برنامج قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. محمد أحمد أحمد عيسى

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية- جامعة المنصورة.

الملخص:

هدفت البحث إلى بناء برنامج قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بمهارات الفهم القرائي، وأخرى بمهارات القراءة الاستراتيجية، كما أعد اختبارًا لقياس مهارات الفهم القرائي، وأداتين (اختبار ومقياس) ات القراءة الاستراتيجية، وتم بناء البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم. وطبق البحث على مجموعة بلغت (٧٦) طالبة، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٣٩) طالبة، وضابطة وعددها (٣٧) طالبة. وكشفت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز هيم في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية، في المهارات الرئيسة ككل، وفي المهارات النوعية لكل منها، لدى طالبات المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج البحث، تم تقديم مجموعة من التوصيات، والدراسات المستقبلية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: *مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم- الفهم القرائي- القراءة الاستراتيجية.*

Abstract

The study aimed at constructing a program based on an approach of concepts-oriented reading instruction for developing reading comprehension skills and strategic reading of first grade secondary school students. To achieve this aim, the researcher prepared a list of reading comprehension skills, and a list of strategic reading skills. Also, he conducted a test to measure reading comprehension skills and two instruments to measure strategic reading skills. A program based on an approach of concepts-oriented reading instruction was prepared. It was applied on a group of 76 female students divided into two groups; one experimental group (39) students and another control group (37) students.

The results revealed the effectiveness of the program based on an approach of concepts-oriented reading instruction for developing reading comprehension skills and strategic reading in all the basic skills as a whole and the specific skills of each one on the experimental group. In light of these results, a group of recommendations and prospective suggested studies were presented.

Keywords: an approach of concept-oriented reading instruction - strategic reading.

المقدمة:

تعد القراءة من أبرز المهارات اللغوية، التي تدعم قدرة الطلاب على التعلم واكتساب المعرفة المطلوبة، والتحصيل الدراسي الجيد، والارتقاء بمستويات أدائهم اللغوي، ومهاراتهم في التفكير والاتصال، والقدرة على الإبداع والابتكار، وتنمية القيم والاتجاهات الوجدانية الإيجابية.

وتزداد أهمية القراءة في المرحلة الثانوية؛ حيث يواجه طلابها في تعلم المواد الدراسية المختلفة، نصوصًا قرائية تتضمن أفكارًا ومعلوماتٍ ومفاهيم أكثر عمقًا وتعقيداً، مقارنةً بما سبق لهم دراسته، كما تَعْبر بهم المرحلة الثانوية إلى الدراسة الجامعية، التي تتطلب مهارات وخبرات متنوعة، تقتضي تنمية قدرتهم على القراءة الواعية، وبناء الفهم القرائي المطلوب.

وتتحدد القيمة الحقيقية للقراءة لدى طالب المرحلة الثانوية، بمقدار استيعابه للمفاهيم والأفكار المقروءة، وتحليلها وتقييمها، وُصولاً إلى توظيف المحصول المعرفيّ الناتجِ عن عمليّة القراءة، بجُمْلَتِها، في مواقف التعلم والحياة؛ ولذا كان الفهم القرائي، هو جوهر عملية القراءة وغايتها، وركيزة الطالب في استيعاب سائر المواد الدراسية، ومعالجة الأفكار والمعلومات المتدفقة إليه من شتى مصادر المعرفة.

وتعتمد كفاءة الطالب وفاعليته في معالجة النّصوص المقروءة وفهمها، على مستوى ممارسته لمهارات القراءة الاستراتيجية؛ حيث تمكنه من تحديد هدفه من القراءة، والربط بين خبراته السابقة، ومحتوى النص المقروء، وبناء العلاقات داخله، وطرح أسئلة ذاتية والبحث عن إجابات لها، وبناء الاستنتاجات، وتحديد إجراءات اللازمة في حالة عدم الفهم؛ ومن ثم فهم النص المقروء، وتحليله، والتقويم الناقد له، وتوظيفه في حل المشكلات، والتطوير والإبداع من خلاله (Kırkkılıç & Akyol, 2007, 33; Bölükbaş, 2013, 2148).

وتتضمن القراءة الاستراتيجية تدريب طلاب المرحلة الثانوية على استخدام مهارات الفهم القرائي واستراتيجياته في معالجة النص المقروء بشكل واعٍ ومنظم؛ ومن ثم تحسين مستوياتهم في الفهم، وبناء المعاني المطلوبة؛ وذلك من خلال التخطيط الجيد لعملية القراءة، والمراقبة الذاتية لفهم النص في أثناء القراءة، وتقويم مدى النجاح في الفهم واستخدام مهاراته، وتحقيق الأهداف المنشودة بعد القراءة (Kazemi, Hosseini, & Kohandani, 2013, 2334).

وترتبط القراءة الاستراتيجية بالوعي القرائي، الذي يمثل جوهرها؛ حيث يتضمن: وعي الطالب بالمحتوى المعرفي للمقروء، وبالهدف من القراءة، والاستراتيجيات القرائية اللازمة لفهم النص، وتخزين الخبرات واستدعائها، والمراقبة الذاتية لمهارات الفهم، وتنظيم نشاطه القرائي وتقويمه؛ للتغلب على صعوبات الفهم ومشكلاته في أثناء القراءة، واستكمال المهام، وبلوغ الغرض القرائي المنشود (Mokhtari & Reichard, 2002, 249; Yau, 2009, 218-219).

وبهذا تتضح العلاقة الارتباطية الوثيقة بين الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية؛ حيث إن إتقان الطلاب لمهارات القراءة الاستراتيجية، ينمي قدرتهم على توظيف مهارات الفهم القرائي بكفاءة، ومراقبة درجة فهمهم للنص، واتخاذ الإجراءات المناسبة التي تدعم قدرتهم على الفهم والاستيعاب، وعلاج جوانب القصور فيه؛ وبالتالي تتطور لديهم الدافعية الذاتية للقراءة، ويصبحون قراءً مستقلين، قادرين على فهم النصوص المقروءة في مواقف التعلم المختلفة.

وقد أكدت هذه العلاقة عدة دراسات، منها (Mokhtari & Reichard, 2002؛ Davis, 2010؛ خضير، مقابلة، والخوالدة، ٢٠١٢؛ إسماعيل، ٢٠١٥؛ عبد الله، ٢٠١٨)؛ حيث أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين مدى وعي الطلاب بالقراءة الاستراتيجية وممارسة مهاراتها من جهة، وما يحققونه من مستويات الفهم المختلفة وحل مشكلاته، والاتجاه والدافعية الذاتية لتعلم القراءة، والتحصيل الأكاديمي، والاحتفاظ بالمعلومات المقروءة من جهة أخرى.

ونظرًا لأهمية الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية، والعلاقة الارتباطية الوثيقة بينهما؛ فقد سعى مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم (CORI)-Concept-Oriented Reading Instruction إلى العناية بمهاراتهما، من خلال الاهتمام بالعمليات المعرفية والدافعية الذاتية لتعلم القراءة لدى الطلاب، وبمستويات المعرفة المفاهيمية للنصوص المقروءة، وبالتفاعلات الاجتماعية في عملية القراءة، وتزويد الطلاب بمهارات التعلم الموجه ذاتياً، والاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية القائمة على البحث والاستقصاء (Guthrie et al., 2004).

ولمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم أهميته لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث إنه يهتم بالارتقاء بمستوى أدائهم القرائي؛ عبر رفع مستويات الدافعية الذاتية للقراءة، وإثارة الشعور بالفضول وحب الاستطلاع المعرفي، وطرح تساؤلات ذاتية حول المفاهيم والمعلومات الجديدة في النصوص، والبحث عن إجاباتها في أثناء القراءة، وتعلم واستخدام لاستراتيجيات القراءة، واكتساب المعرفة المفاهيمية؛ ومن ثم تزداد معدلات فهمهم القرائي (Guthrie et al., 2006).

كما يهتم مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم بإشباع حاجة هؤلاء الطلاب إلى الشعور بالكفاءة، والاستقلالية، في إنجاز مهام التعلم المطلوبة، والتحكم في تعلمهم الذاتي، والشعور بالانتماء الاجتماعي، وذلك من خلال المهام المحفزة والواقعية، التي تزيد

دافعيتهم، للتفاعل مع النصوص، والاستقصاء والبحث عن المعلومات، والتوصل إلى الإجابات المطلوبة، وكذلك تدريبهم على كيفية الربط بين خلفياتهم المعرفية وما يقدمه النص، وتوظيف معطياته في مواقف حياتية هادفة، والعناية بتعليمهم استراتيجيات القراءة، ومهارات التعلم الموجه ذاتياً، وتعزيز عمليات التفاعل الاجتماعي بين الأقران (Guthrie, McRae, & Klauda, 2007; Vongkrachang, & Chinwonno, 2015).

ويرتكز مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم على مجموعة من الأسس، التي تستند إلى مبادئ وأطروحات نظرية القراءة التفاعلية، التي تهتم بآليات التفاعل بين القارئ والنص، وتكوين الفهم اللازم، وخصائص القرّاء المتفاعلين، وغير المتفاعلين (Guthrie et al., 2004)، ومبادئ النظرية البنائية التي تهتم ببناء الطالب لتعلمه الذاتي، والفهم المتعمق للمادة المقروءة وتفسيرها في ضوء خبراته السابقة، وإعادة بناء المعرفة وتنظيمها، وتهيئة الفرص الملائمة للتعاون والتفاعل الاجتماعي الإيجابي في عملية القراءة (Wallen, 2008, 9-10).

وعلى ضوء ما سبق، يتضح وجود ترابط بين مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، والفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية، التي يفتقر إليها طلاب المرحلة الثانوية؛ ولذلك اهتم البحث الحالي ببناء برنامج قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى هؤلاء الطلاب.

ذلك أنه على الرغم من أهمية الفهم القرائي، ودور القراءة الاستراتيجية في بناء الفهم القرائي الفعال، وتعزيز استقلاليتهم في مواقف تعلم القراءة؛ فإن هناك قصورًا في تنمية مهارات كل منهما لدى هؤلاء الطلاب؛ حيث تتركز إجراءات تدريس النصوص القرائية في تدوين عنوان الموضوع القرائي، والقراءة الصامتة غير الموجهة، ثم القراءة الجهرية، وتناوبها بين الطلاب، يتخلل ذلك تعرف معاني بعض المفردات اللغوية، وطرح أسئلة شفهية حول الأفكار والمعلومات الصريحة في النص، دون الاهتمام بتحليلها ومناقشتها، وبناء الترابطات المنطقية بينها، وصولاً إلى المستويات العليا في الفهم؛ من حيث تقويم المقروء، والإبداع والابتكار من خلاله، وتوظيفه في سياقات جديدة (اللبودي، ٢٠١١، ١٣٥؛ شعلان، ٢٠١١، ٢٢٤؛ عبد العظيم، ٢٠١٢، ١٥١، العدوي ٢٠١٧، ٣٢-٣٣)، وعدم تزويد الطلاب بالمهارات والاستراتيجيات، التي تمكنهم من فهم النصوص المقروءة بسهولة وبطريقة صحيحة، وفق أغراضهم من القراءة

(سعودي، ٢٠٠٩، ١٠٥٤؛ عبد الرحمن، ٢٠١٦، ١٤٢).

ثانيًا- الإحساس بالمشكلة:

ونظرًا لهذا القصور في الاهتمام بتنمية مهارات كل من الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية؛ فإنه يلاحظ وجود ضعف واضح في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث لا يجيدون التفكير في معارفهم السابقة وربطها بالمحتوى المقروء، واستخلاص الفكرة المحورية في النص؛ بسبب الانهماك في التفاصيل الفرعية، كما أنهم لا يجيدون الفهم المتعمق لأفكار الكاتب وتفسيرها، وتحديد العلاقات الارتباطية بينها، واستنباط ما وراءها من دلالاتٍ وأغراض غير مصرح بها في النص، وإبداء آراء مبررة حول أفكار المقروء، وإثرائه بأفكار جديدة، والانتفاع به في مواقف الحياة، بصورة ذاتية مستقلة (مناع، ٢٠٠٨، ٣٤٥؛ العدوي، ٢٠١٧، ٣٠).

كما يفتقر طلاب المرحلة الثانوية إلى مهارات القراءة الاستراتيجية؛ حيث لا يمتلكون الكفاءة في استخدام استراتيجيات الفهم القرائي خلال عملية القراءة؛ لتحسين مهاراتهم في الفهم، وبناء المعنى المطلوب، والتأكد من فهمهم على المستوى الذاتي، كما لا يمتلكون الوعي بالإجراءات التي تساعدهم على حل مشكلات الفهم والاستيعاب، وتصحيح أخطائه، وإنجاز مهام القراءة بشكل فعال (أحمد، ٢٠٠٦، ٢٠٨؛ سعودي، ٢٠٠٩، ١٠٥٤؛ Yin, 2010, 1-2؛ Watson, Gable, Gear, & Hughes, 2012, 79؛ عبد الرحمن، ٢٠١٦، ١٤٢).

ويؤكد ما سبق، الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي، عددها (٣٠) طالبة، حيث تم تطبيق اختباري الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية، وأظهرت النتائج ضعف مهارات الفهم القرائي (المباشر، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي) لدى الطالبات؛ حيث تراوحت نسبة التمكن بين (٤٣,١- ٦١,١)، وفي الفهم الإبداعي بلغت نسبة الطالبات اللاتي تقل درجاتهن عن المتوسط (٨٠ %)، في مقابل (٢٠ %) تزيد درجاتهن عن المتوسط؛ مما يشير لمستوى منخفض في الفهم الإبداع، كما أظهرت النتائج ضعف مهارات القراءة الاستراتيجية لدى الطالبات؛ حيث تراوحت نسبة التمكن بين (٤٩,٥- ٦٣,٣) في مهارات التخطيط للقراءة وإدارة عملية الفهم، والتنظيم الذاتي، ومراقبة الفهم، والتقويم الذاتي، وبلغ مستوى التمكن الكلي في مهارات القراءة الاستراتيجية (٥٨,٨ %).

وقد أكدت دراسات عديدة ضعف مهارات الفهم القرائي واستراتيجياته لدى طلاب المرحلة الثانوية، منها (Yau, 2009؛

Yin, 2010؛ شعلان، ٢٠١١؛ عبد العظيم، ٢٠١٢؛ Watson et al., 2012؛ عبد النبي الرسول، ٢٠١٥؛ العدوي، ٢٠١٧)، وأكدت دراسة (اللبودي، ٢٠١١) ضعف مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأنهم لم يتمكنوا من أكثر مهارات القراءة المستهدفة؛ فأداء أغلبهم ضعيف على اختبارات الفهم القرائي في ضوء المعايير القومية؛ ولاسيما مع الأسئلة التي تقيس مستويات أعلى من العمليات المعرفية والنصوص المعلوماتية، والقصيرة، والإنسانية، كما أكدت دراسة (هاشم، ٢٠١٦) ضعف مستوى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي في معظم مهارات الفهم الناقد (التمييز، والاستنتاج، وإصدار الحكم)، وبنسبة مئوية (٤٥,٨٣%، ٤٨,١٠%، ٤٣,٧٠%) على الترتيب، وكان تمكنهم ضعيفاً جداً في مهارة التذوق؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لأدائهم فيها (٢,٦٧)، وبنسبة مئوية (٣٨,١٠%).

