

فاعلية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تدريس مقرّر (لغتي الخالدة) لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط

د. منى بنت عبد الله محمد البشر

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

البريد الإلكتروني للباحث

Maalishr@imamu.edu.sa

تاريخ استلام البحث: ١٥ / ٩ / ٢٠٢٤م

تاريخ قبول النشر: ١٨ / ١٠ / ٢٠٢٤م

فاعلية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تدريس مقرّر (لغتي الخالدة) لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط

منى بنت عبد الله محمد البشر

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مُستخلص البحث:

هَدَفَ البحثُ إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تدريس مقرّر (لغتي الخالدة) لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط، واستخدم البحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين: التجريبية والضابطة، ذواتي الأداءين: القبلي والبُعدي، واعتمد البحث الاختبار أداة لقياس مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط، وتكوّن مجتمع البحث من جميع تلميذات الصف الأول المتوسط، وقد شملت عيّنة البحث مجموعتين متكافئتين من تلميذات الصف الأول المتوسط، وتمّ تحديدها بالطريقة العشوائية، وبلغ عدد المجموعتين (٦٠) تلميذة، بواقع (٣٠) تلميذة للمجموعة التجريبية، و(٣٠) تلميذة للمجموعة الضابطة، وتوصّل البحث إلى فاعلية استخدام البرنامج القائم على استخدام المدخل الإنساني في تنمية مهارات القراءة التأملية، وأوصى بعدد من التوصيات، أهمّها: الاستفادة من البرنامج القائم على المدخل الإنساني في تصميم وتخطيط الدروس، واختيار الأهداف والأنشطة التعليمية، والعناية بمهارات القراءة التأملية، وتوجيه نظر القائمين على تدريسها باستخدام المداخل والإستراتيجيات الحديثة لتنميتها لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، المدخل الإنساني، القراءة التأملية.

The Effectiveness of a Humanistic Approach-Based Program in Teaching the Curriculum of "My Eternal Language" to Develop Reflective Reading Skills among First-Year Prep School Female Students

Abstract:

The aim of this research was to investigate the effectiveness of a humanistic approach-based program in teaching the curriculum "My Eternal Language" to develop reflective reading skills among first-year prep school female students. The study adopted the experimental approach with a quasi-experimental design consisting of two groups: an experimental group and a control group, both assessed with pre-test and post-test measures. A test was used as a tool to measure reflective reading skills among first-year prep school girls. The research sample included all first-year prep school female students, from which an equivalent sample of 60 students was randomly selected, with 30 students in the experimental group and 30 students in the control group. The findings revealed the effectiveness of using the humanistic approach-based program in enhancing reflective reading skills. The study concluded with several recommendations, the most significant of which include utilizing the humanistic approach in designing and planning lessons, selecting educational objectives and activities, as well as emphasizing reflective reading skills. It also highlights the need for educators to use modern approaches and strategies to foster these skills among students across various educational stages.

Keywords: Effectiveness, Humanistic approach, Reflective reading.

المقدمة:

نعيش اليوم في عالم معرفي سريع التغيّر، مليء بالأحداث المتتالية، والتناقضات المتتالية، التي أفرزت أفكاراً مضلّلة، سهّلت تطبيقات التواصل السريعة انتشارها ودخولها كلّ بيت، الأمر الذي شكّل تحدياً كبيراً أمام المربين والأهالي في المجتمعات العربية؛ للحفاظ على أبنائهم من أن يصلهم كلّ غثٍ لا يُدركون كُنْهَهُ، لذا؛ فإنه بات من الضروريّ تسليح الأبناء بأدوات المعرفة والثقافة لحماية فكرهم من كلّ غريب.

ومن أهمّ وسائل المعرفة والثقافة: اللغة؛ فهي التي تجعل الفرد متّصلاً بالعالم الخارجي، وتزيد من وعيه بالمتغيّرات والأحداث السريعة التي يعيشها عصرنا الحاليّ، ولها دور أساسي في حياة الطلبة، فهي المدخل التحصيلي في مجالات التعليم كلّها (البلعاسي، ٢٠٠٩م)؛ حيث إن تعليم اللغة - وخاصةً مهارة القراءة - هو أوّل وأهمّ الأهداف التي لا بدّ أن تتحقّق لدى كلّ متعلّم، كما أنها وسيلة لا هدف بذاته؛ حيث يمكن بواسطتها تحقيق الأهداف التعليمية الأخرى؛ فالقراءة جزء من كلّ مادّة دراسية؛ لأنها وسيلة الحصول على المعلومات من هذه الموادّ، ومن ثمّ فإن عدم تمكّن المتعلّم من القراءة، وضعف قدرته فيها، يؤثّر في تعلّم الموادّ الدراسية الأخرى (الناقعة، وطعيمة، ٢٠٠٦)، لذا؛ فقد حظيت القراءة بمكان الصدارة في التعليم.

وعليه؛ فإن القراءة لا بدّ أن تكون قراءة واعية تساعدنا في كسب المعارف، والثقافات، والأفكار المختلفة؛ لنتمكّن من الاتّصال بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها بشكل مباشر، إذ تُعدّ أهمّ وسيلة للاتّصال الإنسان بعقول غيره وأفكارهم (بولامون، ٢٠٢١م).

والقراءة التأملية نوع من القراءة الواعية؛ لأنها لا تقف عند قراءة السطور؛ بل تتعدّها إلى قراءة ما بين السطور، وما وراء السطور؛ وذلك لاستجلاء المبهّم، وإدراك المعاني، والأهداف الحقيقية التي يقصدها المؤلّف، والرسالة التي يُريد غرسها في نفوس الآخرين، وهي أمور لا تتّضح من خلال القراءة السطحية المتصقّحة؛ لأن الكاتب قد تعمّد إخفاءها بين السطور، ولم يُعلنها بشكل صريح في عباراته، وهنا يجدّ القارئ نفسه بحاجة إلى القراءة بتمعّن؛ لاكتشاف خبايا النصّ (الصوفي، ٢٠٠٧).

وتُعرّف القراءة التأملية بأنّها: "تأمل القارئ للنصّ، وتحليله إلى عناصره، ورسم الخطّط اللازمة لفهمه، فهي عملية عقلية تقوم على الملاحظة والتأمل؛ للوقوف على أسرار النصّ، ومعرفة التناقض والغموض، والبحث عن علاقات داخلية بين هذه السطور، والوصول إلى استنتاجات ورؤى جديدة من خلال النصّ" (Maureen, et al, 2015).

لذا؛ فالقراءة التأملية تعتمد على التركيز الشديد بكل الحواسّ، وإدراك المشاعر، والقيم، والمعتقدات الأخلاقية المرتبطة بما تقرأه، كما أنها تستحثّ المخيلة، وكأنّ القارئ موجود في قلب الحدث، لذا؛ فهي غالباً تكون مرتبطةً بالنصوص المليئة بالتفاصيل، والإشارات، والتشبيهات (Mayanne, W, 2009, 32).

والقراءة التأملية كما أكد Maller (2006) تنمي وعي المتعلمين، وتمكنهم من التعلم الذاتي، وتعمق فهمهم للنصوص القرائية؛ ليصبحوا قادرين على تقييم قراءاتهم، متأملين للأفكار المهمة منها، فهي تُعد من مستويات القراءة العليا، التي تجعل المتعلمين مفكرين ومتدبرين.

وحى يصل المتعلمون إلى هذه المرحلة من القدرة على التفكير والتأمل وقراءة النصوص بتعمق؛ فإنهم بحاجة إلى تهيئة الجو التعليمي الإيجابي الذي يتصف بالحرية والشعور بالأمان، ويشجع على التعاون، ويفتح المجال للمناقشات الهادفة، وهذا ما يقوم عليه المدخل الإنساني، حيث يساعد المتعلمين على تنمية المهارات المختلفة؛ لأنه يتطلب البحث والتنقيب والتفسير والتحليل للمادة العلمية، بالإضافة إلى أنه يقوم على العلاقات الإنسانية بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم بعضاً، من خلال إعطاء الفرص لهم للتعبير عن معتقداتهم ومشاعرهم، والتعاون فيما بينهم (عبد العزيز، ٢٠١١م، ص ١٩).

لذا؛ فهو يساهم في تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة بين الطلاب، وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي، كما يتيح الفرصة للمعلمين لاستجلاء اهتمامات الطلاب وقدراتهم، وغرس بعض المبادئ والقيم لديهم؛ كتحمّل المسؤولية، وحرية الاختيار، ويساهم أيضاً في التغلب على مشاعر الخوف، وعدم القدرة على التفكير، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للطلاب للمناقشة الإيجابية، كما يساهم في نمو شخصية الطلاب، ويعوّددهم على الاعتماد على الذات، وينمي لديهم اتجاهات إيجابية سليمة نحو الذات والأقران (إسماعيل، ٢٠١٣، ص ٢٣).

ومن خلال ما سبق، يتضح أن المدخل الإنساني يؤكد ضرورة الاهتمام بمشاعر واهتمامات وحاجات التلاميذ؛ لتأثيرها الإيجابي في تحقيق الذات، وإتاحة الفرصة لهم للتعلم الذاتي؛ حيث إن الهدف من العملية التعليمية - بحسب المدخل الإنساني - هو تعليم التلاميذ وتدريبهم على الاعتماد على أنفسهم في التعليم، بحيث ينتقل إليهم عبء تعلمهم؛ أي: تُصبح وظيفة المدرسة هي تعليم التلميذ كيف يتعلم (النجدي، وآخرون، ٢٠٠٦م، ص ٢٢٦-٤٢٢٩).

هذا وقد أكد عدد من الدراسات أهمية المدخل الإنساني، وفاعليته في التدريس، وتنميته لعدد من المهارات والقيم الإيجابية لدى التلاميذ في مختلف مراحل التعليم؛ كدراسة كلٍّ من: أرمسترونج (2015) Armstrong، وخضر، (٢٠٠٨)، والسيد (٢٠١٤)، وسينوت (2008) Sinnott، وعبد الجليل (٢٠١٣)، وعبد العال (٢٠١٣)، وعبد العزيز (٢٠١١)، وعبد الله (٢٠١٦)، ومحمد (٢٠١٥)، وهلال (٢٠١٣).

مشكلة البحث:

بحكم خبرة الباحثة في مجال الإشراف على طالبات التربية العملية، فقد لاحظت ضَعْفاً لدى التلميذات في فهم النصوص القرائية، وعدم قدرتهن على سبر أغوارها، وإدراك مضامينها.

وللتحقق من ذلك؛ أجرت الباحثة مقابلاتٍ غير مَقْنَنَةٍ مع (٥١) تلميذةً من تلميذات المرحلة المتوسطة؛ لسؤالهن عن طرائق التدريس المتبعة في دراستهن لمقرر (لغتي الخالدة)، وأجاب معظمهن بأنهن يشعرن بالملل أثناء حصص اللغة العربية؛ نظراً لطرائق التدريس التقليدية المتبعة، خاصةً فيما يتعلق منها بقراءة النصوص، وأنهن لا

يفهمون المطلوب خوفاً من أستاذة المقرّر، حيث تمارس عليهن أسلوب التهديد بسرعة انتهاء الوقت، أو النظر لهن بازدياد عند عدم فهمهن لمضامين النصّ. وللتحقّق من ذلك؛ أجرت الباحثة اختباراً قصيراً لمجموعة من تلميذات الصف الأول المتوسط حول بعض المهارات الخاصّة بالقراءة التأملية، ووجدت ضعفاً ملحوظاً لدى ٨٠٪ منهن، خاصّةً فيما يتعلّق بمهارة اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النصّ، ومهارة تحديد الهدف من النصّ، ومهارة تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة في النصّ، ومهارة استنتاج قيم من النصّ.

كما التقت الباحثة بـ (٩) من معلّّات اللغة العربية اللاتي يدّرّسن نفس الصفوف؛ لاستفتائهنّ حول مستوى التلميذات في القراءة التأملية، والطرائق الإستراتيجية المتّبعة في تدريسها، وأكّدت اتّباع الطرائق التقليدية في تدريس القراءة بحجّة عدم كفاية وقت الحصّة، مع كثرة أعداد الطالبات في الصف الواحد، الأمر الذي يشكّل عائقاً أمام المعلّّات في أن تأخذ كلّ طالبة حقّها في إتقان مهارات القراءة، كما أجاب البعض منهنّ بعدم إدراكهن لطبيعة القراءة التأملية، والخلط بينها وبين القراءة الصامتة، الأمر الذي قد يؤثّر سلباً على التلميذات في قدرتهن على اكتساب مهارات القراءة التأملية، رغم ما لها من أهمية أشار إليها عدد من الدراسات؛ كدراسة السمان (٢٠١٤)، وإبراهيم (٢٠٢١)، والعيسوي، والظنحاني (٢٠٠٦).

كما أكّدت نتائج دراسة كلّ من: حافظ (٢٠٠٨)، وعبد الخالق (٢٠٠٦)، والعيسوي (٢٠٠٤)، ومحمود (٢٠٠٨)، أن من أهمّ أسباب الضعف في فهم المقروء لدى الطلاب، وافتقارهم لمهاراته: قصور طرائق التدريس المتّبعة في تنمية مستوياتهم؛ وعدم مراعاتها لميول الطلاب، أو إثارة اهتمامهم وتفكيرهم، وأوصت الدراسات بعدم الاقتصار على الطرائق التقليدية في تعليم اللغة، وضرورة التركيز على الإستراتيجيات التي تنظّم فكر المتعلّمين، وتنمّي في الوقت ذاته مهاراتهم اللغوية؛ كدراسة الجهني (٢٠١٩)، ودراسة سعودي (٢٠١٦)، ودراسة الشمري (٢٠١٩)، ودراسة معادلة (٢٠١٥).

