فاعلية برنامج تعليمي قائم على وفق نظرية التلقي في الفهم القرائي في مادة اللغة العربية عند طالبات الصف الثاني متوسط

م.م دعاء شامل ابراهيم الطائي

مديرية تربية محافظة ديالى

أ . د . نداء محمد باقر الياسري

جامعة البصرة /كلية التربية للعلوم الإنسانية/قسم العلوم التربوية والنفسية

المستخلص:

هدف البحث التعرف الى بيان فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية التلقي في الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني متوسط في مادة اللغة العربية، تم اختيار عينة البحث عشوائياً فبلغ حجمها (٦٧) طالبة موزعة الى مجموعتين احدهما التجريبية التي درست وفق البرنامج التعليمي الذي بلغ عددها (٣٢) طالبة ، والمجموعة الأُخرى الضابطة دُرست بالطريقة الاعتيادية بلغ عددها (٣٥) طالبة، أعدت الباحثة أختبار الفهم القرائي مكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتم التحقق من صدقه وثباته، اظهرت النتائج باستخدام الاختبار التائي (t–Test) لعينتين مستقلتين وجود فرق دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في الفهم القرائي ولصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء ذلك تم تفسير النتائج ووضع الاستنتاجات، والخروج بالتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التعليمي، نظرية التلقي، الفهم القرائي.

The Efficacy of an Educational Program Grounded in Reception Theory for Enhancing Reading Comprehension in the Arabic Language among Second-Intermediate Female Students

Asst. Lect. Duaa Shamel Ibrahim Al-Taie

Directorate of Education in Diyala Governorate

Prof. Dr. Nidaa Mohammed Baqir Al-Yasiri

University of Basrah, College of Education for Human Sciences, Department of Educational and Psychological Sciences

Abstract

The objective of the research is to evaluate the efficacy of an educational program grounded in reception theory on reading comprehension among second-year female middle school students in the Arabic language curriculum. The research sample consisted of 67 students, randomly assigned to two groups: the experimental group, comprising 32 students who followed the educational program, and the control group, consisting of 35 students who received conventional instruction. The researcher developed a reading comprehension assessment with 30 multiple-choice items, and its validity and reliability were confirmed.

The results indicated, through the t-test for two independent samples, a statistically significant difference at a significance level of 0.05 in reading comprehension favouring the experimental group. Consequently, the results were analysed, conclusions were formulated, and recommendations were proposed.

Keywords: educational program, reception theory, reading comprehension.

الفصل الأول/ تعريف بالبحث

اولاً: مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي بضعف المتعلمين في مهارات الفهم القرائي والذي اثبتت الكثير من الدراسات أهم أسبابه فضلاً عن الاستبيان المفتوح الذي قدمته الباحثة الى عينة من مدرسات اللغة العربية في قضاء بعقوبة بلغت(٦٠) مُدرسة الذي يعود الى الطرائق التي يتم استعمالها في التدريس، والتي لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين اثناء تنفيذ عملية التدريس وغموض النصوص ؛ كونها لا تلائم امكانيات المتعلمين ولا تلبي احتياجاتهم وأسباب أُخرى تعود الى تقارب بعض أصوات اللغة وتشابه شكل حروفها وعدم رسم الحركات فوقها .

ومنها اسباب تتعلق بالمتعلم ذاته إذ يعاني من ضعف في عملية الفهم وعدم تمكنه من تطبيق القواعد اللغوية النحوية بشكل صحيح بالقراءة واستخراج الأفكار الرئيسة للنصوص وندرة إدراك الأفكار المتصلة بالموضوع يرافقه عدم استعدادهم لإتقان مهارات القراءة (الموسوي و التميمي، ٢٠٢٠ :١٨٤-١٨٦)، وبالرغم من أنّ القراءة عملية تفكرية بحد ذاتها وأداة رئيسة لتنمية التفكير إلا إنّنا نلحظ أنّ العملية التعليمية قد أهملت الهدف الرئيس والمتمثل بتوجيـه تفكير المتعلمين إلى تعلم عملية التفكير إذ إن اغلب الطلبة لا يستطيعون ممارسة تلك المهارات؛ لضعف أساليب التعلم السائدة لدى المدرسين، فمـا زال المدرس يلعب الدور الرئيس بعملية التعلم واسئلته الموجه الى الطلبة غير قادرة على إثارة تفكيرهم، مع عدم اتاحة الفرصة الكافية لهم في الإجابة عنها فضلاً عن ممارسة أسلوب التهكم والسخرية لمن لا يستطيع الإجابة بالشكل الذي يفكر فيه فضلاً عن ذلك تركيز أغلب المدرسين على المتعلمين الجيدين في الدرس وإهمال الأخرين، (زاير وآخرون،٢٠١٩، ١٦-١٨) وعليه وجدت الباحثة ضرورة البحث عن استراتيجيات تدريس تستطيع التخلص من عيوب الاستراتيجية المستخدمة في تدريس اللغة العربية والقضاء على أسباب ضعف مهارات الفهم القرائي لذلك كان استخدام برنامج قائم على نظرية التلقي لتنمية جوانب الضعف ويمكن ان تتحدد المشكلة بالإجابة على السؤال الآتي :

ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على وفق نظرية التلقي في تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية عند طالبات الصف الثاني متوسط؟

مجلة آداب البصرة للعلوم الإنسانية
العدد ج – المجلد 50 – حزيران لسنة 2025

ثانياً: أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث من خلال الآتي:

١. أهمية اللغة بوصفها وسيلة للتواصل بين الأفراد، وهي الصفة التي تميز بها الإنسان عن سائر مخلوقات الأرض، وساهمت في حفظ تراث الأمة وحضارتها لقرون عدة .

٢. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم والحديث النبوي والموروث.

٣. أهمية القراءة ودورها في بناء شخصية الانسان وتكوين ميوله واتجاهاته، فهي النافذة التي نطل بها على الفكر الإنساني.

٤. اهمية نظرية التلقي لدورها التي تؤديه في تنمية مهارات القراءة من اجل التعلم واهمية التلقي في تعديل سلوكيات الفهم في القراءة وتوجيهها.

٥. اهمية مهارات الفهم القرائي عند المتعلمين فهي الاساس الذي يعتمد عليه في التعلم .