بالإضافة إلى أن هناك افتقارًا لبرامج تستند إلى مداخل حديثة، من مثل مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث أكدت دراسات عديدة أهمية هذا المدخل، ولعل من أهمها: (Guthrie & Davis, 2003; Guthrie et al., 2004; Wallen, 2008; Lucas, 2010; Guthrie & Klauda, 2014).

كل ذلك يؤكد الحاجة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وفي حدود علم الباحث، لم تجر دراسة تناولت بناء برنامج قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثالثاً- تحديد المشكلة:

تحددت مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الصف الأول الثانوي، والافتقار إلى برامج قائمة على مداخل حديثة لتنمية هذه المهارات مثل مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس، الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؟

٢- ما مهارات القراءة الاستراتيجية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؟

٣- ما أسس بناء برنامج قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٤- ما البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٥- ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٦- ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية لدى هؤلاء الطلاب، وفق اختبار القراءة الاستراتيجية؟

٧- ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية لدى هؤلاء الطلاب، وفق مقياس القراءة الاستراتيجية؟

رابعًا- حدود البحث: التزم البحث الحالي الحدود الآتية:

١- الصف الأول الثانوي؛ لأن طلاب هذا الصف يواجهون في بداية تعلمهم نصوصًا وموادَّ أكاديمية أكثر صعوبةً وتعقيدًا، تتطلب نضجًا أكبر لقدراتهم القرائية؛ ومن ثم فإن تنمية مهاراتهم في الفهم القرائي، وتطبيق استراتيجيات القراءة بكفاءة وفاعلية؛ يمكنهم من معالجة النصوص المختلفة واستيعابها بشكل أفضل خلال المرحلتين الثانوية والجامعية.

٢- بعض مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، والتي يثبت ضعفها لديهم.

٣- بعض مهارات القراءة الاستراتيجية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، والتي يثبت ضعفها لديهم.

٤- مدرسة المنصورة الثانوية للبنات بمحافظة الدقهلية؛ نظرًا لحضور الطالبات بشكل منتظم في هذه المدرسة، وكذلك إمكانية التطبيق بها.

خامسًا- تحديد مصطلحات البحث: تحددت، في البحث الحالي، المصطلحات الآتية:

١- **البرنامج:** يقصد به: مخطط تعليمي مترابط قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ويتضمن أهدافه، ومحتواه القرائي (الموضوعات

القرائية)، واستراتيجية التدريس المقترحة، وأنشطته، والوسائط التعليمية، وأدوات التقويم المستخدمة؛ للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية المحددة للبرنامج.

٢- **مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم**: يقصد به في هذا البحث: مجموعة من الأسس والمبادئ، التي ترتكز على تزويد الطلاب باستراتيجيات القراءة، واستخدام المهام المحفزة؛ لزيادة مستويات الدافعية الذاتية لديهم، وتحفيزهم على التعاون والمشاركة الاجتماعية في تطبيق الاستراتيجيات المتعلمة في فهم النص المقروء، وبناء المعرفة المفاهيمية؛ بهدف بلوغ مستويات متقدمة في الفهم والاستيعاب، والتحصيل القرائي.

٣- **مهارات الفهمُ القرائيُّ**: يقصد بها: مجموعة أداءات تعبر عن مدى استيعاب طالب الصف الأول الثانوي للنص المقروء والتفاعل معه؛ منها: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، استنتاج الأفكار الرئيسة والجزئية، استنتاج المعاني الضمنية، التمييز بين الحقائق والآراء، الحكم الموضوعي على المقروء، توليد أفكار جديدة تضاف إليه. وتتدرج هذه الأداءات في مستويات مترابطة تبدأ بالفهم المباشر للنص وصولاً إلى الفهم الإبداعي له، ويستدل عليها من خلال إجابة الطالب عن أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي المُعد لهذا الغرض.

٤- **القراءة الاستراتيجية**: يقصد بها: الخطوات الإجرائية المقصودة، التي يقوم بها طالب الصف الأول الثانوي بشكلٍ واعٍ؛ لتنمية فهمه القرائي، منها: تفعيل المعرفة السابقة، تحديد الهدف من القراءة، التنبؤ، طرح الأسئلة، انتقاء استراتيجيات القراءة المناسبة لفهم النص، المراقبة الذاتية لدرجة الفهم وتنظيم الأداء القرائي، وتصحيح الفهم الخاطئ، تقييم فاعلية استراتيجيات القراءة للأهداف المحددة. ويستدل عليها من خلال أداء الطالب على اختبار القراءة الاستراتيجية ومقياسها بالبحث الحالي.

سادسًا- خطوات البحث وإجراءاته: سار البحث وفقاً للخطوات والإجراءات الآتية:

١) تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وذلك من خلال:

- دراسة بعض الدراسات والكتابات حول طبيعة الفهم القرائي ومهاراته.
- آراء الخبراء والمختصين.
- طبيعة نمو طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم.

٢) تحديد مهارات القراءة الاستراتيجية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، من خلال:

- دراسة بعض الدراسات والكتابات حول طبيعة القراءة الاستراتيجية ومهاراتها.
- آراء الخبراء والمختصين.
- طبيعة نمو طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم.

٣) تحديد أسس بناء البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ وذلك بالاستناد إلى:

- ما تم التوصل إليه في الخطوتين السابقتين.
- مراجعة البحوث والدراسات السابقة والكتابات المرتبطة بموضوع البحث.
- دراسة طبيعة الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية وأسس تعليمهما وتنميتهما.
- دراسة الأسس العامة لمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، ومكوناته.
- دراسة طبيعة نمو طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم.

٤) بناء البرنامج المقترح من خلال (تحديد أهداف البرنامج، واختيار المحتوى وتنظيمه، وبناء استراتيجية التدريس المقترحة القائمة على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، وتحديد الوسائط والأنشطة التعليمية، وتحديد أساليب التقويم).

٥) تحديد فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتم ذلك من خلال:

- إعداد أدوات البحث وشملت (اختبار الفهم القرائي، اختبار القراءة الاستراتيجية، مقياس القراءة الاستراتيجية)، والتأكد من صدق هذه الأدوات وثباتها.
- اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي، وتقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.
- تطبيق أدوات البحث قبلياً على المجموعتين.
- تدريس البرنامج.
- تطبيق أدوات البحث بعديًا على المجموعتين.
- رصد البيانات، ومعالجتها إحصائياً، ورصد النتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

سابعًا- أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث الحالي، فيما يمكن أن يفيد به كلاً من:

أ- **مخططي المناهج ومطوريها:** حيث يقدم البحث برنامجًا مقترحًا قائمًا على

مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ يسهم في تطوير تعليم القراءة في المرحلة الثانوية.

ب- **المعلمين:** حيث يقدم البحث دليلاً وبعض أدوات التقويم؛ مما يساعدهم في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية، وتقويمها لدى طلابهم.

ج- **الطلاب:** حيث يسهم البحث في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لديهم.

د- **الباحثين:** حيث يفتح البحث المجال؛ لإجراء دراسات أخرى حول مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، والفهم القرائي، والقراءة الاستراتيجية.

وفيما يأتي تناول الإطار النظري، والجانب الإجرائي للبحث:

الإطار النظري: (مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، والفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية):

يهدف هذا المحور إلى تحديد مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وتحديد أسس بناء برنامج قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ وتحقيقاً لهذا يتم تناول طبيعة كل من: مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، والفهم القرائي، والقراءة الاستراتيجية، وخصائص طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم. وذلك كالآتي:

أولاً- مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم:

وفيما يلي عرض لمفهوم المدخل وأسسه، ومبادئه ومكوناته الأساسية، ومراحله:

١)مفهوم مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم:

حدد (Guthrie & Wigfield, 1997) مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم بأنه: برنامج تعليمي يقوم على الربط بين معرفة الطالب بالمحتوى القرائي، وتنمية مهارات القراءة، من خلال التفاعل بين مكونات البيئة الداخلية للطالب (معتقداته، توقعاته، اهتماماته، ميوله، تصورات فاعلية الذات، المشاركة والتفاعل، واستخدام استراتيجيات التعلم الموجه ذاتياً) وسياق الموقف التعليمي بما يتضمنه من (البحث، الاستقصاء الذاتي، التدريس المتمركز حول الطالب، التفاعل الاجتماعي، التدريب والمران، الارتباط بالواقع وبمواقف الحياة اليومية)؛ وذلك بهدف الارتقاء بمستويات دافعية الطلاب للقراءة، ومهاراتهم في الفهم القرائي.

وبيَّن كل من (Guthrie et al., 2004, 405; Liang & Dole, 2006, 750) أن مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، هو: مدخل تدريسي مقترح؛ لتعليم

مهارات القراءة والكتابة للطلاب، من خلال دعم دافعيتهم الذاتية للقراءة، وتدريس استراتيجيات القراءة بالعرض المباشر، وبناء المعرفة المفاهيمية المرتبطة بالموضوعات المقروءة، وتعزيز قدرتهم على المشاركة والتفاعل في أثناء القراءة؛ ومن ثم تحسين معدلات التفاعل مع النصوص المقروءة واستيعابها.

وذكر (Davis, 2010, 50) أن مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، هو: برنامج لتعليم المهارات اللغوية للطلاب، يتألف من أربعة من المبادئ والمكونات الأساسية، وهي: الدافعية الذاتية للقراءة، استراتيجيات القراءة، المعرفة المفاهيمية، عمليات التعاون والمشاركة الاجتماعية المرتبطة بتعلم القراءة.

وعلى ضوء التعريفات السابقة يمكن تحديد مفهوم مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، بأنه: مجموعة من الأسس والمبادئ، التي ترتكز على تزويد الطلاب باستراتيجيات القراءة، واستخدام المهام المحفزة؛ لزيادة مستويات الدافعية الذاتية لديهم، وتحفيزهم على التعاون والمشاركة الاجتماعية في تطبيق الاستراتيجيات المتعلمة في فهم النص المقروء، وبناء المعرفة المفاهيمية؛ بهدف بلوغ مستويات متقدمة في الفهم والاستيعاب، والتحصيل القرائي.

ووفق التعريفات السابقة، وصولاً إلى المفهوم الإجرائي لمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ أمكن استخلاص الأساسين الآتيين؛ لبناء برنامج البحث الحالي، وهما:

- التركيز على تنمية المعرفة المفاهيمية المرتبطة بالموضوع المقروء، والربط بين هذه المعرفة، وتطبيقاتها العملية في مواقف الحياة؛ مما يستثير دافعية الطلاب للقراءة، ويعزز من قدرتهم على التفاعل مع النص المقروء والتعمق في استيعابه.
- الاهتمام بتصميم أنشطة قرائية؛ تحفز الطلاب على العمل والتعاون معًا في الاستقصاء والبحث، وتبادل خبراتهم ومناقشتها؛ مما يزيد من مستويات استيعابهم للنص المقروء.
- الاهتمام بتدريب الطلاب على الاستراتيجيات التي يحتاجون إلى معرفتها؛ ليتمكنوا من معالجة النصوص المقروءة، وتنمية مهاراتهم في الفهم القرائي.

٢) أسس مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم:

يستند مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم إلى عدة أسس نظرية، وهي:

أ) نظرية القراءة التفاعلية:

تعد القراءة التفاعلية "محصلة التكامل والتفاعل بين أبعاد الدافعية الذاتية والمعرفة المفاهيمية، واستخدام استراتيجيات القراءة، والتفاعل الاجتماعي في أثناء القراءة" (Guthrie et al., 2004, 404)، وتهدف نظرية القراءة التفاعلية إلى تفسير الآليات الإجرائية، التي تسهم في تحويل القرّاء غير المتفاعلين إلى قرّاء متفاعلين، منهمكين في عملية القراءة، عبر التأكيد على تنمية أبعاد الدافعية، المفاهيمية، والاجتماعية لتعلم النص المقروء (Lucas, 2010, 8).

ويمتاز القراء المتفاعلون بالدافعية الذاتية للقراءة، والقدرة على استدعاء معارفهم السابقة وربطها بمعلومات النص المقروء، والتساؤل، والتوجيه والمراقبة الذاتية في القراءة والفهم، والتركيز على المعنى، واستخدام استراتيجيات التعلم الموجه ذاتياً، والمثابرة في تحقيق الأهداف المنشودة، كما يمتازون بالبعد الاجتماعي؛ حيث ينظرون إلى القراءة باعتبارها نشاطاً اجتماعياً، يتطلب مناقشة المحتوى المقروء مع الأقران الآخرين (Guthrie et al., 2004, 404).

ويعد الارتقاء بمستويات القراءة التفاعلية لدى الطلاب من الأهداف الأساسية لمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ من خلال استخدام المهام المحفزة للقراءة، التي ترتبط بخبراتهم الواقعية، وتزويدهم بالاستراتيجيات التي تعينهم في أداء المهام المطلوبة منهم؛ الأمر الذي يزيد دافعيتهم ومعرفتهم المفاهيمية، وتفاعلهم مع النصوص المقروءة، والتفكير والبحث، وإيجاد إجابات مناسبة للتساؤلات المطروحة؛ وبالتالي تنمية مهاراتهم في الفهم القرائي (G Guthrie et al., 2006; Guthrie & Klauda, 2014).

ب) **النظرية البنائية:**

تعد النظرية البنائية من الدعائم الأساسية التي يرتكز عليها مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، وتهتم النظرية البنائية بآليات بناء المعرفة اللازمة للتعلم، والوصول إلى مستويات أكثر عمقاً في الفهم المفاهيمي، كما تهتم بنمو المفاهيم والفهم المتعمق، وعمليات بناء المعرفة الذاتية؛ استنادًا إلى خبرات وتفاعلات اجتماعية، وتوظيف استراتيجيات التدريس والتعلم.

ويمكن إيجاز أبرز الممارسات التربوية والتدريسية للنظرية البنائية التي يرتكز على دعائمها مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في النقاط الآتية (Wallen, 2008, 29):

- تمركز التدريس حول مشكلات واقعية، وذات معنى، ومناسبة للمرحلة العمرية للطلاب.

- مراعاة اهتمامات الطلاب ودوافعهم، ومستوياتهم وخبراتهم المعرفية في عملية التدريس.
- تحفيزهم الطلاب على الاستقلالية، والمشاركة في الحوارات، والمناقشات التفاعلية سواء مع المعلم، أو مع بعضهم بعضًا.
- توظيف استراتيجيات البحث والاستقصاء، وتشجيع الطلاب على طرح تساؤلات على بعضهم البعض؛ بهدف تفعيل قدرتهم على الاستقصاء، والتفكير الناقد، وحل المشكلات.
- تصميم خبرات تعلم يمكن أن ينتج عنها ظهور تناقضات مع معتقدات الطلاب ومفاهيمهم القبلية؛ وبالتالي تحفيزهم على المشاركة في المناقشات والاكتشاف.
- التأكيد على التقييم الحقيقي والبديل (مثل: الاختبارات الأدائية، التقييم الذاتي، وتقييم الأقران).