كما أكّدت عدد من المؤتمرات في توصياتها على ضرورة إعادة النظر في ممارسات التعليم؛ منها: المؤتمر الأول للإبداع في التعليم والقيادة التربوية (٢٠٢٣) المنعقد في جدّة، ومؤتمر اللغة العربية الدولي السادس المنعقد بالشارقة (٢٠٢٣)، ومؤتمر مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) المنعقد في جامعة حائل (٢٠١٩)، والمؤتمر العلمي الدولي الثاني للمعلّم، نظام التعليم الجديد (الواقع - التحدّيات) (٢٠١٩) المنعقد في جامعة أسيوط، والمؤتمر الدولي لتقويم التعليم (٢٠١٨) المنعقد في الرياض.

وتأسيساً على ما سبق، فإنه تظّهر الحاجة الماسّة للبحث عن مداخل حديثة أكثر إيجابية في التدريس؛ كالمدخل الإنساني، حيث يساعد في تنمية القيم والمشاعر الإنسانية لدى المعلّمين؛ مما ينعكس إيجاباً على قدرتهم على تفهّم حاجات المتعلّمين (Wanj, 2005)، ويشرّعون معه بالثقة والاطمئنان، والقدرة على تحقيق أهدافهم بما يقدّمه من بيئة تعليمية مهنيّة، توفر لهم كافّة احتياجاتهم وتمنحهم حرّيّة التعلّم وفق ميولهم، وحسب قدراتهم واستعداداتهم (ضياء الدين، ٢٠١٤)، و(محمد، ٢٠١٥).

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في ضعف تلميذات الصف الأول المتوسط في مهارات القراءة التأملية، والبحث في فاعلية استخدام (المدخل الإنساني) بوصفه أحد المداخل الحديثة في تنميتها.

أسئلة البحث:

س١/ ما مهارات القراءة التأملية اللازمة لتنميتها لدى تلميذات الصف الأول المتوسط؟
س٢/ ما فاعلية البرنامج القائم على المدخل الإنساني في تدريس مقرر (لغتي الخالدة)؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يأتي:

- تحديد قائمة بمهارات القراءة التأملية اللازمة لتنميتها لدى تلميذات الصف الأول المتوسط.
- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على المدخل الإنساني في تدريس مقرر (لغتي الخالدة)؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

يُعَدُّ هذا البحث استجابةً للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بإنسانية التعليم، كما يؤمِّل أن تُفيد نتائج البحث الحالي كلاً من:

١. مخططي المناهج ومطوريها: حيث يقدِّم البحث مدخلاً من مداخل تعليم اللغة العربية الحديثة؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية، والذي يمكن تضمينه عند بناء مناهج اللغة العربية لجميع مراحل التعليم، وقائمة بمهارات القراءة التأملية، يمكن الاستفادة منها في إعداد برامج تعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.
٢. المعلمين: حيث يقدِّم البحث إستراتيجيات حديثة قائمة على المدخل الإنساني في التدريس لتنمية مهارات القراءة التأملية؛ مما يساعد المعلمين على تطوير إستراتيجياتهم، وأساليب تدريسهم للقراءة في جميع مراحل التعليم بشكل عام.

٣. التلاميذ: حيث يقدِّم البحث برنامجاً تعليمياً، يقوم على توظيف المحتوى القرائي باستخدام المدخل الإنساني؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلاميذ؛ مما يشجّعهم على الإقبال على القراءة.

٤. الباحثين: يؤمِّل أن يفتح البحث الحالي المجال لإجراء بحوث ودراسات تربوية تتناول فاعلية المدخل الإنساني لتنمية مهارات واتجاهات أخرى في مجال تعليم اللغة العربية.

حدود البحث:

حدود موضوعية: دروس وحدة (القيم الإسلامية) من كتاب (لغتي الخالدة) المقرر على تلميذات الصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول، ومهارات القراءة التأملية التي تمّ تحديدها في هذا البحث المتضمنة خمس مهارات وهي، (التنبؤ، الاستقصاء، الاستنتاج، الفحص والتأمل، التحليل)، و(٢٦) مؤشراً من مؤشراتها.

حدود مكانية: إحدى المدارس المتوسطة التابعة لتعليم مدينة الرياض.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٥هـ.

مصطلحات البحث:

البرنامج: "هو خطة تعليمية يتم وضعها لمُتعلّم فرد، أو صفّ تعليمي، أو لمؤسسة تعليمية، يستغرق تنفيذها يومًا دراسيًا واحدًا، أو بضعة أيام، أو فصلًا دراسيًا، أو عامًا دراسيًا كاملاً، أو أكثر من ذلك، حيث تضم تلك الخطة مجموع الخطوات، أو الإجراءات، والدروس، والأنشطة، التي يجب على المتعلّمين تلقّيها، وتعلّمها داخل حجرات الدرس أو خارجها، وذلك في مدّة زمنية محدّدة" (صبري، ٢٠٠٩، ص ١٥).

ويُعرّف البرنامج القائم على المدخل الإنساني بأنه: خطة تدريسية منظّمة قائمة على المدخل الإنساني، وتتكوّن من مجموعة من العناصر الرئيسة، وكذلك بعض الملحقات التعليمية؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط في مقرّر (لغتي الخالدة).

المدخل الإنساني: "هو أحد مداخل التدريس الذي يهتمّ بالعلاقات الإنسانية بين المعلّم والمتعلّمين من جهة، وبين المتعلّمين بعضهم بعضًا من جهة أخرى؛ بهدف تنمية فهم الطلاب لطبيعة هذه العلاقات، وإثراء قيمهم ومعتقداتهم، ومهارات التفاعل الإنساني التي تمكّنهم من التعامل مع الآخرين، والتعايش معهم، ومشاركتهم، ونسهم في نموّ شخصيتهم، وإدراك حقيقة ذاتهم والآخرين" (عبد العزيز، ٢٠١١، ص ٧٨).

ويُعرّف المدخل الإنساني في هذا البحث إجرائيًا بأنه: أحد المداخل الحديثة في التدريس التي تجعل تلميذة الصف الأول المتوسط محور اهتمامها، فتعنى بحاجاتها وميولها، وتنمية العلاقات الإنسانية بينها وبين معلّمتها وزميلاتها، وذلك من خلال تهيئة الجوّ التعليمي الإيجابي الذي يتّصف بالحرية والشعور بالأمان، ويشجّع على التعاون، ويفتح المجال للمناقشات الهادفة.

مهارات القراءة التأملية: يعرفها عزيز بأنها: "عملية تدبّر وتبصّر القارئ للنصّ، فيحلّله إلى عناصره الأساسية، ويرسّم الخطط اللازمة لفهمه، ويشكّل المعنى الحقيقي للمقروء من خلال التشابه والاستقراء والاستنتاج، ويربط النصّ بخبراته السابقة، وبالمعارف الأكاديمية المرتبطة بموضوع النصّ، وتقديم رؤى ذاتية جديدة للنصّ" (٢٠٠٥، ص ٤٤٦).

وتعرّف إجرائيًا بأنها: عملية قراءة تلميذة الصف الأول المتوسط المتأنيّة للنصّ بالتعمّق في مفرداته، وتحليل عناصره وأفكاره الأساسية، وطرح التساؤلات حوله؛ لإدراك العلاقات، وكشف المتناقضات، واستدعاء الخبرات السابقة لاستنتاج آراء وأفكار جديدة.

الإطار النظري:

أولاً: المدخل الإنساني

نشأة المدخل الإنساني: لقد ظهر المدخل الإنساني نتيجةً لظهور المدرسة الإنسانية، التي ظهرت بوصفها حركة معارضة للمدرستين السلوكية والتحليلية؛ حيث اهتمّت بتنشئة المتعلّم من جميع الجوانب، وجعل العملية التعليمية أكثر إنسانية واحترامًا لقيمة المتعلّم واستعداداته وقدراته وإمكاناته.

ويُعدُّ ماسلو وروجرز أشهرَ علماء النظرية الإنسانية، حيث كان لماسلو تعريف خاصٌ فيما يتعلَّق بمفهوم تحقيق الذات في كتابه (علم نفس الوجود)، أما روجرز فقد أشار إلى ضرورة النمو الاجتماعي، وتنمية مهارات الاتصال بالآخرين، ويشترك كلٌّ من ماسلو وروجرز في التركيز على أهمية التعلُّم الذاتي، بحيث يتحمَّل المتعلِّم مسؤولية تعلُّمه، ويكون أكثرَ استقلاليةً، ويكون دور المعلِّم ميسِّرًا للمتعلِّم، وليس مسيطرًا عليه (فروانة، ٢٠١٨).
مما سبق يتَّضح أن المدخل الإنسانيَّ يُعنى بالمتعلِّم، ويؤكد على أهميته وقيمه بوصفه إنساناً، ويمنحه حقَّه في التعليم؛ مما يجعله يركِّز على التعلُّم الذاتيَّ له، وتهيئة الظروف المحيطة به؛ لمواصلة تعليمه.

مفهوم المدخل الإنساني:

يعرِّف المدخل الإنسانيُّ بأنه: "نهج يساعد على الانتقال من التعلُّم التقليديِّ إلى التعلُّم القائم على معرفة المتعلِّم بوصفه إنساناً، وإدراك عالمه الداخلي، وتنمية الوعي الذاتي، ومفهوم الذات والدافعية نحو التعلُّم" (Karthikeyan, 2013,1).

وعرَّفته هلال (٢٠١٣) بأنه: "مدخل تدريسيُّ يعتمد على مراعاة حاجات وطبيعة وإنسانية المتعلِّمين بما يحقق أقصى استفادة من إمكاناتهم، وبما يحقق لهم السعادة والرضا الداخلي" (ص ٤٠١). فيما ترى عصفور (٢٠١٤) أنه: "طريقة في تناول تؤكد على احترام شخصية المتعلِّم، وتقدير مشاعره، والاهتمام به من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والاجتماعية، وتوفير بيئة تعلُّم آمنة تساعد على تحقيق ذاته" (ص ٢٨). أما اللقاني، والجمال (٢٠١٨) فيعرِّفانه بأنه: "إجراءات يَتِمُّ من خلالها اكتساب الخبرات نتيجة التأمل والتخيُّل، والبحث عن الانسجام؛ كي تُضفي المُتعة والتشويق على عملية التعليم" (ص ٧٩).

والتأمل في التعريفات السابقة للمدخل الإنسانيَّ يجدها تُجمع على أنه اتِّجاه تربويُّ يؤكد على إنسانية المتعلِّم، ويعمل على تهيئة كلِّ الظروف المحيطة به، وتقديمها بطريقة محبِّبة وشائقة؛ ليتمكَّن من إظهار قدراته وإمكاناته.

أهمية المدخل الإنساني:

يُشير محمد (٢٠١٥) إلى أن من الدوافع الأساسية التي أدَّت إلى الدعوة للتعليم الإنساني: تحقيقه للعديد من الجوانب والأهداف التعليمية المهمَّة، التي تتمثَّل في أنه يساعد المتعلِّمين على اكتساب المعلومات والحقائق، إلى جانب كونه يُتيح لهم فرصة اختيار السلوكيات الإيجابية، وغرس قيم الاحترام والتعاون بينهم، كما يساعدهم في اكتساب بعض القيم الاجتماعية (ص ٤٢).

كما تتمثَّل أهمية المدخل الإنسانيَّ في التدريس فيما يأتي:

١. مراعاة مشاعر وحاجات واهتمامات وتصوُّرات التلاميذ.
٢. مراعاة التكامل بين جوانب شخصية التلميذ، حيث تُعدُّ الجوانب المعرفية والوجدانية ذات قيمة عالية في المدخل الإنساني.

٣. الإسهام في تحقيق الفهم لدى التلاميذ، من خلال استخدام خبرات التلاميذ في تحديد ملامح البيئة المضمّنة في المحتوى.

٤. مساعدة التلاميذ في ربط دراستهم بالحياة، الأمر الذي يجعل التعلّم ذا فائدة ومعنى للتلاميذ.

٥. الاستفادة في زيادة العلاقات الإنسانية بين التلاميذ.

٦. تقديم تغذية راجعة تُفيد في زيادة إنتاجية التلاميذ لتحسين تعلّمهم وفهمهم للمحتوى.

(Ohlsen, 1997:131).

وبالرغم من أهمية المدخل الإنساني، وتعدّد النواحي الإيجابية في استخدامه في العملية التعليمية، فإن ثمة عددًا من النواحي السلبية، أشار إليها فروانة (٢٠١٨) متمثلة فيما يأتي:

- في بعض الأحيان تدور ميول المتعلّمين حول موضوعات ليست مفيدة تربويًا.
- عدم انتظام ترابط الخبرات بشكل جيّد، ولا يتعمّق في المعلومات بشكل كافٍ.
- يركّز المدخل الإنساني على ميول المتعلّمين الحالية فقط، فيُهمل الماضي والمستقبل.
- لا يمكن تحقيق الفردية أثناء التعلّم مع اكتظاظ الفصول الدراسية.