٦. أهمية المرحلة المتوسطة و الصف الثاني المتوسط، لتكون ميداناً لبحثها ؛ لأنَّها المرحلة الملائمة للتدريس بهذه الاستراتيجيّة .

ثالثاً: اهداف البحث:

يرمي البحث الحالي الى:

بيان فاعلية البرنامج التعليمي القائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني متوسط في مادة اللغة العربية.

رابعاً: فرضية البحث:

(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يَدرسن على وفق البرنامج التعليمي القائم على نظرية التلقي ومتوسط درجات طالبات

المجموعة الضابطة اللواتي يَدرسن بالبرنامج التقليدي في اختبار الفهم القرائي لموضوعات المطالعة والنصوص).

خامساً: حدود البحث:

تحدد البحث بالمحددات الآتية:

١- الحدود البشرية: طالبات الصف الثاني المتوسط .

٢- الحدود المكانية: المدارس المتوسطة و الثانوية النهارية الحكومية التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى/قضاء بعقوبة.

٣- الحدود الموضوعية موضوعات المطالعة والنصوص من كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه على طالبات الصف الثاني المتوسط من قبل وزارة التربية للعام الدراسي (٢٠٢٤ -٢٠٢٥م).

٤- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٤ -٢٠٢٥م).

سادساً: تحديد المصطلحات:

١- البرنامج التعليمي :

"هو مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية بقاعة أو حجرة للنشاط لمدة زمنية محددة، وفقاً لتخطيط وتنظيم هادف محدد ويعود على المتعلم بالتحسن" (شحاته وزينب, ٢٠٠٣: ٧٤).

التعريف النظري للبرنامج: خطة عمل محكمة وشاملة للموضوعات الدراسية، ولمدة زمنية معينة، عبر نظام مخطط ومنظم، متكامل وشامل، تُحدد فيه جميع العناصر التي يتطلبها المنهاج، ويرمي إلى تعديل السلوك، وتحقيق الأهداف المرسومة مسبقا.

التعريف الإجرائي للبرنامج : نمط أو إطار تعليمي يضم الإجراءات والأنشطة والممارسات المنظمة التي تضعها الباحثة، وفق نظرية التلقي في تحسين الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني متوسط من العينة التجريبية.

٢- نظرية التلقي:

"نظرية توفيقية تجمع بين جمالية النص وجمالية تلقيه استناداً الى تجاوب المتلقي وردود فعله باعتباره عنصراً فعالاً يقوم بينه وبين النص الجمالي تواصل وتفاعل فني ينتج عنهما تأثر نفسي، وذهنية إنفعالية ثم تفسير، وتأويل وحكم جمالي استناداً الى موضوع جمالي ذي علاقة بالوعي الجمعي"(عبيد،٢٠١٥: ٧٧- ٧٨).

التعريف النظري لنظرية التلقي: عملية التفاعل النفسي والذهني مع النصّ القرائي من المعنى الذي يكمن في السياق العقلي للطالب؛ فيكون مشاركًا ومبدعًا ومنتجاً، وقوة فعالة نشطة ومشاركة مبدعة للنص؛ فيعمل ذهنه ليحلل، ويفسر ويناقش ويربط، وينقد، ويصدر حكمًا في فعل من أفعال التعاون بينه وبين النص.

التعريف الإجرائي لنظرية التلقي: النظرية المتبناة في هذا البحث، التي بني البرنامج على أساس مبادئها، وأُسسها الفلسفية، والتي تروم الباحثة من خلال تعليمها للطالبات (المجموعة التجريبية) في تحسين الفهم القرائي والاداء التعبيري لديهن.

٣- الفهم القرائي:

"عملية عقلية تبدأ بفك الرموز وتتدرج لفهم الكلمات المكتوبة ثم فهم الجملة وصولاً لفهم معنى القطعة وبذلك يشكل منظومة معرفية متكاملة يخزنها القارئ في ذهنه فيستدعي محتوياتها متى ما احتاج إليها في الموقف التعليمي أو غيرهُ" (زاير و عهود، ٢٠١٦: ٧٤).

التعريف النظري للفهم القرائي: عملية عقلية معرفية، تهدف إلى فك الرموز اللغوية، و ربطها بالمعرفة السابقة لدى القارئ؛ لإدراك الأفكار الواردة في النص بهدف الاستفادة منها.

التعريف الاجرائي للفهم القرائي:- قدرة طالبات الصف الثاني المتوسط – عينة البحث – على إعطاء المعنى للأفكار، والمعلومات، والربط الصحيح بين الألفاظ والمعاني، وبين المجموعة والكلمات عن طريق النص القرائي المقدم إليهن، ويقاس بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات عِبْرَ استجاباتهن للاختبار الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

الفصل الثاني / الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولاً: البرنامج التعليمي:

تُعد البرامج التعليمية من الأنشطة الموجه نحو أهداف تعليمية وحل المشكلات في سياقات معينة مما يؤدي الى خلق أشياء مفيدة غير موجودة، نظراً لما يسوده من المعرفة النظرية والموضوعية والتربوية والتكنولوجيا فضلاً عن دعمه للمتعلمين في جهودهم، وتحقيق أهدافهم لذلك يعد البرنامج التعليمي إبداعياً لاستنباطه مختلف الأنشطة والموارد والأدوات التي ترمي الى تحقيق تلك الأهداف (MAIANA ETAL,2015:X)، فالهدف الرئيس من البرامج التربوية هو جعل المتعلمين متفاعل مع المعارف وممارسة المهارات المعرفية أي أحداث تغييرات إيجابية في اتجاهاتهم وأساليب تفكيرهم ومعارفهم ومهاراتهم وينبغي ان يسهم المتعلم بأحداث هذا التغيير أثناء عملية التعلم، أما المعلم فيكمن دوره بتهيئة الخبرات التعليمية ويكون مرشداً ومسهلاً في عملية التعليم، ويمكن تطبيق البرامج التربوية في مستويات تعليمية مختلفة سواء كانت (ابتدائي، متوسط، اعدادي، جامعي) فضلاً عن إمكانية تطبيق تلك البرامج على موضوعات دراسية أو وحدات أو أبحاث قصيرة، وأهم عناصر التصميم التربوي:

١- رسم خطة واضحة متسلسلة في خطواتها تتضمن الأهداف التعليمية المراد تحقيقها والخبرات التعليمية المختارة وأدوات قياس مستوى المتعلم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي.

