- يُوفر التعزيز الإيجابي للدارسين؛ من خلال قبول جميع آرائهم حتى وإن كانت خطأ، مع توجيه مع توجيه المعلم لتلك الأفكار إلى المسار الصحيح دون الحكم على صحة هذه الأفكار أو خطئها. أو خطئها.

- يُنمي مهارات العمل الجماعي وروح الفريق لدى الدارسين؛ وذلك من خلال مناقشة المقترحات المقترحات والاستنتاجات في الأنشطة المقدمة فيما بينهم.

هذا وقد أضافت ***هلالي (٢٠١٣، ٤٢٤)*** أن نموذج بايبي من النماذج الحديثة التي جرى جرى تجربتها في اللغات الأجنبية، وقد أثبت قدرته على اكساب الدارسين المهارات اللغوية، وكذا وكذا إثراء الموقف التعليمى؛ نظرًا لأنه يجمع بين الطريقتين الاستقرائية والاستنباطية، بالإضافة إلى بالإضافة إلى أنه يركز على الدور الإيجابي للدارس مما يزيد من فاعلية الموقف التعليمي.

وفي ضوء أهمية نموذج بايبي يُمكن اشتقاق بعض أسس استخدام الدليل التدريسي القائم على هذا القائم على هذا النموذج عند تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات بلغات أخرى، كما يأتي:

- تصميم مواقف قرائية تتطلب من الدارس الحذف أو التعليق أو الإضافة أو التفسير لإعمال عقله لإعمال عقله وتنشيط إيجابيته وتحضير هممه على الإبداع والابتكار.
- تقديم مواقف قرائية تستدعي من الدارس توضيح هدفه من القراءة ودافعه نحوها من خلال التساؤل خلال التساؤل الذاتي.

وإذا كان العنصر السالف ذكره تناول أهمية نموذج بايبي، فكان من الأهمية بمكان توضيح توضيح مراحل تنفيذ هذا النموذج.

٥- مراحل تنفيذ نموذج بايبي لتنمية مهارات الفهم القرائي.

يُحقق استخدام نموذج بايبي في القراءة مستويات عالية من الفهم القرائي، والتي تُمكن الدارس من الدارس من فهم ما بين السطور وما وراء السطور للنص المقروء، وذلك من خلال خمس مراحل متتالية، مراحل متتالية، وهذه المراحل الخمس تبدأ كل منها بحرف (E)؛ لذا أطلق على هذا النموذج the (the five Es constructivist learning model) واختصارها "5E's" ويمكن توضح هذه المراحل فيما يأتي: ***(Bybee,2009,22)***.

أ- مرحلة الاندماج (Engagement stago):

تهدف هذه المرحلة إلى تحفيز الدارسين وجذب انتباهم إلى موضوع مُعين من خلال طرح مجموعة من طرح مجموعة من الأسئلة أو الأنشطة بشكل فردي أو في مجموعات تعاونية؛ مما يجعلهم يندمجون في عملية يندمجون في عملية التعلم، ومن ثم فمن الأهمية بمكان أن تربط تلك الأنشطة بين خبرات الدارسين الدارسين السابقة والجديدة، وأن تكون تلك الأنشطة مشوقة بحيث تجعل لدى الدارس دافعًا قويًا فينشغل قويًا فينشغل في مهمة التعلم بالتركيز ذهنيًا.

ب- **مرحلة الاستكشاف (Exploratian stage)**:

وفيها يتم تفاعل الدارسين مع الخبرات الجديدة من خلال العديد من الأنشطة الجماعية التي تتطلب التي تتطلب من المعلم تقسيم الدارسين إلى مجموعات غير متجانسة، وهنا سيسعى الدارسون إلى الوصول إلى الوصول لإجابات الأسئلة المطروحة في الأنشطة أو تلك التي قد تُثار في أذاهنهم في أثناء قيامهم أثناء قيامهم بالأنشطة، ومن ثم سيكتشفون معلومات جديدة وعلاقات كانوا يجهلونها، وستكون إجابة تلك إجابة تلك الأسئلة هي محور الدرس، ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه والإرشاد. والإرشاد.

ج- مرحلة التفسير (Explanation stage):

وفيها يعرض الدارسون على المعلم ما توصلوا إليه في المرحلة السابقة من إجابات عن الأسئلة الأسئلة واستنتاجات وتفسيرات، ومن خلال المناقشة الجماعية حيث يُعطي المعلم فرصة للحوار والمناقشة للحوار والمناقشة حول الأفكار والتفسيرات والاستنتاجات التي طرحتها كل مجموعة على حده، ثم يسمع حده، ثم يسمع لدارسي كل مجموعة تبرير تفسيراتهم واستنتاجاتهم أمام باقي المجموعات في جو يسوده جو يسوده الأُلفة والحماس، ثم يأتي دور المعلم بتقديم التغذية الراجعة حول تلك الأفكار والاستنتاجات.

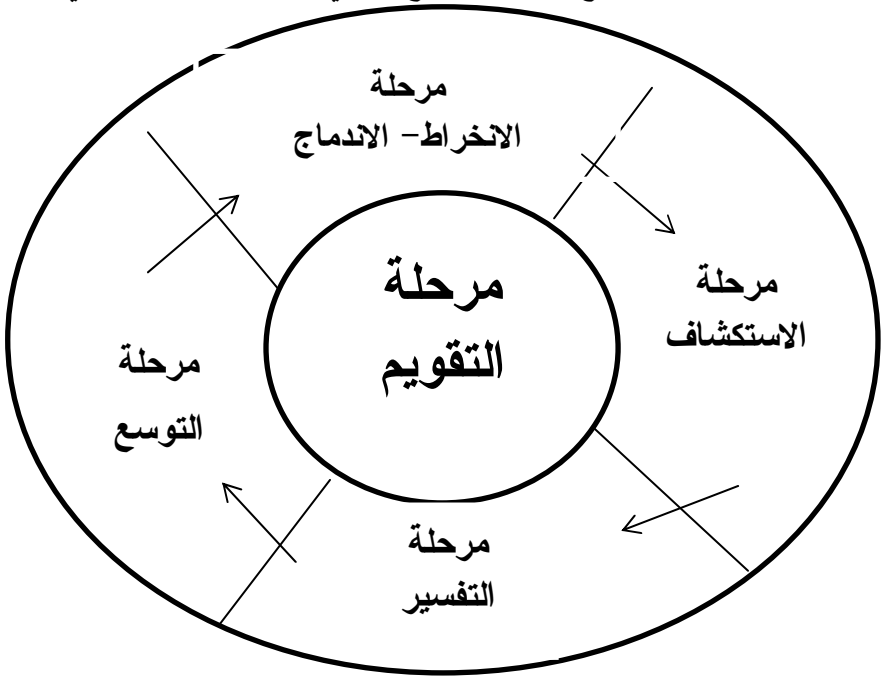
د- مرحلة التوسع (Elabration stage):

وتؤدي هذه المرحلة دورًا مهمًا في توسيع مدى فهم الدارسين للمعلومات والمهارات المراد تعلمها المراد تعلمها من خلال المراحل السابقة؛ وذلك من خلال ما يقدمه المعلم من أنشطة متنوعة تُعين تُعين الدارسين على انتقال أثر التعلم وتطبيق ما توصلوا إليه من تفسيرات واستنتاجات على مواقف مواقف وموضوعات جديدة، مما يساعد الدارسين على تنظيم المعلومات والخبرات الجديدة التي حصل عليها التي حصل عليها مع الخبرات المتشابهة في بنيته المعرفية، كما يساعد على تأكيد وترسيخ المعلومات المعلومات والمهارات لديه.

ه- مرحلة التقويم (Evaluation stage):

ويتم في هذه المرحلة تقويم - تعزيز الإيجابيات وعلاج السلبيات- ما توصل إليه الدارسون من الدارسون من أفكار واستنتاجات مع استخدام وسائل التقويم المقننة المختلفة سواء من اختبارات أو اختبارات أو بطاقات ملاحظة أو مقابلات، ويتم تحديدها بناءً على المهارة المراد تنميتها، علمًا بأن علمًا بأن التقويم لا يقتصر على المرحلة الأخيرة في النموذج؛ حيث يعتمد بايبي في نموذجه على على التقويم المستمر خلال مراحله المختلفة.

ويمكن توضيح مراحل نموذج بايبي من خلال الشكل الأتي:



شكل (١) مراحل نموذج بايبي

وفي ضوء العرض السابق للمراحل المختلفة لنموذج بايبي يمكن تحديد الإجراءات الآتية لتوظيف الآتية لتوظيف هذا النموذج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط وذلك وفقا لمراحل تدريس القراءة، كما يأتي:

أ: مرحلة ما قبل القراءة: وتتضمن الخطوات الآتية:

❖ **الخطوة الأولى: الاندماج: وتتم هذه الخطوة من خلال:**

- عرض صور باستخدام السبورة الذكية تمهيدًا لموضوع الدرس.
- تكليف الدارسين بوصف هذه الصور كعصف ذهني، والإجابة عن عدة أسئلة للتفكير حول:
  - الفكرة العامة التي يدور حولها النص القرائي.
  - الأفكار الفرعية التي يتكون منها النص القرائي.
  - القيم التي يدعو إليها النص القرائي.
- استقبل إجابات الدارسين، وعقب عليها ممهدًا لموضوع الدرس.

ب: مرحلة القراءة: وتتضمن الخطوات الآتية:

❖ **الخطوة الثانية: الاستكشاف: وتتم هذه الخطوة من خلال:**

- قراءة النص قراءة جهرية نموذجية مُعبرة عن المعنى.
- قراءة أحد الدارسين المُجيدين لقراءة النص بالتناوب مع بعضهم البعض، والتنبيه على باقي الدارسين وضع خط أسفل الكلمات الجديدة.

- تنمية حصيلة الدارسين اللغوية من خلال التفكير في المعاني الواردة في الدرس.
- تفكير الدارسين حول التعبيرات المفتاحية المتضمنة في الدرس.
- تحديد الدارسين للمفردات الحيوية المفتاحية في الدرس.
- تصنيف الدارسين للأساليب الواردة في الدرس.
- تفكير الدارسين في أفضل عنوان مُعبر عن الموضوع.
- تحديد الدارسين للفكرة الرئيسة في الدرس.
- تحديد الدارسين للأفكار الفرعية في الدرس.
- استنتاج الدارسين للعلاقات بين الفقرات.
- استنتاج الدارسين لغرض الكاتب.
- استنتاج الدارسين للقيم الشائعة في الدرس.
- استنتاج الدارسين لملامح الثقافة العربية الإسلامية في الدرس.
- تفكير الدارسين حول التمييز الحقائق والآراء الواردة في الدرس.
- تحديد الدارسين لما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة.
- تقويم الدارسين لما يتضمنه النص من أفكار.