مبررات استخدام المدخل الإنساني في العملية التعليمية:

ثمة عدّة أسباب لتبني المدخل الإنساني في العملية التعليمية، منها ما يأتي:

- ١ - غياب الجانب الروحي من العملية التعليمية، والتكوين الجزئي للإنسان.
- ٢ - سيادة بعض القيم السلبية في المجتمع، التي حلّت محلّ القيم الإيجابية، فاختفت قيم الحبّ والموادّة والتعاطف مع الآخرين؛ ليحلّ محلّها الجشع والاستغلال والكراهية والحقد بين الناس.
- ٣ - زيادة معدّلات السلوك العدواني بين الأطفال؛ بسبب كثرة مشاهد العنف؛ مما كان له تأثير بالفعل على الفرد والمجتمع.
- ٤ - مواجهة العديد من الكوارث البيئية؛ مثل: إزالة مساحات واسعة من الأشجار والغابات، وسوء معاملة الإنسان للحيوان ولأخيه الإنسان؛ مما ترتّب عليه من مشكلات بيئية واجتماعية.
- ٥ - ارتفاع معدّلات التسرّب بين الطلاب؛ بسبب ضعف الدافعية للتعلّم، وضعف قدرة المعلّمين على إيجاد الوسائل المناسبة لتحفيزهم.
- ٦ - عدم إدراك الكثير من الأفراد للهدف من حياتهم، وفقدانهم للعلاقات الاجتماعية السليمة، واحترامهم لذواتهم (الجمال، ٢٠٠٨، ص ٢٣١-٢٣١).

ومهما تعدّدت مبررات استخدام المدخل الإنساني في العملية التعليمية، فإن ما أمّرنا به ديننا الحنيف هو أوّل الأسباب لانتهاج المدخل الإنساني في تعاملاتنا مع الآخرين؛ حيث قال الله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾ (سورة آل عمران، ١٥٩)، فاللين في الكلام، وطيب المعاملة، تُعدّان من أهمّ الأساليب التربوية التي تُعين المعلّم في أن يحقق التعليم أهدافه، ويؤتي ثماره.

مراحل المدخل الإنساني:

يُشير سيفين (٢٠١٦، ص ٢٨٩-٢٩٠) إلى أنه يمكن تحديد مراحل المدخل الإنساني في خمس مراحل من النشاط، حيث يتم فيها كلُّها توصُّل التلاميذ بمساعدة المعلم - باعتباره ميسِّرًا للتعلُّم - إلى المعلومات، وإجابات المَهْمَّات، وهي كما يأتي:

١ - مرحلة إطلاق المشاعر وتحديد المساعدة: يقوم المعلم فيها بتشجيع التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم، وتحديد نوع المساعدة التي يريدون مناقشة المعلم فيها، من خلال عرض الأنشطة والمَهْمَّات.

٢ - مرحلة الاستبصار وتحديد المشكلة: يعرض المعلم الأنشطة والمَهْمَّات على التلاميذ، ويطلب منهم الحلَّ، ثم يقوم المعلم بعملية تيسير التعلُّم من خلال توضيح أيِّ غموض لدى التلاميذ لإنجاز الأنشطة والمَهْمَّات، من خلال فحص التلميذ خبراته لفهم المشكلة، واستخدام التلميذ كلماتٍ وعباراتٍ محدَّدة لتحديد نوع المساعدة التي يريدها بالضبط.

٣ - مرحلة التخطيط: يقوم التلميذ بالتخطيط لأنشطة التعلُّم، واختيار الخبرات والمواقف التي يتم فيها التعلُّم.

٤ - مرحلة التفسير والتأييد واتخاذ القرار: يسمح المعلم للتلاميذ بالاستفسار والتحرِّي، والمناقشة، والتوضيح، أما التأييد، فيقدِّم للتلاميذ عندما يتمُّ تحقيق تقدُّم أصليٍّ حقيقيٍّ؛ حتى يتمكن التلاميذ من اتِّخاذ القرار.

٥ - مرحلة التكامل: يصل التلميذ للمعلومات والخبرات بنفسه، من خلال تقديم المعلم مدًى واسعاً من مصادر التعلُّم بوصفه ميسِّرًا للعملية التعليمية.

ومن خلال ما سبق، يتَّضح أن للمعلِّم دوراً رئيساً في كلّ مرحلة من مراحل المدخل الإنساني؛ إذ تقوم عليه مَهْمَّة تيسير العملية التعليمية، لذا؛ فإنه يتوجَّب عليه أن يُقيم علاقة إيجابية منذ البداية بينه وبين المتعلِّمين.

أدوار المعلم والمتعلِّم في ضوء المدخل الإنساني:

أولاً: المعلم: يمكن تحديد أدوار ومهام المعلم في ظل استخدام المدخل الإنساني فيما يأتي:

- التعرف على قيم المتعلِّمين وحاجاتهم واهتماماتهم؛ لمساعدتهم على تحسين قدراتهم في التعلُّم.
- الاهتمام بالتفاعل الإيجابي والعلاقات الإنسانية بين المتعلِّمين.
- مساعدة المتعلِّمين على تعيين أهدافهم من عملية تعلُّمهم.
- توجيه المتعلِّمين وإرشادهم لاستيعاب وفهم المادَّة الدراسية المُراد تعلُّمها.
- استدعاء جميع الأفكار الممكنة من المتعلِّمين، والاستماع إليها باهتمام.
- الثقة في أفكار وقدرات متعلِّميه، وما يقومون به من أعمال.
- تهيئة الفرص المناسبة للإثارة، وتوليد الأفكار، وإثارة الأسئلة، واستخراج الإجابات، ووجهات النظر المختلفة حول أيَّة قضية.

- تشجيع المعلمين تلاميذهم على إثارة الأسئلة العميقة؛ مثل: لماذا حدث هذا؟ وكيف حدث هذا؟ وماذا يمكن أن يحدث لو؟ وما الأدلَّة على ذلك؟ (الجمال، ٢٠٠٨؛ جاب الله، وعطية، ٢٠٠٦؛ أحمد، ٢٠٠٦).

والتأقّل لأدوار المعلّم السابقة عند استخدام المدخل الإنسانيّ، يلحظ أنّها وإن تنوّعت، فإنّها تدور حول العناية بالمتعلّم، وتيسير العملية التعليمية له، وذلك من خلال التعرّف على حاجاته وميوله، ومساعدته لإظهار قدراته وتشجيعه وتوجيهه.

ثانيًا: المتعلّم: يُشير باتريسون (1977) Patterson، وعبد اللاه، وعلي، (٢٠٢٤)، إلى أن نمّة عددًا من الأدوار التي يجب على المتعلّم القيام بها عند استخدام المدخل الإنسانيّ في العملية التعليمية، وتتمثّل فيما يأتي:

- يتحمّل مسؤولية تعلّمه وانضباطه الذاتيّ.

- يعتمد على ذاته في البحث عن المعلومات، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي.

- يشارك بفاعلية في الأنشطة التعليمية داخل الصف وخارجه.

- يُنجز المهامّ الموكّلة إليه بحبٍّ وجدّية.

- يُقيم علاقاتٍ تواصليةً صحيحة مع الآخرين، تقوم على التعاطف والتقبّل.

- يتحلّى بالثقة بالذات عند التعبير عن رأيه دون قلق أو خوف.

- يكون ذا شخصية متكاملة، ومتفهمًا ومقدّرًا لطاقاته وقدراته.

- يسعى للتعرف على قدراته واهتماماته وميوله واتجاهاته ويعمل على تنميتها.

- يمتلك مهاراتٍ عديدةً مثل: استنتاج المعلومات، والفرقة بين الحقيقة والرأي، وتفهم وجهات النظر المختلفة، والعمل التعاونيّ.

وتُضيف الباحثة أنه يجب على المتعلّم في ضوء المدخل الإنسانيّ أن يكون إيجابيًا متقبّلًا، متسامحًا، ودودًا مع الآخرين، متعاونًا معهم، يمتلك القدرة على المناقشة والحوار، والنقد والتعليل، واقتراح أفكار جديدة في ضوء ما لديه من خبرات سابقة.

ولأهمية المدخل الإنساني في العملية التعليمية؛ فقد تناوله عدد من الدراسات بالبحث والدراسة؛ للتعرف على فاعليته وأثره على عدد من المتغيّرات في مختلف مجالات التعليم؛ ففي مجال التاريخ، كانت دراسة "أبو طالب" (٢٠١٧) التي بحثت في التعرف على فاعلية استخدام المدخل الإنسانيّ في تنمية قيمة الانتماء الوطنيّ والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادّة التاريخ، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبيّ، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (١٢٠) تلميذة من تلميذات الصف الثالث الإعداديّ، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتمثّلت أدوات القياس في اختبار قيم الانتماء الوطنيّ، واختبار مواقف للمهارات الاجتماعية من إعداد الباحثة، وقد توصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسطيّ درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعديّ لاختبار قيم الانتماء الوطنيّ ككلّ، وفي أبعاده الفرعية، لصالح المجموعة التجريبية.

وفي مجال اللغة العربية، كانت دراسة الشمري (٢٠١٩) التي هدّفت إلى تحديد أبعاد المدخل الإنسانيّ، ومؤشّراتها، ومعرفة درجه توافرها، وكيفية توزيعها في كتب (لغتي الجميلة) المقرّرة على تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وتحقيقاً لأهداف الدراسة؛ قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتصميم بطاقة تحليل محتوى، والتأكّد من صدقها وثباتها، ثم قام بتطبيق أداة الدراسة على جميع مجتمع الدراسة المكوّن من كتب (لغتي الجميلة) للمرحلة الابتدائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة: توفّر أبعاد المدخل الإنسانيّ في الكتب الستّة (لغتي الجميلة) بالمرحلة الابتدائية بنسب متفاوتة، حيث كانت تكرّرات البعد المعرفيّ بنسبة كبيرة عن البعد الوجدانيّ والاجتماعيّ.

أما في مجال الرياضيات، فكانت دراسة عبد الجواد وعبد ربه (٢٠٢٢) التي هدفت إلى البحث في أثر استخدام المدخل الإنسانيّ في تنمية الرياضيات والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقلياً، وقد قيّمت عيّنة البحث إلى مجموعتين متساويتين: إحداهما تجريبية من (٧) طالبات، والأخرى ضابطة تكوّنت من العدد نفسه، وقد تمّ تطبيق أدوات البحث (الاختبار ومقياس الاتجاه) قبلياً وبعدياً على أفراد العيّنة التي درّست بالطريقتين، حيث درّست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، فيما درّست المجموعة التجريبية وفق المدخل الإنسانيّ، وتوصّلت الدراسة إلى تفوّق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في نتائج الاختبار ومقياس الاتجاه البعديّ، ووجود ارتباط دالّ إحصائيّ بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعديّ للاختبار، ومقياس الاتجاه، وأوصت الدراسة بتدريب المعلّمين على استخدام المدخل الإنسانيّ في تدريس الرياضيات.

وفي مجال اللغة العربية أيضاً، بحثت دراسة عبد العظيم (٢٠١٨) في فاعلية برنامج قائم على المدخل الإنسانيّ لتنمية مهارات التعبير الشّفويّ، وخفض قلق التحدّث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المُعاقين عقلياً، القابلين للتعلّم، ولتحقيق هدف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج التجريبيّ، وقامت بإعداد قائمة بمهارات التعبير الشّفويّ، ومقياس خفض قلق التحدّث، واختبار لمهارات التعبير الشّفويّ، وبطاقة الملاحظة المرتبطة به، وبناء البرنامج المقترح القائم على المدخل الإنسانيّ، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (١٠) تلاميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين عقلياً، القابلين للتعلّم، وقد كشفت الدراسة عن عدد من النتائج، أبرزها: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعبير الشّفويّ، وخفض قلق التحدّث لدى التلاميذ المعاقين عقلياً، القابلين للتعلّم.

أما دراسة هيبه (٢٠١٨)، فكانت في مجال الرياضيات، حيث هدّفت إلى التعرّف على فاعلية استخدام المدخل الإنسانيّ في تدريس الرياضيات في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضيّ لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائيّ، وتابعت الباحثة المنهج شبه التجريبيّ لمجموعتين، وتمثّلت مواد الدراسة في دليل المعلّم وأدوات القياس في الاختبار التحصيليّ، واختبار مهارات التواصل الرياضيّ، وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالّة إحصائيّاً لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيليّ، واختبار مهارات التواصل الرياضيّ.

المحور الثاني: مهارات القراءة التأملية:

مفهوم القراءة التأملية:

تؤدّي القراءة التأملية دورًا بارزًا في زيادة وعي المتعلّم بخبراته ومعلوماته السابقة المرتبطة بموضوع النصّ المقروء؛ ومن ثمّ يمكنه تطوير فهمه للنصّ وفقّ هذه الخبرات والمعارف، ويمكنه تقديم رؤيته الشخصية الخاصة به لفهم النصّ، وانتقاء النقاط الرئيسة التي تُهمّه من النصّ المقروء، وإهمال التفاصيل غير المهمّة، وتجميع الأدلّة التي تؤكّد رؤيته الشخصية واستنتاجاته (Glennine, 2015, p5).

وتعرّف القراءة التأملية بأنها: "عملية يحدّد من خلالها القارئ مدى تأثير خبراته السابقة على فهمه للنصّ الذي يقرؤه، ومدى نجاح الإستراتيجية التي استخدمها في فهم النصّ" (عبيد وعفانة، ٢٠١٣، ص ٢١). كما تُعرّفها إبراهيم (٢٠٢١) بأنها: "عملية ملاحظة وتأمل بهدف فهم النصّ وتحليله، واكتشاف مواضع التناقض والغموض فيه، ومن ثمّ تقديم تفسيرات مقنّعة حوله" (ص ٢٤٨).