٢- إعتماد أساليب معينة أثناء عملية التخطيط للتعامل مع ميكانيكيات العمل.

٣- يستلزم البرنامج التعليمي القدرة الكافية لكافة الموظفين أثناء تخطيطه وتنفيذه.

٤- لضمان نجاح البرنامج لا بد من مشاركة المعلمين والهيئات المساندة.

٥- تحديد طرق واضحة لقياس كفاءة وفعالية الخطة.

ولضمان نجاح الخطة ينبغي اشتماله على (المواضيع التعليمية والأهداف العامة، خصائص المعلم والمتعلم، الأهداف التعليمية الخاصة بمستوياتها، الإختبار القبلي، الأنشطة والمواد التعليمية، لخدمات المساندة كقوى خارجية وصفات البيئة المدرسية وصفات المجموعة والقدرات الشخصية وعلاقات العمل، تقويم أداء الطلبة) (منسي،١٩٩٧: ١٦-١٧).

ثانياً: نظرية التلقي:

ظهرت في الستينات من القرن الماضي ونشأت في جامعة كونستانس الالمانية من قبل كبار الأساتذة المتخصصين في مجالي الأدب والنقد وهم هانز روبرت ياوس وفولغانج آيزر فضلاً عن العديد من المشاركين في نشأتها من الأساتذة في الجامعة أو المساهمين في المؤتمرات والندوات التي كانت تعقد في الجامعة، والذي شغل فكرهم هو التردي الحياة الفكرية في المانية الغربية والركود المنهجي والفكري الذي شهدته الساحة النقدية لذلك بذلوا جهداً للخروج من هذه الأزمة إذ أنَّ جميع بحوثهم ركزوا فيها على أثر التلقي ودوره.

فدُرست في الجامعات كمنهج تعليمي واخذت مكانتها في مؤلفات النقد والتأويل، التلقي لا يختص بالجانب الألماني فقط دون غيره من جوانب الآداب الإنسانية على الرغم من ارتباطها بالصيرورة التاريخية المعروفة في مستوى(الأدب والنقد) لدى الفكر الألماني، فالركائز

الفلسفية والنظرية التي اعتمدتها نظرية التلقي وما صدر عنها من فروض وعمليات تطبيقية جعل من المانيا أساس مرجعها.

تركز اهتمام نظرية التلقي على القارئ وهذا لا يعني إهمال الكاتب وعمله الأدبي بل دراسة المتلقي بصورة أوسع واكتشاف إمكانياته وقدراته ومهاراته عن طريق الأطر الموضوعة من قبل رواد النظرية المتعلقة بجوانب العمليات القرائية الابداعية سواءً أكان ذلك خبرة القارئ الجمالية أو الاستجابة المبدئية أو تجاربه التاريخية أو ما يتميز به النص من طاقات وقدرات دلالية إبداعية عبر نمط تفاعلي بين الأفق التاريخي والاستجابة الجمالية لجعل الظاهرة الأدبية تتأسس عن طريق الثالوث الإبداعي(المؤلف، النص، القارئ)(عميرات،٢٠١١ :٣٤- ٣٥)

عوامل ظهور نظرية جمالية التلقي، عوامل عديدة ادت الى ظهور نظرية التلقي منها:

١-رفض مناهج الأدب التقليدية وقوانينه.

٢-الفوضى و الأضطرابات الموجودة في نظريات الأدب المعاصرة.

٣–الميول والرغبة في التأليف حول القارئ كونه الجزء الذي أُهمل في المثلث الإبداعي (المؤلف، النص، القارئ).

٤–استجابة جميع الاتجاهات المختلفة للتحديات نتيجة الإجابة لأوضاع جديدة تتطلب التغيير.

٥–استمرار الأزمة الأدبية بالتزايد بشكل مرفوض وغير مقبول أثناء فترة النظرية البنيوية. (محمد، د.ت :٩٩–١٠٣)

محاور نظرية التلقي:

١– افق التوقع: وهي مجموعة من المعايير والخبرات والأعراف الأدبية والجمالية ونظام مشترك من التقاليد والأعراف الثقافية والأدبية التي يستعين بها القارئ في مواجهة النص فهو مجموعة خبرات وكفاءة يختزنها القارئ عند قراءة نصاً من النصوص(كاظم،٢٠٠٣: ٣٣–٣٤)

٢– المسافة الجمالية: "الفرق بين التوقعات وبين الشكل المحدد لعمل جديد وتلحظ هذه المسافة بشكل واضح في العلاقة بين الجمهور والنقد" وتتعين هذه المسافة عن طريق رد فعل القارئ وحكمة النقدي المتباين في درجته من قبول الى رفض واستبعاد، معرفة القراء بجنس النصوص الأدبية سواءً أكانت (قصة، رواية، مسرحية، شعر) ولديهم تجارب سابقة في النصوص تظهر لهم بأنماط ومواضيع أدبية محددة، يقود ذلك الى تميز القراء بين اللغتين الفنية والسائدة وبهذا المعيار تبرز قيمة العمل الأدبي (البريكي،٢٠٠٦ : ٥٣–٥٤)

٣– الفجوات: وتسمى أماكن عدم التحديد وهي ذلك الجزء من العمل الأدبي الذي يجب على القارئ اكماله وهو ما لم يقله النص فالفن الأدبي يحتوي على عدد كبير من أماكن عدم التحديد وخاصة أوصاف ما يحدث للأشخاص أو الاشياء هذه المواضع غير المحددة موجودة ببساطه؛ لأنه من المستحيل تحديد كل ما روى وبالتالي القارئ مطالب اما بمليء هذه المواضع او تركها(٩٨: DETORO,١٩٨٧)

٤– القارئ الضمني: أهم المفاهيم التي جاء بها آيزر ووصفه بالأداة الإجرائية لوصف عملية التفاعلية بين النص والمتلقي، مؤسسي نظرية التلقي لا يفسرون النص بل يفسرون ما يخلقه النص من آثار في القارئ وهو يتفاعل معه، القارئ الضمني غير موجود في الحقيقة لكنه مسجل في النص نفسه وليس كائناً خيالياً أُدرج في داخل النص انّما دوره يكون مكتوب في جميع النص وبإمكان المتلقي معرفته بشكل إنتقائي ويعمل القارئ الضمني على استثارة اجابات المتلقي، ويتكون هذا القارئ من مجموعة من (الأمثلة، التخطيطات،فراغات، آراء تحد من استجابة المتلقي). ويختلف هذا القارئ عن القارئ الفعلي فهو يفترض قارئ موجود ويعمل على تحديد مسبق لدور كل متلقي(سلدن،١٩٨٥: ١٧١– ١٧٢)

اهمية نظرية التلقي:

١–تساعد نظرية التلقي على بناء التفاعل المثمر بين الملتقي والنص القرائي وهذا بدوره يؤدي الى تكوين القارئ المبدع.