❖ **الخطوة الثالثة: التفسير: وتتم هذه الخطوة من خلال:**

- أعط المجموعات فُرصًا لعرض ما توصلوا إليه خلال المرحلة السابقة، ومناقشتها سواء معك كمعلم سواء معك كمعلم أو مع زملائهم.
- اشرح مهارات القراءة المُستهدف تنميتها خلال كل درس.
- ثم كلِّف الدارسين بإعادة التفكير فيما توصلوا إليه مرة أخرى في ضُوء شرح مهارات القراءة القراءة المُستهدفة.
- قدم التغذية الراجعة المناسبة للدارسين في ضُوء إجاباتهم.

ج: مرحلة ما بعد القراءة: وتتضمن الخطوات الآتية:

❖ **الخطوة الرابعة: التوسع: وتتم هذه الخطوة من خلال:**

- التفكير حول إمكانية إعادة توظيف المهارات المستهدف تنميتها في الدرس بشكل أوسع من خلال من خلال سلسلة من الموضوعات المتنوعة.

❖ **الخطوة الخامسة: التقويم: وتتم هذه الخطوة من خلال:**

- قدم التغذية الراجعة للدارسين حول إجاباتهم.
- اطرح مجموعة من الأسئلة مفتوحة الإجابة حول موضوع الدرس.

وبعد عرض مراحل تنفيذ نموذج بايبي بشئ من التفصيل مُتضمنًا في طياته دور كل من المعلم من المعلم والدارس في هذه المراحل، إلا أنه كان من الأهمية بمكان على الباحثة توضيح هذه الأدوار هذه الأدوار بالتفصيل وفقًا لكل مرحلة من مراحل النموذج.

٦- دور المعلم والدارس في نموذج بايبي:

يعتبر نموذج بايبي من أفضل النماذج الوظيفية التي تمنح المعلم دورًا فعالًا في تعليم اللغة؛ اللغة؛ حيث يقوم بمهام متعددة ومتنوعة تشتق من مبادئ النظرية البنائية التي يُبنى عليها نموذج نموذج بايبي، كما يوفر للدارس فرصة المشاركة في تعلمه ومساعدته على تكوين فهم أفضل للمعرفة للمعرفة وتنمية المهارات وإتخاذ القرارات، ومن ثم فهناك دور لكل من المعلم والدارس يمكن توضيحها توضيحها فيما يأتي وفقًا لمراحل نموذج بايبي ***(Bybbe,2014: 10-13)***.

أ- مرحلة الاندماج (Engagment stage):

ويقوم **المعلم** في هذه المرحلة بتحفيز الدارسين وجذب انتباههم، وإثارة حب الاستطلاع لديهم لديهم للموضوع الجديد، وطرح أسئلة تزيد من دافعيتهم على المشاركة، والكشف عن معلوماتهم السابقة معلوماتهم السابقة وأفكارهم حول موضوع النص القرائي، بالإضافة إلى توجيههم إلى استجابات جديدة استجابات جديدة حول الموضوع.

أما بالنسبة **للدارس** فيقوم فى هذه المرحلة بإظهار اهتمامه ودافعيته نحو موضوع النص القرائي، القرائي، والإجابة عن تساؤلات المعلم فيطرح العديد من الأسئلة، مثل: (ما الذى أعرفه مُسبقًا عن عن الموضوع؟ ماذا يمكن أن أعرف؟....)

ب - مرحلة الاستكشاف (Exploration stage):

وفي هذه المرحلة يقوم **المعلم** بتقسيم الدارسين في مجموعات غير متجانسة، ويشجعهم على العمل على العمل في مجموعات ويُلاحظ الدارسين أثناء تفاعلهم معًا، ويطرح أسئلة على الدارسين إن تطلب الأمر إن تطلب الأمر لإعادة توجيه استجاباتهم للمسار الصحيح، ويمنح وقتًا كافيًا للدارسين لحل الأسئلة الأسئلة وزيادة دافعيتهم لمعرفة الجديد حول موضوع النص القرائي، ومن ثم فالمعلم في هذه المرحلة المرحلة يُعد موجه ومرشد ومُشجع للدارسين.

أما بالنسبة **للدارس** فيبدأ في هذه المرحلة بالتفكير بحرية في إجابات الأسئلة المطروحة في في الأنشطة حول النص المقروء أو تلك التي قد تُثار في أذهانهم أثناء مُشاركتهم في الأنشطة، ثم يختبر الأنشطة، ثم يختبر التوقعات واالفرضيات، ويحاول إيجاد البدائل، ومن ثم يناقشها مع زملائه داخل داخل المجموعة، وتسجيل الأفكار والملاحظات والمعلومات الجديدة التي اكتشفها و تساعده على إصدار على إصدار الأحكام بشأن موضوع النص القرائي.

ج- مرحلة التفسير (Explanation stage):

يقوم **المعلم** في هذه المرحلة بإتاحة الفرصة لكل مجموعة لعرض ما توصلت إليه من إجابات عن إجابات عن الأنشطة والتفسيرات والنتائج حول النص المقروء، وكذلك الأساليب التي استخدموها للوصول استخدموها للوصول لتلك النتائج، كما يُسمح بالحوار والمناقشة مع باقي المجموعات في جو يسوده يسوده الأُلفة والحماس، ثم يُقدم المعلم التغذية الراجعة حول ما توصلت إليه كل المجموعات من خلال من خلال تعزيز الإيجابيات وعلاج للسلبيات مُستخدمًا خبرات الدارسين السابقة كأساس لشرح المعلومات لشرح المعلومات الجديدة.

أما بالنسبة لدور **الدارس** في هذه المرحلة فيبدأ بشرح ما توصل إليه في المرحلة السابقة مع زملائه من إجابات وتفسيرات واستنتاجات في النص المقروء، ويستمع باهتمام لاستفسارات باقي المجموعات حول ما عرضه، ثم يأتي دوره كناقد لإجابات الأخرين في المجموعات الأخرى، فيطرح الأسئلة عليهم، ويستمع ويستوعب التغذية الراجعة من المعلم.

د- مرحلة التوسع (Elaboration stage):

وفي هذه المرحلة يقوم **المعلم** بتشجيع الدارسين على تطبيق وتوزيع مستوى إتقانهم للمهارات في المراحل السابقة، فيُقدم لهم مجموعة متنوعة من الأنشطة تساعدهم على انتقال أثر التعلم لديهم إلى موضوعات جديدة، ومراجعة المهارات والمعلومات الرئيسة في النص المقروء مع الدارسين.

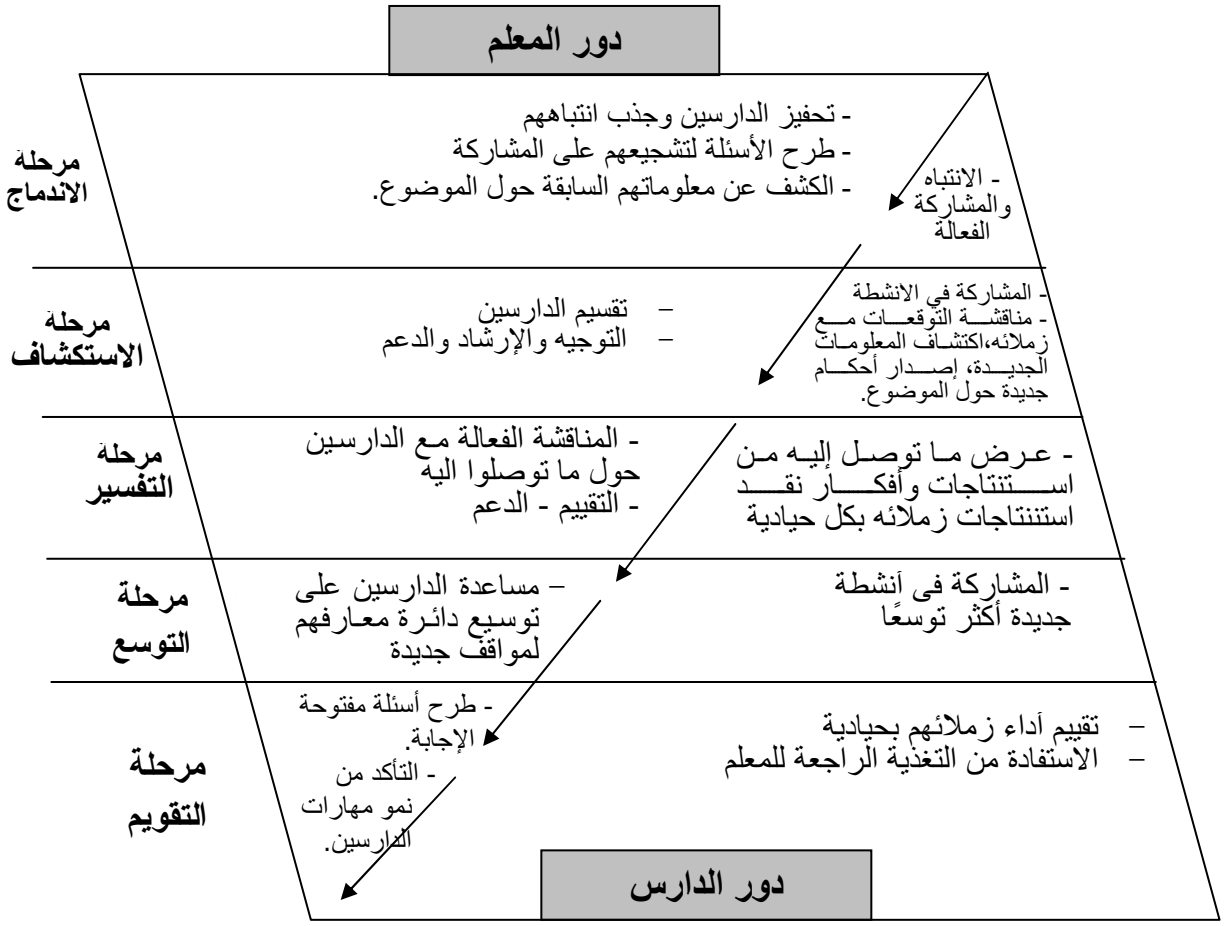
ويقوم **الدارس** في هذه المرحلة بتطبيق ما توصل إليه من تفسيرات واستنتاجات على موضوعات جديدة من خلال أنشطة متنوعة سواء فردية أو جماعية، ومن ثم يستخدم خبراته السابقة ومعلوماته الجديدة حول النص المقروء لتقديم الحلول والاستنتاجات والبراهين ومناقشتها مع زملائهم.

هـ- مرحلة التقويم (Evaluation stage)

ويقوم **المعلم** في هذه المرحلة بالتأكد من مدى تمكين الدارسين من مهارات الفهم القرائي والعمل الجماعي، ويبحث عن الأدلة التي تُؤكد تغير طريقة تفكير الدارسين ونمو مهاراتهم من خلال طرح أسئلة مفتوحة الإجابة، مثل: (لماذا يفكر؟ ماذا تعرف عن؟ ما الدليل على؟)، كما يمكن الدارسين من تقويم تعلمهم بأنفسهم.

أما **الدارس** فيقوم في هذه المرحلة بالإجابة عن الأسئلة المفتوحة التي يطرحها المعلم من خلال توظيف خبراتهم السابقة ومعلوماتهم الجديدة عن النص المقروء، مُدعمين إجاباتهم بالتفسيرات والأدلة، وينصت لتقويم المعلم، كما يمكنهم تقييم أدائهم بأنفسهم ومعرفة تقدمهم.