مما سبق يتّضح أن القراءة التأملية عملية عقلية ذاتية تعتمد على المتعلّم في قراءته المتعمّقة للنصّ؛ بهدف فهمه، وإدراك مضامينه، وتحليله إلى عناصره، والوصول إلى رؤى واستنتاجات خاصّة به حول ما تمّت قراءته.

أهمية القراءة التأملية:

تُعَدّ القراءة التأملية من أضرب القراءة التي تنبّي وعي المتعلّمين، وتمكّنهم من مهارات التعلّم الذاتي، وتعمّق من فهمهم للنصّ المقروء بما يجعلهم قادرين على تقييم ما يقرؤون، وتأمل الأفكار المهمّة، وتجاوز ما دون ذلك، فهي تساعدهم على ملاحظة النصّ ملاحظةً دقيقة، وتحليل عناصره، والبحث عن العلاقات الداخلية والتفاصيل الدقيقة بين هذه العناصر، وإعطاء التفسيرات المقنّعة، وتقييم المادّة المقروءة، والحكم على جودتها؛ مما يجعل القارئ إيجابيًا نشطًا متفاعلًا، واعيًا لما يقرأ (السمان، ٢٠١٤، ص ٨٤).

وهي بذلك تساعد المتعلّمين على تطوير عمليات تعلّمهم، وتعزيز قدرتهم على حلّ المشكلات، وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعيّ لديهم؛ لما تتضمنه هذه القراءة من عمليات التحليل والنقد. (Choy, 2012, p167).

هذا، وتكتسب القراءة التأملية أهميتها من كونها تُعَدّ من الأهداف المهمّة لتدريس القراءة؛ حيث يتحوّل المتعلّم من مرحلة فهم النصّ، وتعرّف مكنوناته، وتفسير معلوماته، وفهم أفكاره، والربط بينها، إلى مرحلة الإيجابية في معاشة النصّ، والتفكير خارج حدوده، فيضيف إليه، وي طرح التساؤلات، ويتوقّع معلومات جديدة، ويكون رؤى جديدة، وانطباعات حول النصّ، تعمّق من فهمه واستيعابه جيّدًا (إبراهيم، ٢٠٢١، ص ٥٢٥).

ويضيف الباحثة أن للقراءة التأملية أهمية من الناحية النفسية للمتعلّم؛ لكونه يشعّر معها بالثقة في نفسه، حيث يمكنه من خلالها أن يُمارس عددًا من المهارات العقلية العليا؛ كالمناقشة، والتعليل، والنقد، وإبداء الرأي؛ مما يُتيح له فرصة الحوار مع معلّمه وزملائه، كما تنمّي فيه روح المسؤولية فيما يتوصّل له من فكرة أو رأي حول النصّ المقروء.

مهارات القراءة التأملية:

- حدّد عدد من الدراسات - كدراسة سعودي، (٢٠١٦)، والسمان، (٢٠١٤)، والشمرى، (٢٠١٩)، ومحمد، (٢٠٢١) - مهارات القراءة التأملية، فيما يأتي:
- ١ - عرض الأفكار الرئيسة والفرعية للنصّ.
 - ٢ - اكتشاف العلاقات غير المباشرة في النصّ.
 - ٣ - استنتاج قيم من النصّ.
 - ٤ - تطوير استنتاجات في ضوء التغذية الراجعة المقدمة من المعلّم والزملاء.
 - ٥ - تقييم استدلالات مؤلّف النصّ.
 - ٦ - استنتاج علاقات منطقية من خلال رؤية متشابهات النصّ.
 - ٧ - طرح أسئلة حول النصّ.
 - ٨ - تحديد الهدف من النصّ.
 - ٩ - تحديد الأدلّة المنطقية التي تدعّم آراء مؤلّف النصّ.
 - ١٠ - تحديد المعلومات الناقصة أو المحذوفة في النصّ.
 - ١١ - استدعاء الخبرات المرتبطة بموضوع النصّ، وبيان أوجه الشّبه والاختلاف.
 - ١٢ - تحديد العلاقات بين أفكار النصّ.
 - ١٣ - التوصل إلى نتائج مناسبة من خلال رؤية متشابهات النصّ.
 - ١٤ - تجزئة النصّ إلى عناصره الأساسية.
 - ١٥ - تدعيم الاستنتاجات بأدلّة من النصّ أو خارجه.
 - ١٦ - الربط بين موضوع النصّ ومعلومات علمية مستفادة من مصادر مختلفة.
 - ١٧ - تحديد الادّعاءات في النصّ.
 - ١٨ - التعرّف على التناقضات في النصّ.
 - ١٩ - طرح أسئلة مفتوحة حول النصّ.
 - ٢٠ - تحديد إجابات متعدّدة للسؤال الواحد.
 - ٢١ - تحديد المعلومات المهمّة في النصّ.
 - ٢٢ - ربط عنوان النصّ بمضمونه.
 - ٢٣ - الربط بين خبرات القارئ السابقة ومعلومات النصّ.
 - ٢٤ - تحديد أوجه الشّبه، وأوجه الاختلاف، بين خبراته ومعلومات النصّ.
 - ٢٥ - إبداء الرأي في ترتيب معلومات النصّ مع التعليق.
 - ٢٦ - اقتراح الفكر التي تتكامل وأفكار النصّ.

٢٧ طرح المبررات والأسباب التي تدعّم معلومة أو رأيًا.

إن المتأمل للمهارات الخاصّة بالقراءة التأملية يدرك أنها عمليات عقلية عليا تحوي نشاطاً من التفكير والتحليل والتفسير والتعليل؛ مما يجعل القارئ إيجابياً نشطاً في عملية التعلم.

خصائص القارئ المتأمل:

إن للقارئ المتأمل عدداً من الخصائص التي ينفرد بها عن القارئ العاديّ، وتتمثّل في التالي:

- واعٍ بخبراته السابقة، والمعارف العلمية المرتبطة بموضوع النصّ المقروء، قادرٌ على تطوير فهمه للنصّ وفّق هذه الخبرات والمعارف.
- ذاتيٌّ يقدّم رؤيته الشخصية الخاصّة لفهم النصّ.
- انتقائيٌّ يحدّد النقاط الرئيسة التي تُهمُّه في النصّ المقروء، ويُهمل التفاصيل غير المهمّة.
- باحث يجمع الأدلّة التي تؤكّد رؤيته الشخصية، واستنتاجاته التي توصّل إليها من خلال النصّ (سعودي، ٢٠١٦، ص ٢٥).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول: إن تلك الخصائص للقارئ المتأمل تَضَع المعلم في تحدٍّ أمام قارئ متميّز، يفرض على هذا المعلم البحث عن أساليب وطرائق تعليمية تهيئ للمتعلم الفرصة لإظهار أفضل ما لديه، وتطويره على النحو الذي يمكنه من إظهار شخصيته بوصفه قارئاً فاهماً، وباحثاً واعياً.

أساليب تنمية القراءة التأملية:

إن التعليم الذي يستند إلى الطرائق التأملية يساعد التلاميذ في اكتشاف وسائل وأساليب تعليمية جديدة، والتفكير بعمق، ومساعدتهم في حلّ المشكلات، من خلال تحليل الموضوع بشكل دقيق، وتنويع الأفكار حول الموضوع، وتعزيز آرائهم، وتنمية الحالة النفسية لديهم (Kish & Sheehan, 1997, p5)، وقد أكّد عدد من الدراسات على أن ثمة عدّة أساليب يمكن الاعتماد عليها في عملية التعلم؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلاميذ، منها: (سعودي، ٢٠١٦، ص ٢٦-٢٧)، و(الشمري، ٢٠١٩، ص ٨٥ - ٨٦)، و(Chittooran, 2015, 334):

- التساؤل الذاتي: حيث يساعد تدريب التلاميذ على طرح الأسئلة ذات الإجابات المفتوحة على نموّ مهارات القراءة التأملية لديهم، حيث يتدرّب التلاميذ على طرح قائمة من الأسئلة التي توجّه فهمهم للنصّ المقروء، ويمكن من خلال هذه الأسئلة التوصل إلى رؤى واستنتاجات جديدة حول النصّ، ويمكن طرح الأسئلة المثيرة لتفكير التلميذ وتأمله، على نحو فرديّ، أو في سياق مناقشات جماعية بين التلاميذ.
- التغذية الراجعة: تساعد التغذية الراجعة التي يقدّمها المعلمون والزملاء حول الرؤى التي يقدّمها التلميذ بعد قراءته للنصّ، على تنمية مهارات القراءة التأملية لديه، من خلال تقديم إرشادات تُساعد على تطوير هذه الرؤى.

- تقديم رؤى بديلة: يمكن تنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلاميذ من خلال تدريبهم على طرح رؤى بديلة للرؤية التي يطرحها النصّ المقروء، حيث يطلب المعلم من التلاميذ أن يجيبوا عن سؤال مفتوح؛ مثل: "ماذا لو...؟"؛ ومن ثمّ يطلب من التلاميذ أن يتوقعوا النتائج المترتبة على تغيير السياق الخاصّ بالنصّ المقروء.

- سجلّات القراءة: ويُقصد بها تدوين التلميذ لتأملاته وآرائه عقب قراءة النصوص المختلفة بشكل دوريّ يوميّ، أو أسبوعيّ، أو شهريّ، يدويّاً أو إلكترونيّاً، ويمكن أن يتشارك التلميذ هذه السجلّات مع زملائه في مجموعات صغيرة، أو على مستوى الفصل بأكمله، ثم يعرض التلميذ هذه السجلّات على معلّمه بشكل دوريّ لفحصها، وتقييمها، ويمكن أن تقدّم للتلاميذ سجلّات قراءة موجّهة تتضمّن مجموعة من الأسئلة المفتوحة توجّه تأملاتهم للنصّ أثناء قراءته.

- مجموعات القراءة: ويُقصد بها تكوين مجموعات من التلاميذ، يبلغ عدد كلّ منها من ثلاثة إلى خمسة تلاميذ، وتشكّل هذه المجموعات من خلال المعلم، أو من خلال التلاميذ أنفسهم، ويُطلب من هذه المجموعات تقديم رؤاهم حول النصّ المقروء بعد مناقشة تأملاتهم للنصّ التي توصّلهم إليها من خلال تحليلهم للنصّ في ضوء خبراتهم الحياتية، ومعارفهم العلمية المرتبطة بالنصّ.

- دراسات الحالة: وذلك من خلال تقديم المعلم لنصّ يستغرق موقفاً حياتيّاً أو مشكلة تخصّ أحد الأشخاص، ويُطلب المعلم من التلاميذ قراءة النصّ بشكل فرديّ، أو جماعيّ، ومن ثمّ تحليله للتوصّل إلى استنتاجات حول الموقف، أو حلول للمشكلة.

باستعراض الأساليب السابقة، تتجلى لنا أهمية المدخل الإنسانيّ، وأنه أنسب المداخل في تفعيل تلك الأساليب لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلميذ بما يوفّره من بيئة إيجابية تفاعلية تتسم بالحرية والنشاط، وروح التعاون، والثقة المتبادلة بين التلاميذ بعضهم بعضاً، وبينهم وبين معلّمهم؛ مما يهيئ الفرصة للتأمل والإبداع.

هذا، وقد حظيت مهارات القراءة التأملية بالبحث والدراسة من قبل عدد من الباحثين، حيث اعتمدوا عدداً من النماذج والإستراتيجيات الحديثة للتعرف على أثرها في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلاميذ في مراحل تعليمية مختلفة.

للمرحلة المتوسطة جاءت دراسة إبراهيم (٢٠٢١م) التي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة التأملية، وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعداديّ، باستخدام نموذج "شوارتز" في تدريس اللغة العربية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دالّ إحصائيّ بين متوسطيّ درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس البعديّ لاختبار مهارات القراءة التأملية، لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، وأنه يوجد فرق دالّ إحصائيّ بين متوسطيّ درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والقبليّ، لاختبار مهارات القراءة التأملية لصالح القياس البعديّ، وأنه يوجد فرق دالّ إحصائيّ بين متوسطيّ درجات تلاميذ المجموعتين، في القياس البعديّ لعادات

العقل، لصالح المجموعة التجريبية، وأنه يوجد فرق دالّ إحصائيًا بين متوسطيّ درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين: القبليّ والبُعديّ، لمقياس عادات العقل لصالح القياس البُعديّ.

في حين جاءت دراسة الجهني (٢٠١٩) لمتعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد هدّفت إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات حلقات الأدب في تنمية مهارات القراءة التأملية ومهارات التفكير التحليلي لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت المنهج شبه التجريبيّ لعينة تكوّنت من (٥٦) طالبًا قسّمت على مجموعتين: تجريبية تكوّنت من (٢٧) طالبًا، درّسوا باستخدام إستراتيجية حلقات الأدب، وأخرى ضابطة تكوّنت من (٢٩) طالبًا، درّسوا بالطريقة المعتادة، وقد أظهرت النتائج فروقًا دالّة إحصائيًا بين متوسطيّ أداء طلاب المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة زحافة (٢٠٢١م)، فقد كانت للمرحلة الثانوية، وهدّفت إلى التعرّف على فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب الصف الأوّل الثانويّ، ولتحقيق هدف البحث؛ استخدمت الباحثة المنهج التجريبيّ ذا التصميم شبه التجريبيّ للمجموعتين: التجريبية والضابطة، وأعدّت لذلك اختبارًا لقياس مهارات القراءة التأملية لطلاب الصف الأوّل الثانويّ، وقد تمّ التوصل إلى عدد من النتائج، أهمّها: ثبوت فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة التأملية.