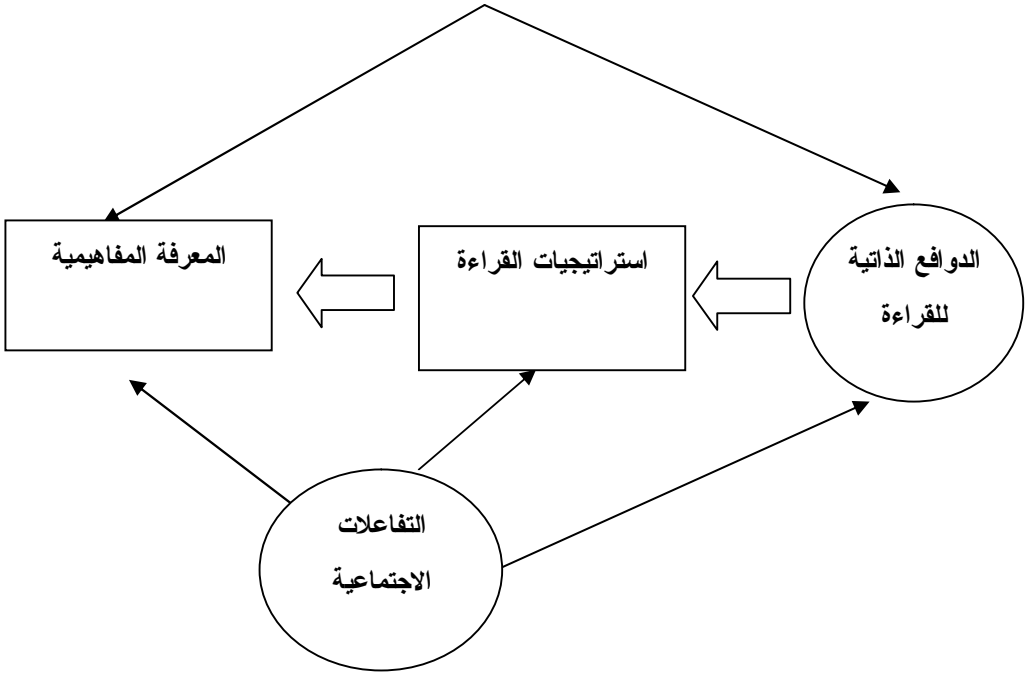
وانطلاقًا من دعائم النظرية البنائية، أكد مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، أهمية تزويد الطلاب باستراتيجيات القراءة، وتقديم مهام قرائية تحفزهم على التعاون معًا في الاكتشاف وبناء المعاني المطلوبة، وتمثل المعلومات الجديدة واستيعابها، وإعادة صياغتها وتداولها. كما يمزج المدخل بين مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس البنائية، مثل: التعلم القائم على الاستقصاء، والتعلم الموجه ذاتياً، والتعلم التعاوني (Guthrie et al., 2006).

وفي ضوء استعراض المرتكزات النظرية لمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ أمكن استخلاص الأسس الآتية لبناء برنامج البحث الحالي، وهي:

- تضمين البرنامج استراتيجيات تسهم في التنشيط المعرفي، والدافعية للقراءة، وتحديد أهداف واضحة لها؛ مما يسهم في التفاعل القرائي، وسبر أغوار النص المقروء.
- التركيز على طرح أسئلة استقصائية على الطلاب بشكل دوري ومدروس؛ لجذب انتباههم وتركيزهم على تفاصيل النصوص المقروءة، وتحفيزهم على التفكير النقدي.
- تصميم مهام قرائية، تحفز الطلاب على الحوار، وتبادل الخبرات، والمشاركة في استخلاص أفكار النص؛ مما يحقق الإنجاز القرائي والتعلم المطلوب.

٣) المبادئ والمكونات الأساسية لمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم:

يتضمن مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم أربعة من المبادئ والمكونات الرئيسة التي يقوم عليها. ويوضح الشكل (١) الآتي هذه المبادئ والمكونات:



شكل (١) المبادئ والمكونات الأساسية لمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم

ويمكن توضيح الأسس والمبادئ بالشكل السابق على النحو الآتي:

أ) الدافعية الذاتية للقراءة:

تعد الدافعية إحدى المكونات الأساسية للارتقاء بالقراءة التفاعلية، والانهماك في القراءة، ويقصد بالدافعية للقراءة: "مجموعة الأهداف، والقيم، والمعتقدات الشخصية المرتبطة بموضوعات القراءة، وعملياتها، ومخرجاتها" (Guthrie, Klauda, & Ho, 2013, 10). وتتضمن الدافعية للقراءة، نمطين رئيسين، هما: **الدافعية الداخلية** المحفزة للقراءة، كالفضول وحب الاستطلاع العقلي، وروح التحدي، والرغبة في المشاركة والتفاعل، والفاعلية الذاتية، **والدافعية الخارجية** المحفزة للقراءة، كالرغبة في التقدير والمكافآت، والمنافسة والتفوق، وتحقيق درجات مرتفعة (Guthrie, Anderson, Alao, & Rinehart, 1999).

ويسهم شعور الطلاب بالدافعية الداخلية في المشاركة بفاعلية في عمليات القراءة وأنشطتها؛ لاستمتاعهم بها، وإثارتها لاهتمامهم. في حين أن شعورهم بالدافعية الخارجية، يجعلهم يشاركون في أنشطة

القراءة لأسباب منفصلة عن مهام القراءة نفسها. ويصل الطلاب لمستويات أعلى من الدافعية الذاتية للقراءة، عندما يمتلكون القدرة على استخدام استراتيجيات القراءة وفهم النصوص بكفاءة في مواقف التعلم (Wang & Guthrie, 2004؛ خضير وأبو غزال، ٢٠١٦).

ويقدم مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم عدة أساليب لتحفيز الدافعية الذاتية للقراءة لدى الطلاب، وهي بإيجاز (Lucas, 2010, 32-41):

- تدريب الطلاب على صياغة الأهداف المنشودة لعملية القراءة، سواء التي تتمركز حول التعلم؛ كالارتقاء بمستوى الفهم، تنمية مهارات جديدة، الإجابة عن أسئلة مطروحة، أو حول الأداء؛ كالتفوق على الآخرين، أو تحقيق درجات مرتفعة في التقويم.
- استخدام مهام قرائية محفزة، ترتبط بعالم الطلاب، واهتماماتهم الموقفية لتعلم القراءة؛ ومن ثم تنمية مهاراتهم في الفهم القرائي، والتفاعل مع النصوص.
- تدريس نصوص قراءة شائقة، تستثير دافعية الطالب للقراءة، والوصول إلى مستويات أعلى من الفهم والاستيعاب المفاهيمي لمختلف النصوص القرائية.
- تعزيز استقلالية الطالب في مواقف القراءة؛ مما يزيد دافعيته الذاتية للقراءة وإنجاز أهدافها، وتحقيق التفاعل والانهماك القرائي، وسبر أغوار النص المقروء.

وعلى ضوء ما سبق؛ فإن تفاعل الطلاب مع عالمهم الواقعي، واستخدام مهام قرائية شائقة، ترتبط بخبراتهم الحياتية، يزيد من اهتمامهم بالموضوعات المقروءة، ومعرفتهم المفاهيمية، وتنمية مهاراتهم في الفهم القرائي.

ب) استراتيجيات القراءة:

يعد الاهتمام بتدريس استراتيجيات القراءة المعرفية وما وراء المعرفية بالعرض المباشر من المبادئ الأساسية لمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ وذلك لتطوير قدرة الطلاب على تحسين فهمهم للنصوص المقروءة، وما تتضمنه من معارف ومفاهيم متنوعة. ومن أمثلة ذلك تدريب الطلاب على كيفية تنشيط المعرفة السابقة، وصياغة أهداف القراءة، وتوجيه الأسئلة وتوليدها، والتنبؤ، والبحث عن المعلومات المطلوبة، وتدوينها بطريقة متتابعة منطقياً، وكيفية المراقبة الذاتية لاستخدام استراتيجيات الفهم القرائي (Guthrie, 2004, 13).

ويتطلب استخدام الطلاب لاستراتيجيات القراءة باستقلالية وفاعلية؛ استثارة دافعيتهم، وبذلهم الجهد، والتعامل مع القراءة كعملية

لحل المشكلات، وأداء مجموعة متنوعة من الأنشطة القرائية الواقعية، وتزويدهم باستراتيجيات القراءة المطلوبة من خلال التوضيح والشرح المباشر، والنمذجة والممارسة المستقلة لها، وكيفية توظيفها في معالجة النصوص المقروءة واستيعابها.

ج) المعرفة المفاهيمية:

تشير المعرفة المفاهيمية إلى المعرفة المتعمقة بمادة دراسية معينة. وتتضمن المعرفة المفاهيمية حفظ الحقائق وتذكرها، وإدراك التكامل والترابط بين المفاهيم الرئيسة والفرعية، وتفسير العلاقات بين الأفكار والمفاهيم المختلفة بالنصوص المقروءة (Chi, de Leeuw, Chiu, & LaVancher, 1994). وتتألف المعرفة المفاهيمية، من ثلاث فئات رئيسة، ينبغي أن يكون القارئ على وعي بها، وقادراً على توظيفها بفعالية، وهي (Black, 2004, 80-82):

- المعرفة التقريرية: وهي المعرفة باستراتيجيات القراءة اللازمة لإنجاز المهمة.
- المعرفة الإجرائية: وهي المعرفة بكيفية تطبيق استراتيجيات القراءة.
- المعرفة الشرطية: وهي المعرفة بتوقيت وأسباب فاعلية استراتيجيات القراءة.

وقد أكدت دراسات (Alexander, Kulikowich, & Jetton, 1994؛ Chi et al., 1994؛ الزق، ٢٠١٠) أنه عندما يكتسب الطلاب أنماط المعرفة المفاهيمية، ويمتلكون أكبر قدر من المعرفة بمحتوى النص المقروء؛ تزداد دافعيتهم الذاتية للقراءة، والقدرة على الفهم والاستيعاب، وتذكر المعلومات المقروءة وتطبيقها، ودمجها في بنيتهم المفاهيمية.

ويتضمن مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم عدة أساليب، تسهم في اكتساب المعرفة المفاهيمية بالنصوص المقروءة، منها: تنشيط المعرفة السابقة، توجيه الأسئلة، البحث عن المعلومات، التلخيص والاستنتاج، التنظيم البصري للمعرفة المفاهيمية والمواد المكتوبة، تطبيق المعرفة الجديدة وتقويمها (Wigfield, 2005, 109).

د) التعاون والتفاعل الاجتماعي في القراءة:

يشير التعاون والتفاعل الاجتماعي، إلى كم الفرص المتاحة أمام الطلاب في مواقف تعلم القراءة. ويؤكد مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، أهمية تزويد الطلاب بمهام حقيقية وشائقة تتطلب منهم البحث عن المعلومات في إطار تعاوني؛ مما يزيد معدلات مشاركتهم وتفاعلهم مع المهام القرائية المطلوبة، ويدعم دافعيتهم الذاتية

للقراءة، وتعلمهم للمفاهيم الجديدة، وإيجاد إجابات مناسبة لتساؤلاتهم في أثناء القراءة (Guthrie et al., 2007).

وقد أكدت عدة دراسات، منها (Boekaerts & Minnaert, 2006; Ainley, 2006) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تعاون الطلاب ومشاركتهم في فهم النصوص المقروءة، وتنمية دوافعهم الذاتية للقراءة، وقدرتهم على البحث وتطبيق استراتيجيات القراءة، والاستيعاب المفاهيمي للنصوص المقروءة، وتنمية شعورهم بالترابط الاجتماعي، والعمل بروح الفريق.

وفي ضوء استعراض المبادئ والمكونات الأساسية لمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ أمكن استخلاص الأسس الآتية، لبناء البرنامج الحالي، وهي:

- تدريب الطلاب على كيفية تحديد أهدافهم للقراءة وصياغتها بوضوح، وتعزيز التأثيرات الإيجابية لصياغتها، عبر تزويدهم بأهداف ذاتية دقيقة، وواضحة المعالم للقراءة.
- تضمين البرنامج استراتيجيات (مثل: التساؤل، المناقشة الجماعية، التلخيص)، تزيد قدرة الطالب على تنشيط معارفه ومخططاته العقلية، المتعلقة بالموضوعات المقروءة، والربط بين المعرفة السابقة، ومحتوى المقروء، والمفاهيم الجديدة الواردة به.
- تضمين البرنامج أنشطة ومهامَّ قرائية تعاونية (مثل: المناقشات الجماعية، العمل الجماعي لأداء مهام قرائية مطلوبة)؛ تزيد دافعية الطلاب، وتحفزهم على توليد الأسئلة، والبحث عن المعلومات، وتبادل الرأي، ومناقشة فهمهم واستيعابهم المفاهيمي معًا.

٤) مراحل مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، ودور المعلم:

يمر تطبيق مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم بخمسة مراحل أساسية، أوضحها (Vongkrachang & Chinwonno, 2015, 76-79)، وهي:

١- مرحلة الملاحظة والتحفيز: وتهتم بتطوير وعي الطلاب بمعارفهم ومعلوماتهم، المرتبطة بموضوعات القراءة، وتنمية ميلهم إلى الفضول وحب الاستطلاع.

٢- مرحلة استقصاء المعلومات: وتهتم بتدريب الطلاب على كيفية البحث عن المعلومات المطلوبة، والوصول إليها، وتوظيفها عملياً في المواقف المختلفة.

٣- مرحلة الفهم والربط والتكامل: وفيها تُستخدم استراتيجيات متنوعة (مثل: المخططات وخرائط المفاهيم، التلخيص، التساؤل)؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي، عبر تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب وربطها بالمحتوى المقروء، وبناء استنتاجات منطقية منه.

٤- مرحلة التواصل مع الآخرين: ويستخدم الطلاب أساليب، مثل: تدريس الأقران، إعداد ملصقات، كتابة يوميات، مذكرات تأملية؛ لتبادل المعلومات بصورة هادفة.

٥- مرحلة التفاعل مع الأقران: وفيها يتم توفير أنشطة متنوعة (مثل: المناقشات الجماعية بين الأقران، العمل في مجموعات لأداء المهام القرائية)؛ للتفاعل الاجتماعي بين الطلاب وتبادل المعلومات حول النصوص المقروءة، لبناء المعنى المطلوب.