٢–تنمي قدرة المتلقي على معرفة منظومة التفكير الفني لمبدع النص وتكشف عن اهتمامات القراء وتنمي أذواقهم وتراعي حاجاتهم.

٣–تساعد القارئ على تنظيم تفكيره في ابنية جديدة تؤيد فهمه للنصوص القرائية.

٤–تحفز نظرية التلقي المتعلم على متابعة المادة والتشويق للدرس والتفاعل معه.

٥–تسهم نظرية التلقي في اكساب المتعلم التعلم الذاتي.

٦–تدرب المتعلم على تحمل المسؤولية كونها من أنواع التعلم الذاتي.

٧–تساعد القارئ على ملئ الفجوات في النصوص القرائية وذلك باستعمال ما توصل آلية بعد تلقيه للنصوص من استنتاجات.

٨–تزيد من القدرة الإبداعية للطلبة فتمنح لهم وقتاً للقيام بالأنشطة الأكثر إبداعاً.

٩–أهتمام نظرية التلقي يرتكز على القارئ وما يثيره ودوره في اكمال النص.

١٠–القارئ في ضوء نظرية التلقي غير مستهلك بل منتج إذ تسهم قراءته للنصوص في اكتشاف ما هو كامن وايضاحه وتفسيره فضلا عن إسهامه في بناء النص(رزوقي وآخرون،٢٠٢٢: ١٧–١٨).

استراتيجيات التدريس المنبثقة من نظرية التلقي :

اولاً: استراتيجية التعلم التعاوني : " وهي احدى الاستراتيجيات تؤكد على ايجابية المتعلم ودورة الشط والفعّال في التعلم بحيث يعتمد التعلم على العمل التعاوني والمشاركة الفردية لكل عضو داخل المجموعة من خلال انجاز المهام المطلوبة لكل عضو والتكليفات والأنشطة التي تقوم بها المجموعة"(رفاعي،٢٠١٢: ١٨٦).

خطوات استراتيجية التعلم التعاوني:

١– تحديد أهداف الدرس.

٢– تقسيم الطلبة الى مجموعات من (٤–٩) افراد.

٣– تحديد لكل مجموعة قائداً لها من أفرادها منظم العمل بها وادارة النقاش والمهام.

٤– تحديد التكليفات والأنشطة للمجموعات بكل دقة.

٥– التأكد من استيعاب أفراد كل مجموعة المهام والتكليفات.

٦– يناقش أفراد كل مجموعة التكليف وتوزيع المهام والأدوار لكل عضو بالمجموعة.

٧- يختار كل عضو بالمجموعة الدور الذي يقوم به.

٨- تحديد وقت كافي للمجموعات لإنجاز التكليفات والمهام.

٩- يقوم المعلم بتوجيه تفكير الطلبة وتجول بينهم ومساعدتهم أثناء القيام بالتكيفات والمهام المحددة لتوجيه التفكير والوصول الى الأهداف.

١٠- يرض قائد كل مجموعة الأفكار والمعلومات التي توصلت اليها المجموعة.

١١- يسجل المعل الأفكار والمعارف على السبورة.

١٢- يقدم المعلم تغذية راجعة للموضوع"(بكري،٢٠١٥: ٧٠).

ثانياً: استراتيجية سيناريو التوقعات:

تُعد استراتيجية سيناريو التوقعات إحدى الاستراتيجيات المنبثقة من نظرية التلقي، حيث تمثل الخطة المنتقاة التي يتم بموجبها تحديد إجراءات التنفيذ بشكل محكم ودقيق بما يضمن سير المؤسسة التعليمية بطريقة مرنة تضمن تحقيق الأهداف المرسومة، وذلك باستغلال كافة الإمكانات المتاحة أقصى استغلال وملاحظة التغيير المحتمل مستقبلاً، بما يساعد في استيعابها والإلمام بها ومن ثم فهي المدخل الرئيسي للاستفادة من شرح المعلم وما تقدمه الوسيلة التعليمية المصاحبة فضلاً عن التعليمات التي تقدم للمتعلم داخل قاعة الدرس وخارجها، فضلاً عن دور الانتباه الهام في أداء المهام الدراسية العملية والامتحانات والاختبارات بمختلف أشكالها، وإرشادهم إلى طريقة تنظيم أفكارهم واكتشافاتهم."(رزوقي وآخرون، ٢٠٢٢، ٢٦٢).

خطوات استراتيجية سيناريو التوقعات:

تمر هذه الاستراتيجية بمجموعة من الإجراءات وهي:

١- يقوم المتعلم بتصنيف وقائع ومعطيات نص القراءة وفق لحديث ما قبل المعلم يتضمن مجموعة من المعطيات قد تكون مرتبطة بنص القراءة أو غير مرتبطة به.

٢- يكتب المعلم عنوانا فرعيًا، أو فقرة من فقرات نص قرائي بدون عنوان، يعطى المعلم المتعلم الفرصة على افتراض مجموعة من الافتراضات أو تنبؤ مجموعة من التنبؤات.

٣- يطلب المعلم من المتعلم أن يسأل كل منهم نفسه عم يتحدث هذا النص؟ وما عنوان ؟ وما طريقة بنائه؟ وكيف يمكنني أن أملأ الفراغات الموجودة في هذا النص؟

٤- يناقش المعلم المتعلم حول المعلومات المتوفرة لديهم عن موضوع الدرس ويشجعهم على إثارة بعض التساؤلات للانهماك في القراءة واستكمال التفاصيل أو للتأكد من صحة افتراضاتهم وتنبؤاتهم.

٥- يطلب المعلم من المتعلم بناء وإنتاج مجموعة من السيناريوهات المتوقعة الممكنة لبنية العمل أو دلالته، انطلاقا من المؤشرات النصية الملتقطة (حسين، ٢٠٠٧، ١٧٨).