وللمرحلة المتوسطة، بحثت دراسة سعود (٢٠١٦) التعرّف على فاعلية برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة (لجاردنر) في تنمية مهارات القراءة التأملية، ولإثارة الدافعية لتعلّمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج التجريبيّ، حيث أعدّ سجلّات قياس القراءة التأملية، ومقياس الدافعية، ودليل التدريس، وطبّقت على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعداديّ قبليًا وبعديًا، وقد أظهرت النتائج فروقًا بين متوسطيّ أداء المجموعة في التطبيقين: القبليّ والبُعديّ، لصالح التطبيق القبليّ.

وللمتفوّقين عقليًا في المرحلة الثانوية جاءت دراسة السمان (٢٠١٤م)، التي هدّفت إلى تنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوّقين عقليًا، من خلال بناء إستراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجماليّ للقراءة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ، وشبه التجريبيّ، وتمثّلت أدواتها في اختبارين، أحدهما: لمهارات القراءة التأملية، والآخر لمهارات القراءة الإبداعية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية الإستراتيجية المستخدمة في تنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب الصف الأوّل الثانوي المتفوّقين عقليًا.

كما بحثت دراسة الشمري (٢٠١٩) للمرحلة المتوسطة أيضًا، وهدّفت إلى التعرّف على فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلّم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج التجريبيّ، حيث أعدّ اختبار القراءة التأملية، ودليل التدريس، وطبّقا على عينة قوامها (٢٢) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط بحائل، بلغت (٣٠) طالبًا، وقد أظهرت النتائج فروقًا بين متوسطيّ أداء المجموعة في التطبيقين: القبليّ والبُعديّ، لاختبار مهارات القراءة التأملية، لصالح التطبيق البُعديّ.

أما دراسة (2014) paul فقد بحثت في فاعلية الممارسات والأنشطة التعليمية في تنمية مهارات القراءة التأملية، والقراءة النقدية، والقراءة النشطة، واستخدم المنهج شبه التجريبي لتحقيق هدف الدراسة، وأسفرت نتائجها عن فاعلية بعض الممارسات والأنشطة التعليمية؛ مثل: (إعادة قراءة بعض المقاطع، وتدوين الملاحظات، وطرح الأسئلة) في تنمية مهارات القراءة التأملية.

منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث الحالي استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين: التجريبية والضابطة، ذواتي الأداءين: القبلي والبُعدي، كما يقوم هذا المنهج على أساس العلاقة بين متغيرين أو أكثر للمتغير المستقل، وهو البرنامج القائم على استخدام المدخل الإنساني، والمتغير التابع (مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط).

مجتمع البحث وعيّنته:

يتكوّن مجتمع البحث من جميع تلميذات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض، البالغ عددهن (٢١٠,٢٣٥) تلميذة (قسم المعلومات الإحصائية بمدينة الرياض)، وقد شُملت العيّنة مجموعتين متكافئتين من تلميذات الصف الأول المتوسط، بإحدى المدارس المتوسطة التابعة لمنطقة الرياض التعليمية، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد بلغ عددها (٦٠) تلميذة، بواقع (٣٠) للمجموعة التجريبية، و(٣٠) للمجموعة الضابطة.

موادّ وأدوات البحث: قامت الباحثة بإعداد موادّ وأدوات البحث، على النحو التالي:

- ١ - قائمة بمهارات القراءة التأملية المناسبة لتلميذات الصف الأول المتوسط.
 - ٢ - البرنامج القائم على المدخل الإنساني بما يتضمّن من عناصر رئيسية: (الأهداف، المحتوى، إستراتيجيات التدريس، الأنشطة التعليمية، الوسائط التعليمية، أساليب التقويم)، وملحقات؛ كدليل المعلمة، وكتاب التلميذة.
 - ٣ - اختبار مهارات القراءة التأملية لتلميذات الصف الأول المتوسط.
- وفيما يأتي وصف لأدوات البحث، وموادّ المعالجة التجريبية المعتمدة عليها:
- أولاً: قائمة مهارات القراءة التأملية:

الهدف من القائمة: هو تحديد أهم مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلميذات الصف الأول المتوسط، بحيث تكون تلك المهارات هي نقطة البداية التي يقترحها البحث لتنميتها باستخدام المدخل الإنساني.

مصادر بناء القائمة: تم اشتقاق مصادر القائمة من خلال ما يأتي:

✓ الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة العربية والأجنبية، المرتبطة بمهارات التفكير التأملي، ومهارات القراءة التأملية.

✓ طبيعة تلميذات الصف الأول المتوسط.

✓ أهداف تعليم القراءة في المرحلة المتوسطة، وخاصة الصف الأول المتوسط.

- ✓ كتاب (لغتي الخالدة) - الفصل الدراسي الأول - المقرّر على تلميذات الصف الأول المتوسط.
- بعد الاطلاع على ما سبق، حصرت الباحثة مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلميذات الصف الأول المتوسط، وعرضتها على السادة المحكّمين؛ لأخذ آرائهم، وتعديل القائمة في ضوء ملحوظاتهم، وتم حذف المهارات التي لم تصل نسبة الاتفاق فيها إلى ٨٠٪ من إجمالي عدد المحكّمين، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية مكوّنة من خمس مهارات تتضمن (٢٦) مؤشراً يقيس تلك المهارات.
- ثانياً: البرنامج القائم على استخدام المدخل الإنساني في تدريس مقرّر (لغتي الخالدة).
- لبناء البرنامج السابق؛ قامت الباحثة بما يلي:
- ١- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتصلة بالمدخل الإنساني، ومهارات القراءة التأملية.
 - ٢- تحديد مجموعة من الأسس والاحتياجات التربوية والنفسية والاجتماعية التي يجب مراعاتها عند تصميم البرنامج المقترح.
 - ٣- إعداد الإطار العام للبرنامج باستخدام المدخل الإنساني، ويتضمّن ما يلي:
 - تحديد أهداف البرنامج العامة والسلوكية في ضوء الأسس السابقة.
 - تحديد محتوى البرنامج بشكل دقيق، والمكوّن من مهارات القراءة التأملية اللازمة لتلميذات الصف الأول المتوسط السابق.
 - تأديدها، والنصوص القرائية المضمّنة في وحدة (القيم الإسلامية) وتتضمّن خمسة دروس، هي: (قبس من القرآن الكريم، صدقة، الإخوة مواصفات ومتطلّبات، من أخلاق النبي صلى الله عليه وسلّم، جدّتي عليك رحمة الله).
 - تحديد الخطوات والمراحل المناسبة لتدريس موضوعات البرنامج في ضوء المدخل الإنساني.
 - تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة لمحتوى البرنامج.
 - تحديد الوسائط التعليمية المناسبة لمحتوى البرنامج.
 - تحديد أساليب التقويم المناسبة للتحقق من مدى تحقّق الأهداف التي وُضع من أجلها البرنامج.
 - ٤- إعداد دليل المعلّمة: وقد تضمّن الدليل الجزأين التاليين: الجزء الأول: تضمّن تعريفاً مبسّطاً لمهارات القراءة التأملية، وأهمية تنميتها لدى التلميذات، كما تضمّن فكرة موجزة عن المدخل الإنساني من حيث مفهومه، ومراحل استخدامه، ودور المعلّمة فيه، وكذلك تم تقديم مجموعة من التوجيهات والإرشادات التي يمكن أن تستعين بها المعلّمة عند تدريس الوحدة، أما الجزء الثاني، فشمل صياغة دروس وحدة "القيم الإسلامية" للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥هـ وفقاً للمدخل الإنساني، حيث تم تحديد الأهداف العامة للوحدة في بداية الدليل، والأهداف الإجرائية، فقد تمّ صياغتها بصورة إجرائية في بداية كلّ درس، بحيث تشمل الجوانب الأساسية للتعلم، كما تمّ تحديد مجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلميذات، وقد روعي فيها أن تكون بسيطة وسهلة ومتنوعة، كما تمّ تحديد أساليب التقويم المناسبة للتأكد من مدى تحقّق أهداف الوحدة.
 - ٥- إعداد كتاب التلميذة: تمّ إعداد كتاب التلميذة في صورة أوراق عمل وفقاً للمدخل الإنساني، تقوم بها التلميذة، حيث يبدأ الكتاب بمقدّمة بها بعض التوجيهات التي تُفيد المعلّمة في دراستها لمحتوى الوحدة، والأهداف الإجرائية المراد تحقيقها في نهاية دراسة موضوعات الوحدة، ويتضمّن كلّ درس مجموعة من الأنشطة المتنوعة المرتبطة

به، وعلى المتعلّمة تنفيذها لتحقيق أهداف الدرس، وأسئلة للتقويم المرحلي لكلّ موضوع، والتي تمكّن المتعلّمة من التقويم الذاتي.

٦- عرض البرنامج وملحقاته على بعض الخبراء والمتخصّصين؛ لإبداء الرأي حولّه، ثمّ التعديل في ضوء آرائهم.
ثالثًا: اختبار مهارات القراءة التأملية:

مصادر بناء الاختبار: استعانت الباحثة بمجموعة من المصادر لبناء اختبار مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسّط، على النحو التالي:

- قائمة مهارات القراءة التأملية التي حدّدت في الإجراء السابق.
- الدراسات والبحوث التي تناولت قياس مهارات القراءة التأملية.
- صياغة مفردات الاختبار: صيغت مفردات الاختبار بالاعتماد على الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية، وقد وضعت مقدّمة للسؤال، ثم مجموعة من البدائل، تختار منها التلميذة بديلاً واحداً.
- تعليمات الاختبار: بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها، وضعت الباحثة تعليمات الاختبار التي تبين للتلميذات كيفية الإجابة عن الاختبار، وقد راعت الباحثة عند وضع تعليمات الاختبار ما يلي: (تخصيص مكان لبيانات خاصّة بالتلميذة: الاسم - المدرسة - الصف - التاريخ).
- تعليمات خاصّة بوصف الاختبار.
- تعليمات خاصّة بكيفية الإجابة عن الاختبار، وقد كانت هذه التعليمات مكتوبةً على ورقة تعليمات الاختبار، ثم تمّ شرحها شفويّاً للتلميذات قبل الإجابة عن الاختبار.
- الاختبار في صورته المبدئية: وضع اختبار مهارات القراءة التأملية في صورة مبدئية، شملت صفحة الغلاف، وتعليمات الاختبار، ثم عرض نصّ، يعقبه مجموعة من الأسئلة التي تقيس مهارات القراءة التأملية المستهدفة، ووضعت البدائل في ورقة الأسئلة، بحيث تُشير التلميذة إلى البديل الصحيح، بوضع دائرة حول رقم الإجابة الصحيحة.

ضبط الاختبار: ضبط الاختبار من خلال الإجراءات التالية:

صدق الاختبار: راجعت الباحثة محتوى الاختبار، ومدى توافقه مع مهارات القراءة التأملية، والوقوف على قدرته على قياس تلك المهارات المستهدفة، وتميّتها، وتحققت الباحثة من صدق المحتوى بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصّصين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، واستطلعت الباحثة آراءهم حول الاختبار، واتفّقوا على أنه في جملته مناسب لقياس مهارات القراءة التأملية لتلميذات الصف الأول المتوسّط، عدا بعض الملاحظات التي أخذتها الباحثة في عين الاعتبار، وقد أجرت جميع التعديلات التي أُشير إليها، وبذلك صار الاختبار في صورته الأولية مكوّنًا من (٥) مهارات للقراءة التأملية، وبقيسها (٢٦) مؤشّرًا من المؤشّرات التي تقيس مهارات القراءة التأملية.

الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة التأملية:

تكوّن الاختبار في صورته النهائية من (٢٦) فقرةً، وفيما يلي جدول مواصفات الاختبار على النحو التالي:

جدول ١

مواصفات الاختبار

م	المهارة	رقم السؤال	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
١	التنبؤ	من ١-٥	٥	١٩,٢٪
٢	الاستقصاء	من ٦-١٠	٥	١٩,٢٪
٣	الاستنتاج	من ١١-١٦	٦	٢٣,١٪
٤	الفحص والتأمل	من ١٧-٢٢	٦	٢٣,١٪
٥	التحليل	من ٢٣-٢٦	٤	١٥,٤٪
	المجموع		٢٦	١٠٠٪

التجربة الاستطلاعية لأداة البحث:

بعد الانتهاء من إعداد أداة البحث وتعديلها في ضوء آراء المحكّمين، تم تجريب أداة البحث على عيّنة بلغ عددها (٣٠) تلميذة؛ وذلك بهدف التحقق من صدق وثبات الاختبار، على النحو التالي:

أ- حساب معامل الصعوبة والسهولة:

وهو عبارة عن حساب نسبة الطلاب الذين يُجيبون عن الفقرة إجابةً خاطئةً من المفحوصين الذين حاولوا الإجابة عن هذه الفقرة، وقامت الباحثة بحساب معامل الصعوبة والسهولة لعيّنة استطلاعية عددها (٣٠) تلميذة من خارج عيّنة البحث، باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = 100 \times \frac{\text{عدد الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة}}{\text{عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة}}$$

ويتمّ حساب معامل السهولة من خلال المعادلة التالية: معامل السهولة = ١٠٠ - معامل الصعوبة

جدول ٢

معامل الصعوبة والسهولة للأسئلة الموضوعية لاختبار مهارات القراءة التأملية

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	١٢	١٤	٤٠,٠٪	٦٠,٠٪
٢	١٠	١٦	٣٣,٣٪	٦٦,٧٪
٣	١١	١٥	٣٦,٧٪	٦٣,٣٪
٤	١٠	١٦	٣٣,٣٪	٦٦,٧٪
٥	١٢	١٤	٤٠,٠٪	٦٠,٠٪
٦	١١	١٥	٣٦,٧٪	٦٣,٣٪
٧	١٠	١٦	٣٣,٣٪	٦٦,٧٪
٨	١٢	١٤	٤٠,٠٪	٦٠,٠٪
٩	٩	١٧	٣٠,٠٪	٧٠,٠٪
١٠	١٠	١٦	٣٣,٣٪	٦٦,٧٪
١١	١٠	١٦	٣٣,٣٪	٦٦,٧٪

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١٢	١٣	١٣	%٤٣,٣	%٥٦,٧
١٣	٩	١٧	%٣٠,٠	%٧٠,٠
١٤	١١	١٥	%٣٦,٧	%٦٣,٣
١٥	١٢	١٤	%٤٠,٠	%٦٠,٠
١٦	١٠	١٦	%٣٣,٣	%٦٦,٧
١٧	١٢	١٤	%٤٠,٠	%٦٠,٠
١٨	١٠	١٦	%٣٣,٣	%٦٦,٧
١٩	٩	١٧	%٣٠,٠	%٧٠,٠
٢٠	١٠	١٦	%٣٣,٣	%٦٦,٧
٢١	١٤	١٢	%٤٦,٧	%٥٣,٣
٢٢	١٣	١٣	%٤٣,٣	%٥٦,٧
٢٣	١٢	١٤	%٤٠,٠	%٦٠,٠
٢٤	١١	١٥	%٣٦,٧	%٦٣,٣
٢٥	١٠	١٦	%٣٣,٣	%٦٦,٧
٢٦	١٢	١٤	%٤٠,٠	%٦٠,٠

يتبين من الجدول السابق أن قيم معامل السهولة تراوحت بين (٣٠٪ إلى ٤٣,٣٪)، كما تراوحت معاملات الصعوبة بين (٥٦,٧٪ إلى ٧٠٪)، وجميع هذه القيم مقبولة، وتوضّح صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني، حيث يرى علام (٢٠٠٧م) أنه إذا كان معامل الصعوبة أقلّ من (٢٥٪) يُعدُّ السؤال صعباً، أما إذا زاد عن (٧٥٪) فيُعدُّ السؤال سهلاً، وما يقع بينهما يُعتبر متوسط الصعوبة.

ب - حساب معامل التمييز:

يُشير معامل تمييز السؤال إلى مدى قدرة هذا السؤال على إبراز الفروق الفردية بين مستوى الطلاب؛ أي: أنه يُشير إلى درجة تمييز المفردة بين مرتفعي الرسم الإملائي، ومنخفضي الرسم الإملائي من الطلاب بعد تطبيق الاختبار عليهن.

ويمكن تفسير قيم معامل التمييز على النحو التالي:

معامل التمييز $\leq 0,30$ الفقرة تليّ الغرض أو الهدف.

$0,20 \leq$ معامل التمييز $\geq 0,29$ الفقرة تقع على الحدّ الفاصل وتحتاج إلى مراجعة.

معامل التمييز $\geq 0,19$ يجب حذف هذه الفقرة أو إجراء مراجعة تامة لها.

وقد قامت الباحثة بتقسيم عيّنة البحث الاستطلاعية، البالغ عددها (٣٠) تلميذة، إلى ثلاث مجموعات

على النحو التالي:

المجموعة الأولى: وتمثّل ما نسبته (٢٧٪) من إجماليّ العيّنة الاستطلاعية، وعددها (٨) تلميذات، وهي المجموعة العليا.

منى البشر: فاعلية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تدريس مقرر (لغتي الخالدة) لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط

المجموعة الثانية: وتمثل ما نسبته (٢٧٪) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (٨) تلميذات، وهي المجموعة الدنيا.

المجموعة الثالثة: وعددها (١٤) تلميذة، وهي المجموعة الوسطى، وهي المجموعة التي تم استبعادها من حساب معامل التمييز.

وتمَّ حساب معامل التمييز وَفَقَّ المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد أحد المجموعتين}} \times 100$$

وبعد حساب معامل التمييز، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ٣

حساب معامل التمييز للأسئلة الموضوعية لاختبار مهارات القراءة التأملية

رقم السؤال	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	معامل التمييز
١	٧	٢	٦٢,٥٪
٢	٨	٣	٦٢,٥٪
٣	٨	٥	٣٧,٥٪
٤	٥	١	٥٠,٠٪
٥	٨	٢	٧٥,٠٪
٦	٣	٠	٣٧,٥٪
٧	٨	٢	٧٥,٠٪
٨	٧	٣	٥٠,٠٪
٩	٦	٣	٣٧,٥٪
١٠	٨	٣	٦٢,٥٪
١١	٧	٣	٥٠,٠٪
١٢	٧	٤	٣٧,٥٪
١٣	٨	٣	٦٢,٥٪
١٤	٦	٢	٥٠,٠٪
١٥	٨	٢	٧٥,٠٪
١٦	٧	٣	٥٠,٠٪
١٧	٨	٥	٣٧,٥٪
١٨	٥	١	٥٠,٠٪
١٩	٨	٢	٧٥,٠٪
٢٠	٧	٣	٥٠,٠٪
٢١	٨	٣	٦٢,٥٪
٢٢	٧	٢	٦٢,٥٪
٢٣	٨	٥	٣٧,٥٪
٢٤	٧	٣	٥٠,٠٪
٢٥	٦	١	٦٢,٥٪
٢٦	٤	١	٣٧,٥٪

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات التمييز قد تراوحت بين (٣٧,٥٪، ٧٥٪)، وهي قيم مقبولة، وتدلُّ

على أن الاختبار لديه القدرة على التمييز بين أفراد البحث، مرتفعي ومنخفضي التحصيل على الاختبار.

حساب معامل ثبات الاختبار:

للتحقق من الثبات لمفردات الاختبار؛ تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول

التالي:

جدول ٤

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاختبار مهارات القراءة التأملية

اختبار مهارات القراءة التأملية	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معامل الثبات الكلي	٢٦	٠,٨٩٣

من خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن ثبات الاختبار مرتفع، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٨٩٣)، وهي قيمة تدل على صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني. صدق الاختبار:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول ٥

معاملات ارتباط بنود الاختبار بالدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة التأملية

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالخور	م	معامل الارتباط
أولاً: التنبؤ		ثانياً: الاستقصاء		
١	**٠,٦٨٩	**٠,٥٤٨	٦	**٠,٥٧٦
٢	**٠,٦١٢	**٠,٤٦٦	٧	**٠,٥٣٠
٣	**٠,٥٧٥	*٠,٣٨٧	٨	**٠,٥٦٥
٤	**٠,٧٣٤	**٠,٤٦٦	٩	**٠,٦١٢
٥	**٠,٦٠١	**٠,٤٩٤	١٠	**٠,٣٨١
ثالثاً: الاستنتاج		رابعاً: الفحص والتأمل		
١١	**٠,٤٨١	**٠,٤٢٦	١٧	*٠,٣٦٧
١٢	**٠,٦٩٧	**٠,٦٥٠	١٨	**٠,٥٣٨
١٣	*٠,٣١٩	**٠,٤٤٨	١٩	**٠,٣٧٣
١٤	**٠,٦٩٥	**٠,٥٨٥	٢٠	**٠,٤٨٧
١٥	**٠,٥٧٥	**٠,٥٤٦	٢١	**٠,٦٦٤
١٦	**٠,٤٨٤	**٠,٤١٤	٢٢	**٠,٧٢٥
		خامساً: التحليل		
٢٣	**٠,٧٥١	**٠,٤٣٩	٢٥	**٠,٦٥٢
٢٤	**٠,٦٣١	*٠,٣٢٩	٢٦	**٠,٣٥٩

*عبارات دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

**عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول السابق يتّضح أن جميع العبارات دالّة عند مستوى (٠,٠١)، وبعضها دالٌّ عند مستوى (٠,٠٥)، وهو ما يوضّح أن جميع الفقرات المكوّنة للاختبار تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحةً للتطبيق الميداني.

تحديد الزمن المناسب للاختبار:

لتحديد الزمن المناسب للاختبار؛ عملت الباحثة على تطبيق المعادلة التالية:

الوقت المناسب = (زمن أسرع تلميذة + زمن أبطأ تلميذة) ÷ ٢ = (١٧ + ٤٤) ÷ ٢ = ٣١ دقيقة.

تجربة البحث ونتائجها:

١- تحديد هدف البحث: هدفت تجربة البحث إلى تقصّي فاعلية برنامج قائم على استخدام المدخل الإنساني في تدريس مقرّر (لغتي الخالدة)؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية، لدى تلميذات الصف الأول المتوسط، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعديّ لأدوات البحث.

٢- اختيار فصلين من فصول الصف الأول المتوسط، حيث وقع الاختيار على فصل (أ/١) مجموعة تجريبية تُدرّس الوحدة المبيّنة في ضوء البرنامج القائم على استخدام المدخل الإنساني، وفصل (ب/١) مجموعة ضابطة تُدرّس الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وقد بلغ عدد أفراد عيّنة البحث (٦٠) تلميذة.

٣ - استغرق تنفيذ تجربة البحث (٦) أسابيع، بواقع (١٢) حصّة، بمعدّل حصّتين أسبوعياً، بما فيها التطبيقان: القبليّ والبعديّ.

٤ - تمّ الاتفاق مع إدارة المدرسة لاختيار اثنتين من معلّّمات اللغة العربية للقيام بالتدريس، إحداها للمجموعة التجريبية، والأخرى للمجموعة الضابطة، وقد رُوِيَ أن تكونا تحمّلان نفس المؤهل العلميّ، ومتساويتين في عدد سنوات الخبرة، والتزمت الباحثة بالإشراف على سير تجربة البحث.

تنفيذ تجربة البحث: مرّ تنفيذ تجربة البحث بالخُطوات الآتية:

١- القياس القبليّ: تمّ تطبيق اختبار مهارات القراءة التأملية؛ للتأكّد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء في تدريس البرنامج، على النحو الآتي:

التكافؤ في مستوى مهارات القراءة التأملية لدى التلميذات:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلّة؛ لمعرفة مستوى مهارات القراءة التأملية بالنسبة للمجموعة الضابطة والتجريبية؛ للتأكّد من تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى مهارات القراءة التأملية، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

جدول ٦

دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق القبليّ لاختبار مهارات القراءة التأملية

مهارات الاختبار	المجموعات	عدد التلميذات	متوسّط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التنبؤ	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٥٠	٠,٧٧٧	٠,١٧٧	٥٨	٠,٨٦٠
	المجموعة التجريبية	٣٠	١,٥٣	٠,٦٨١			غير دالة

مهارات الاختبار	المجموعات	عدد التلميذات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستقصاء	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٥٣	٠,٨١٩	٠,١٦٦	٥٨	٠,٨٦٩
	المجموعة التجريبية	٣٠	١,٥٠	٠,٧٣١			غير دالة
الاستنتاج	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٥٧	٠,٦٧٩	٠,١٨٤	٥٨	٠,٨٥٥
	المجموعة التجريبية	٣٠	١,٦٠	٠,٧٢٤			غير دالة
الفحص والتأمل	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٦٠	٠,٨١٤	٠,١٧٨	٥٨	٠,٨٥٩
	المجموعة التجريبية	٣٠	١,٥٧	٠,٦٢٦			غير دالة
التحليل	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٣٧	٠,٧٦٥	٠,١٨١	٥٨	٠,٨٥٧
	المجموعة التجريبية	٣٠	١,٣٣	٠,٦٦١			غير دالة
الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة الضابطة	٣٠	٧,٥٧	٢,٠٤٦	٠,٠٧٥	٥٨	٠,٩٤١
	المجموعة التجريبية	٣٠	٧,٥٣	١,٣٣٢			غير دالة

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين تلميذات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التأملية في جميع المهارات الفرعية، وكذلك الدرجة الكلية له، حيث بلغت مستويات الدلالة لجميع المهارات الفرعية، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار: (٠,٨٦٠، ٠,٨٦٩، ٠,٨٥٥، ٠,٨٥٩، ٠,٨٥٧، ٠,٩٤١) على التوالي؛ مما يبيّن تكافؤ المجموعتين في مستوى مهارات القراءة التأملية بشكل عام، ومن ثمّ صلاحية المجموعتين للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية:

- معامل السهولة والصعوبة؛ للتعرف على مدى سهولة وصعوبة الاختبار، ومناسبته للتطبيق الميداني.
- معامل التمييز؛ للتعرف على قدرة الاختبار على التمييز بين الطالبات ذوات المستوى المرتفع والمنخفض في مستوى الاستماع.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)؛ لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات البحث.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test)؛ للتعرف على الفروق في درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأداة البحث، وكذلك التعرف على تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى مهارات القراءة التأملية.
- معادلة بلاك (Black) لحساب فاعلية المدخل الإنساني في تدريس مقرر (لغتي الخالدة)؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط.