ويمكن اختصار دور المعلم والدارس في نموذج بايبي من خلال الشكل الآتي



شكل (٢) دور المعلم والدارس في نموذج بايبي

في ضوء عرض مراحل تنفيذ نموذج بايبي، ودور كل من المعلم والدارس يمكن التوقف على علاقته التوقف على علاقته بمهارات الفهم القرائي.

٧- **علاقة نموذج بايبي بمهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.**

تتضح العلاقة بين نموذج بايبي والفهم القرائي من خلال الجوانب الآتية:

أ- من حيث الفلسفة:

حيث إن فلسفة التدريس في نموذج بايبي قائمة على التعلم ذي المعنى، والذي يهدف إلى بناء بناء الفهم لدى الدارس، وهذا هو جوهر الفهم القرائي الذي يسعى إلى الفهم الكامل للموضوع المقروء المقروء وربط خبرات الدارس السابقة بما يتضمنه النص من معلومات جديدة.

ب- من حيث طريقة التدريس:

حيث تتفق طبيعة نموذج بايبي مع طبيعة مهارات الفهم القرائي؛ لأن كليهما يعمل على تنمية تنمية مهارات التفكير لدى الدارسين، حيث تعتمد جميع مراحل النموذج على مهارات الملاحظة والتفسير الملاحظة والتفسير والتنبؤ والمناقشة وكذلك الاستنتاج والنقد، وهذا هو جوهر مهارات الفهم القرائي القرائي والتي تسعى إلى الفهم المباشر للموضوع المقروء وكذلك الفهم الاستنتاجي والناقد للنص، للنص، وجميع هذه المهارات تمثل جوهر عملية التفكير.

ج- دور المعلم والدارس:

حيث يعتمد نموذج بايبي على النظرية البنائية التي تؤكد على مبادئ التعلم النشط وأن الدارس الدارس هو محور العملية التعليمية، بينما المعلم هو موجه ومرشد، وهذا ما يتوافق مع طبيعة برامج برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ إذ يلعب الدارسون دورًا كبيرًا في تحديد أغراض أغراض البحث والموضوعات التي يفضلون دراستها، وكذلك المهارات التي يسعون إلى تنميتها وفق تنميتها وفق حاجاتهم لدراسة اللغة العربية، كما أنهم يعملون- عادة - في جماعات ويُفضلون السعي السعي للوصول إلى المعلومات وتوظيفها في بيئة تعلم حقيقية، وهذا ما يؤكد مبادئ التعلم النشط النشط والنظرية البنائية التي يعتمد عليها نموذج بايبي.

بعد العرض لطبيعة نموذج بايبي، كان من الأهمية بمكان عرض الدراسات والبحوث السابقة التي السابقة التي تناولته، للإفادة مما قدمته من مواد تعليمية وتوصيات ومقترحات.

٨- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت نموذج بايبي:

نظرًا لأهمية نموذج بايبي في تعليم اللغات الأجنبية عمومًا، وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى خاصةً، فقد اهتمت به العديد من الدراسات، منها:

دراسة ***الطبور (Attbouw.2011)*** التي استهدفت التعرف على أثر استراتيجية دورة التعلم التعلم في تنمية مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة الصف العاشر؛ ولتحقيق ولتحقيق ذلك تم بناء قائمة بمهارات الكتابة واختبار لقياس تلك المهارات، وكذا دليل للمعلم باستخدام استراتيجية دورة التعلم طُبق على عينة عددها (٤٣) طالبًا وطالبة في الصف العاشر في العاشر في مديرية المزار الجنوبي بالمملكة العربية السعودية. وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام استخدام استراتيجية دورة التعلم أدت إلى تحسن ملحوظ في مهارات الكتابة لدى عينة الدراسة. كما الدراسة. كما أوصت بضرورة استخدام استراتيجية دورة التعلم في تعليم اللغات الأجنبية في المراحل المراحل التعليمية المختلفة لما لها من دور فعال.

ودراسة ***سليمان وخلف الله (٢٠١٣)*** التي استهدفت توظيف نموذج مقترح قائم على النظرية النظرية البنائية لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة الإسلامية الناطقين بلغات أخرى في أخرى في المدينة المنورة؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب معهد لطلاب معهد اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ثم إعداد قائمة بصعوبات الفهم القرائي لدى هذه لدى هذه العينة، وكذا إعداد كتاب للطالب ودليل للمعلم قائم على النموذج البنائي المقترح، طُبق

طُبق على عينة قوامها (٤٠) طالبًا في المستوى الرابع بمعهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الإسلامية بالمدينة المنورة. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية النموذج البنائي المقترح في علاج صعوبات علاج صعوبات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة. كما أوصت بضرورة تصميم مناهج تعليم العربية العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء الفكر البنائي، واستخدام نماذج التعلم البنائي في تدريس تدريس العربية للناطقين بلغات أخرى في جميع المستويات.

في حين استهدفت ***دراسة حسن (٢٠١٣)*** الوقوف على مدى فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني إلكتروني قائم على المدخل البنائي في التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية الناطقين بغير العربية في ضوء معايير الجودة؛ ولتحقيق ذلك تم بناء المستويات المعيارية للتنمية المهنية للمعلمين عبر الإنترنت، والاحتياجات التدريبية المناسبة لمعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بغيرها، وكذا تصميم البرنامج في ضوء معايير الجودة، وقد طُبق على عينة قوامها (٤٥) معلمًا معلمًا ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني في تنمية الجوانب الجوانب المعرفية والأداء المهاري للمعلمين. كما أوصت الدراسة بضرورة التخطيط لتصميم وبناء بيئة وبناء بيئة تعليمية متنوعة تراعي مبادئ النظرية البنائية لإثراء المحتوى العربي المرتبط بتعليم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أما دراسة ***جندية (Jendeya,2015)*** فقد استهدفت تقصي فاعلية نموذج بايبي الخماسي في الخماسي في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي وفي تعديل وفي تعديل اتجاهاتهم نحو اللغة الإنجليزية؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاه للاتجاه وكذلك دليل للمعلم باستخدام نموذج بايبي الخماسي، وقد طُبق على عينة عددها (٣٤) طالبًا. طالبًا. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية الإنجليزية ومقياس الاتجاه بين المجموعتين التجريبية والضابطة يُعزى إلى استخدام النموذج. كما أوصت كما أوصت بضرورة تضمين مناهج اللغة الإنجليزية لنموذج بايبي الخماسي.

ودراسة ***ناسويتون (٢٠١٦)*** التي استهدفت تطوير نموذج بايبي لتدريس النحو ومعرفة فعاليته فعاليته في تنمية التحصيل الدارسي لدى الدارسين بقسم اللغة العربية بكلية العلوم الإنسانية بإندونسيا؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد النموذج المطور واختبار تحصيلي، طُبق على عينة قوامها (٥٧) (٥٧) طالبًا من الناطقين بغير العربية في كلية العلوم الإنسانية. وقد توصلت الدراسة إلى أن نموذج نموذج التدريس المُطور القائم على نموذج بايبي فعال لتدريس النحو الوظيفي. كما أوصت بضرورة بضرورة استخدام نموذج بايبي في تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في المستويات المختلفة. المختلفة.

وكذا دراسة ***العربى (٢٠١٧)*** التي استهدفت تحديد مدى فاعلية نموذج بايبي لتنمية مهارات مهارات الاستماع والتحدث لدى مُتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة قائمة بمهارات الاستماع والتحدث، واختبار لقياس مهارات الاستماع، وكذا بطاقة ملاحظة لقياس التحدث لقياس التحدث باللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، كما تم إعداد وحدة دراسية قائمة على نموذج

نموذج بايبي البنائي ودليل للمعلم، وقد طُبق على عينة قوامها (١٥) طالبةً في المستوى المتوسط المتوسط بمركز الحرفيين بجمعية أصدقاء الطالب الوافد بمدينة نصر. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية إلى فاعلية نموذج بايبي البنائي في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى مُتعلمي اللغة العربية العربية الناطقين بغيرها. كما أوصت بضرورة تطبيق نموذج بايبي البنائى لتنمية مهارات التواصل التواصل باللغة العربية للناطقين بغيرها.

ودراسة ***المغازير (Al maghareez,2018)*** التي استهدفت معرفة أثر نموذج دورة التعلم التعلم الخماسية في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في في المدارس الحكومية؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد اختبار تحصيل للقواعد ودليل للمعلم باستخدام دورة دورة التعلم الخماسية، وقد طُبق على عينة قوامها (٤٥) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي الأساسي من مدرستي أم حبيبة للبنات ومدرسة وادي السير للبنين في الأردن. وقد توصلت الدراسة إلى الدراسة إلى فاعلية استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية لدى عينة عينة الدراسة. كما أوصت بضرورة تضمين المناهج الدراسية في اللغة الإنجليزية لنموذج دورة التعلم دورة التعلم الخماسي.

أما دراسة ***يونج وكيور وكيت (Young, Kaur,Keat,2019)*** فقد استهدفت قياس أثر نموذج التعلم البنائي على تنمية قدرة الطلاب على اكتساب مفردات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ أجنبية؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بالمفردات واختبار لقياسها، وكذا دليل معلم باستخدام نموذج نموذج التعلم البنائي، طُبق على عينة قوامها (٣٦٠) طالبًا وطالبة يدرسون برامج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة كوديست العالمية بمدينة إيبوه بماليزيا. وقد توصلت الدراسة إلى الدراسة إلى فاعلية البرنامج المُقترح في تحسين تحصيل الطلاب لمفردات اللغة الإنجليزية. كما أوصت كما أوصت بضرورة استخدام نموذج التعلم البنائي في تعليم اللغات الأجنبية المختلفة لما لها من أثر من أثر واضح على تنمية أداء الدارسين.

في حين أن دراسة ***العمرى (Al-omari,2020)*** قد استهدفت تعرف أثر نموذج التعلم البنائي البنائي فى اكتساب مفردات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد دليل للمعلم وفق نموذج بايبي واختبار في مفردات اللغة الإنجليزية، طُبق على طُبق على عينة قوامها (٣٤) طالبةً. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. كما التجريبية. كما أوصت بضرورة استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس مفردات اللغة الإنجليزية الإنجليزية للصفوف الابتدائية خاصة وللصفوف المختلفة عامة، وكذا تضمين مفردات لغوية نشطة في نشطة في مقررات اللغة الإنجليزية حتى يتسنى للطلبة استخدامها في مواقف جديدة خارج المدرسة وفي المدرسة وفي الحياة اليومية.