ثالثاً- الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي هدف رئيس للقراءة ونجاح العملية التعليمية وتتجلى أهميته بالآتي:

١- ينمي الثروة اللغوية والفكرية للطالب.

٢- يساعد على تحديد أخطاء الطلبة في القراءة وتوجيههم الى تصحيح تلك الأخطاء.

٣- يكسب الطالب القدرة على التنبؤ عن طريق المعلومات الموجودة في المادة القرائية (إبراهيم، ٢٠١٠: ٦١-٦٢).

٤- يزيد من خبرات الطلبة والاستعانة بها في حل مشكلاتهم.

٥- يساعد الطلبة على معرفة ما بين الأسباب والنتائج من العلاقات والمقدرة على النقد واتباع الأُسس العلمية لإصدار الأحكام.

٦- يعزز ثقة الطالب بنفسه، و بناء اتجاهات إيجابية نحو القراءة.

٧- اختصار وقت وجهد المتعلم لسرعة فهم ما يقرأ وترك طريقة الحفظ والتكرار.

٨- يساعد على تحقيق النجاح في المواد الدراسية ولا يقتصر على مادة محددة.

٩- يحث الطالب على الإبتكار والأبداع والوصول إلى الصدارة الاجتماعية والفكرية (حسانين، ٢٠١٤: ٥٤٠-٤٥١).

مهارات الفهم القرائي:

١-الفهم المباشر ويتضمن المهارات (استخراج المعلومات مباشرة من النص، تذكر مفرد الجموع، تذكر جمع الاسماء المفردة الواردة في النص، تحدد الأرقام الواردة في النص، تذكر الأماكن الواردة في النص، تذكر مرادف الكلمات الواردة في النص المصرح بها، تذكر مضاد الكلمات الواردة في النص المصرح بها)

٢-الفهم الاستنتاجي ويتمثل بالمهارات (تبين مضاد الكلمات الواردة في النص غير المصرح بها، تبين مرادف الكلمات الواردة في النص غير المصرح بها، استنتاج الأفكار الرئيسة، استنتاج الأفكار الفرعية، إدراك معاني الكلمات التي لم يصرح بها في النص،

كذلك تستنتج الهدف المؤلف من النص، تطبيق القواعد النحوية، تطبيق القواعد الإملائي، توضح قيم واتجاهات النص القرائي، استنتاج علاقة السبب والنتيجة استخلاص الدروس والعبر).

٣-الفهم التذوقي ويشمل المهارات (يحدد الحالة النفسية للكاتب من النص،يبين نوع العاطفة والانفعالات من حيث الصدق وعدمه بواسطة تعبيرات النص،يحدد بعض مواطن جمال التعبير في النص)

٤- الفهم الناقد ويشمل المهارات (التمييز بين الحقيقة والرأي، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الجزئية، التمييز بين الواقع والخيال، التمييز بين مظاهر القوة والضعف في النص).

٥- الفهم الإبداعي ويتضمن المهارات (اقتراح عنوان مناسب للنص، ذكر أكثر من مرادف للكلمات الواردة في النص،اقتراح حلول جديدة لمشكلات واردة في النص،التنبؤ بالنتائج المتوقعة) (عبد الباري،٢٠١٠: ٨١-٨٣).

الدراسات سابقة:

١- دراسة سعادة والهاشمي (٢٠١٦):

هدف البحث الى معرفة أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي في مستوى الإستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتألفت عينة البحث من (١٦٤) طالب وطالبة، موزعين بين مجموعتي التجريبية والضابطة، أظهرت النتائج باستخدام الأختبار التائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة لتجريبية أي أن للبرنامج التعليمي فاعلية في تحسين الإستيعاب القرائي.

٢- التركي (٢٠١٩):

رمى البحث الى التعرف على فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التلقي وفاعليته في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، والكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الأول المتوسط في السعودية، وتألفت عينة البحث من (٢٨) طالباً، موزعين بين مجموعتي التجريبية والضابطة، أظهرت النتائج باستخدام الاختبار التائي وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح المجموعة لتجريبية أي أن للبرنامج التعليمي فاعلية في تنمية القراءة الإبداعية والكفاءة الذاتية.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

١- معرفة إجراءات تصميم البرنامج التعليمي وكيفية بناءه وتنفيذه.

٢- إنتقاء المنهج المناسب للدراسة الحالية.

٣- طرق أختيار العينة والسيطرة على المتغيرات الداخلية والخارجية.

٤- إعداد أختبار لقياس الفهم القرائي وأختيار مستوياته الملائمة للمرحلة الدراسية التي تم إجراء الدراسة عليها عن طريق إطلاع الباحثة الواسع على الدراسات السابقة.

الفصل الثالث/ منهجية البحث واجراءاته:

لتحقيق هدف البحث وفرضيته اتبعت الباحثة في بناء البرنامج التعليمي منهجي للبحث هما:

اولاً منهج البحث الوصفي: المنهج الوصفي يعد أكثر مناهج البحث العلمي استخداماً وهو الأساس لها وذلك عند دراسة أي مشكلة أو ظاهرة ما ينبغي وصفها مع التحديد الكمي والكيفي لها ولا يتوقف منهج البحث الوصفي عند هذا الحد، بل يتجاوز ذلك وصولاً للفهم والتأويل ؛ لذلك فهو يمد الباحث بركائز العلم الثلاثة(الفهم – التنبؤ – التحكم) (داوود،٢٠٠٦: ١٠)، اتبعت الباحثة في تصميم البرنامج التعليمي نموذج (A.D.D.I.E) ومراحله هي (التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم).فهو يقدم للمصمم مخططاً تفصيلياً لإجراءات العمل عبر تحديد حاجات المتعلمين وتصميم وتطوير المادة التعليمية ثم قياس فاعلية التجربة التعليمية، إذ تفرع منه ما يقارب (١٠٠) مائة نموذج للتصميم (علي، ٢٠١٨: ١٣)، لذلك اعتمدت الباحثة هذا النموذج في تصميم البرنامج وبنائه.

اهم الخطوات التي قامت الباحثة بإتباعها:

١- تحديد حاجات طالبات الصف الثاني متوسط من وجهة نظرهن، للتعرف على أهم الصعوبات التعليمية التي واجهتهم عند دراسة المطالعة والنصوص.

٢- تحديد خصائص الطالبات (اعمارهن، الخبرة التعليمية، حاجاتهن التعليمية).