٢- تدريس وحدة (القيم الإسلامية):

أ. المجموعة الضابطة: سار التدريس مع المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة المعتادة التي تتبناها المعلمة مع طالباتها، حيث كانت المعلمة تقوم بذكر عنوان الدرس، ثم القراءة الصامتة للنصّ القرائي، يليها قراءة جهرية من قبل

المعلّمة، ثم بعض التلميذات المجيدات، ثم تتم المناقشة حول ما تمّت قراءته لاستخراج الفكرة العامّة، ثم الأفكار الرئيسة من النصّ المقروء.

ب. المجموعة التجريبية: قبل البدء في عملية التدريس التفت الباحثة بمعلّمة المجموعة التجريبية عدّة مرّات؛ بهدف تدريبها على كيفية التدريس باستخدام البرنامج القائم على استخدام المدخل الإنساني، وقد أجابت الباحثة عن جميع استفسارات المعلّمة المتعلّقة بتجربة البحث، والمدة الزمنية لتطبيقها، مؤكّدة لها أنها محدّدة، ومطابقة للوائح التي حدّتها وزارة التعليم.

وبعد القيام بهذه الإجراءات، سار تدريس دروس الوحدة وفقًا لخُطوات البرنامج.

٣- القياس البعدي: بعد الانتهاء من تدريس وحدة "القيم الإسلامية" للمجموعتين: التجريبية والضابطة، تمّ تطبيق اختبار مهارات القراءة التأملية على تلميذات المجموعتين: التجريبية والضابطة.

نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصّه: ما مهارات القراءة التأملية المناسبة لتلميذات الصف الأول المتوسط؟ قامت الباحثة ببناء قائمة بمهارات القراءة التأملية المناسبة لتلميذات الصف الأول المتوسط، ومن ثم عرضتها على عدد من المحكّمين، ووفقًا لملاحظاتهم قامت الباحثة بتعديل تلك القائمة، وجاءت في صورتها النهائية لتضمّن خمس مهارات و(٢٦) مؤشّرًا من مؤشّرات القراءة التأملية المناسبة لتلميذات الصف الأول المتوسط.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصّه: ما فاعليّة البرنامج القائم على استخدام المدخل الإنساني في تدريس مقرّر (لغتي الخالدة)؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط؟

قامت الباحثة بصياغة الفرضين التاليين، والتحقّق من صحّتهما على النحو التالي:

الفرض الأول ونصّه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسّطي درجات تلميذات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، لصالح متوسّط درجات المجموعة التجريبية.

للتحقّق من صحة هذا الفرض، والتعرّف على ما إذا كان ثمة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسّطي درجات تلميذات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلّة (Independent Samples Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين متوسّطات المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول ٧

اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية

مهارات الاختبار	المجموعات	عدد التلميذات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التنبؤ	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٥٧	٠,٧٢٨	١٣,٢١٢	٥٨	*٠,٠٠٠
	المجموعة التجريبية	٣٠	٤,١٣	٠,٧٧٦			دالة
الاستقصاء	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٦٠	٠,٧٢٤	١٢,٦٦٥	٥٨	*٠,٠٠٠
	المجموعة التجريبية	٣٠	٤,١٠	٠,٨٠٣			دالة
الاستنتاج	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٦٠	٠,٧٢٤	١٤,٤٢٢	٥٨	*٠,٠٠٠
	المجموعة التجريبية	٣٠	٤,٧٣	٠,٩٤٤			دالة
الفحص والتأمل	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٧٣	٠,٨٦٨	١٣,٨٠٧	٥٨	*٠,٠٠٠
	المجموعة التجريبية	٣٠	٤,٧٠	٠,٧٩٤			دالة
التحليل	المجموعة الضابطة	٣٠	١,٤٣	٠,٥٦٨	١١,٨٢٩	٥٨	*٠,٠٠٠
	المجموعة التجريبية	٣٠	٣,٣٠	٠,٦٥١			دالة
الدرجة الكلية للاختبار	المجموعة الضابطة	٣٠	٧,٩٣	١,٦٦٠	٣١,٥١١	٥٨	*٠,٠٠٠
	المجموعة التجريبية	٣٠	٢٠,٩٧	١,٥٤٢			دالة

* فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند جميع المهارات الفرعية، وكذلك الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة التأملية، كما بلغت درجة الحرية (٥٨)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يوضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند جميع مهارات الاختبار الفرعية، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار، لصالح المجموعة التجريبية، وعلى ذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول وقبوله بشكل كامل.

الفرض الثاني ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التلميذات في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية لصالح التطبيق البعدي.

للتعرف على ما إذا كان ثمة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات التلميذات في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية لصالح التطبيق البعدي؛ تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول ٨

اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired Samples Statistics) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار

مهارات الاختبار الفرعية	المجموعة التجريبية	عدد العلامات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التنبؤ	التطبيق القبلي	٣٠	١,٥٣	٠,٦٨١	١٤,١٩٢	٢٩	*٠,٠٠
	التطبيق البعدي	٣٠	٤,١٣	٠,٧٧٦			دالة
الاستقصاء	التطبيق القبلي	٣٠	١,٥٠	٠,٧٣١	١٢,٩٢٦	٢٩	*٠,٠٠
	التطبيق البعدي	٣٠	٤,١٠	٠,٨٠٣			دالة
الاستنتاج	التطبيق القبلي	٣٠	١,٦٠	٠,٧٢٤	١٤,٧١١	٢٩	*٠,٠٠
	التطبيق البعدي	٣٠	٤,٧٣	٠,٩٤٤			دالة
الفحص والتأمل	التطبيق القبلي	٣٠	١,٥٧	٠,٦٢٦	١٦,٤٧٦	٢٩	*٠,٠٠
	التطبيق البعدي	٣٠	٤,٧٠	٠,٧٩٤			دالة
التحليل	التطبيق القبلي	٣٠	١,٣٣	٠,٦٦١	١١,٦٠٩	٢٩	*٠,٠٠
	التطبيق البعدي	٣٠	٣,٣٠	٠,٦٥١			دالة
الدرجة الكلية لجميع المهارات	التطبيق القبلي	٣٠	٧,٥٣	١,٣٣٢	٣٣,٣٢٥	٢٩	*٠,٠٠
	التطبيق البعدي	٣٠	٢٠,٩٧	١,٥٤٢			دالة

* دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتّضح من الجدول السابق تفوّق تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند جميع المهارات الفرعية، وكذلك الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة التأملية، كما بلغت درجة الحرية (٢٩)، كما يتبيّن أن مستوى الدلالة (٠,٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)؛ مما يوضّح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات التلميذات في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة التأملية عند جميع المهارات، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار، لصالح التطبيق البعدي، وعلى ذلك تمّ التحقق من صحة الفرض الثاني، وقبوله بشكل كامل.

وللإجابة عن السؤال الثالث، والتعرّف على فاعلية البرنامج القائم على المدخل الإنساني في تدريس مقرّر (لغتي الخالدة)؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط؛ تم استخدام معادلة بلاك (Black) الذي يشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدّل تقع بين الصفر والواحد الصحيح (صفر - ١) فإنه يمكن الحكم بعدم فاعلية البرنامج القائم على المدخل الإنساني نهائياً؛ مما يعني أن الطالب لم يتمكن من بلوغ نسبة (٥٠٪) من الكسب المتوقّع، أما إذا زادت نسبة الكسب عن الواحد الصحيح، ولم تتعدّ (١,٢)، فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدّل وصلت إلى الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدلّ على أن البرنامج القائم على المدخل الإنساني حقّق فاعلية مقبولة؛ ولكن إذا تعدّت نسبة الكسب (١,٢)، فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدّل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية، وهذا يدلّ على أن البرنامج حقّق فاعلية عالية.

وقد حسبت نسبة الكسب من المعادلة التالية (الوكيل، والمفتي، ١٩٩٦م، ص ٣٨٦):

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \{ (\text{ص} - \text{س}) / (\text{س} - \text{د}) \} + \{ (\text{ص} - \text{س}) / \text{د} \}$$

حيث إن:

ص: متوسط درجة الاختبار البعدي.

س: متوسط درجة الاختبار القبلي.

د: الدرجة العظمى للاختبار.

وللتأكد من فاعلية المدخل الإنساني في تدريس مقرّر (لغتي الخالدة)؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط؛ حسب المتوسط الحسابي لدرجات معلّّات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول ٩

الكسب المعدل للمهارات الفرعية للاختبار وكذلك الدرجة الكلية له

المهارات الفرعية للاختبار	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك
التنبؤ	١,٥٣	٤,١٣	٥	١,٢٧
الاستقصاء	١,٥٠	٤,١٠	٥	١,٢٦
الاستنتاج	١,٦٠	٤,٧٣	٦	١,٢٣
الفحص والتأمل	١,٥٧	٤,٧٠	٦	١,٢٣
التحليل	١,٣٧	٣,٣٠	٤	١,٢٢
الدرجة الكلية لجميع مهارات الاختبار	٧,٥٧	٢٠,٩٦	٢٦	١,٢٤

يُتّضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لجميع المهارات الفرعية: (التنبؤ، الاستقصاء، الاستنتاج، الفحص والتأمل، التحليل)، والاختبار ككل، بلغت: (١,٢٧-١,٢٦-١,٢٣-١,٢٣-١,٢٢-١,٢٤) وهي جميعها قيم أكبر من النسبة التي حدّدها بلاك، وهي (١,٢)؛ مما يدلّ على أن البرنامج القائم على المدخل الإنساني له فاعلية بدرجة كبيرة في تدريس مقرّر (لغتي الخالدة)؛ لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط.

وتفسّر الباحثة تلك النتيجة بأن استخدام البرنامج القائم على المدخل الإنساني - والذي تؤكّد فلسفته على ربط المواضيع التعليمية بحاجات التلميذات الحاليّة، واهتماماتهن، وميولهن - قد أسهم في زيادة نشاط التلميذات، وإيجابيتهن في مواقف التعليم والتعلّم، كما ساعد أيضاً في تنمية قدرة التلميذات على تحمّل المسؤولية، وتعزيز الثقة بالنفس، وذلك بما يوفّره من تهيئة نفسية لهن، واستثارة لتفكيرهن بأسلوب شائق، واستخدام أنشطة فردية، ومهامّ جماعية تتناسب مع ميولهن وقدراتهن ومستوى نضجهن، وبما يوفّره من بيئة آمنة للتلميذات دون شعور بالخوف أو الخجل؛ إذ أكّد البرنامج على المعلّمة استخدام أساليب التدريس التربوية الإنسانية، فكان لذلك الأثر الإيجابي على التلميذات؛ حيث إن ثقة المعلّمة بأدائهن، وتوفّعها الإيجابية نحو قدرتهن على الإنجاز،

وتشجيعهن على زيادة مستواه في القراءة التأملية، وإعطاءهن التغذية الراجعة الفورية – كل ذلك منّح التلميذات شعوراً بالثقة في قدراتهن، الأمر الذي مكّنه من مهارات القراءة التأملية بكفاءة.

كما أن المدخل الإنساني غني بالتلميذات، وجعلهن عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية، بإشراكهن في التخطيط لعملية التعلم، والاختيار الحرّ لأدوارهن داخل كلّ مجموعة، والإجابة عن استفساراتهن.

يُضاف إلى هذا أن تركيزه على خصائص التلميذات النفسية باعتبارها إحدى الركائز المؤثرة في عملية التعليم والتعلم، كان له أكبر الأثر في شعور التلميذات بأنهن في بيئة صقيّة آمنة، خالية من التهديد وكلمات التوبيخ، أو تقديم النصّح أمام الآخرين؛ مما مكّنه من الفهم العميق، والقدرة على التفكير، وكلّها عوامل تُسهم في زيادة قدرة التلميذات على القراءة المُتأملّة والمُتأنيّة.

واتّفقت تلك النتيجة مع دراسة (عبد الجواد وعبد ربه، ٢٠٢٢) التي توصّلت إلى أثر استخدام المدخل الإنساني في تنمية مفاهيم الرياضيات والاتجاه نحوها، ووجود ارتباط دالّ إحصائيّ بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعديّ للاختبار ومقياس الاتجاه.

كما اتّفقت مع نتيجة دراسة (عبد العظيم، ٢٠١٨) التي توصّلت إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعبير الشفويّ، وخفض قلق التحدّث لدى التلاميذ المعاقين عقليّاً، القابلين للتعلم.

كذلك اتّفقت مع دراسة (أبو طالب، ٢٠١٧) التي توصّلت إلى وجود فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطيّ درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعديّ لاختبار قيم الانتماء الوطنيّ ككلّ، وفي أبعاده الفرعية، لصالح المجموعة التجريبية.

واتّفقت أيضاً مع دراسة (هيبه، ٢٠١٨) التي توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيليّ، واختبار مهارات التواصل الرياضيّ.

كما اتّفقت نتيجة البحث الحاليّ مع دراسة كلّ من: الجهني (٢٠١٩)، وسعودي (٢٠١٦)، والشمري (٢٠١٩)، وزحافة (٢٠٢١م)، والسّمان (٢٠١٤م)، و (Paul (2014 في فاعلية النظريات، والمداخل، والإستراتيجيات، والممارسات التربوية الحديثة، والأنشطة التعليمية المتنوّعة البعيدة عن المركزية والتلقين، في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلاميذ.