أما دراسة ***الخثيمى وحسين (El-khateamaa&Hessin,2020)*** فقد استهدفت الكشف الكشف عن فاعلية استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف

الصف الثالث المتوسط؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد اختبار في قواعد اللغة الانجليزية، ودليل المعلم المعلم باستخدام نموذج بايبي البنائي، طُبق على عينة قوامها (٢٨) طالبةً. وقد توصلت الدراسة إلى الدراسة إلى فاعلية التدريس وفق نموذج بايبي. كما أوصت بضرورة تدريب المعلمات على استخدام استخدام الاستراتيجيات الحديثة ومنها نموج بايبي فى تدريس اللغة الانجليزية بشكل عام وقواعدها وقواعدها بشكل خاص للمراحل التعليمية المختلفة.

وفي ضوء عرض الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بنموذج بايبي يمكن اشتقاق بعض الأسس بعض الأسس لاستخدام الدليل التدريسي القائم عليه لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، كما يأتي:

- تدريب الدارسين على المقارنة بين نصيين قراءيين لاستخلاص أوجه التشابه والاختلاف وإصدار الأحكام وإصدار الأحكام والتقييم والتفسير.
- تضمين الدليل خرائط ذهنية ومصفوفات بيانية للقيام بعمل تمثيلات معرفية لأفكار النصوص القرائية. النصوص القرائية.
- تصميم جداول تعلم ذاتي تُدرب الدارسين على التفاعل مع النص المقروء من خلال استدعاء الخبرات استدعاء الخبرات السابقة حول النص والتنبؤ بمضامينه وأفكاره وتصميمه وتسجيل آرائهم حول النص حول النص وإصدار أحكام عليه.

وقد أفادت الباحثة من عرض هذا المحور في تحديد الإجراءات التنفيذية لاستخدام نموذج بايبي في نموذج بايبي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في في المستوى المتوسط

إجراءات البحث:

اتبعت الباحثة العديد من الإجراءات لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط باستخدام نموذج بايبي، وفيما يأتي عرض عرض لهذه الإجراءات:

أولًا: تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط:

قامت الباحثة بحصر مهارات الفهم القرائي واشتقاقها من خلال عدة مصادر، هي:

- البحوث السابقة والأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بالقراءة والفهم القرائي.
- المستويات المعيارية العالمية لتعليم اللغات الأجنبية:

أ- "المستويات المعيارية للإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات(CEFR)" لعام لعام ٢٠٠١.

ب- "توصفيات دليل الكفاءة اللغوية الصادر عن المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية الأجنبية (ACTEL)" لعام ٢٠١٢ .

ج- "وثيقة المستويات المعيارية للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج" لعام٢٠١٨.

- طبيعة دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

وقد تم التوصل إلى قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي المناسبة للدارسين(*)، ثم تم وضعها في صورة استبانة، ابتدئت بمقدمة تُبين فكرة البحث، وما تتطلبه من بناء أدوات، يأتي في يأتي في مقدمته مهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة البحث، وتم التأكد من ضبط القائمة من خلال خلال الآتي:

١ – تحكيم القائمة:

ثم تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين(**)؛ لإبداء آرائهم حول:

- مدى اتساق المهارات الفرعية مع كل مستوى من مستويات الفهم القرائي.
- مدى مناسبة كل مهارة من المهارات لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المستوى المتوسط.
- دقة الصياغة اللغوية للمهارات.
- إمكانية إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا لمزيد من ضبط هذه القائمة.

وقد أسفرت دراسة آراء السادة المحكمين عن أن مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كل فئة كل فئة تحقق المستوى الذي تندرج تحته. ثم قامت الباحثة برصد آراء المحكمين على كل مهارة ومستوى مهارة ومستوى في القائمة، وفي ضوء ذلك تم حذف ما قَلَّتْ نِسْبَتُه عن ٨٠%؛ وذلك لأن المستوى المتوسط المستوى المتوسط يحتاج إلى نسبة إتفاق عالية في المهارات المناسبة له، ومن ثم أمكن التوصل إلى التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات بلغات أخرى في المستوى المتوسط(***).

٢ – تحديد الأهمية النسبية لمهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط:

نظرًا لأنه يصعب على أي بحث تنمية جميع مهارات الفهم القرائي لدى دارسي مستوى لغوي معين؛ مستوى لغوي معين؛ لذا لابد من اختيار بعضها، وهذا البعض سيتم اختياره وفقًا لأهمية تلك المهارات المهارات لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

ولتحديد الأهمية النسبية لمهارات الفهم القرائي ومستوياته لدارسي اللغة العربية الناطقين الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، تم عرض قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية صورتها النهائية على المحكمين، وطُلِبَ منهم وضع درجة من [١٠٠] لكل مهارة من مهارات الفهم مهارات الفهم القرائي ومستوياته حسب أهمية المهارة للدارسين، ثم تمت معالجة ذلك إحصائيًا، وتم

(*) **ملحق(٢)**: قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط

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

(***) **ملحق(٥)**: قائمة نهائية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

إحصائيًا، وتم التوصل إلى قائمة بالأهمية النسبية لمهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط(*).

ثانيًا: بناء اختبار الفهم القرائي:

تم بناء الاختبار في ضوء مجموعة من الخطوات، هي:

١ – تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى تعرف مستوى تمكن الدارسين من مهارات الفهم القرائي المناسبة لهم؛ لهم؛ وتحديد مدى فاعلية نموذج بايبي في تنمية هذه المهارات لدى الدارسين، ومن ثم التأكد من من تحقيق البحث الحالي لأهدافه.

٢ – تحديد مصادر بناء الاختبار:

اعتمدت الباحثة في تصميم الاختبار على عدة مصادر، تمثلت في قائمة مهارات الفهم القرائي التي تم القرائي التي تم التوصل إليها، والدراسات السابقة ذات الصلة.

٣ – وصف الاختبار:

تم وضع الاختبار في صورة مبدئية، وقد تضمن الآتي:

- صفحة الغلاف مكتوب عليها عنوان الاختبار، وبيانات الباحثة.
- صفحة التعليمات، واشتملت على توضيح الهدف من الاختبار، وكذا مجموعة من الإرشادات للدارسين.

الإرشادات للدارسين.

- محتوى الاختبار وتضمن مفردات الاختبار؛ حيث بلغ عددها [٤٨] مفردة لقياس [١٦] مهارة موزعة على [٣] مستويات للفهم القرائي، بواقع ثلاث مفردات لكل مهارة، والجدول الآتي يوضح الآتي يوضح ذلك.

جدول (٤)

مواصفات اختبار الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط

م	المستويات الرئيسة	رقم المفردة المُعبرة عن كل مستوى	عدد المفردات
١	الفهم المباشر	١، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩ ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٧	٢١
٢	الفهم الاستنتاجي	١، ١٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٣٤، ٤٤، ٤٥ ٨، ٩، ١٠، ١١، ٢	٦
٣	الفهم الناقد	١٤، ١٥، ١٦، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٤٦، ٤٧، ٤٨	٩
	الاختبار ككل		٤٨

(*) **ملحق(٤)**: قائمة الأهمية النسبية لمهارات الفهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط

- ثم تم اختيار موضوعات القراءة في الاختبار من ميادين الثقافة العامة لدارسي اللغة العربية العربية الناطقين بلغات أخرى، ومما لم يقرأه الدارسون في كُتُبِهم المقرره عليهم بمركز النيل النيل التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد صيغت مفردات الاختبار في صورة صورة اختيار من متعدد بوضع مقدمة للسؤال وأربعة بدائل يحدد الدارس منها البديل المناسب. المناسب.

٤ – ضبط الاختبار:

تم ضبط الاختبار من خلال:

الصدق الظاهري للاختبار:

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار وأنه صالحٌ لقياس ما وُضع من أجله، قامت الباحثة بعرضه الباحثة بعرضه – في صورته المبدئية - على مجموعة من المحكمين(*)؛ لإبداء آرائهم حول:

- مناسبة الموضوعات القرائية المختارة لمستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في في المستوى المتوسط.
- مناسبة الأسئلة للمهارات المقيسة المحددة.
- مناسبة بدائل الإجابة للسؤال.
- دقة الصياغة اللغوية للأسئلة وبدائلها الاختيارية،وصحتها.
- وضوح تعليمات الاختبار.

وقد أبدى السادة المحكمون موافقتهم على صلاحية مفردات الاختبار، ومناسبتها، وسلامة وسلامة الاختبار، ومن ثم فقد تمكنت الباحثة من التوصل إلى صورة نهائية لاختبار الفهم القرائي(**)، القرائي(**)، وبالتالي أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

٥ – التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تكونت عينة البحث الاستطلاعي من (١٥) دارسًا من دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بلغات أخرى في مركز النيل التعليمي لتعليم اللغة العربية غير الناطقين بها "مركز البنين"، وتم وتم التطبيق فى يوم الإثنين الموافق ٢٠٢١/٩/٢٠ م، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في حساب حساب الآتي:

أ- حساب الزمن المناسب للاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الأزمنة لجميع الدارسين في العينة الاستطلاعية الاستطلاعية البالغ عددهم (١٥) دارسًا، وذلك من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع الأزمنة}}{\text{عدد الدارسين}}$$

$$= \frac{٩٨+ ٧٥+ ٧٩+ ٩٧+ ٧٦+ ٧٤+ ٧٦+ ٩٣+ ٧٢+ ٧٥+ ٩٥+ ٨٥+ ٩٦+٨٨ +٨٣}{١٥} = ٨٤ \text{ دقيقة}$$

أى أن زمن الاختبار حوالى: ٨٤ دقيقة

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

(**) ملحق (٦): اختبار الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط

ب- الصدق التكويني:

وتم حساب الصدق التكويني للاختبار من خلال حساب قيمة كل من:

- الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل مستوى رئيسي والدرجة الكلية لذلك المستوى.
المستوى.
- الاتساق الداخلي بين درجة كل مهارة فرعية في كل مستوى رئيسي والدرجة الكلية للمستوى الذي للمستوى الذي تنتمي إليه المهارة.
- الاتساق الداخلي بين درجة كل مستوى رئيسي والدرجة الكلية للاختبار.