٣- الاطلاع على أهداف تدريس موضوعات المطالعة والنصوص.

٤- صياغة أهداف عامة، وخاص للبرنامج التعليمي في ضوء أهداف موضوعات المطالعة والنصوص .

٥- تحديد وتحليل المحتوى التعليم والذي يتمثل بموضوعات المطالعة والنصوص من كتاب مادة اللغة العربية المقرر من قبل وزارة التربية للصف الثاني متوسط.

٦- صياغة الأهداف السلوكية لكل موضوع وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي حيث بلغ عددها (١٤٠) هدفاً سلوكياً توزعت على مستويات (المعرفة–الفهم– التطبيق– التحليل– التركيب – التقويم).

٧- أختيار استراتيجيات نظرية التلقي وهي استراتيجيات (التعلم التعاوني– سيناريو التوقعات).

٨- إعداد الخطط الدراسية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

٩- إعداد الأنشطة التعليمية لكل موضوع من موضوعات المطالعة والنصوص فضلاً عن استعمال الوسائل التعليمية المتنوعة في العملية التعليمية.

١٠- إعداد صورة للبرنامج التعليمي على وفق نظرية التلقي وعرضه على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس للتعرف على مقترحاتهم.

١١- تجريب البرنامج على عينة من الطالبات من غير عينة البحث الأساسي ؛ لأجل التحقق من إمكانية تطبيق البرنامج التعليمي وإجراء التعديلات عليه.

١٢- اتبعت الباحثة في تقويم البرنامج التعليمي التقويم البنائي والختامي، وخطوات بناء البرنامج التعليمي موضحة كما يأتي:

اولاً: مرحلة التحليل وتشمل (تحديد الحاجات التعليمية، تحديد الأهداف التعليمية،تحديد وتحليل المحتوى التعليمي، تحليل الخصائص المتعلمين، تحليل البيئة التعليمية).

ثانياً: مرحلة التصميم وتشمل (صياغة الأهداف السلوكية، وضع مواصفات ادوات القياس، تنظيم المحتوى، وضع استراتيجية، اختيار وسائل تعليمية، اختيار الأنشطة التعليمية).

ثالثا: مرحلة التطوير وتتضمن (كتابة السيناريو، إنتاج الصور والرسوم).

رابعا: مرحلة التنفيذ وتشمل (إعداد دليل المعلم والطالب، تجريب البرنامج).

خامسا:مرحلة التقويم وتتضمن (التقويم التكويني، تقويم الخبراء، تنفيذ البرنامج على العينة الأصلية لتحقق من فاعليته) (BRANCH,2009:3).

ثانياً: منهج البحث التجريبي:"بحث يقوم على التجربة العلمية التي تكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات في ضوء ضبط كل العوامل المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة باستثناء عاملاً يتحكم فيه الباحث ويُغيره ؛ لغرض قياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة" (الخفاجي،٢٠١٣: ٧٨).

اولاً: التصميم التجريبي:

اعتمدت الباحثة تصميم المجموعة الضابطة عشوائية الاختيار ذات الاختبار القبلي والبعدي ؛ لأنه يتلاءم مع ظروف البحث الحالي إذ يتضمن متغير مستقل وهو نظرية التلقي ومتغير تابع وهو الفهم القرائي.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

١- **مجتمع البحث:** تمثل مجتمع البحث الحالي بطالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية النهارية التابعة الى مديرية تربية محافظة ديالى / المركز وكان عددها (٥٣) مدرسة، وكان عدد الطالبات الإجمالي (٥٤٦٥) طالبة في الصف الثاني متوسط.

٢- **عينة البحث:** تم اختيار مدرسة (متوسطة المسرة للبنات) بصورة قصدية لتطبيق التجربة؛ وذلك لعدة أسباب منها قرب المدرسة من موقع سكن الباحثة، وان طالبات المدرسة ينتمين الى بيئة اجتماعية واحدة، واستعداد إدارة المدرسة للتعاون مع الباحثة، وتم انتقاء مجموعتي البحث عشوائياً فكانت شعبة (أ) الضابطة وبلغ عددها(٣٥) طالبة، وشعبة (ب) التجريبية وبلغ عددها (٣٢) طالبة.

ثالثاً: التكافؤ بين مجموعتي البحث: كافأت الباحثة مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية(العمر الزمني، تحصيل الأبوين، درجات العام السابق، اختبار القدرة اللغوية، اختبار ذكاء رافن، اختبار قبلي للفهم القرائي) واتضح بعد تحيل البيانات ان مجموعتي البحث متكافئتان في المتغيرات المذكورة.

رابعاً: العوامل المؤثرة في السلامة الداخلية والخارجية للتجربة:

تمثْ السيطرة على السلامة الداخلية الخارجية مما يتيح الفرصة على تعميم نتائج البحث الحالي على المجتمع إذ اعتمدت الباحثة أختبار قبلي يختلف عن الأختبار البعدي، فضلاً عن الاختيار العشوائي لمجموعتي البحث والتكافؤ بينهما في بعض المتغيرات (العمر الزمني محسوباً بالأشهر- تحصيل الدراسي للوالدين – اختبار رافن للذكاء- درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي، الاختبار القبلي للفهم القرائي، القدرة اللغوية.

خامساً: أداة البحث

الفهم القرائي:

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية في بناء اختبار الفهم القرائي:

١- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار هو قياس مستوى الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني متوسط (عينة البحث) وتحديد الفرق بين المجموعة التجريبية التي درست على وفق البرنامج المقترح والمجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية.

٢– اختارت الباحثة ثلاثة نصوص قرائية خارجية وجدتها ملائمة لطالبات الصف الثاني متوسط علماً أن هذه النصوص لم تخضع للتجربة.

٣– اعتمدت الباحثة في بناء اختبار الفهم القرائي على مستوياته وهي (مستوى الفهم الحرفي – مستوى الفهم الضمني– مستوى الفهم الناقد، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الابداعي).

٤– أعدت الباحثة أسئلة اختبار الفهم من النصوص التي تم اختيارها إذ تكون الاختبار من (٣٠) فقرة في ثلاث أسئلة موزعة على المستويات المذكورة ولكل مهارة فقرة واحدة.

٥– صدق الأختبار: تم عرض الأختبار على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس.