وتتمثل أهم أدوار المعلمين عند استخدامهم لمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم مع طلابهم، كما بيّنها (Guthrie et al., 2004)، فيما يأتي:

- تدريس استراتيجيات الفهم القرائي بالعرض المباشر؛ لتنمية وعي الطلاب ومعرفتهم بكيفية استخدام هذه الاستراتيجيات، في تعزيز مستوياتهم في الفهم القرائي.
- نمذجة استراتيجيات القراءة؛ من خلال ربط المعلم بين الاستراتيجية المستخدمة، والنص المقروء، عبر العصف الذهني والتفكير بصوت عالٍ.
- الممارسة المستقلة؛ حيث يعتمد الطلاب على أنفسهم في تطبيق الاستراتيجيات المتعلمة، مع التوجيه الذاتي، والتغذية الراجعة من المعلم، والتعزيز المناسب في أثناء القراءة.
- توفير الدعم اللازم للطلاب، وتحفيز دافعيتهم لمواصلة البناء على معلوماتهم؛ بهدف تعزيز نجاحهم في تنمية مهارات الفهم القرائي واستراتيجياته.

ثانيًا- الفهم القرائي:

هدف هذا المحور إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، وبعض أسس بناء البرنامج؛ لتنمية هذه المهارات لديهم. ولتحقيق هذا الهدف يعرض المحور لمفهوم الفهم القرائي، ومستوياته ومهاراته، ومتطلبات تنميتها، وتفصيل ذلك كما يأتي:

١) مفهوم الفهم القرائي:

عُرف الفهم القرائي بأنه: عملية نشطة، يركز خلالها القارئ على فهم الغرض من النص المقروء، مستعيناً بمجموعة مركبة من العمليات المعرفية وما وراء المعرفية، التي تتطلب الدقة في التنسيق بين العديد من الخطوات والتحركات الاستراتيجية المختلفة (Rand, 2002, 11-12). وعرف (عصر، ٢٠٠٥، ٣٢- ٣٣) الفهم القرائي بأنه: العملية التي تستعمل فيها الخبرات السابقة، وملامح المقروء؛ لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ، في سياق معين، وتشمل هذه العملية انتقاء أفكار معينة وفهمها، واستنتاج العلاقات بين الجمل، وتنظيم الأفكار في صورة ملخصة، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب؛ لإكمال المعنى، وهذه العمليات يجب ضبطها والتحكم فيها، والوعي بها، وملاءمتها لأغراض القارئ من المهمة القرائية.

وعرف بعض الباحثين الفهم القرائي، بأنه: عملية عقلية، يوظف خلالها القارئ مجموعة من العمليات والمهارات المتنوعة والمتكاملة؛ بهدف توقع معلومات النص، وانتقاء أهمها، وتنظيمها وتلخيصها، ومراقبة عمليات الفهم وإصلاح أخطائه، والربط بين مخرجات الفهم القرائي، والأهداف المنشودة للقارئ (O' Donnell, 2013, 88).

وعلى ضوء التعريفات السابقة، يتضح أن الفهم القرائي عملية عقلية متكاملة، يوظف خلالها القارئ خبراته الإدراكية، والمعرفية، واللغوية، واستراتيجيات قرائية متنوعة؛ لفهم النص المقروء، واستخلاص هدف الكاتب؛ وبهذا يمكن تحديد مفهوم الفهم القرائي في ضوء إجراءات البحث الحالي بأنه: عملية عقلية، يقوم بها طالب الصف الأول الثانوي في أثناء القراءة؛ وتتضمن مجموعة أداءات تعبر عن مدى استيعابه للنص والتفاعل معه؛ منها: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، استنتاج الأفكار الرئيسة والجزئية، استنتاج المعاني الضمنية، التمييز بين الحقائق والآراء، الحكم الموضوعي على المقروء، توليد أفكار جديدة تضاف إليه.

٢) مستويات الفهم القرائي، ومهاراتـــه، وتنميتها:

يتطلب استيعاب النصوص المقروءة مستويات متدرجة ومتكاملة من الفهم، حددتها عدة دراسات وكتابات منها: (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢، ٢١٥-٢١٨؛ جاب الله ومكاوي، وعبد الباري، ٢٠١١، ٩٣؛ Ling, 2011, 9) في خمسة مستويات من الأقل إلى الأعلى؛ مما يتطلب تنوع أساليب القراءة، وعمليات التفكير لدى الطالب. وهذه المستويات ومهاراتها، هي:

١- مستوى الفهم المباشر: ويهتم بفهم المعلومات والحقائق، والأفكار والتفاصيل الصريحة المباشرة في النص المقروء، ومن مهارته: الفهم الكامل لمعاني الكلمة والجملة والفقرة، وتحديد الفكرة العامة للنص، وتعرف الأفكار والتفاصيل الرئيسة.

٢- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويهتم بالمعاني الأكثر عمقاً، وفهم ما يقصده الكاتب، وتفسير أفكاره بالنص. ومن مهاراته: استنتاج الغرض الرئيس من النص، واستنتاج المعاني الضمنية العميقة في النص، وتفسير اللغة الرمزية، والتنبؤ بالنتائج، وتكوين استنتاجات واستدلالات منطقية، واستنتاج سمات الشخصية وفق تلميحات النص.

٣- مستوى الفهم الناقد: ويتطلب إصدار أحكام حول نوعية المحتوى المقروء، وقيمته، ودقته، وصحته، عبر مقارنة معلومات النص وأفكاره بالمعرفة والقيم الذاتية للقارئ. ومن مهاراته: تعرف هدف المؤلف ووجهة نظره، وتمييز الحقيقة من الرأي، والتمييز بين ما يتصل بالنص وما لا يتصل به، والحكم على المادة المقروءة، وتقييم دوافع الشخصية وأفعالها.

٤- مستوى الفهم التذوقي: ويتعلق بالتجاوب الوجداني للقارئ، وتناول النصوص بالتدقيق من خلال إدراك نواحي الجمال فيها، ويتضمن مهارات: إدراك الجو النفسي السائد في النص، وفهم التراكيب، ودلالاتها، وتحديد قيمة الصور البيانية.

٥- مستوى الفهم الإبداعي: ويتطلب التعمق في المقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة، واستخلاص تعميمات وأفكار جديدة، وتوظيف المقروء في حلّ المشكلات. ومن مهاراته: اقتراح حلول جديدة للمشكلات، ونهايات مختلفة للأحداث، وتوقع نتائج مترتبة على معلومات مقدمة، وإعادة صياغة المقروء بأسلوبٍ جديد.

وبتأمل مستويات الفهم القرائي ومهاراته السابقة؛ يتضح أنها أداءات وعمليات عقلية تتقاطع وتتكامل فيما بينها، وتتدرج في مستويات مترابطة تبدأ بالفهم المباشر للنص وصولاً إلى الفهم الإبداعي له؛ حتى يتمكن القارئ من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه.

وتتطلب تنمية مهارات الفهم القرائي عدة إجراءات، منها: تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات قرائية تمكنهم من التركيز والتحفيز الذاتي، والتفاعل القرائي، والتخطيط لمهام القراءة، وفهمها، وتحديد أهدافها،

وتنظيم عمليات القراءة وضبطها، وحل المشكلات القرائية، والوعي بالأخطاء، واختيار أكثر الاستراتيجيات القرائية فاعلية في تصحيح هذه الأخطاء، وتحقيق أهداف القراءة (Dermitzaki, Andreou & Paraskeva, 2008, 472-475).

وقد أفاد الباحث من مهارات الفهم القرائي السابق ذكرها، في اشتقاق قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي، تمهيدًا لعرضها على المحكمين؛ لبيان مدى مناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي، كما أفاد في استخلاص بعض أسس بناء برنامج البحث الحالي، وهي:

- تضمين البرنامج استراتيجيات (مثل: العصف الذهني، التساؤل، الحوار والمناقشة)، تفعل المعارف السابقة لدى الطالب، والاستفادة منها وربطها بالمعرفة الجديدة في المقروء؛ مما يعزز قدرته على التفاعل مع النص، وتحسين مستوى فهمه واستيعابه.
- تطبيق استراتيجيات قرائية متنوعة (مثل: القراءة العابرة، القراءة المدققة، التخمين السياقي، القراءة الناقدة)، تساعد الطلاب في بناء المعاني المطلوبة، وفهم ما بين السطور وما وراءها من دلالات، والتنبؤ بالمقاصد، وتكوين فهم كلي متكامل للنص المقروء.
- تضمين البرنامج استراتيجيات (مثل: طرح الأسئلة، الحوار الذاتي، تلخيص المقروء)، تسهم في تنمية قدرة الطلاب على التحقق من فهمهم القرائي، ودعم مهاراته لديهم.

ثالثًا- القراءة الاستراتيجية:

يهدف هذا المحور إلى تحديد أسس بناء البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، وتحديد مهارات القراءة الاستراتيجية التي يسعى البرنامج إلى تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ وتحقيقًا لذلك يتم تناول مفهوم القراءة الاستراتيجية، ومهاراتها، وأسس تدريسها. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

١) مفهوم القراءة الاستراتيجية:

عرفت القراءة الاستراتيجية بأنها: مجموعة من العمليات العقلية التي يستخدمها الطلاب، لتنمية المهارات المطلوبة للفهم القرائي، والتغلب على حالات الفشل في الفهم، والاستيعاب في القراءة (Singhal, 2001,1). كما عرفت القراءة الاستراتيجية بأنها: مجموعة من الخطوات الإجرائية المحددة، والموجهة ذاتياً، التي يعتمد عليها القارئ سواء قبل، أو أثناء، أو بعد القراءة؛ للوصول إلى مستوى الفهم القرائي المطلوب وحل مشكلاته (Ling, 2011, 11).

وباستقراء عدة تعريفات للقراءة الاستراتيجية لدى كل من (Barnett, 1988, 150؛ Pereira-Laird & Deane, 1997, 189؛ Zhang, 2008, 92؛ خضير وآخرون، ٢٠١٢، ٦٧٧) لُوحظ أنها تتفق، في مجملها، على أن القراءة الاستراتيجية تمثل: مجموعة من العمليات العقلية، والخطوات والإجراءات، التي يستعين بها القارئ بشكل واعٍ ومقصود؛ لفهم النصوص المقروءة واستيعابها، وحل المشكلات التي تواجهه في بناء المعنى المطلوب.

وعلى ضوء هذا يمكن تحديد القراءة الاستراتيجية في البحث الحالي بأنها: الخطوات الإجرائية المقصودة، التي يقوم بها الطالب بشكلٍ واعٍ؛ لتنمية فهمه القرائي، منها: تفعيل المعرفة السابقة، تحديد الهدف من القراءة، التنبؤ، طرح الأسئلة، انتقاء استراتيجيات القراءة المناسبة لفهم النص، المراقبة الذاتية لدرجة الفهم وتنظيم الأداء القرائي، وتصحيح الفهم الخاطئ، تقييم فاعلية استراتيجيات القراءة للأهداف المحددة.

٢) مهارات القراءة الاستراتيجية:

توجد تصنيفات متنوعة لمهارات القراءة الاستراتيجية، ولكنها في مجملها تتركز في إطار ثلاث عمليات متعاقبة ومترابطة من النشاط العقلي، أشارت إليها دراسات (Zhang, 2008؛ Lucas, 2010؛ Al-Alwan, 2012؛ Bölükbaş, 2013)، وهي بإيجاز:

- **التخطيط (قبل القراءة)**، وتشمل مهارات منها: تنشيط المعرفة السابقة، التنبؤ بالمحتوى القرائي، تحديد أهداف للقراءة، تحديد الأساليب والطرق اللازمة لتحقيق أهداف القراءة، اختيار استراتيجية القراءة المناسبة.
- **المراقبة والتنظيم الذاتي (أثناء القراءة)**، وتشمل مهارات منها: الاستنتاج، طرح التساؤلات، إعادة التنبؤ، تحديد البنى التنظيمية للنص (علاقات السبب-النتيجة، عقد المقارنات،..)، المراقبة الذاتية لدرجة الفهم القرائي، التأمل والمراجعة وتدابير عدم الفهم.
- **التقويم الذاتي (بعد القراءة)**، وتشمل: التلخيص، تذكر المعلومات المقروءة، استخلاص النتائج، نقد النص المقروء، تقييم مدى فهم النص المقروء، تقييم فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في القراءة، تحديد مدى تحقق أهداف القراءة.

وقد أفاد الباحث من دراسة تصنيفات مهارات القراءة الاستراتيجية، في تحديد بعض مهاراتها، التي تم تصنيفها في ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي: بُعد التخطيط للقراءة وإدارة عملية الفهم، وبُعد التنظيم الذاتي

ومراقبة الفهم، وبُعد التقويم الذاتي؛ وذلك تمهيدًا لعرض هذه المهارات على المحكمين؛ لبيان مدى مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية.

٣) أسس تدريس مهارات القراءة الاستراتيجية:

يستند تدريس مهارات القراءة الاستراتيجية إلى مجموعة من الأسس، والخطوات الإجرائية، التي يجب الأخذ بها، ويمكن إجمالها فيما يأتي (Zhang, 2008, 99-100):

- شرح استراتيجيات القراءة المقترحة وخصائصها (ما الاستراتيجيات التي تدرس؟).
- تعريف الطلاب بأسباب تعلمهم للاستراتيجيات (لماذا تعلم هذه الاستراتيجيات؟).
- نمذجة خطوات استخدام استراتيجيات القراءة (كيف تستخدم هذه الاستراتيجيات؟).
- تطبيق استراتيجيات القراءة المتعلمة (متى، وأين تستخدم هذه الاستراتيجيات؟).
- تقويم فاعلية استراتيجيات القراءة المستخدمة (ما فاعلية هذه الاستراتيجيات؟).

وعلى ضوء استعراض مفهوم القراءة الاستراتيجية، ومهاراتها، وأسس تدريسها؛ أمكن استخلاص الأساس الآتي، لتنمية مهارات القراءة الاستراتيجية، وهو:

- تضمين البرنامج استراتيجيات تدريسية (مثل: التدريس المباشر، النمذجة، الممارسة الموجهة، التغذية الراجعة، التدريس التبادلي)، تسهم في تدريب الطلاب (فرديًا وتعاونيًا) على تطبيق مهارات القراءة الاستراتيجية؛ من حيث التخطيط لعملية القراءة، والمراقبة والتنظيم الذاتي للأداء القرائي (أثناء القراءة)، والتقويم الذاتي (بعد القراءة).

رابعًا- طبيعة نمو طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم:

يمر طلاب المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة) بتغيرات عديدة تؤثر على شخصياتهم وتوافقهم مع مواقف التعلم والحياة؛ ولذا ينبغي دراسة خصائصهم ومراعاة حاجاتهم. وفي هذه المرحلة يتصف الطالب بالرغبة في تأكيد الذات، والتعبير عن النفس، والشعور بالمسئولية الاجتماعية، وتبادل الآراء حول القضايا المجتمعية ومناقشتها، والتعاون مع الزملاء، والحاجة إلى الاستقلالية والثقة بالنفس، كما يزداد اعتماده على الفهم والاستدلال، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، ويميل إلى النقاش والجدل، والتنقيب عن المعاني والأفكار وترتيبها منطقيًا (زهران، ١٩٩٠).

ويواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلمهم اللغة والمواد الدراسية الأخرى، موضوعاتٍ ونصوصًا تمتاز بمفردات وتراكيب لغوية، ومفاهيم وأفكار أكثر عمقًا وتعقيداً، مقارنةً بما سبق لهم دراسته، كما ازدادت معدلات تفاعلهم مع النصوص والرسائل الاتصالية المكتوبة، نظرًا للتطور المعرفي، واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، والبريد الالكتروني، ومواقع الويب، في التواصل والبحث عن المعلومات المطلوبة.

وتتطلب مراعاة خصائص هؤلاء الطلاب وحاجاتهم اهتمام البرنامج المقترح بالبحث الحالي بتزويد الطلاب باستراتيجيات تدعم قدرتهم على الفهم القرائي، والقراءة الموجهة ذاتياً، وفق أغراض القراءة وسياقها، وتقديم مهام قرائية تحفزهم على العمل التعاوني في البحث والاستقصاء، والحوار وتبادل الآراء، وتدوين الملاحظات، واستثمار ما لديهم من معارف وخبرات سابقة، وتنمية قدرتهم على التساؤل الذاتي، والتحليل والاستدلال، والتوصل إلى الإجابات المطلوبة، واكتساب مهارات النقد الموضوعي، وتوظيف المقروء في مواقف التعلم والحياة.

بناء البرنامج القائم على مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم، وتطبيقه:

يعرض هذا المحور لخطوات بناء البرنامج القائم على مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية؛ وذلك كما يأتي:

أولا- تحديد أهداف البرنامج: يستهدف البرنامج تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وتطلب تحقيق هذا الهدف بناء قائمتين؛ الأولى لمهارات الفهم القرائي، والثانية لمهارات القراءة الاستراتيجية؛ وفيما يأتي تفصيل ذلك:

١) بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي:

هدف بناء القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، التي يستهدف البرنامج تنميتها لديهم. وتم بناؤها بالاعتماد على عدة مصادر، منها: (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢؛ جاب الله، ومكاوي، وعبد الباري، ٢٠١١)، وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية وخصائصهم؛ وتم التوصل إلى قائمة مبدئية ضمت (٢٠) مهارة في مستويات الفهم: المباشر (٤)، الاستنتاجي (٤)، الناقد (٥)، والتذوقي (٤)، والإبداعي (٣). (ملحق ١، قائمة مهارات الفهم القرائي، في صورتها المبدئية). ولضبط قائمة مهارات الفهم القرائي المبدئية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في

تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي (ملحق٢، أسماء السادة المحكمين)؛ للتأكد من مناسبة القائمة وصحة صياغتها اللغوية. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات المقترحة في صياغة بعض المهارات، مثل تعديل المهارة رقم (١١) (تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب للإقناع بأفكاره وآرائه بالنص)، إلى (الحكم على الأدلة والبراهين المؤيدة لمعلومات النص)، والمهارة رقم (١٢) (إبداء الرأي في الأفكار والقضايا المطروحة في النص المقروء)، إلى (الحكم على الأفكار والمعلومات الواردة في النص المقروء)، وتم اعتماد مهارات القائمة، حيث حظيت باتفاق المحكمين بنسبة ١٠٠%؛ وبذلك ضمت القائمة في صورتها النهائية (٢٠) مهارة، تمثل أهدافاً للبرنامج (ملحق ٣، قائمة مهارات الفهم القرائي صورتها النهائية).

٢) **بناء قائمة بمهارات القراءة الاستراتيجية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي:**

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات القراءة الاستراتيجية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، التي يستهدف البرنامج تنميتها لديهم، وتم بناؤها، اعتمادًا على عدة مصادر، منها: (Stoller, 2007; Zhang, 2008; Kazemi, et al 2013)، وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية وخصائصهم. وصنفت مهارات القائمة في ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي: بُعد التخطيط للقراءة وإدارة عملية الفهم، وضم (٥) مهارات، وبُعد التنظيم الذاتي، ومراقبة الفهم، وضم (٥) مهارات، وبُعد التقويم الذاتي، وضم (٣) مهارات. (ملحق ٤، القائمة المبدئية لمهارات القراءة الاستراتيجية). ولضبط القائمة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين في تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي (ملحق٢، أسماء السادة المحكمين)؛ لبيان مدى انتماء مهارات القراءة الاستراتيجية للبعد الذي صُنفت فيه، ومناسبتها للطلاب. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، تمَّ تعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات؛ لمزيد من الدقة والوضوح والإيجاز، ولم يضف المحكمون أية مهارات أخرى؛ وبذا أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم (١٣) مهارة. (ملحق ٥، قائمة مهارات القراءة الاستراتيجية في صورتها النهائية).

ثانيًا- تحديد محتوى البرنامج: تضمن محتوى البرنامج أربعة نصوص قرائية، بالوحدتين الثانية والثالثة، لطلاب الصف الأول الثانوي (الفصل الدراسي الأول، ٢٠١٧-٢٠١٨)، وهذه النصوص هي: (قيم اجتماعية، العفو مأمول، من أجل حياة كريمة، تكنولوجيا المعلومات).

ثالثًا- استراتيجية التدريس بالبرنامج: تم بناء استراتيجية مقترحة وفق طبيعة مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم، والطلاب وخصائصهم، والفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية؛ لتنمية مهارتهما لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وتتمثل مراحل هذه الاستراتيجية وخطواتها فيما يأتي:

أ) **تدريب الطلاب على استخدام الاستراتيجية،** وفق عدة خطوات هي بإيجاز (توضيح مفهوم الاستراتيجية وأهدافها، وكيفية استخدامها – نمذجة خطوات الاستراتيجية – الممارسة الموجهة – تقديم التغذية الراجعة – الممارسة المستقلة).

ب) **تطبيق الاستراتيجية في فهم النص المقروء:** وتشمل المراحل والخطوات الآتية:

١) **مرحلة التنشيط القرائي (قبل القراءة):** وتتضمن عدة خطوات تدريسية وتعلمية، وهي بإيجاز: (التهيئة الحافزة – التنبؤ وتنشيط المعرفة المفاهيمية – وضع أهداف محددة للقراءة –القراءة العابرة – المناقشة الاستكشافية).

٢) **مرحلة التعاوني القرائي (أثناء القراءة):** وتتضمن عدة خطوات تدريسية وتعلمية، وهي بإيجاز: (القراءة المُتأنية – الاستنتاج– المناقشة التوضيحية، والتغذية الراجعة– مهام الفهم والقراءة الاستراتيجية– التعاوني القرائي– تحليل النص– المراجعة والتأمل– عرض النتائج – المناقشة التقويمية).

٣) **مرحلة التقويم القرائي (بعد القراءة):** وتتضمن عدة خطوات تدريسية وتعلمية، وهي بإيجاز: (نقد النص–الربط وتوظيف المقروء– التلخيص– إثراء النص– تقويم الفهم: طرح تساؤلات ذاتية، للتأكد من الفهم).

رابعًا- الأنشطة والوسائط المستخدمة في البرنامج: وتمثلت في استخدام الكمبيوتر وجهاز عرض المعلومات (Data Show)؛ لعرض النصوص المقروءة، ومهارات واستراتيجيات فهمها، واستخدام الأشكال والرسوم التوضيحية، والبطاقات التعليمية، وتكليف الطلاب بأنشطة تتفق ومبادئ مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم، خلال مراحل معالجة للنصوص المقروءة (قبل، وفي أثناء، وبعد القراءة)؛ بما يسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية.

خامسًا- التقويم في البرنامج: استند التقويم في البرنامج إلى نوعين رئيسين، وهما:

- التقويم المستمر؛ من خلال طرح الأسئلة والمناقشات الشفهية، ومتابعة تطبيق الطلاب لمهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية، في أثناء تنفيذ البرنامج.
- التقويم النهائي؛ حيث تم قياس مهارات الفهم القرائي باختبار الفهم القرائي، وتم قياس القراءة الاستراتيجية بأداتين، هما: اختبار القراءة الاستراتيجية، ومقياس القراءة الاستراتيجية، وبيان إعداد هذه الأدوات كما يأتي:

١) اختبار مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي:

- **الهدف من الاختبار، ومصادر بنائه:** هدف الاختبار إلى قياس مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، قبل تدريس البرنامج وبعده؛ ومن ثم قياس فاعلية البرنامج في تنمية تلك المهارات، وتم بناء الاختبار استنادًا إلى قائمة مهارات الفهم القرائي في البحث، ودراسة عدة مصادر، منها (حبيب الله، ٢٠٠٩؛ العُذيقي ٢٠٠٩؛ عبد الباري، ٢٠١٠).
- **بناء الاختبار:** تكوّن اختبار مهارات الفهم القرائي من (٥١) سؤالًا موضوعيًا، بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة، و(٦) أسئلة للفهم الإبداعي في صورة مقالٍ قصير، بواقع سؤالين لكل مهارة؛ وبذا شمل الاختبار (٥٧) سؤالًا. وقد روعي في بنائه: تنوع النصوص القرائية، والتدرج في الأسئلة مراعاةً لتنوع المهارات وتدرج مستوياتها، وصياغة مفردات الاختبار وتعليماته في ودقة ووضوح، كما **تم تصحيح الاختبار** على أساس درجة واحدة في الاختيار من متعدد، وأما أسئلة الفهم الإبداعي، فقد صححت في ضوء أبعاد (الطلاقة، والمرونة، والأصالة). ويوضح جدول (١) التالي مواصفات اختبار الفهم القرائي:

جدول (١) مواصفات اختبار الفهم القرائي

المستوى	مهارات الفهم القرائي	العدد	أرقام الأسئلة	رقم المفردة
الفهم المباشر	١- تحديد المعنى المناسب للكلمات غير المألوفة من سياق النص.	٣	١، ١٣، ٣٦	١ج، ١٣ج، ٣٦ب
	٢-تحديد المضاد المناسب لبعض الكلمات الواردة في النص.	٣	٢، ١٤، ٣٧	٢أ، ١٤ د، ٣٧ج
	٣-تحديد الفكرة الرئيسة المحورية للنص المقروء.	٣	٣، ١٨، ٤٠	٣ د، ١٨د، ٤٠ج
	٤-تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص المقروء.	٣	٤، ٢٣، ٤١	٤ج، ٢٣ ب، ٤١ج
الفهم الاستنتاجي	٥-استنتاج الغرض الرئيس لمضمون النص المقروء.	٣	٥، ١٧، ٣٨	٥ج، ١٧أ، ٣٨ج
	٦-استنتاج المعاني والأغراض الضمنية في النص المقروء.	٣	٩، ١٥، ٤٢	٩أ، ١٥ب، ٤٢ د
	٧-استنتاج علاقات السبب والنتيجة في النص المقروء.	٣	٧، ١٩، ٣٠	٧أ، ١٩ج، ٣٠ب
	٨-استنتاج عنوان يعبر عن مضمون النص المقروء.	٣	١٠، ٢٤،٤٥	١٠ب، ٢٤ج، ٤٥د
الفهم النقدي	٩-التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية في النص المقروء.	٣	٨، ٢٠، ٤٦	٨أ، ٢٠د، ٤٤أ
	١٠-التمييز بين ما يتصل بموضوع النص وما لا يتصل به.	٣	٦، ٢١، ٣٩	٦أ، ٢١ب، ٣٩أ
	١١- الحكم على الأدلة والبراهين المؤيدة لمعلومات النص.	٣	١١، ٢٢،٤٣	١١ج، ٢٢أ، ٤٣ج
	١٢-الحكم على الأفكار والمعلومات الواردة في النص المقروء.	٣	١٦، ٤٤، ٥١	١٦ب، ٤٤ج، ٥١د
	١٣-الحكم على مدى موضوعية كاتب النص المقروء.	٣	١٢، ٢٥، ٥٠	١٢ج، ٢٥أ، ٥٠أ
الفهم التذوقي	١٤- تحديد العاطفة السائدة في النص المقروء.	٣	٢٧، ٣٤، ٤٩	٢٧ب، ٣٤ب،٤٩ج
	١٥-تحديد القيمة الجمالية للصور البيانية في النص المقروء.	٣	٢٩، ٣٥، ٤٨	٢٩أ، ٣٥ب، ٤٨ب
	١٦-تحديد الدلالة الإيحائية لبعض الألفاظ الواردة في النص المقروء.	٣	٢٦، ٣٢، ٤٧	٢٦أ، ٣٢ج، ٤٧ب
	١٧-تحديد الأغراض البلاغية لبعض الأساليب اللغوية بالنص المقروء.	٣	٢٨، ٣١، ٣٣	٢٨ب، ٣١ج، ٣٣أ
الفهم الإبداعي	١٨-اقتراح حلول جديدة متنوعة لبعض المشكلات الواردة بالنص المقروء.	٢	٥٢، ٥٣	مقالية
	١٩- التنبؤ بأكبر عدد من النتائج المترتبة على قضية تناولها النص.	٢	٥٤، ٥٥	مقالية
	٢٠-إضافة أفكار مبتكرة ومتنوعة، ترتبط بموضوع النص المقروء.	٢	٥٦، ٥٧	مقالية
المجموع (٢٠) مهارة		٥٧		

- **ضبط الاختبار:** تم ضبط اختبار مهارات الفهم القرائي من خلال الآتي:

١- **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق اختبار مهارات الفهم القرائي، تم عرضه على مجموعة من المحكمين؛ لتحديد مدى

مناسبة الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، ولمستوى طلاب الصف الأول الثانوي، وصحة الصياغة اللغوية، ووضوح التعليمات. وقد أُجريت التعديلات اللازمة؛ متمثلة في إيجاز بعض النصوص القرائية، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات؛ لمزيد من الدقة والضبط وتيسير فهمها (ملحق ٦، اختبار مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي).

٢- **التجربة الاستطلاعية:** تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على (٣٥) طالبة بالصف الأول الثانوي بمدرسة الثانوية بنات بالمنصورة؛ وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

- وضوح الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار وتعليماته، لطلاب الصف الأول الثانوي.
- زمن الاختبار؛ تحدد الزمن المناسب للاختبار، بحساب متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن الاختبار، وقد بلغ الزمن الكلي للاختبار (٧٠) دقيقة.
- صدق الاتساق الداخلي للاختبار؛ وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٥٩ – ٠,٧٩)، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١، كما حُسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاختبار؛ وتراوحت بين (٠,٧٩–٠,٨٧)، وهي قيم دالة عند ٠,٠١؛ مما يعد مؤشرًا على الصدق.
- ثبات الاختبار؛ وذلك باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والاختبار كاملاً؛ وتراوحت قيم معامل الثبات بين (٠,٧٧–٠,٩٠)؛ مما يشير لتوافر درجة ثبات عالية للاختبار.