➢ **الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل مستوى رئيسي والدرجة الكلية لذلك المستوى:**

تم حساب صدق مفردات الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل مستوى المفردة في كل مستوى رئيسي والدرجة الكلية لذلك المستوى، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مفردات معاملات صدق مفردات الاختبار:

جدول (٥) معاملات صدق مفردات الاختبار (ن= ١٥)

مستوى الفهم المباشر					
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٨٨*	١٧	٠.٦٢٧**	٣٣	٠.٧٣٤**
٢	٠.٨١٨**	١٨	٠.٧٥٨**	٣٤	٠.٦٨٩**
٣	٠.٧٣٥**	١٩	٠.٥٤١*	٣٥	٠.٧٤٦**
٤	٠.٦٠٢*	٢٠	٠.٧١٥**	٣٦	٠.٥٦٤*
٥	٠.٧٥٨**	٢١	٠.٥٨٥*	٣٧	٠.٦٢٧*
٦	٠.٥٤١*	٢٢	٠.٦٥١**	٣٨	٠.٥٦٨*
٧	٠.٦٩٣**	٢٣	٠.٦٤٢**	٣٩	٠.٥٨٢*
مستوى الفهم الاستنتاجي					
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٨	٠.٥٣١*	٢٤	٠.٦٨٣**	٤٠	٠.٦٣١*
٩	٠.٥٨٧*	٢٥	٠.٦٥٧**	٤١	٠.٧٢٣**
١٠	٠.٥٢٦*	٢٦	٠.٥٦٨*	٤٢	٠.٦٨٥**
١١	٠.٧١٣**	٢٧	٠.٥٨٧*	٤٣	٠.٦٣١*
١٢	٠.٥٥٦*	٢٨	٠.٧١٣**	٤٤	٠.٦٠٦*
١٣	٠.٦٠٤*	٢٩	٠.٧٣١**	٤٥	٠.٦٩٥**
مستوى الفهم الناقد					
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١٤	٠.٨٤٨**	٣٠	٠.٥٧٢*	٤٦	٠.٦٤٩**
١٥	٠.٦٤٩**	٣١	٠.٥٥٦*	٤٧	٠.٦٠٥*
١٦	٠.٥٣٥*	٣٢	٠.٦٠٦*	٤٨	٠.٦٤٩**

(* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠٥)، (قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)**

➢ **الاتساق الداخلي بين درجة كل مهارة فرعية في كل مستوى رئيسي والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه المهارة:**

- تم حساب صدق المهارات الفرعية للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة درجة كل مهارة فرعية في كل مستوى رئيسي والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه إليه المهارة. والجدول الآتي يوضح معاملات صدق المهارات الفرعية للاختبار:

جدول (٦) معاملات صدق المهارات الفرعية للاختبار (ن = ١٥)

المهارة الفرعية	معامل الارتباط	المهارة الفرعية	معامل الارتباط	المهارة الفرعية	معامل الارتباط
١	٠.٩٤٢**	٧	٠.٨٩٢**	١٣	٠.٨٤٦**
٢	٠.٩٢٦**	٨	٠.٩٢٤**	١٤	٠.٨٨٤**
٣	٠.٩٢٥**	٩	٠.٨٨٨**	١٥	٠.٦٦٥**
٤	٠.٧٨٨**	١٠	٠.٨١٦**	١٦	٠.٧٨٠**
٥	٠.٨٥٠**	١١	٠.٨٥٩**		
٦	٠.٩١٧**	١٢	٠.٨١٨**		

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)**

➢ **الاتساق الداخلي بين درجة كل مستوى رئيسي والدرجة الكلية للاختبار.**

تم حساب صدق المستويات الرئيسة للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين بين درجة كل بين درجة كل مستوى رئيسي والدرجة الكلية للاختبار. والجدول الآتي يوضح معاملات ثبات المستويات المستويات الرئيسة للاختبار:

جدول (٧) معاملات صدق المستويات الرئيسة للاختبار (ن = ١٥)

المستوى الرئيسي	الفهم المباشر	الفهم الاستنتاجي	الفهم الناقد
معامل الارتباط	٠.٩٧٢**	٠.٩٥٨**	٠.٩٧٧**

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)**

يتضح من الجداول السابقة أن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى (٠.٠٥)، (٠.٠٥)، (٠.٠١) مما يحقق الصدق التكويني للاختبار

ج- حساب ثبات الاختبار

يُقصد بثبات أداة القياس أن تُعطي النتائج نفسها إذا استخدمت أكثر من مرة تحت ظروف ظروف مماثلة *(السيد، ١٩٧٦، ٣٨٢)، (جابر، ١٩٨٦، ١٧٦)*، وقد تم حساب ثبات الاختبار، الاختبار، باستخدام الطرق الآتية:

١- طريقة معامل ألفا كرونباخ:

حيث تم حساب قيمة معامل ألفا للاختبار من خلال حساب قيمة ألفا لكل مستوى رئيسي من المستويات المستويات الثلاثة، كما تم حساب معامل ألفا للاختبار ككل كما هو موضح بالجدول الآتى:

جدول (٨) معاملات ألفا كرونباخ للاختبار ككل ولمستوياته الرئيسة (ن = ١٥)

المستوى	الفهم المباشر	الفهم الاستنتاجي	الفهم الناقد	الاختبار ككل
عدد المفردات	٢١	١٨	٩	٤٨
معامل ألفا	٠.٩٣٣	٠.٩٠٩	٠.٨٠٣	٠.٩٤٥

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات جميعها مرتفعة، مما يدل على تمتع الاختبار (أداة الاختبار (أداة القياس) بدرجة عالية من الثبات؛ ومن ثم إمكانية الوثوق في نتائج الاختبار في البحث البحث الحالي.

٢- طريقة التجزئة النصفية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي الاختبار، حيث تَمَّ تجزئة الاختبار إلى الاختبار إلى نصفين متكافئين، حيث يتضمن القسم الأول: درجات الدارسين في الأسئلة الفردية، في حين الفردية، في حين يتضمن القسم الثاني: درجات الدارسين في الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك قامت الباحثة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بينهما، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٩) يوضح الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاختبار (ن= ١٥)

المفردات	العدد	معامل ألفا لكرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	٢٤	٠.٩٣٢	٠.٩٤٦	٠.٩٥٢	٠.٩٥٢
الجزء الثاني	٢٤	٠.٩٣٢			

ويتضح من الجدول السابق أنّ معامل ثبات الاختبار: (٠.٩٥٢)، وهو معامل ثبات يُشير إلى أن أن الاختبار على درجة عالية جدًا من الثبات، ومن ثمّ فإنّه يُعطي درجة من الثقة عند استخدام الاختبار استخدام الاختبار كأداة للقياس في البحث الحالي.

ت- حساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لمفردات الاختبار:

نظرًا لأن درجات اختبار الفهم القرائي تمتد من صفر إلى ١، فقد تم حساب معامل السهولة السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار وفقًا للمعادلة الآتية:

معامل صعوبة الاختبار = (عدد الدارسين الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة) ÷ (عدد الدارسين). الدارسين).

معامل السهولة = ١ – معامل الصعوبة.

ولتحديد مدى قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الدارسين ذوي القدرة العالية العالية والدارسين ذوي القدرات المنخفضة، فقد استخدم المعادلة الآتية:

معامل التمييز =(س-ص) ÷ (ن)

س= عدد الدارسين الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة ذوي القدرة العالية.

ص= عدد الدارسين الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة ذوي القدرة المنخفضة. المنخفضة.

ن= عدد دارسي إحدى المجموعتين.

فكانت كالآتي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٠) معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لمفردات الاختبار

المفردة	معاملات الصعوبة	معاملات السهولة	معاملات التمييز	المفردة	معاملات الصعوبة	معاملات السهولة	معاملات التمييز
١	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٤٣	٢٥	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٣
٢	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٨٦	٢٦	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٤٣
٣	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٥٧	٢٧	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٥٧
٤	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٥٧	٢٨	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٥٧
٥	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٥٧	٢٩	٠.٨٠	٠.٢٠	٠.٤٣
٦	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٥٧	٣٠	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٥٧
٧	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٥٧	٣١	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٢٩
٨	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٥٧	٣٢	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٧١
٩	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٤٣	٣٣	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٥٧
١٠	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٣	٣٤	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٥٧
١١	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٥٧	٣٥	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٧١
١٢	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٢٩	٣٦	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٥٧
١٣	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٣	٣٧	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٧١
١٤	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٥٧	٣٨	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٢٩
١٥	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٤٣	٣٩	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٥٧
١٦	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٥٧	٤٠	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٤٣
١٧	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٧١	٤١	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٥٧
١٨	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٥٧	٤٢	٠.٤٧	٠.٥٣	٠.٧١
١٩	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٢٩	٤٣	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٧١
٢٠	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٧١	٤٤	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٤٣
٢١	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٥٧	٤٥	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٥٧
٢٢	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٥٧	٤٦	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٥٧
٢٣	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٥٧	٤٧	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٢٩
٢٤	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٧١	٤٨	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٥٧

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار قد تراوحت ما بين (٠.٤٧ – ٠.٨٠) ويعتبر السؤال (المفردة) مقبولًا إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة له بين (بين (٠.١٥ – ٠.٨٥) *(أبو جلالة، ١٩٩٩: ٢٢١)*، كون المفردة التي يقل معامل الصعوبة لها لها عن (٠.١٥) تكون شديدة الصعوبة، والمفردة التي يزيد معامل الصعوبة لها عن (٠.٨٥) تكون تكون شديدة السهولة، ولذا فإن معاملات سهولة وصعوبة مفردات الاختبار تعد مقبولة، كما تراوحت تراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار بين (٠.٢٩ – ٠.٨٦)، حيث يعتبر معامل التمييز للمفردة

التمييز للمفردة مقبولًا إذا زاد عن (٠.٢)، ولذلك فإن الاختبار له القدرة على التمييز بين أفراد أفراد العينة.

ثانيًا: إعداد كُتيب الدارس(*):

تضمن الكُتيب ثلاثة موضوعات قراءة بوحدات مُتنوعة من الكتاب الثالث بسلسلة التكلم "للمستوى "للمستوى المتوسط"، إضافة لمجموعة من أوراق العمل وفقا لإجراءات نموذج بايبي .

ثالثًا: إعداد دليل المعلم(**):

استهدف هذا الدليل تقديم مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يستعين بها مُعلمو اللغة العربية العربية للناطقين بلغات أخرى عند تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط باستخدام نموذج بايبي، وتم إعداد هذا الدليل في ضوء في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بمتغيرات البحث (الفهم القرائي، نموذج بايبي)، وقد بايبي)، وقد قامت الباحثة باختيار بعض موضوعات القراءة المتضمنة في الكتاب الثالث بسلسلة بسلسلة التكلم "للمستوى المتوسط" والمُنوط تدريسها على دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى أخرى في المستوى المتوسط في مركز النيل التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإعادة صياغتها في ضوء نموذج بايبي، حيث بلغ عدد الموضوعات المختارة ثلاثة موضوعات، بواقع موضوع موضوعات، بواقع موضوع لكل وحدة دراسية خاصة بالقراءة.

وقد تضمن دليل المعلم العناصر الآتية:

- مقدمة.
- أهداف الدليل.
- طبيعة الفهم القرائي.
- طبيعة نموذج بايبي.
- الإجراءات التدريسية لموضوعات القراءة في الكتاب الثالث بسلسلة التكلم "للمستوى المتوسط" المتوسط" والمنوط تدريسها لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط في المتوسط في مركز النيل التعليمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

التجربة الميدانية:

تم تنفيذ التجربة الميدانية في البحث الحالي وفقا لمجموعة من الإجراءات، هي:

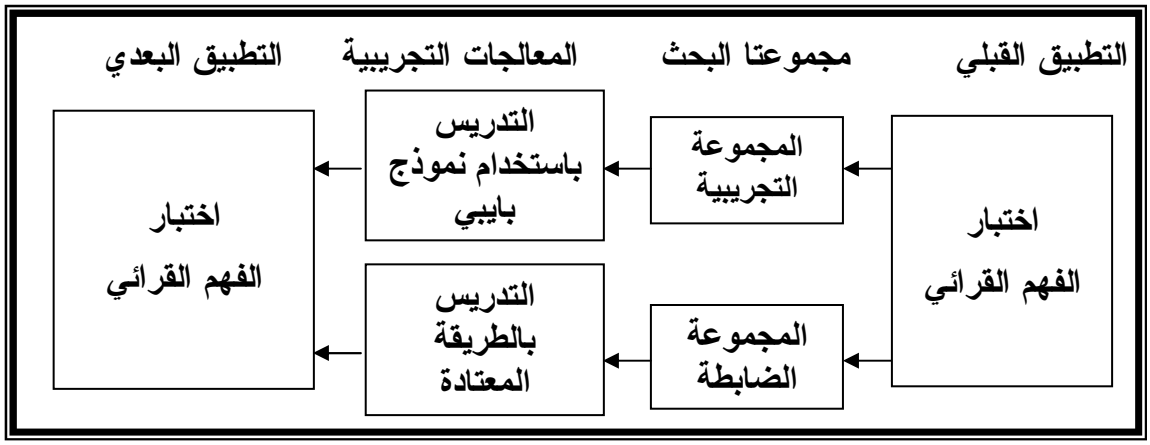
١ – اختيار عينة البحث:

تكونت عينة البحث من ستة عشر دارسًا من الذكور والإناث (بمركز النيل) التابع لوزارة لوزارة التربية والتعليم بالقاهرة، وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت تكونت من ثماني دارسين للغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط في مركز النيل "أون النيل "أون لاين"، ومجموعة ضابطة تكونت من ثمانية دارسين للغة العربية الناطقين بلغات أخرى في أخرى في المستوى المتوسط في مركز النيل للبنين.

(*) **ملحق (٨):** كتيب الدارس لتنمية مهارات الفهم القرائي لداسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط.

(**) **ملحق(٩):** دليل المعلم لتنمية مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط باستخدام نموذج بايبي.

والشكل الآتي يوضح التصميم التجريبى للبحث:



شكل (٣) التصميم التجريبي المستخدم في البحث

هذا وقد اتسمت عينة البحث بعدة خصائص منها: تراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٢٥: ٣٨) (٢٥: ٣٨) عام، كما تباينت جنسياتهن حيث شملت (الأمريكية، الإنجليزية) إلا أنهن اتفقن في دوافعهن دوافعهن لتعلم اللغة العربية وهو تعلم لغة القرآن وفهم الدين الإسلامي من خلال القراءة في المصادر المصادر الأساسية، وحرصهم على تعليم أولادهم اللغة العربية.

٢- تطبيق الاختبار القبلي:

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار قبليًا؛ بهدف بيان مدى تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات مهارات الفهم القرائي(ككل) وكل مستوى على حده؛ وذلك باستخدام اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي (ككل) وكل مستوى على حده. على حده. وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (١١)

" نتائج اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي(ككل) وكل مستوى على حده

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة (٠.٠٥)	α Sig
الفهم المباشر	التجريبية	٨	٦.٦٩	٥٣.٥٠	١٧.٥٠٠	١.٦٠١	غير دالة	٠.١٣٠
	الضابطة	٨	١٠.٣١	٨٢.٥٠				
الفهم الإستنتاجي	التجريبية	٨	٧.٣١	٥٨.٥٠	٢٢.٥٠	١.٠٣٦	غير دالة	٠.٣٠٠
	الضابطة	٨	٩.٦٩	٧٧.٥٠				
الفهم الناقد	التجريبية	٨	٨.٢٥	٦٦.٠٠	٣٠.٠٠	٠.٢٢٧	غير دالة	٠.٨٢١
	الضابطة	٨	٧.٧٥	٧٠.٠٠				
الفهم القرائي ككل	التجريبية	٨	٦.٨١	٥٤.٥٠	١٨.٥٠	١.٤٥٦	غير دالة	٠.١٤٥
	الضابطة	٨	١٠.١٩	٨١.٥٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " Z " غير دالة إحصائيًا عند مستوى $\alpha \geq$ ٠.٠٥؛ مما يعني أنه يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث قبليًا في مهارات الفهم القرائي (ككل) القرائي (ككل) وكل مستوى على حده؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين، وهذا يعني تجانس المجموعتين المجموعتين وتأهلهما للتطبيق الميداني لتجربة البحث.

٣- التدريس لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة):

بعد التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، تم التدريس لمجموعتي البحث البحث كالآتي:

- بالنسبة للمجموعة التجريبية:

تم تدريس موضوعات القراءة المقررة على الدارسين في كتاب الثالث في سلسلة التكلم وفقًا التكلم وفقًا لنموذج بايبي، وتم التطبيق في الفترة من يوم الأحد الموافق ٢٠٢١/٩/٢٦م إلى يوم يوم الأحد الموافق ٢٠٢١/١٠/٣١ بواقع (٦) جلسات، مدة كل جلسة ساعتان.

- بالنسبة للمجموعة الضابطة:

تم تدريس موضوعات القراءة للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة من قبل معلم الفصل، وقد الفصل، وقد استغرق تدريس الموضوعات نفس المدة التي درست فيها للمجموعة التجريبية. التجريبية.

٤- تطبيق الاختبار البعدى:

بانتهاء التدريس لمجموعتي البحث تـم تطبيق اختبارمهارات الفهم القرائي تطبيقًا بعديًا على نحو على نحو ما تم فيما قبل التدريس، وذلك في يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/١١/٤ م. وقد تم رصد رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا وتحليلها لاستخلاص أهم ما تسفر عنه من نتائج.

نتائـــج البحـــث:

أولًا: نتائج خاصة بتنمية مهارات الفهم القرائي (ككل)، وفي كل مستوى على حده من خلال المقارنة بين المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية بأداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي.

ثانيًا: نتائج خاصة بتنمية مهارات الفهم القرائي (ككل)، وفي كل مستوى على حده من خلال المقارنة المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي.

وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أولاً: بيان فاعلية نموذج بايبي في تنمية مهارات الفهم القرائي (ككل)، وكل مستوى على حده لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط من خلال المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية بأداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي.

للتحقق من فاعلية استخدام نموذج بايبي في تنمية مهارات الفهم القرائي؛ فقد صيغ الفرض الفرض الأول الذي ينص على أنه " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي**

للمستويات الرئيسة التي يتضمنها اختبار الفهم القرائي، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار ككل لصالح رتب درجات دارسي المجموعة التجريبية"

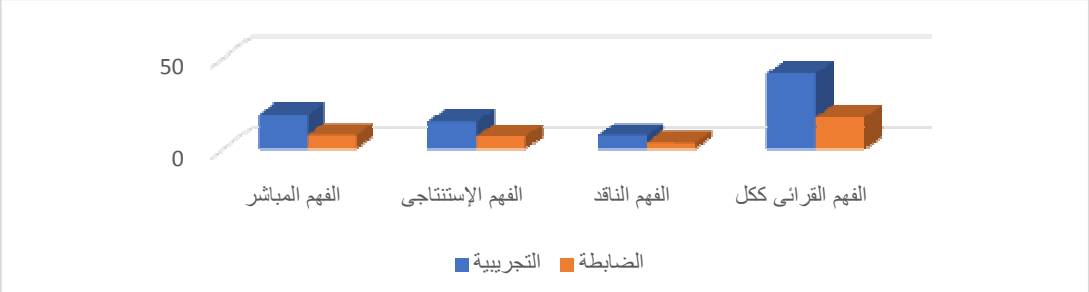
وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS 18)، حيث تم استخدام استخدام اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات دارسي درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمستويات الرئيسة التي يتضمنها يتضمنها اختبار الفهم القرائي، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار ككل، كما تم حساب معامل الارتباط الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation (rrb) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في تلك المستويات (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع). والجدول الآتي يوضح يوضح ذلك.

جدول (١٢)

" نتائج اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمستويات الرئيسة التي يتضمنها اختبار الفهم القرائي، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار ككل

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (rrb)	مستوى التأثير
الفهم المباشر	التجريبية	٨	١٩.٠٠	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٤٤٠	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الضابطة	٨	٧.٦٣	٤.٥٠	٣٦.٠٠					
الفهم الإستنتاجي	التجريبية	٨	١٥.٦٣	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٣٩٦	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الضابطة	٨	٧.٠٠	٤.٥٠	٣٦.٠٠					
الفهم الناقد	التجريبية	٨	٧.٥٠	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٣٩٨	٠.٠١		قوي جدًا
	الضابطة	٨	٣.٣٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠					
الفهم القرائي ككل	التجريبية	٨	٤٢.١٣	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	٠.٠٠٠	٣.٣٦٨	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الضابطة	٨	١٨.٠٠	٤.٥٠	٣٦.٠٠					

والرسم البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطي درجات دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعديللمستويات الرئيسة التي يتضمنها اختبار الفهم القرائي، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار ككل:



يتضح من الجدول السابق ما يأتى:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي رتب درجات دارسي دارسي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمستويات الرئيسة التي يتضمنها يتضمنها اختبار الفهم القرائي، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار ككل لصالح رتب درجات دارسي درجات دارسي المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في التجريبية في المستويات الرئيسة التي يتضمنها اختبار الفهم القرائي، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار ككل أعلى بدلالة إحصائية عن نظائرها لدى المجموعة الضابطة، مما يشير إلى يشير إلى تحقيق الفرض الأول.
- وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب (rrb) التي بلغت (١.٠٠) إلى: وجود تأثير قوي قوي جدًا لـ (المعالجة التجريبية) في تنمية المستويات الرئيسة التي يتضمنها اختبار الفهم الفهم القرائي، وكذلك الفهم القرائي ككل.

ثانياً: بيان فاعلية نموذج بايبي في تنمية مهارات الفهم القرائي (ككل)، وكل مستوى على حده لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط من خلال المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي.