٦– صياغة تعليمات الأختبار: حدَّدت الباحثة درجة واحدة لكلِّ إجابة صحيحة، ودرجة (صفر) لكلِّ إجابة خاطئة. كما عاملت الباحثة الفقرات المتروكة أو تلك التي تتضمن إجابتين معاملة الإجابة الخاطئة، وبذلك اعتمدت الباحثة الدرجة النهائية للاختبار بين (صفر) كحد أدنى و(٣٠) كحد أعلى وبمتوسط (١٥) درجة.

٧– الاختبار الاستطلاعي: طبقت الباحثة الأختبار على عينة بلغت (٣٠) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط لغرض معرفة الوقت المستغرق ومدى وضوحه فبلغ متوسط الأختبار(٣٦) دقيقة.

٨– التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار بعد تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مقدارها (١٥٠)صححت الباحثة إجابات الطالبات لإيجاد الخصائص السايكومتريه ورتبت الإجابة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة وأخذت نسبة (٢٧%) لتمثل أعلى الدرجات في المجموعة العليا ونسبة (٢٧%) لتمثل أدنى درجات في المجموعة فقد اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

أ– حساب معامل التميز: بعد تحليل البيانات إحصائياً تراوحت قيمة تميزها بين (٠.٢٧– ٠.٨٨) وهذا يعني أن فقرات الإختبار صالحة ولم تحذف.

ب– حساب معامل الصعوبة: بلغت قيمة الصعوبة بعد تحليل البيانات إحصائيا (٠.٣٩–٠.٧٤) كما تم حساب فعالية البدائل بعد التحليل الإحصائي، وتبين أن جميع البدائل الخاطئة جذبت طالبات المجموعة الدنيا أكثر من طالبات المجموعة العليا وهذا يعني أن فقرات الإختبار جيدة.

ج– ثبات الإختبار: طبقت الباحثة معادلة الفا كرونباغ فبلغ قيمة الثبات (٠.٨٢٠) وهذا يعني أن الاختبار يتصف بالثبات.

د- تطبيق الأختبار: طبقت الباحثة أختبار الفهم القرائي على عينة البحث (التجريبية والضابطة)، حدَّدت الباحثة درجة واحدة لكلِّ إجابة صحيحة ودرجة (صفر) لكلِّ إجابة خاطئة، كما عاملت الفقرات المتروكة أو تلك التي تتضمن إجابتين معاملة الإجابة الخاطئة، وبذلك اعتمدت الدرجة النهائية للأختبار بين (صفر) كحد أدنى و(٣٠) كحد أعلى وبمتوسط (١٥) درجة.

سادساً: الوسائل الإحصائية

تم استعمال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-21)، والوسائل التي تم استعمالها هي كالآتي:

١- الأختبار التائي(T- TEST) لعينين مستقلتين.

٢- مربع كاي لغرض التكافؤ بين عينة البحث (التجريبية والضابطة).

٣- معامل أرتباط بيرسون ومعادلة الفا كرونباخ لإستخراج الثبات.

٤- معامل التمييز والسهولة والصعوبة وفاعلية البدائل لأستخراج الخصائص السايكومتريه.

٥- معادلة مربع ايتا وكوهن لغرض أستخراج حجم فاعلية البرنامج التعليمي.

الفصل الرابع/ عرض نتائج البحث وتفسيرها:

اولاً: عرض النتائج:

نصَّتْ الفرضية للبحث على أنَّ :(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يَدرسن على وفق البرنامج التعليمي القائم على نظرية التلقي ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يَدرسن بالبرنامج التقليدي في إختبار الفهم القرائي البعدي لموضوعات المطالعة والنصوص).

وللتثبت من صحة الفرضية تم التحليل إحصائياً بيانات اختبار الفهم القرائي البعدي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة كما موضح في الجدول الآتي:

نتائج مجموعتي البحث المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي(البعدي).

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	٣٥	١٣.٧٤	٤.٠٩٧	٦٥	١٠.٥١٧	١.٩٩٧	دال احصائياً
التجريبية	٣٢	٢٣.٣١	٣.٢٥٧				

بلـغ متوسـط درجـات طالبـات المجموعـة الضـابطة (١٣.٧٤) ومتوسـط درجـات طالبـات المجموعـة التجريبيـة بلـغ (٢٣.٣١)، استعملت الباحثة الاختبار التائيّ لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٠.٥١٧) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٦٥)، وهذا يدل على وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث في الفهم القرائي ولصالح المجموعة التجريبية، ولمعرفة حجم أثر المتغير المستقل على المتغير التابع استعملت الباحثة معادلة مربع ايتا n^2 فبلغت قيمته (٠.٦٢٩٨٦)وتم حساب معامل كوهان d فبلغت قيمته(٢.٦٠٨٩٥)، وهي قيمة كبيرة جداً .

ثانياً: تفسير النتائج

أثبتت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق البرنامج التعليمي القائم على نظرية التلقي على أقرانهن في المجموعة الضابطة اللاتي درسن الموضوعات نفسها بالطريقة الاعتيادية، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع كل من دراسة (سعادة والهاشمي، ٢٠١٦) و (التركي،٢٠١٩)، وتعزوا الباحثة ذلك الى الآتي:

١- البرنامج التعليمي القائم على نظرية التلقي ساعد طالبات المجموعة التجريبية على أسترجاع المعرفة السابقة ودمجها مع المعرفة المكتسبة، ادى ذلك الى تعزيز خبراتهن وتطوير قدراتهن المعرفية وبالتالي اكتساب مهارات الفهم القرائي، فضلاً عن التنوع في عرض المحتوى التعليمي للبرنامج إذ تمييز بالوضوح والتنظيم وسلاسة الأفكار والعبارات بالإضافة الى تضمينه صور مثيرة لأنتباه وتشويق الطالبات للدرس.

٢- البرنامج التعليمي تضمن انشطة متنوعة أثناء تطبيقه وبعد تطبيقه كواجبات منزلية ومنها أنشطة متعلقة بكل نص قرائي كآيات قرآنية او احاديث نبوية او مأثور من الشعر والنثر متعلق بالنص القرائي، وحصيلة ذلك ساعد البرنامج التعليمي على اكساب الطالبات مهارات الفهم القرائي فضلاً عن إدراكهن بأهمية ما يتعلمنه وتطبيقه في مواقف جديدة، فنتج عن ذلك إثارة دافعية الطالبات نحو التعلم وجعلهن محور العملية التعليمية.