٢) **اختبار مهارات القراءة الاستراتيجية لطلاب الصف الأول الثانوي:**

- **الهدف من الاختبار، ومصادر بنائه:** هدف الاختبار إلى قياس مستوى مهارات القراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي قبل تدريس البرنامج وبعده؛ ومن ثم قياس فاعلية البرنامج في تنمية تلك المهارات لديهم، وتم بناء الاختبار اعتمادًا على قائمة مهارات القراءة الاستراتيجية، التي تم التوصل إليها، وعلى الاختبار الذي طوره (Jacobs & Paris, 1987)، وتكون من (٢٠) سؤالاً موضوعيًا؛ لقياس الوعي القرائي، والاختبار الذي طوره (عصر، ١٩٩٩)، وتكون من (٤٥)

سؤالاً موضوعيًا؛ لقياس استراتيجيات القراءة، وعمليات الفهم عن القراءة. وقد تكوّن اختبار مهارات القراءة الاستراتيجية، بالبحث الحالي من (٢٦) سؤالاً موضوعيًا، بواقع ثلاثة بدائل لكل سؤال، ولكل بديل درجة أعلاها (٣)، وأقلها (١)؛ وبذا تتراوح درجات الاختبار من (٢٦-٧٨)، ويوضح جدول (٢) التالي مواصفات اختبار مهارات القراءة الاستراتيجية:

جدول (٢) مواصفات اختبار مهارات القراءة الاستراتيجية

المهارات الرئيسة	المهارات مناط القياس	أرقام الأسئلة	أعداد الأسئلة
التخطيط للقراءة وإدارة عملية الفهم (قبل القراءة)	**- تفعيل المعرفة السابقة، التنبؤ بمحتوى المقروء، تحديد الهدف من القراءة، اختيار استراتيجيات القراءة المناسبة، القراءة العابرة.**	**(١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٢٢، ٢٤، ٢٥)**	**١٠**
التنظيم الذاتي، ومراقبة الفهم (أثناء القراءة)	**- استخدام أدلة السياق لمعرفة معاني النص، طرح الأسئلة، تنظيم أساليب القراءة، تحديد درجة أهمية المقروء، المراقبة الذاتية وتدابير عدم الفهم.**	**(٢، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٧، ١٨، ١٩)**	**١٠**
التقويم الذاتي (بعد القراءة)	**- تقييم استراتيجيات القراءة، تقييم مدى فهم المقروء، تذكر المقروء.**	**(١٥، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٦)**	**٦**

- **ضبط الاختبار:** تم ضبط اختبار مهارات القراءة الاستراتيجية من خلال الآتي:

١- **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق هذا الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي؛ لتعرف مدى مناسبة الاختبار لقياس مهارات القراءة الاستراتيجية، ولمستوى طلاب الصف الأول الثانوي، وصحة الصياغة اللغوية، ووضوح التعليمات. وفي ضوء آراء السادة المحكمين وتوجيهاتهم، وقد أُجريت عدة تعديلات تتعلق بالصياغة اللغوية لبعض أسئلة الاختبار وبدائله؛ لتحقيق مزيدٍ من الدقة والوضوح في تحديد المقصود من هذه الفقرات (ملحق ٧، اختبار مهارات

القراءة الاستراتيجية لطلاب الصف الأول الثانوي).

٢- **التجربة الاستطلاعية:** تم تطبيق هذا الاختبار على (٣٥) طالبة بالصف الأول الثانوي بمدرسة الثانوية بنات بالمنصورة؛ وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

- وضوح الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار وتعليماته، لطلاب الصف الأول الثانوي.
- زمن الاختبار؛ تحدد الزمن المناسب للاختبار، بحساب متوسط الزمن المستغرق للإجابة عن الاختبار، وقد بلغ الزمن الكلي للاختبار، (٣٥) دقيقة.
- صدق الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ فتراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٤٩ – ٠,٧٣)، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠٥ & ٠,٠١، كما حسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاختبار؛ فتراوحت بين (٠,٧٥- ٠,٨١)، وهي قيم دالة عند ٠,٠١.
- ثبات الاختبار؛ باستخدام طريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والاختبار كاملاً؛ وتراوحت قيم معامل الثبات بين (٠,٧٠-٠,٨٣)؛ مما يشير إلى توافر درجة ثبات عالية للاختبار.

٣) **مقياس مهارات القراءة الاستراتيجية:**

- **الهدف من المقياس، ومصادر بنائه:** هدف المقياس إلى تحديد فاعلية برنامج البحث في تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وتم بناء المقياس استنادًا إلى قائمة مهارات القراءة الاستراتيجية، التي تم التوصل إليها، وإلى دراسة عدة مقاييس منها: مقياس العمليات الذهنية لاستراتيجيات القراءة (نصر والصمادي، ١٩٩٦)، وشمل (٥٤) عبارة، ومقياس الوعي ما وراء المعرفي للقراءة (Mokhtari & Reichard, 2002) وشمل (٣٠) عبارة، ومقياس الوعي القرائي (Jimenez Rodríguez, 2004) وشمل (٥٦) عبارة، وقائمة الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة (طلبه، ٢٠٠٨)، وشمل (٣٦) عبارة.
- **صياغة عبارات المقياس:** تكون المقياس في صورته المبدئية من (٤٥) عبارة، صِيغت في ضوء ثلاثة أبعاد رئيسة لمهارات القراءة الاستراتيجية، وهي (التخطيط للقراءة وإدارة عملية الفهم، والتنظيم الذاتي، ومراقبة عملية الفهم،

والتقويم الذاتي)، وقد صيغت العبارات في صورة جمل تقريرية ذاتية، سهلة الفهم، كما صيغت تعليمات المقياس في عبارات واضحة، توجه الطلاب إلى كيفية الاستجابة بدقة، وصدق، وحرية، وحددت ثلاثة مستويات للاستجابة على المقياس، وهي: (غالبًا، أحيانًا، نادرًا).

- **ضبط الاختبار:** تم ضبط مقياس مهارات القراءة الاستراتيجية من خلال الآتي:

١- **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق هذا المقياس تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ لتعرف مدى مناسبة المقياس لمهارات القراءة الاستراتيجية، وارتباط العبارة بالفئة التي تنتمي إليها، وصحة الصياغة اللغوية، ووضوح التعليمات. وفي ضوء ملاحظات المحكمين وآرائهم، تم إجراء عدة تعديلات، شملت حذف ست مفردات؛ لتضمنها في عبارات أخرى، وحذف الجمل التعليلية من صياغة بعض العبارات؛ وبذا تكوّن المقياس في صورته النهائية من (٣٩) مفردة، في ضوء الأبعاد الثلاثة الرئيسة للقراءة الاستراتيجية ومهاراتها، وهي: التخطيط للقراءة وإدارة عملية الفهم، وتقيسها العبارات من (١-١٥)، والتنظيم الذاتي، ومراقبة عملية الفهم، وتقيسها العبارات من (١٦-٣٢)، والتقويم الذاتي، وتقيسها العبارات من (٣٣-٣٩). (ملحق ٨، مقياس مهارات القراءة الاستراتيجية لطلاب الصف الأول الثانوي).

٢- **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** تم تطبيق هذا المقياس على (٣٥) طالبة بالصف الأول الثانوي، بمدرسة الثانوية بنات بالمنصورة؛ وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

- مناسبة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس لطلاب الصف الأول الثانوي، وعدم وجود أية صعوبة تتعلق بالاستجابة على المقياس، ومعرفة المقصود من كل عبارة.
- صدق الاتساق الداخلي؛ وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠,٣٩ – ٠,٦٦)؛ وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠٥ & ٠,٠١، كما حسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس؛ وتراوحت بين (٠,٦٩-٠,٧٨)، وهي قيم دالة عند ٠,٠١.
- ثبات المقياس؛ باستخدام ألفا كرونباخ للأبعاد والمقياس كاملاً؛ فتراوحت قيم معامل الثبات بين (٠,٦٩-٠,٨٠)؛ مما يشير لتوافر درجة ثبات عالية للمقياس.

سادسًا- دليل المعلم: تطلب بناء برنامج البحث الحالي، وضع دليل للمعلم لتنفيذه؛ ومن ثم

هدف الدليل إلى تقديم مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لمعلم اللغة العربية في الصف الأول الثانوي لتدريس البرنامج؛ لمساعدته على تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى الطلاب. وقد تضمن الدليل مفهوم مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم، وتوضيح مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية، وأهداف البرنامج، ومحتواه، واستراتيجية التدريس المقترحة، ووسائط البرنامج وأنشطته، وأساليب تقويمه، والنصوص القرائية وفق الاستراتيجية المقترحة؛ تخطيطًا وتنفيذًا (ملحق ٩، دليل المعلم لتنفيذ البرنامج).

كما تطلب بناء البرنامج، **وضع دليل الطالب**، وهدف هذا الدليل إلى تقديم مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لطلاب الصف الأول الثانوي؛ وتقديم متابعة تفصيلية لخطوات تنفيذ البرنامج من بدايته حتى نهايته؛ وذلك لتحقيق أهداف البرنامج، وهي تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لديهن (ملحق ١٠، دليل الطالب لتنفيذ البرنامج).

تطبيق البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمركز حول المفاهيم:

تم التطبيق الميداني لبرنامج البحث الحالي، وفقًا للخطوات والإجراءات الآتية:

١- **تحديد التصميم التجريبي، واختيار مجموعة البحث:** استخدم البحث التصميم التجريبي ذي المجموعتين: مجموعة تجريبية درست وفق البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمركز حول المفاهيم، ومجموعة ضابطة درست باستخدام الطرق الشائعة في تدريس القراءة، التي تتركز إجراءاتها في تدوين عنوان الموضوع، والقراءة الصامتة غير الموجهة، ثم القراءة الجهرية، وتناوبها بين الطلاب، يتخلل ذلك تعرف معاني بعض المفردات اللغوية، وطرح أسئلة شفهية حول الأفكار والمعلومات المباشرة في النص، دون الاهتمام بتحليلها ومناقشتها، الوصول إلى استنتاجات منطقية، وتنمية قدرة الطلاب على استخدام استراتيجيات، وتم اختيار مجموعة البحث من طالبات الصف الأول الثانوي، بمدرسة الثانوية بنات بالمنصورة، ومثلَّ فصل (١٥/١) المجموعة التجريبية وعددها (٣٩) طالبة، وفصل (١/١) المجموعة الضابطة وعددها (٣٧) طالبة.

٢- **التطبيق القبلي لأدوات البحث:** هدف التطبيق القبلي لأدوات البحث إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات الفهم القرائي،

والقراءة الاستراتيجية، وتم التطبيق يومي الأحد والاثنين، ٥-٦/١١/ ٢٠١٧، وتم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لتعرف الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي، وقد جاءت النتائج كما بالجداول (٣ -٥) الآتية:

جدول (٣) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي

مهارات الفهم	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم المباشر	تجريبية	٣٩	٦,٤٤	١,٢٩	١,٤٧	غير دالة
	ضابطة	٣٧	٥,٩٧	١,٤٤		
الفهم الاستنتاجي	تجريبية	٣٩	٥,٣١	١,٧٦	١,١٩	غير دالة
	ضابطة	٣٧	٥,٧٨	١,٧٣		
الفهم النقدي	تجريبية	٣٩	٨,٠٥	١,٨٢	٠,١٤	غير دالة
	ضابطة	٣٧	٨,١١	١,٨٩		
الفهم التذوقي	تجريبية	٣٩	٧,٥١	١,٦٥	١,٥٢	غير دالة
	ضابطة	٣٧	٦,٩٢	١,٧٥		
الفهم الإبداعي	تجريبية	٣٩	٢٦,١٨	١١,٤٤	١,١٢	غير دالة
	ضابطة	٣٧	٢٨,٩٥	٩,٩١		
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٩	٥٣,٤٩	١١,٦٨	٠,٨٥	غير دالة
	ضابطة	٣٧	٥٥,٨١	١١,٩٨		

يتضح من الجدول (٣) السابق، أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي (المهارات والدرجة الكلية) غير دالة؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

جدول (٤) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار القراءة الاستراتيجية

مهارات القراءة الاستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف لمعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط للقراءة وإدارة عملية الفهم	تجريبية	٣٩	٢٥,٢٣	٢,٧٨	٠,٢٩	غير دالة
	ضابطة	٣٧	٢٥,٤٣	٣,٢٢		
التنظيم الذاتي ومراقبة الفهم	تجريبية	٣٩	١٧,٤٤	١,٧٧	١,٣٢	غير دالة
	ضابطة	٣٧	١٧,٩٥	١,٥٨		
التقويم الذاتي	تجريبية	٣٩	١٥,٧٧	٢,٩٣	١,٣٤	غير دالة
	ضابطة	٣٧	١٤,٨٩	٢,٧٤		
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٩	٥٨,٤٤	٤,٨٧	٠,١٥	غير دالة
	ضابطة	٣٧	٥٨,٢٧	٤,٩٩		

يتضح من الجدول (٤) السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الاستراتيجية (الأبعاد والدرجة الكلية) غير دالة؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

جدول (٥) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس القراءة الاستراتيجية

الاستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف لمعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط للقراءة وإدارة عملية الفهم	تجريبية	٣٩	٣١,٤٤	٥,٤٠	١,١٧	غير دالة
	ضابطة	٣٧	٣٢,٧٨	٤,٥٥		
التنظيم الذاتي، ومراقبة الفهم	تجريبية	٣٩	٢٨,٥٦	٥,٠٩	٠,٧٢	غير دالة
	ضابطة	٣٧	٢٩,٤٣	٥,٥٠		
التقويم الذاتي	تجريبية	٣٩	١١,٧٢	٢,٢١	١,٥٧	غير دالة
	ضابطة	٣٧	١٢,٦٢	٢,٧٧		
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٩	٧١,٧٢	٨,٥٢	١,٧٠	غير دالة
	ضابطة	٣٧	٧٤,٨٤	٧,٤٣		

يتضح من الجدول (٥) السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس القراءة الاستراتيجية (الأبعاد والدرجة الكلية) غير دالة؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

٣- **تنفيذ البرنامج القائم على مدخل التدريس المتمركز حول المفاهيم:** استمر تدريس البرنامج مدة ستة أسابيع، خلال الفترة من (١١/٧/ حتى / ١٢/١٢/ ٢٠١٧)، بواقع حصتين أسبوعيًا، لكل نص قرائي، بالإضافة إلى أربع حصص في بداية البرنامج للتمهيد والتدريب على استراتيجية التدريس، ومهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية؛ وبذا يصبح عدد حصص تنفيذ البرنامج اثنتي عشرة حصة. وقد ناقش الباحث مع معلم المجموعة التجريبية التعريف بالبرنامج، وكيفية تنفيذه قبل التطبيق، كما ناقش معه دليلي المعلم والطالب، وكيفية الاستفادة منهما في تدريس البرنامج، وتبادل الرأي مع المعلم وأجاب عن أسئلته، وأهم الصعوبات التي قد تواجه تطبيق البرنامج. هذا وتم التأكد من التكافؤ بين المعلمين القائمين بالتدريس، فهما متفقان من حيث المؤهل الدراسي، ومتقاربان في عدد سنوات الخبرة.