للتحقق من فاعلية استخدام نموذج بايبي في تنمية مهارات الفهم القرائي؛ فقد صيغ الفرض الثنائي الذي ينص على أنه **" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطى رتب درجات دارسي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمستويات الرئيسة التي يتضمنها اختبار الفهم القرائي، وكذلك اختبار الفهم القرائي ككل لصالح رتب درجات الدارسين في التطبيق البعدي".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة للدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمستويات الرئيسة التي يتضمنها يتضمنها اختبار الفهم القرائي، وكذلك اختبار الفهم القرائي ككل، كما تم حساب معامل الارتباط الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) Matched- Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في تلك المستويات (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع)، كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك، لبيان فاعلية المعالجة التجريبية، والجدولين (١٣)، (١٤) يوضحان ذلك

جدول (١٣)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمستويات الرئيسة التي يتضمنها اختبار الفهم القرائي، وكذلك اختبار الفهم القرائي ككل في التطبيقين القبلي والبعدي

االمستوى	الإشارات (البعدي- القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (rprb)	مستوى التأثير
الفهم المباشر	السالبة(*)	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٤٦	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة(**)	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠				
	صفرية(***)	٠						
الفهم الاستنتاجي	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٣٠	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠				
	صفرية	٠						
الفهم الناقد	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٣٠	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠				
	صفرية	٠						
الفهم القرائي ككل	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٣٦	٠.٠١	١	قوي جدًا
	الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠				
	صفرية	٠						

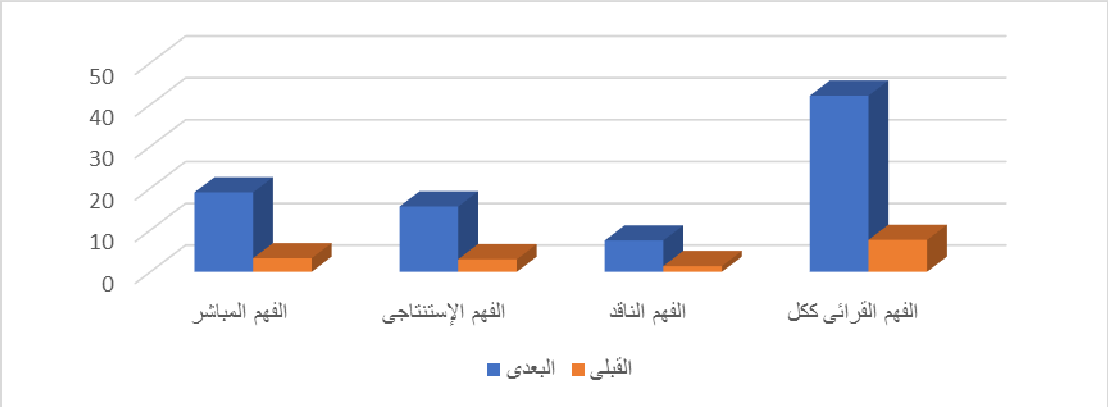
جدول (١٤)

نسبة الكسب المعدلة لـ Blake، في المستويات الرئيسة التي يتضمنها اختبار الفهم القرائي، وكذلك اختبار الفهم القرائي ككل

المستوى	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	درجة الكسب(****)	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake
الفهم المباشر	٣.٢٥	١٩.٠٠	٢١	١٥.٧٥	١.٦٤
الفهم الاستنتاجي	٣.٠٠	١٥.٦٣	١٨	١٢.٦٣	١.٥٤
الفهم الناقد	١.٣٨	٧.٥٠	٩	٦.١٢	١.٤٨
الفهم القرائي ككل	٧.٦٣	٤٢.١٣	٤٨	٣٤.٥	١.٥٨

(*) الإشارة السالبة: عندما يكون: البعدي < القبلي.
(**) الإشارة الموجبة: عندما يكون: البعدي > القبلي.
(***) الإشارة صفرية: عندما يكون: البعدي = القبلي.
(****) درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي).

والرسم البيانى الأتى يوضح الفروق بين متوسطى درجات دارسي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمستويات الرئيسة التى يتضمنها اختبار الفهم القرائي، وكذلك اختبار الفهم القرائي ككل في التطبيقين القبلي والبعدي:



يتضح من الجدولين السابقين(١٣)،(١٤) ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوي ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي رتب درجات دارسي المجموعة التجريبية المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي ككل، وفي مستوياته الرئيسة لصالح رتب درجات الدارسين في التطبيق البعدى.

– وتشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) التي تساوي (١) إلى: وجود وجود تأثير قوي جدًا لـ (المعالجة التجريبية) في تنمية الفهم القرائي ككل، وفي جميع مستوياته مستوياته الرئيسة لدى الدارسين بالمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي.

– أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك في الفهم القرائي ككل، وفي جميع مستوياته الرئيسة أكبر من أكبر من القيمة (١.٢) التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية المعالجة التجريبية؛ مما يشير إلى إلى أن المعالجة التجريبية فعَّالة في تنمية الفهم القرائي ككل، وفي جميع مهاراته الرئيسة لدى لدى مجموعة البحث.

– مما سبق يتبين تحقق الفرض الثاني من فروض البحث.

وهذا يعني أنه قد حدث تحسن في مستوى أداء الدارسين" المجموعة التجريبية" بعد دراستهم دراستهم لموضوعات القراءة باستخدام نموذج بايبي في المستويات جميعها، مما يشير إلى فاعلية نموذج فاعلية نموذج بايبي في تنمية مهارات الفهم القرائي لهؤلاء الدارسين، وبالتالي تحقيق الأهداف الأهداف المرجوة منه، وقد يرجع هذا التحسن وتلك الفاعلية إلى:

– تمكين نموذج بايبي للدارسين من استثمار خلفيتهم اللغوية السابقة عن النص المقروء وربطها وربطها بالخبرات الجديدة في النص المقروء.

- اعتماد نموذج بايبي على تفاعل الدارسين مع النص المقروء من خلال استكشاف المعلومات الجديدة المعلومات الجديدة بأنفسهم بدلًا من اعتمادهم على شرح المعلم التقليدي للنص وتلقيهم المعلومات المعلومات بصورة جاهزة.
- تشجيع النموذج للدارسين على العمل الجماعي عند تنفيذ المهام القرائية؛ مما أضفى على التطبيق التطبيق روح المرح والتعاون.
- التركيز في كل درس على مجموعة من المهارات موضع الاهتمام، والتحقق من مدى تمكن الدارسين منها، تمكن الدارسين منها، مع تكرار المهارات التي تحتاج لاهتمام في بعض الدروس.
- استخدام مجموعة من الوسائل التعليمية، " مثل: الحاسوب، برنامج الزووم: بما يحويه من إمكانيات إمكانيات متعددة كالسبورة الذكية و تسجيل الجلسات وكذا مشاركة أي ملفات كالبوربوينت، كالبوربوينت، والفيديو، المعاجم الإلكترونية .... " في شرح الدروس وأوراق العمل المستخدمة. المستخدمة.
- إتاحة برنامج زووم تسجيل الجلسات؛ ومن ثم يتمكن الدارسون من الاستماع لها أكثر من مرة، مما مرة، مما يساعد على تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل أعمق.
- التوسع في عرض العديد من الأنشطة القرائية الإثرائية التي تُهيئ للدارسين استثمار ما تم تعلمه تعلمه في نصوص قرائية جديدة.
- ما تميز به النموذج من إتاحة الفرصة للدارسين للتعلم الذاتي القائم على السرعة الخاصة بكل بكل دارس، ومن ثم تزويدهم بروابط إلكترونية بها مجموعة كبيرة من النصوص القرائية المناسبة المناسبة لاهتمامتهم، مما زاد تفاعلهم.
- تأكيد مراحل النموذج على سعي الدارسين لحل المشكلات التي تُصادفهم في فهم المقروء بأنفسهم بدلًا بأنفسهم بدلًا من الاعتماد على المعلم بطريقة كلية.
- اهتمام النموذج بتقويم ما توصل إليه الدارسون بكل حيادية.

وبعد عرض نتائج البحث الحالي يتبين فاعلية نموذج بايبي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط، وبالتالي يمكن قبول يمكن قبول فروض البحث، كما يمكن القول بأن البحث الحالي قد حقق أهدافه؛ ولذا ينبغي تقديم مجموعة تقديم مجموعة من التوصيات في هذا الصدد.

توصيـــات البحـــث:

استنادًا إلى نتائج البحث الحالي يُمكن تقديم التوصيات الآتية:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين وإعداد أدلة إرشادية تُبين كيفية توظيف نموذج بايبي في تنمية تنمية مهارات اللغة العربية عامة ومهارات الفهم القرائي خاصة لدارسي اللغة العربية الناطقين الناطقين بلغات أخرى في جميع المستويات.
- ضرورة تطوير كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء المستويات المعيارية المعيارية العالمية لتعليم اللغات الأجنبية.

- تطوير أهداف تعليم القراءة لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط في المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي ومستوياته المناسبة للدارسين مع مراعاة الأهمية النسبية النسبية لكل مستوى ومهارة.
- ضرورة استرشاد المعلمين عند تقويم الأداء القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات بلغات أخرى في المستوى المتوسط باختبار مهارات الفهم القرائي الذي قدمه البحث الحالي على الحالي على اعتبار أن الغاية الرئيسة من تدريس القراءة هي فهم المقروء.
- ربط إنجاز الدارسين في كل مستوى بمستويات تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بما حققه بما حققه من فهم قرائي للموضوعات المتضمنة في كُتب تعليمهم.

مقتـــرحـــات البحـــث:

في ضوء نتائج البحث الحالي وتوصياته، يُمكن إجراء البحوث الآتية:

- استخدام نموذج بايبي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات بلغات أخرى في المستويات المختلفة.
- فاعلية نموذج بايبي في علاج صعوبات الكتابة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. أخرى.
- استخدام نموذج بايبي في تنمية مهارات التذوق الأدبي وأثره على الاتجاه نحو الثقافة العربية العربية الإسلامية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى معلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المراجع

المراجـــع العربية:

- أبو جلالة، صبحي حمدان (١٩٩٩): اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الاختبارات وبنوك الأسئلة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- بشير، محمد ثاني (٢٠١٩): فعالية تدريس القصص القرآني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى القرائي لدى الناطقين بغير العربية بمدينة زاريا في نيجيريا. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية كلية التربية: جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.
- التميمي، غادة بنت ناصر (٢٠١٨): فاعلية استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية مهارات مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. مجلة كلية الدراسات كلية الدراسات العليا للتربية: جامعة القاهرة. ٢٦(٤)،٩٦- ١٤٣.
- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٨٦). علم النفس التربوي، القاهرة: دار النهضة العربية.
- جلال، عمرو محمد (٢٠١٧): فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية الدارسين بالأزهر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية كلية التربية: جامعة الأزهر.
- الجنوبي، عبد الله بن أحمد (٢٠٢٠): أثر إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الفهم القرائي القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. الأزهر. (١٨٦)ج٢، ٤٠٣- ٤٥٨.
- حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٨): فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مجلة مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٣٢)، ٢٢٤-٢٧١. ٢٢٤-٢٧١.
- الحربي، بدر بن هديبان (٢٠١٩): فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية مهارات مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة داراسات عربية في عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب.(١١١)، ١٤٥-١٧٢.
- حسن، رولا نعيم (٢٠٢٠): فعالية استخدام نموذج روجز بايبي في تدريس النصوص الأدبية في تنمية الأدبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي. المجلة التربوية، التربوية، جامعة الكويت. مجلس النشر العالمي، ٣٤(١٣٧)،٣٩٩-٤٤١.
- حسن، محمد أحمد (٢٠١٣): فاعلية برنامج تدريبي إلكترونى قائم على المدخل البنائي في التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة. رسالة دكتوراه دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا: جامعة القاهرة.
- الرييش، إبراهيم بن عبد الله (٢٠٢٠): فعالية النصوص الأصلية والنصوص المصنوعة في تعليم مهارات في تعليم مهارات فهم المقروء لدى مُتعلمي اللغة العربية ثانية. رسالة دكتوراه غير منشورة.