ثالثاً: الإستنتاجات: في ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة الآتي:

١– أثبت البرنامج المقترح فاعليته في الفهم القرائي عند طالبات الصف الثاني متوسط، وعليه فان تعلم مهارات الفهم القرائي ليس موهبة موروثة أو ملكة فطرية، فبإمكان جميع الأفراد امتلاك المهارات إذا توافرت الإمكانات، والبرامج الملائمة للتدريب عليها.

٢– إمكانية تطبيق البرنامج المقترح في مدارسنا المتوسطة الإعدادية الإعتيادية كون البرنامج جاء متناسباً مع الإمكانات المتوافرة في المدارس جميعها.

٣– الاستراتيجيات المتبعة في التدريب على المهارات الفهم القرائي ضمن سياق المحتوى_ الطالبات من التعرف على المهارات واتقانها ثم تطبيقها، قبل الانتقال الى المهارة الأُخرى.

رابعاً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالتوصيات الاتية:

١- التوصية باعتماد البرنامج المقترح ككتاب مساعد في تدريس موضوعات المطالعة، والنصوص للصف الثاني متوسط.

٢- تأكيد أهمية الفهم القرائي من طريق البرامج الثقافية والتربوية داخل المؤسسات التربوية وخارجها.

٣- ضرورة تعريف مُدرسي اللغة العربية ومُدرساتها بمهارات الفهم القرائي، وكيفية الإفادة منها والتدريب عليها،عن طريق توجيه المشرفين التربويين وإقامة الدورات التدريبية للمدرسين والمدرسات حول هذه المهارات.

خامساً: المقترحات:

تقترح الباحثة ما يلي:

١- بناء برنامج تعليمي على وفق نظرية التلقي في فرع آخر من فروع اللغة العربية .

٢- إجراء دراسة مماثلة لتعرف فاعلية البرنامج المقترح على وفق نظرية التلقي في مادة اللغة العربية في متغيرات تابعة مثل (التحصيل، والدافعية، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي).

المصادر

١- إبراهيم، كيرستين زاهر حنا.(٢٠١٠).الفهم القرائي ومستوياته . مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

٢- البريكي، فاطمة.(٢٠٠٦). قضية التلقي في النقد العربي القديم. ط١. عمان: دار الشروق.

٣- بكري، سهام عبد المنعم.(٢٠١٥). التعلم النشط. القاهرة: دار الابداع.

٤- التركي، خالج بن ابراهيم بن علي.(٢٠١٩). نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي وفاعليته في تنمية مهارات القراءة الابداعية والكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلاب الصف الاول متوسط. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الاردن،٢ (٢٧).

٥- حسانين، هناء قاسم.(٢٠١٤). معاير ضبط المفردات وعلاقتها بالفهم القرائي، مجلة دراسات التعليم الجامعي، جامعة عين شمس–كلية التربية–مركز تطوير التعليم الجامعي.

٦- حسين، السيد حسين محمد.(٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الاعدادية العامة(اطروحة دكتوراه منشورة). كلية التربية، دمياط، جامعة المنصورة.

٧- الخفاجي، عبد الحسين احمد.(٢٠١٣). محاضرات في منهج البحث التربوي . ط١. العراق: المطبعة المركزية جامعة ديالى.

٨- داوود، عزيز حنا.(٢٠٠٦). مناهج البحث العلمي.ط١. الاردن: دار اسامه .

٩- رزوقي، رعد مهدي، وآخرون.(٢٠٢٢). نظرية التلقي والاستراتيجيات المنبثقة منها. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية.

١٠-رفاعي، عقيل محمود.(٢٠١٢). التعلم النشط(المفهوم والاستراتيجيات، وتقويم نواتج التعلم). الاسكندرية: دار الجامعة.

١١-زاير، سعد علي، سماء تركي داخل، اسراء فاضل.(٢٠١٩). التفكير ومهاراته التعليمية رؤية نظرية تطبيقية، ط١ .العراق: مكتب نور الحسن .

١٢-زاير، سعد علي. وعهود سامي هاشم.(٢٠١٦). كيف نصل للفهم القرائي، ط١ .عمان: دار الرضوان .

١٣-سلدن، رامان.(١٩٨٥). النظرية الادبية المعاصرة(ترجمة جابر عصفور). القاهرة: دار قباء.

١٤-شحاتة, حسن. و زينب النجار.(٢٠٠٣). معجم مصطلحات التربوية والنفسية، ط١ . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

١٥-سعادة، فايزة احمد. والهاشمي، عبد الرحمن.(٢٠١٨). اثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التلقي في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في الاردن. دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الاردنية، ٤٥(٤) .

١٦-عبد الباري، ماهر شعبان.(٢٠١٠). استراتيجيات فهم المقروء . ط١ . عمان : دار المسيرة.

١٧-عبيد، محمد صبار.(٢٠١٥). مقدمة في نظرية القراءة والتلقي. ط١. بيروت: دار العربية للعلوم.

١٨-علي، عبد القادر محمد احمد.(٢٠١٨). تصميم البرامج التعليمية وفق تقنيات التعليم. ط١. عمان: دار غيداء.

١٩-عميرات، اسامة.(٢٠١١). نظرية التلقي النقدية واجراءاتها التطبيقية في النقد العربي المعاصر (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب واللغات جامعة الحاج خضر، باتنة، الجزائر.

٢٠-كاظم، نادر.(٢٠٠٣). المقامات والتلقي . ط١. الاردن: دار فارس.

٢١-محمد، عبد الناصر حسن.(د.ت). نظرية التوصيل وقراءة النص الادبي . القاهرة: المكتب المصري.

٢٢-الموسوي، نجم عبد الله غالي. و رائد رمثان حسين التميمي.(٢٠٢٠). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط١. عمان: دار المنهجية .

٢٣-منسي، حسن.(١٩٩٧). تصميم التدريس . عمان: دار الكندي.

24- B Branch Robert Maribe.(2009). Instructional design: the addie approach . New york: springer Science & Business media.

25- Maina, Marcelo& Craft brock & Mor, Yishay. (2015). The Art& Science of Learning Publishers. Design. Boston: Sense.

26- Detore Fernando.(1995).Theatre Semiotics text and staging in modern theatre. Canada: .University of Toronto buffalo.