٤- **التطبيق البعدي لأدوات البحث:** بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، تم إعادة تطبيق (اختبار الفهم القرائي، واختبار القراءة الاستراتيجية، ومقياس القراءة الاستراتيجية) بعديًا على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة)؛ لقياس فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى الطلاب، وقد طبقت الأدوات يومي الأربعاء والخميس ١٣-١٤ /١٢ /٢٠١٧.

٥- **المعالجة الإحصائية للنتائج:** تمت معالجة النتائج بالأساليب الإحصائية المناسبة للبحث، من خلال حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، حيث تم حساب اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين؛ لتعرف الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، بالقانون الآتي:

$$t^1 = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

وتم حساب حجم التأثير (η^2) للبرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لطلاب الصف الأول الثانوي بالقانون الآتي:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها:

هدف هذا المحور إلى عرض النتائج، التي توصل إليها البحث الحالي، وتفسيرها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات.

أولاً – نتائج البحث:

يعرض البحث الحالي لنتائجه التي توصل إليها، بالإجابة عن أسئلة البحث من السؤال الخامس إلى السابع؛ وذلك على النحو الآتي:

١ – الإجابة عن السؤال الخامس، الذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ وللإجابة عن هذا السؤال **اختبر البحث صحة الفرض الآتي:** "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، في المهارات والدرجة الكلية، لصالح المجموعة التجريبية"، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يتضح بالجدولين (٦، ٧) الآتيين:

جدول (٦) الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، في كل مهارة على حدة

م	مهارات الفهم القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم المباشر	تحديد المعنى المناسب للكلمات غير المألوفة من سياق النص.	تجريبية	٣٩	٢,١٠	٠,٧٩	٣,١٠	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	١,٥١	٠,٨٧		
	تحديد المضاد المناسب لبعض الكلمات الواردة في النص.	تجريبية	٣٩	٢,٥٩	٠,٥٥	٣,٦١	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	٢,٠٠	٠,٨٥		
	تحديد الفكرة الرئيسة المحورية للنص المقروء.	تجريبية	٣٩	٢,١٥	٠,٩٣	٣,٢٠	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	١,٥١	٠,٨٠		
	تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص المقروء	تجريبية	٣٩	٢,١٨	٠,٦٨	٢,٦٢	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	١,٧٦	٠,٧٢		
الفهم الاستنتاجي	استنتاج الغرض الرئيس لمضمون النص المقروء.	تجريبية	٣٩	٢,٢٨	٠,٨٩	٢,٠٩	٠,٠٥
		ضابطة	٣٧	١,٨٦	٠,٨٦		
	استنتاج المعاني والأغراض الضمنية في النص المقروء	تجريبية	٣٩	٢,٥٩	٠,٦٤	٦,١٦	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	١,٧٠	٠,٦٢		
	استنتاج علاقات السبب والنتيجة في النص المقروء.	تجريبية	٣٩	٢,٤١	١,٠٤	٦,٣٢	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	٠,٨٩	١,٠٥		

م	مهارات الفهم القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
	استنتاج عنوان يعبر عن مضمون النص المقروء.	تجريبية	٣٩	٢,٢٦	٠,٩٧	٢,٦١	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	١,٧٠	٠,٨٨		
الفهم النقدي	التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية في النص المقروء.	تجريبية	٣٩	٢,٤٤	٠,٧٥	٢,٤١	٠,٠٥
		ضابطة	٣٧	٢,٠٣	٠,٧٣		
	التمييز بين ما يتصل بموضوع النص وما لا يتصل به.	تجريبية	٣٩	٢,٣٣	٠,٨٧	٣,٣٩	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	١,٦٨	٠,٨٢		
	الحكم على الأدلة والبراهين المؤيدة لمعلومات النص.	تجريبية	٣٩	٢,٤٤	٠,٩١	٣,٧٩	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	١,٧٣	٠,٦٩		
	الحكم على الأفكار والمعلومات الواردة في النص المقروء.	تجريبية	٣٩	٢,٠٥	٠,٩٤	٢,٠٩	٠,٠٥
		ضابطة	٣٧	١,٦١	٠,٨٧		
	الحكم على مدى موضوعية كاتب النص المقروء.	تجريبية	٣٩	٢,١٥	٠,٧٨	٤,١٢	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	١,٣٨	٠,٨٦		
الفهم التذوقي	تحديد العاطفة السائدة في النص المقروء.	تجريبية	٣٩	٢,٣٦	٠,٨٤	٣,١٤	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	١,٧٨	٠,٧٥		
	تحديد القيمة الجمالية للصور البيانية في النص المقروء.	تجريبية	٣٩	٢,٢٤	٠,٦٤	٤,٢٣	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	١,٥٩	٠,٧٢		
	تحديد الدلالة الإيحائية لبعض الألفاظ الواردة في النص المقروء.	تجريبية	٣٩	٢,٦٩	٠,٦٦	٣,٠٦	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	٢,١٤	٠,٩٢		
	تحديد الأغراض البلاغية لبعض الأساليب اللغوية بالنص المقروء	تجريبية	٣٩	٢,٦٢	٠,٤٩	٣,٧٧	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	٢,٠٥	٠,٧٨		
الفهم الإبداعي	اقتراح حلول جديدة متنوعة لبعض المشكلات الواردة بالنص المقروء.	تجريبية	٣٩	١٣,٨٥	٥,٧٦	٢,٥٦	٠,٠٥
		ضابطة	٣٧	١٠,٧٣	٤,٧٨		
	التنبؤ بأكبر عدد من النتائج المترتبة على قضية تناولها النص.	تجريبية	٣٩	١٣,٩٢	٥,٤٠	٣,٤٦	٠,٠١
		ضابطة	٣٧	١٠,٠٨	٤,١٩		
	إضافة أفكار مبتكرة ومتنوعة، ترتبط بموضوع النص المقروء.	تجريبية	٣٩	١٣,٠٨	٦,٣٢	٢,٤٦	٠,٠٥
		ضابطة	٣٧	١٠,٠٠	٤,٣٧		

يتضح من الجدول (٦) السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم القرائي دالة إحصائيًا، في اتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث جاء متوسط

درجاتها في جميع المهـــارات، أعلـــى مـــن متوسط درجات المجموعة الضابطة.

جدول (٧) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، في مهارات الفهم القرائي ككل

مهارات الفهم القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
مهارات الفهم المباشر	تجريبية	٣٩	٩,٠٣	١,٧١	٥,٧٨	٠,٠١	٠,٣١
	ضابطة	٣٧	٦,٧٨	١,٦٧			
مهارات الفهم الاستنتاجي	تجريبية	٣٩	٩,٥٤	٢,٢٣	٧,٣٧	٠,٠١	٠,٤٢
	ضابطة	٣٧	٦,١٦	١,٧١			
مهارات الفهم النقدي	تجريبية	٣٩	١١,٤١	٢,٨٢	٥,٠٩	٠,٠١	٠,٢٦
	ضابطة	٣٧	٨,٥٠	٢,٠٤			
مهارات الفهم التذوقي	تجريبية	٣٩	٩,٩٢	١,٥٣	٦,٠٧	٠,٠١	٠,٣٣
	ضابطة	٣٧	٧,٥٧	١,٨٥			
مهارات الفهم الإبداعي	تجريبية	٣٩	٤٠,٨٥	١٢,٦٦	٣,٧٨	٠,٠١	٠,١٦
	ضابطة	٣٧	٣٠,٨١	١٠,٢٩			
الدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي ككل	تجريبية	٣٩	٨٠,٧٤	١٧,٠٨	٦,٠٦	٠,٠١	٠,٣٣
	ضابطة	٣٧	٥٩,٨٩	١٢,٠٤			

يتضح من الجدول (٧) السابق أن قيمة "ت" للفروق بـــين المجمـــوعتين التجريبيـــة والضابطة في القياس البعـــدي لمـــدى نمـــو مهارات الفهم القرائي دالـــة إحـــصائيًا عنـــد مـــستوى ٠,٠١، فـــي اتجـــاه المجموعـــة التجريبية؛ حيث جاء متوسط درجاتهـــا، فـــي جميع المهارات والدرجة الكلية، أعلـــى مـــن متوسط درجات المجموعة الضابطة؛ وبهـــذا يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث.

كما تراوحت قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنـــامج تـــراوح بـــين (٠,١٦ – ٠,٤٢)، وبلغت للاختبار كاملاً (٠,٣٣)، وهـــي قـــيم كبيرة، تشير لحجم تأثير كبير للبرنامج القـــائم على مدخل تدريس القراءة المتمركـــز حـــول المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي فـــي مستويات الفهم (المباشر، الاستنتاجي، الناقد، التذوقي، الإبداعي)، لدى طالبات المجموعـــة

التجريبية، وتدل هذه النتيجة على أن لبرنامج البحث الحالي فاعليةً في تنمية تلك المهارات.

٢- الإجابة عن السؤال السادس، الذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وفق اختبار القراءة الاستراتيجية؟ وللإجابة عن هذا السؤال **اختبر البحث صحة الفرض** الآتي: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الاستراتيجية (الأبعاد والدرجة الكلية)، لصالح المجموعة التجريبية"؛ ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما بالجدول (٩) الآتي:

جدول (٩) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الاستراتيجية (الأبعاد والدرجة الكلية)

مهارات القراءة الاستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التخطيط للقراءة وإدارة عملية الفهم	تجريبية	٣٩	٣١,٩٥	٧,٧٢	٢,٨٩	٠,٠١	٠,١٠
	ضابطة	٣٧	٢٧,٣٢	٦,١١			
التنظيم الذاتي، ومراقبة الفهم	تجريبية	٣٩	٢٥,٣٨	١٠,٨٥	٢,٧٠	٠,٠١	٠,٠٩
	ضابطة	٣٧	١٩,٨٦	٦,٢٥			
التقويم الذاتي	تجريبية	٣٩	١٧,٥١	٢,٧٥	٢,٨٢	٠,٠١	٠,١٠
	ضابطة	٣٧	١٥,٦٥	٣,٠١			
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٩	٧٤,٨٥	١٥,٥٤	٤,٠٧	٠,٠١	٠,١٨
	ضابطة	٣٧	٦٢,٨٤	٩,٢٣			

يتضح من الجدول (٩) السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الاستراتيجية دالة في اتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث كان متوسط درجاتها في جميع مهارات القراءة الاستراتيجية والدرجة الكلية، أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث للبحث، كما تراوحت قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج بين (٠,٠٩ – ٠,١٨)، وهو حجم تأثير يتراوح بين متوسط وكبير في تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية لدى

طالبات المجموعة التجريبية؛ وتدل هذه النتيجة على أن لبرنامج البحث الحالي، فاعليةً في تنمية تلك المهارات.

٣- الإجابة عن السؤال السابع، الذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وفق مقياس القراءة الاستراتيجية؟ وللإجابة عن هذا السؤال **اختبر البحث صحة الفرض** الآتي: "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القراءة الاستراتيجية (الأبعاد والدرجة الكلية)، لصالح المجموعة التجريبية"؛ ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما بالجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القراءة الاستراتيجية (الأبعاد والدرجة الكلية)

القراءة الاستراتيجية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التخطيط للقراءة وإدارة عملية الفهم	تجريبية	٣٩	٣٦,٩٢	٤,٦٠	٣,٤٣	٠,٠١	٠,١٤
	ضابطة	٣٧	٣٣,٥٤	٣,٩٧			
التنظيم الذاتي، ومراقبة الفهم	تجريبية	٣٩	٣٦,١٥	٦,٧٥	٤,٥١	٠,٠١	٠,٢٢
	ضابطة	٣٧	٢٩,٨٤	٥,٣٤			
التقويم الذاتي	تجريبية	٣٩	١٥,٨٢	٢,٧٢	٣,٨٤	٠,٠١	٠,١٧
	ضابطة	٣٧	١٣,٣٥	٢,٨٨			
الدرجة الكلية	تجريبية	٣٩	٨٨,٩٠	٩,٢٩	٦,٤١	٠,٠١	٠,٣٦
	ضابطة	٣٧	٧٦,٧٣	٧,٠٥			

يتضح من الجدول (١٠) السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس القراءة الاستراتيجية دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث كان متوسط درجاتها في جميع الاستراتيجيات والدرجة الكلية أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث للبحث، كما تراوحت قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج بين (٠,١٧ – ٠,٣٦)، وهو حجم تأثير كبير

في تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية لـــدى طالبات المجموعة التجريبيـــة؛ وتـــدل هـــذه النتيجة على أن لبرنامج البحث الحالي، فاعليةً في تنمية تلك المهارات.

ثانيا- مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت النتائج الـــسابقة أن للبرنـــامج القائم على مدخل القـــراءة المتمركـــز حـــول المفاهيم فاعليةً في تنميـــة مهـــارات الفهـــم القرائي والقراءة الاستراتيجية لـــدى طالبـــات الصف الأول الثانوي؛ حيث اعتمد البرنـــامج على مجموعة من الأسس والعوامل كان أثـــر كبير في ذلك، أبرزها:

- استناد البرنامج إلى مجموعة الإجراءات التدريسية والتدريبية وفق مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم (مثل: العصف الذهني، والتنبؤ، وصياغة أهداف محددة للقراءة، والقراءة العابرة، والمتأنية، والتحليلية، وطرح الأسئلة)؛ أسهمت في خلق الدافعية الذاتية للموضوع المقروء، وتنشيط المعرفة السابقة، وتنمية الاستيعاب المفاهيمي للموضوع؛ ومن ثم تحقيق التفاعل مع النص المقروء، والتعمق في فهمه واستيعابه.
- تمركز إجراءات التدريس بالبرنامج حول الطالبة؛ فهي المحور الرئيس لعمليات التنبؤ، وطرح الأسئلة، والقراءة المتعددة نوعًا وغرضًا، وبناء الاستنتاجات، والتلخيص، والتقويم الذاتي لعمليات الفهم؛ حيث تراقب الطالبة أداءها في أثناء القراءة، وعند أداء مهام القراءة وأنشطتها؛ مما ساعد على تحقيق التفاعل والانهماك القرائي، وممارسة مهارات القراءة الاستراتيجية في فهم النصوص المقروءة.
- تقديم مهام قرائية تعاونية، حفزت الطالبات على العمل في مجموعات، وأتاحت لهن الدخول في مناقشات جماعية وتبادل الخبرات والمعلومات حول المهام والنص المقروء، ووضع خطة للعمل، وكيفية تحليل النص، وإنتاج الأفكار وتحليلها وتقييمها؛ مما أسهم في تطوير مهاراتهن في الفهم القرائي.
- تضمن إجراءات الاستراتيجية في جميع مراحلها (التدريس – التدريب على تحليل النص في سياق مهارات الفهم القرائي، والقراءة الاستراتيجية- التقويم الذاتي)؛ أنشطة وتدريبات أسهمت في تطوير وعي طالبات المجموعة التجريبية بكيفية استخدام استراتيجيات القراءة، وتحسين مهارات الفهم القرائي لديهم.
- أسهم استخدام التقويم المستمر في أثناء معالجة النصوص المقروءة المختارة، في تمكن الطالبات من مهارات الفهم القرائي للنصوص، وكيفية المراقبة الذاتية للفهم

وتصحيح المسار في أثناء القراءة، والتقويم الذاتي بعد القراءة.