منشورة. معهد تعليم اللغة العربية: جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، المملكة العربية العربية السعودية.

- الزهراني، مرضي بن عزم(٢٠١٨): فاعلية نموذج بايبي للتعلم البنائي في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. مجلة كلية كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٧٩) ج١، ١٤٩-٢٠٣.
- زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد (١٩٩٢): البنائية منظور أبستمولوجي وتربوي. وتربوي. الإسكندرية: منشأة المعارف.
- زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٦): التعليم والتدريس من منظور النظرية النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- السعداوي،عزة كامل (٢٠١٩): فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية لتحسين مهارات الفهم القرائي لدى عينة من الأطفال ثنائي اللغة. مجلة البحث العلمي العلمي في التربية، جامعة عين شمس. ١٥(٢)، ٢٨٢- ٣١٠.
- سليمان،جمال عطية (١٩٩٩): فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الدلالية في تنمية مهارات مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: التربية: جامعة الزقازيق.
- سليمان، جمال عطية، وخلف الله، محمود عبد الحافظ (٢٠١٣): نموذج مُقترح قائم على النظرية النظرية البنائية لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة الإسلامية الناطقين بلغات أخرى في بلغات أخرى في المدينة المنورة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها. (٩٥)، ٢٥٢-٣٠٢.
- السنانية، لطيفة على (٢٠١٦): فاعلية التعلم التبادلي في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الحلقة الأولى من وجهة نظر معلمات المجال الأول بمحافظة البريمي. مجلة الجامعة الإسلامية الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة. ٢٤(٢)، ٤٤- ٦٤.
- سنجي، سيد محمد (٢٠١٦): استخدام إستراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات الفهم القرائي القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية: جامعة عين شمس، (١٨٠)، ١-٤٦.
- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٦). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر الفكر العربي.
- الشتري، نجلاء ابراهيم (٢٠١٨): أثر القراءة التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي وفي وفي اتجاهات متعلمات العربية لغة ثانية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية: جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- شحاته، حسن سيد (٢٠٠٨): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- شحاتة، حسن سيد (٢٠١٥): استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- طعيمة، رشدى أحمد (١٩٨٦): المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.ج٢، معهد معهد اللغة العربية: جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- طعيمة، رشدي أحمد، والشعيبي، محمد علاء الدين(٢٠٠٦): تعليم القراءة والأدب " " استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع". القاهرة: دار الفكر العربي.
- العربي، أسامة زكى (٢٠١٤): فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى مُتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا. طنطا. (٥٥)، ٤١٩-٤٦٧.
- العربي، فاتن عطية (٢٠١٧): فاعلية نموذج بايبي البنائي في تنمية مهارات الاستماع والتحدث والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية التربية النوعية، رابطة التربويين العرب.(٦)، ١٦٧-١٩٦.
- عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٥): الفهم القرائي " طبيعة عملياته، وتذليل مصاعبه. الإسكندرية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- العصيمي، بسمة بنت عياد (٢٠٢٠): أثر استراتيجية الفصل المقلوب في تنمية مهارات فهم المقروء فهم المقروء لدى الناطقات بغير العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد تعليم اللغة العربية: جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- علي، أبو الدهب البدرى (٢٠١٩): توظيف استراتيجية البيت الدائري في تنمية الفهم القرائي القرائي والاتجاه نحو تعليم القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٢٣)، ١٦٢-٢١١.
- العموش، إبراهيم محمد، والجهنى، عبد الله حمد (٢٠١٦): أثر استخدام أسلوب التدريس التبادلي في التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات القريات بالمملكة العربية السعودية. مجلة طيبة للعلوم التربوية، المملكة العربية السعودية. ١٨ (١)، ١-١٤.
- الفوزان، محمد بن إبراهيم (٢٠١٩): أثر استراتيجية رواية القصص الإلكترونية في تدريس تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسى اللغة العربية الناطقين بغيرها. المجلة التربوية، جامعة الكويت. ٢٣ (١٣)، ٢٤٩-٢٧٨.
- القحطاني، وازع محمد (٢٠٢٠): فاعلية نموذج بايبي في علاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف تلاميذ الصف السادس. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٥(١١٠)، ١٤٣٦-١٤٧٥.
- لافي، سعيد عبد الله (٢٠٠٦): أثر استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،

التدريس، المؤتمر العالمي الثامن عشر، "مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي". دار الضيافة: الضيافة: جامعة عين شمس، ٢٥-٢٦ يوليو، ١٠١٣-١٠٥٦.

- محمد، سيد رجب (٢٠٢٠): استراتيجية تدريسية قائمة على نظريات دراسة المعنى لتنمية مهارات مهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة كلية التربية في العلوم العلوم التربوبية، جامعة عين شمس. ٤٤(٣)، ٧١-١٥٠.
- مجلس أوربا، مجلس التعاون الثقافي (٢٠٠١): الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات- دراسة- للغات- دراسة- تدريس- تقييم" . ترجمة " عبد الجواد، علا عادل؛ وزاهر، ضياء الدين؛ ومدكور، ومدكور، ماجدة؛ و توفيق، نهلة. مراجعة " عبد الجواد، علا عادل" ٢٠٠٨. القاهرة: دار إلياس إلياس العصرية للطباعة والنشر.
- مرسي، عمرو مختار (٢٠١٨): برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم مهارات فهم المقروء لدى مُتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. المجلة التربوية لتدريس اللغات، الجمعية التربوية لتدريس اللغات، كلية التربية: جامعة عين شمس، ا(٢)، ٢١-٥٧. ٥٧.
- المركز التربوى للغة العربية لدول الخليج (٢٠١٨) وثيقة المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حسنين، محمد رفعت؛ ويوسف، السيد العربى؛ والشافعى، إبراهيم أحمد. إبراهيم أحمد.
- ناسويتون، شاه خالد (٢٠١٦): تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة مولانا مالك مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية: كلية العلوم الإنسانية، إندونيسيا.
- الناقة، محمود كامل (٢٠١٧): المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "الأسس "الأسس والمداخل واستراتيجيات التدريس". القاهرة: دار الفكر العربي.
- النجدي، أحمد؛ وراشد على؛ وعبد الهادي، منى (٢٠٠٥) اتجاهات حديثة للتعليم في ضوء المعايير المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. القاهرة: دار الفكر العربى.
- النوبي، غادة حسني (٢٠١٦): النظرية البنائية " مدخل معاصر لتجويد بيئة التعلم". القاهرة: القاهرة: علم الكتب.
- هلالى، هدى محمد (٢٠١٣): أثر استخدام نموذج بايبي للتعلم البنائي في تحصيل تلاميذ الصف الصف الثاني الإعدادى للقواعد النحوية واتجاهاتهم نحوها. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب. ٤ (٣٧) ٢٢٧-٢٥٦.

المراجع الأجنبية:

- Al-Jadili. R. Sallah. (2018). *The Impact of Inquiry learning Strategy on Developing Reading Comprehension and Self-Regulation among*

Ninth 6 Graders in Gaza. Unpublished Master thesis, Faculty of Education, The Islamic university of Gaza.

- Al maghareez, Alanood. S. (2018). *The Effect of five E's learning cycle strategy in teaching English grammar on the achievement of the eighth grade students in public schools.* Unpublished master thesis. Faculty of educational. Amman Arab University.

- Al Mutayri, F. Miteib & Al ghaza. K. Mohammed. (2019). The effect of using metal cognitive strategies on the development of reading comprehension in English language on the second grade of secondary schools in Jeddah city. *Journal of Educational and Psychological sciences.* 3 (20). 100-120.

- American council on the teaching foreign languages. (2012). *ACTFL proficiency guidelines.* Available online at: https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012

- Attbour, Aman. J. (2011). *The efficiency of learning cycle strategy on the EFL 10th Grade student's' writing skill in southern Al-Mazar Directorate of Education.* Unpublished Master thesis, Faculty of Education sciences, Mu'tah University.

- Blank, L. M. (2000). Ametacognitive learning cycle: A better warranty for student understanding science education. School of Education, University of Montana, Missoula, MT 59812, USA. 59 (2). 487-506.

- Brooks, J. G. (1990). Teachers and students: constructivist forging new connections. *Educational leadership.* N (47). 61-68.

- Burnes-Paul. C; Roe. Betty. D; & Stoodt. Barbara. D. (1978). Reading instruction in the secondary school. *Chicago: Rand MCNally college publishing company*.

- Bybee, R. Buchwald, C. & Cressman, S. (1989). Science and Technology Education for The Elementary years: frameworks for curriculum and Instruction. Andover, MA: *The National center for Improving science education.*

- Bybee, R. W. (1997). Achieving scientific literacy: form purposes to practice. *Partsmouth NHs Heinemann*.

- Bybee, Rodger. W. (2009). The BSCS 5E instructional Model 21st. Century skills, A presentation for a workshop on exploring. *The National Academies Board on science education.*

- Bybee, Rodger, W. (2014). The BSCS 5E Instructional model: personal Reflections and contemporary Implications. *Science and children*. 51 (6). 10-13.
- De Boer John, J. & Dallmann, Matha. (1964). *The teaching of reading.* New York: Holt, Rnehart & Winston.
- El-emare, H., Abdallah (2020). The effectiveness of using the constructivist learning model on the Acquisition on English language vocabulary among fourth Grade, Female students. Association of Arab education (A.A.E). *Journal of Arab studies in education psychology*. V. (128).
- El-Khateamaa, F., Kafir & Hessin, M. Adam (2020). The effectiveness of using Bybee constructivist model for Developing third intermediate female Graders English grammar. Association of Arab education (A.A.E). J*ournal of Arab studies in education psychology*. 5 (110).
- El-Omari, Hanan, A. (2020). The effect of using the constructivist learning model on vocabulary acquisition English for the fourth graders of primary school. *Association of Arab education (A.A.E) Journal of Arab studies in Education & psychology*. N. (128). 279-302.
- Jendeya, M. H. (2015). *The Impact of 5E model on developing tenth graders English grammar learning and their attitudes towards English.* Unpublished master thesis. Islamic university.
- Le Naghi, S. Mohammed. (2016). L'Efficacité de l'utilisation des cyberquêtes sur le dévelopment de quelques complénces de la compréhension ecrite en langue fran caise AuPrés des Eléves du cyele secondaire. Université Ain Shams, faculté d'eduction association égyptienne pour la lecture et al connaissance. N. (175). 1-18.
- Lewis, M. (2007). Beyond simple comprehension English four to eleven. *Association of Arab Education (A.A.E). Journal of Arab studies in education psychology.* 30. (16).
- Snow, Catherine. (2002). Reading for understudying: toward aresearch and development program in reading comprehension. Pittsburg. *Office of education research and improvement* (OERI).
- Young, Y., Kaur, S. & Keat, P. (2019). Constructivist learning vocabulary learning strategies and motivational theories for English Vocabulary acquisition tool using cloud computing. *International Journal of Academic research in business and social sciences*. 9. (13), 304-318.