التوصيات: بناءً على النتائج التي توصّلت إليها البحث الحاليّ؛ فإن الباحثة توصي بما يأتي:

- الاستفادة من البرنامج القائم على المدخل الإنسانيّ في تصميم وتخطيط الدروس، وتنوّع الأهداف والأنشطة التعليمية؛ لما ثبت من فاعليته في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى التلميذات.
- العناية بمهارات القراءة التأملية، وتوجيه نظر القائمين على تدريسها باستخدام المداخل والإستراتيجيات الحديثة؛ لتنميتها لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية.
- تهيئة البيئة الصقيّة التربوية الداعمة للعملية التعليمية، بتوفير الأدوات التّقنيّة، والموادّ التعليمية التي تشجّع على التعلم الإنسانيّ في جوّ يتّسم بالحرية والإيجابية.

- تزويد المعلّّات بدليل المعلّمة المُعدّ في هذا البحث؛ للإفادة منه في اختيار الطرائق والأساليب وأدوات التقويم الملائمة للتدريس وفّق المدخل الإنسانيّ.
- عقد دورات تدريبية لمعلّّات اللغة العربية؛ لتدريبهنّ على كيفية تطبيق المدخل الإنسانيّ في تدريس مقرّرات اللغة العربية، وتنمية مهاراتها.
- المقترحات:** في ضوء نتائج وتوصيات البحث الحاليّ، فإن الباحثة تقترح إجراء البحوث والدراسات الآتية:
 - فاعلية برنامج قائم على المدخل الإنسانيّ في التحصيل الدراسيّ لدى التلميذات في مراحل تعليمية أخرى.
 - فاعلية استخدام المدخل الإنسانيّ في متغيّرات أخرى؛ كالقيم والاتّجاهات، والدافعية للإنجاز، وبقاء أثر التعلّم، والبحث في نتائجها لمراحل تعليمية أخرى.
 - المعوّقات التي تحوّل دون استخدام المدخل الإنسانيّ في العملية التعليمية، واقتراح الحلول الملائمة لها.

المراجع

- آل أبو طالب، إيمان إسماعيل. (٢٠١٧). استخدام المدخل الإنساني في تدريس التاريخ لتنمية قيم الانتماء الوطني والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٨ (٦)، ٣١١-٣٣٣.
- إبراهيم، صفاء. (٢٠٢١م). استخدام نموذج "شوارتز" في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التأملية وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة البحث العلمي في التربية، مج ٢٢، ع ٥.
- أحمد، نسرين السيد محمد. (٢٠٠٦). فاعلية استراتيجية مقترحة تستخدم مدخل التدريس الإنساني والأنشطة الثقافية الرياضية في تنمية التحصيل لدى الموهوبين المتعثرين دراسياً بالمرحلة الابتدائية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية - جامعة عين شمس.
- إسماعيل، بليغ حمدي. (٢٠١٣). استراتيجيات تدريس اللغة العربية أطر نظرية وتطبيقات عملية. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- البلعاسي، محمد أحمد. (٢٠٠٩). أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات فهم المسموع لدى أطفال الرياض في الأردن. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة اليرموك، الأردن.
- بلمامون، الزبير. (٢٠٢١م). العزوف عن القراءة: الأسباب، النتائج، الحلول. تم استرجاعه على الرابط: <https://www.alukah.net/social/>
- الجميل، علي. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام المدخل الإنساني في بناء مناهج التاريخ وتدريسها في تنمية بعض الجوانب الوجدانية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد ١٦.
- الجهني، عبید الله. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية حلقات الأدب في تنمية مهارات القراءة التأملية والتفكير التحليلي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- جاء الله علي سعد؛ وعطية جمال سليمان (٢٠٠٦). فاعلية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بطنطا، (٣٥)، ٥٦٢-٦٠٤.
- حافظ، وحيد إسماعيل. (٢٠٠٨). فاعلية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، العدد ١٢١، ص ٢٤ - ١٤٥.
- خضر، نظلة حسن. (٢٠٠٨). تقوية إنسانية معلم الرياضيات ومبادئه وعاداته للتجديد كأسس لتنمية الفاعلية التدريسية له. مجلة تربويات الرياضيات، مج (١١)، يناير، ١٤-٣٢.
- زحافة، أحلام فتحي. (٢٠٢١م). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية الآداب: جامعة عين شمس، مجلة البحوث، مج ١، ع ٤٤، ج ٢.
- سعودي، علاء الدين حسن. (٢٠١٦). برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القراءة التأملية وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية - جامعة عين شمس ٢ (٢١٧)، ١٦ - ٤٤.
- السمان، مروان أحمد. (٢٠١٤م). استراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقلياً. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ١٥٥.

- السيد، أمل عبد المنعم. (٢٠١٤). تطوير منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء المدخل الإنساني وأثره في تنمية الجوانب الوجدانية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر*، ع (٦١)، يوليو، ٢٤٩-٢٦٩.
- سيفين، عماد شوقي ملقي. (٢٠١٦). أثر موديول قائم على مدخل التعلم الإنساني على تنمية مهارات الحس العددي والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، (١٨)، (١)، يناير، الجزء الأول، ٢٦٩ - ٣٠٩.
- الشمري، زيد مهلهل. (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٠٦)، ٧٢ - ١١٠.
- الشمري، عبد العزيز محمد. (٢٠١٩). درجة توافر أبعاد المدخل الانساني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢٧٤-٢٣٩، (١١٦)، ١.
- صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠٠٩). مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، مج ٣، ع ٢٤.
- الصوفي، عبد اللطيف. (٢٠٠٧). *فن القراءة، أهميتها مستوياتها مهاراتها أنواعها*، دار الفكر، دمشق.
- ضياء الدين، دعاء سيد كامل. (٢٠١٤). برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل الإنساني لتنمية الجوانب الوجدانية لدى الطالب المعلم بقسم التاريخ وأثره على أدائه التدريسي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر*، ع (٦٢)، أغسطس، ٢٢٧-٢٤٧.
- عبد الجليل، رجاء محمد. (٢٠١٣). فعالية استخدام المدخل الإنساني في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات الذكاء الوجداني وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، أبريل، (ASEP)، ٦٦-٩٣.
- عبد الجواد، عبد الرحمن، وعبد ربه، سيد. (٢٠٢٢). استخدام المدخل الإنساني في تنمية مفاهيم الرياضيات والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٥ (٢)، ١٠٩-١٦٢.
- عبد الخالق، مختار. (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح لتطوير تدريس القراءة في ضوء قضايا العولمة في تنمية مهارات القراءة والوعي بتلك القضايا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.
- عبد العال، رشا محمود. (٢٠١٣). منهج مقترح في البيولوجي في ضوء المدخل الإنساني وفاعليته في تنمية القيم لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع (١٩٩)، أكتوبر، ١٨١. ١٩٥.
- عبد العزيز، السعيد الجندي. (٢٠١١). فعالية استخدام المدخل الإنساني في تدريس التاريخ على تنمية التعاطف التاريخي تجاه بعض القضايا العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، ع (٩)، ج (١)، يناير، ٣٧-١.
- عبد العظيم، ريم محمد. (٢٠١٨). برنامج قائم على المدخل الانسان لتنمية مهارات التعبير الشفوي وخفض قلق التحدث لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (٢٣١)، ص ٥٦-١٦.
- عبد اللاه، ميمي نشأت، وعلي، رقية محمود. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج في تدريس اللغة العربية قائم على استخدام المدخل الإنساني لتنمية الحصيلة اللغوية التعبيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، مج ١٨، ع ٣.
- عبيد، وليم، عفانة، عزو. (٢٠١٣). *التفكير والمناهج المدرسي*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عزيز، مجدي (٢٠٠٥). *التدريس الإبداعي وتعلم التفكير*. القاهرة، عالم الكتب.

منى البشر: فاعلية برنامج قائم على المدخل الإنساني في تدريس مقرّر (لغتي الخالدة) لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط

عصفور، إيمان حسنين. (٢٠١٤). برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقي ومهارات التواصل الصفّي لدى الطالبة المعلمة شعبة الفلسفة والاجتماع. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٥٤، ١٧-٦٨.

العيسوي، جمال مصطفى، والظنحاني، محمد عبيد. (٢٠٠٦). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، ع ١١٤، ص ١٠٧-١٤٧.

العيسوي، جمال مصطفى. (٢٠٠٤). فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج البوروينت في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة القراءة والمعرفة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، العدد ٣٠، ص ٧٢-١٢٣.

فروانة، أكرم. (٢٠١٨). المدخل الإنساني في المناهج. تم استرجاعه من الرابط الآتي:

<https://firwana.online/2018/09/18>

اللقاني، أحمد، الجمل، علي. (٢٠١٨). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس، ط ١، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

معادلة، أنس نواف. (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية خرائط التفكير في تحسين الاستيعاب القرائي والتفكير التأملي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعة الهاشمية الأردنية.

محمد، تغريد محمد. (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على المدخل الإنساني لعلاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، ع (٧٣)، أكتوبر.

محمود، حسني عبد الحافظ. (٢٠٠٨). أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر.

مؤتمر اللغة العربية الدولي السادس. (٢٠٢٣). تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، الفرص، التحديات. فبراير، المكتب التربوي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة.

المؤتمر الأول للإبداع في التعليم والقيادة التربوية. (٢٠٢٣). جامعة دار الحكمة، في الفترة ٢٠-٢١ مايو، مسترجع من الرابط التالي:

https://www.dah.edu.sa/ar/research/conferences/Pages/About_Innovation_in_teaching

المؤتمر الدولي لتقويم التعليم. (٢٠١٨). مهارات المستقبل - تنميتها وتقويتها. ديسمبر، ٦، الرياض. تم استرجاعه من الرابط الآتي:

<https://www.spa.gov.sa/1850369>

المؤتمر العلمي الدولي الثاني للمعلم. (٢٠١٩). نظام التعليم الجديد (الواقع - التحديات). فبراير، ٣. جامعة أسيوط، مصر.

مؤتمر مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)، (٢٠١٩). في الفترة ٢٦ - ٢٨ نوفمبر، حائل. مؤتمر مكة الدولي الثاني للغة العربية وآدابها. (٢٠٢١). اللغة العربية والتعليم عن بعد. فبراير ٢٦ - مارس، (٢). مكة المكرمة.

<https://www.kefeac.com/al>

الناقة، محمود، وطعيمة، رشدي. (٢٠٠٦م) تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).

النجدي، أحمد، وراشد، منى، وعبد الهادي، منى. (٢٠٠٦). *تدريس العلوم في العالم المعاصر، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم*. دار الفكر العربي، القاهرة.

هلال، سامية حسنين. (٢٠١٣). *فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الإنساني في تحصيل الرياضيات وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مجلد ٢٤، عدد ٩٤، إبريل، ص ٣٨١-٤٣٢.

هيبة، لمياء. (٢٠١٨م). *أثر استخدام المدخل الإنساني في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. بحث منشور (مشتق من رسالة الماجستير). كلية التربية، جامعة بنها. قاصدي مرباح ورقة.

Armstrong, M. (2015). Humanism in education. *FORUM for promoting 3-19. comprehensive education*, 57(3), 317:324.

Chittooran, M. M. (2015). Reading and writing for critical reflective thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, 143(143), 79-95.

Choy. S& Oo. Pou (2012). Reflective Thinking and Teaching practices: a precursor for *national Journal instruction* incorporating critical thinking into the classroom. *inter- of*, 5(1).167-183.

Glennie, A., (2015). *Reactive Reading Learning Support Teachers*. Scotland: Andrell Education, <https://www.thelearningzoo.co.uk/reflective-reading/>

Karthikeyan, P. (2013). Humanistic Approaches. *Journal of Research*, Vol. (2), Issue (7).

Kish, Cherly K & Sheehan, Janet K. (1997). Portfolios in the classroom: Vehicles for developing reflective thinking. *High School Journal*, 80(4)7-254.

Maryanne Wolf& Mirit Barzillai. (2009). The importance of Deep Reading, *journal of Literacy*, Volume 66, number 6.

Maureen P. Hall, & Aminda Ohall (2015). the power of deep reading and mindful. *literacy: An Innovative approach in contemporary education*.

Maller, M. (2006). *Reflection as a means of developing Expertise in problem decision making and complex thinking of designers*. www.Eric.Edu.

Ohlsen, M. (1997). Humanistic teaching. *Journal of Humanistic Education. Development*. 35(3), March, 130 – 135.

Patterson, C. H. (1977). *Carl Rogers and humanistic education Psychology*.

Paul T, Corrigan. (2014). attending to the act of reading critical reading, contemplative reading and active reading, *Reader essay in reader*. Onieemd south eastern university.

Sinnott, J. D. (2008). Humanistic psychology, Learning and teaching, The "whole person". *I- manager's Journal of English*.

Thuneberg, H. & Hotulainen, R. (2006). Contribution of data mining for Psycho-educational research, what self or organizing maps tell us about the well-being of gifted learners. *High Ability Studies*, V17, N (1).

Wanj, G. (2005). Humanistic Approach and Affective Factors in Foreign Language *University of Chanjai for Science and Technology*, Vol.2, No.5.