- تقديم دليل للمعلم؛ ساعد في توجيه المعلمة وإرشادها، وتحقيق فهم جيد وكامل لديها؛ لمتطلبات تنفيذ البرنامج، وتطبيق الاستراتيجية المقدمة من خلاله.

ثالثًا- التوصيات:

على ضوء مشكلة البحث، وما توصل إليه من نتائج؛ فإنه يوصى بما يأتي:

- إعادة النظر في أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية، في ضوء قائمتي مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية؛ بما يتيح تدريب الطلاب على هذه المهارات.
- إعادة النظر في إجراءات تدريس القراءة في المرحلة الثانوية، بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية، في ضوء الاستراتيجية المقدمة في برنامج البحث الحالي.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ لتدريبهم على استخدام البرنامج القائم على مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى الطلاب.
- الإفادة من أدوات التقويم التي قدمتها البحث الحالي، في تطوير أساليب تقويم مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية في المرحلة الثانوية.

رابعا- المقترحات:

على ضوء نتائج البحث الحالي وتوصياته؛ فإنه يقترح إجراء البحوث الآتية:

- بناء نموذج تدريسي مقترح قائم على مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات القراءة التحليلية والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- بناء برنامج قائم على مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- بناء برنامج قائم على التدريس المباشر في تنمية مهارات القراءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الاستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام مداخل أخرى منها: مدخل تدريس استراتيجيات القراءة التفاعلية، التعلم المستند إلى الدماغ.

المراجـــع

١. أحمد، نعيمة حسن (٢٠٠٦). فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم والوعي القرائي لنصوص علمية واتخاذ القرار لمشكلات بيئية لدى طالبات المرحلة الثانوية الشعبة الأدبية.

المؤتمر العلمي العاشر، الجمعية المصرية للتربية العلمية، بعنوان: "تحديات الحاضر ورؤى المستقبل"، مج١، ٢٠٥-٢٥٠.

٢. إسماعيل، إبراهيم السيد (٢٠١٥). نمذجة العلاقات بين استراتيجيات القراءة وتوجهات أهداف التعلم والاتجاه نحو مجالات القراءة ومصادرها. ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، ٣٩(١)، ٣٩١-٤٥١.

٣. جاب الله، علي سعد؛ ومكاوي، سيد فهمي؛ وعبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١١). ***تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤. حبيب الله، محمد (٢٠٠٩). ***أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق***. ط٣، عمان: دار عمار.

٥. خضير، رائد محمود؛ مقابلة، نصر محمد؛ نصر، حمدان علي؛ الخوالدة، محمد علي (٢٠١٢). درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للقراءة الاستراتيجية وعلاقتها ببعض المتغيرات. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية***، ٢٠(٢)، ٦٧١-٧٠٤.

٦. خضير، رائد؛ وأبو غزال، معاوية (٢٠١٦). دافعية القراءة وعلاقتها ببيئة الصف الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ١٢(٣) ٣٧٥-٣٩٦.

٧. خليل، حنان عبد الباقي محمد (٢٠١٧). التدريب على استخدام الوعي باستراتيجيات القراءة فوق المعرفية للارتقاء بمهارة إتقان القراءة لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا. ***مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس***، ع ٢٢٧، ١-٢٨.

٨. الزق، أحمد يحيى (٢٠١٠). أثر الخرائط المفاهيمية ومستوى المعرفة السابقة لدى المتعلم في التحصيل في كل من مجالات المعرفة والاستيعاب والتطبيق. ***مجلة مؤتة للبحوث والدراسات (العلوم الإنسانية والاجتماعية)***، ٢٥(٥)، ٣٥-٦٦.

٩. زهران، عبد السلام حامد (١٩٩٠). ***علم النفس النمو الطفولة والمراهقة***. ط٥، القاهرة: عالم الكتب.

١٠. سعودي، علاء الدين حسن (٢٠٠٩). استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية الفهم الناقد والوعي بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ***المؤتمر***

العلمي الحادي والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، بعنوان: " تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة"، مج ٣، ١١٦٠-١٠٧٢.

١١. شعلان، محمد محمد علي (٢٠١١). أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ***مجلة القراءة والمعرفة***، ع ١١٦، ٢٢٢-٢٣٥.

١٢. طلبه، إيهاب جودة أحمد (٢٠٠٨). قائمة الوعى باستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة. ***مجلة القراءة والمعرفة***، ع٧٧، ١٧٨-٢٠٥.

١٣. عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). ***استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية***. عمان، دار المسيرة.

١٤. عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. ***مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس***، ع ١٨٤، ١٤٦-١٩٤.

١٥. عبد الله، نهلة نجم الدين مختار (٢٠١٨). الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة وعلاقته بعمليات الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. ***مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس***. ع ٩٣، ١٧٣-٢٠٧.

١٦. عبد النبي الرسول، إقبال أحمد (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية علاقة السؤال والجواب في تنمية مهارات الفهم الناقد لدى طلاب الصف الاول الثانوي. ***مجلة كلية التربية***، عين شمس، ٣٩(٢)، ٨٨٢-٩١٦.

١٧. عبدالرحمن، فايزة أحمد عبدالسلام (٢٠١٦). استراتيجيات استيعاب المقروء وعلاقتها بممارسة أنشطة القراءة الحرة والميل إليها لدى طالبات المرحلة الثانوية والجامعية في التعليم الأزهري. ***مجلة القراءة والمعرفة***، ع١٧٤، ١٣٣-٢٠٨.

١٨. العدوي، سالي جمال الدين علي (٢٠١٧). تنمية الفهم القرائي لدي طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة القراءة والمعرفة***، ع١٩٠، ٢٢-٤٠.

١٩. العُذيقي، ياسين محمد (٢٠٠٩). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية- جامعة أم القرى.

٢٠. عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٩). مستويات الوعي القرائي لدى طلاب كلية التربية في الإسكندرية. ***مجلة التربية، جامعة الأزهر***، ع ٨٢، ٢١٥-٢٥٢.

٢١. عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٥). ***الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه.*** الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٢٢. العلوان، أحمد؛ والمحاسنه، رنده (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية***، ٧(٤)، ٣٩٩-٤١٨.

٢٣. اللبودي، منى إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٩). مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء متغيرات الاختبار. ***مجلة القراءة والمعرفة***، ع ١٧٦، ١٠٦-١٤٠.

٢٤. مناع، محمد السيد (٢٠٠٨). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ***مجلة كلية التربية جامعة طنطا***، ع٣٩، ٣٤٠ – ٣٧٧.

٢٥. الناقة، محمود كامل؛ حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٢). ***تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفنياته***. الجزء الأول، بنها: مطبعة الإخلاص.

٢٦. نصر، حمدان علي؛ والصمادي عقلة (١٩٩٦). مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب. ***مجلة مستقبل التربية العربية***، ٢(٦-٧)، القاهرة: دار الأمين، ٩٧ – ١٢٣.

٢٧. هاشم، عبدالوهاب (٢٠١٦). مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات الفهم القرائي الناقد. ***مجلة كلية التربية بأسيوط***، ٣٢(١)، ٥٠٥-٥١٨.

28. Ainley, J. (2006). Developing interdependence: An analysis of individual and school influences on a social outcome of schooling. ***Educational Psychology***, 26 (2), 209-227.

29. Akkakoson, S., & Setobol, B. (2009). Thai EFL students' use of strategies in reading English texts. ***The Journal of King Mongkut's University of Technology North Bangkok***, 19 (1), 329-342.

30. Al-Alwan, A.F. (2012). The effect of using metacognition reading strategies on the reading comprehension of Arabic texts. ***International Journal of Applied_Educational Studies***, 13 (1), 1-18.

31. Alexander, P.A., Kulikowich, J.M., & Jetton, T.L. (1994). The role of subject matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. ***Review of Educational Research***, 64 (2), 201-252.

Professional Development, 19 (2), 187-201.

40. Grabe, W. (2009). ***Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice***. New York, NY: Cambridge University Press.
41. Guthrie, J. T. & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. ***Readin*g *Research Quarterly***, 49(4), 387 – 416.
42. Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho., A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. ***Reading Research Quarterly***, 48, 9-26.
43. Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. ***Educational Psychologist*, 42**, 237 - 250.
44. Guthrie, J.T. (2004). Teaching for literacy engagement. ***Journal of Literacy Research***, 36 (1), 1-30.
45. Guthrie, J.T., & Davis, M.H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. ***Reading & Writing Quarterly***, 19, 59-85.
46. Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (Eds.). (1997). ***Reading Engagement: Motivating Readers through Integrated Instruction.*** Newark, DE: International Reading Association.
47. Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of Concept-Oriented Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text. ***Elementary School Journal***, 99 (4), 343-366.
48. Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A.D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C.C., et al. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies
32. Barnett, M.A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. ***The Modern Language Journal***, 72 (2), 150-162.
33. Black, Wendy L. (2004). Assessing the Metacognitive Dimensions of Retrospective Miscue Analysis through Discourse Analysis. ***Reading Horizons***, 45 (2) 73-101.
34. Boekaerts, M., De Koning, E., & Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. ***Educational Psychologist***, 41 (1), 33-51.
35. Bölükbaş, F. (2013). The effect of reading strategies on reading comprehension in teaching Turkish as a Foreign Language. ***Educational Research and Reviews***, 8 (21), 2147-2154.
36. Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M. H., & LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. ***Cognitive Science***, 18, 439-477.
37. Davis, D.S. (2010). A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students. ***PhD dissertation***, Vanderbilt University, United States--Tennessee. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3430730).
38. Dermitzaki, Irini; Andreou, Georgia; Paraskeva, Violetta .(2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. ***Reading Psychology,*** 29 (6), 471-492.
39. Gómez González, Juan David (2017). A Model for the Strategic Use of Metacognitive Reading Comprehension Strategies**.** ***PROFILE***: ***Issues in Teachers'***

(ESCOLA). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
57. Kazemi, Mahmood, Hosseini, Mohsen, & Kohandani, Mohammadreza .(2018). .Strategic reading instruction in EFL contexts. ***Theory and Practice in Language Studies***, 3(12), 23-33.
58. Liang, L.A., & Dole, J.A. (2006). Help with teaching reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. ***The Reading Teacher,*** 59 (8), 742-753.
59. Lucas, C.R. (2010). The development and validation of the Concept-Oriented Reading Instruction fidelity of implementation instrument. ***PhD dissertation***, The University of Utah--United States, Utah. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3412602).
60. Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. ***Journal of Educational Psychology***, 94 (2), 249-259
61. O' Donnell, L. (2013). The effects of reading strategy use on the formative and summative test scores of Thai EFL university learners. ***Frontiers of Language and Teaching***, 4, 88-98.
62. Pereira-Laird, J. A., & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. ***Reading Psychology: An International Journal****, 18,* 185-235.
63. RAND Reading Study Group. (2002). ***Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension***. Santa Monica, CA: Office of Education Research and Improvement.
64. Rice, M. (2009). Reading comprehension skills and strategies. ***The Elementary School Journal***, 99 (2), 1-12.
65. Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, during Concept-Oriented Reading Instruction. ***Reading Research Quarterly,*** 31, 306-333.
49. Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H., et al. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through Concept-Oriented Reading Instruction. ***Journal of Educational Psychology***, 96, 403-423.
50. Guthrie, J.T., Wigfield, A., Humenick, N.M., Perencevich, K.C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. ***Journal of Educational Research***, 99, 232-245.
51. Guthrie, John T. (2004). Teaching for Literacy Engagement. ***Journal of Literacy Research***, 36 (1), 1-30.
52. Iwai, Yuko (2016). Promoting Strategic Readers: Insights of Preservice Teachers' Understanding of Metacognitive Reading Strategies. ***International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning***, 10 (1), 1-7.
53. Jacobs, J., & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. ***Educational Psychologist***, 22, 255 – 278.
54. Janes, Diane. (2010). Incorporating constructivist elements into an adult literacy classroom. ***ETEC***, 5(30), 4-13.
55. Janzen, Joy (2003). Developing strategic readers in elementary school. ***Reading Psychology***, 24(1), 25–55,
56. Jimenez Rodríguez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora

Learning Disabilities Research & Practice, 27 (2), 79-89.

72. Watson, S.R., Gable, R.A., Gear, S.B., & Hughes, K.C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. ***Learning Disabilities_Research & Practice***, 27 (2), 79-89.
73. Wigfield, Allan (2005). Concept Oriented Reading Instruction- CORI. Ein Programm zur Förderung der Lesemotivation im nterricht ***Unterrichtswissenschaft*** *33 (2), 106-121*
74. Yau, J. -L. (2009). Reading characteristics of Chinese-English adolescents: knowledge and application of strategic reading. ***Metacognition Learning****, 4*, 217-235.
75. Yore, Larry D.; Craig, Madge T.; Maguire, Tom O.(1998) Index of Science Reading Awareness: An Interactive-Constructive Model, Test Verification, and Grades 4-8 Results. ***Journal of Research in Science Teaching***, 35(1), 27-51.
76. Zare, P., & Othman, M. (2013). The relationship between reading comprehension and reading strategy use among Malaysian ESL learners. ***International Journal of Humanities and Social Science***, 3(13), 187-193.
77. Zhang, L.J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a Second Language (ESL) classroom. ***Instructional Science***, 36 (2), 89-116.

Metacoginitive awareness and L2 Readings. ***The Reading Matrix***, 1(1), 1-23.

66. Stoller, F.L. (2007). A focus on reading comprehension strategy instruction. ***Current Practice Alerts***, 12, 1-4.
67. Vongkrachang, Salila; Chinwonno, Apasara (2015). CORI: Explicit Reading Instruction to Enhance Informational Text Comprehension and Reading Engagement for Thai EFL Students. ***Journal of Language Teaching and Learning in Thailand***, 49, 67-104.
68. Vongkrachang, Salila; Chinwonno, Apasara (2015). CORI: Explicit Reading Instruction to Enhance Informational Text Comprehension and Reading Engagement for Thai EFL Students . PASAA: ***Journal of Language Teaching and Learning in Thailand***, v49 p67-104
69. Wallen, M.H. (2008). Examining student responses to Concept-Oriented Reading Instruction in Nutrition Education. ***PhD dissertation***, The University of North Carolina at Greensboro--United States, North Carolina. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3657429).
70. Wang, J. & Guthrie, J. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. ***Reading Research Quarterly****, 39* (2), 162-186.
71. Watson, S.M., Gable, R.A., Gear, S.B., & Hughes, K.C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities.