نموذج تدريسي قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية

أ.م.د. محمد أحمد أحمد عيسى

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية– جامعة المنصورة

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى بناء نموذج تدريسي قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، وقياس فاعليته في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية، والافتقار إلى نماذج تدريسية قائمة على مداخل حديثة لتنمية هذه المهارات؛ مثل مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم. ولحل هذه المشكلة سار البحث في عدة خطوات، أهمها: إعداد قائمتين إحديهما بمهارات الفهم القرائي، والأخرى بمهارات القراءة الإستراتيجية، وتحديد أسس بناء النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، وتحديد مكوناته المتمثلة في أهدافه، ومحتواه، وخطواته، وإجراءاته، وتقويمه، وقياس فاعليته من خلال بناء اختبار مهارات الفهم القرائي، وبناء أداتين (اختبار ومقياس) لمهارات القراءة الإستراتيجية، واختيار مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي، بلغت (٧٦) طالبة، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٣٩) طالبة، وضابطة وعددها (٣٧) طالبة، وتطبيق الاختبارين والمقياس على المجموعتين قبليًا، ثم تطبيق النموذج التدريسي على المجموعة التجريبية، ثم إعادة تطبيق الاختبارين والمقياس على المجموعتين بعديًا. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: فاعلية النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية، في المهارات الرئيسة والنوعية، لدى طالبات المجموعة التجريبية بالصف الأول الثانوي.

الكلمات المفتاحية: مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم– الفهم القرائي– القراءة الإستراتيجية.

A Teaching Model based on an approach of concepts-oriented reading instruction for developing reading comprehension skills and strategic reading of secondary school students

Dr. Mohammed Ahmed Ahmed Issa
Assistant Professor of Curriculum and Methods of Teaching Arabic Language
Faculty of Education - Mansoura University

Abstract

The research aimed to construct a teaching model based on an approach of concepts-oriented reading instruction for developing reading comprehension skills and strategic reading of first grade secondary school students. The problem of the present study was identified in the poor reading comprehension skills and strategic reading of secondary stage students, in addition to the lake of teaching models based on modem approaches for developing these skills, such as concepts-oriented reading instruction.

To solve this problem , the research proceeded in several steps, the most important of which are: preparing two lists, one of them with reading comprehension skills and the other with strategic reading skills. Then, defining the foundations for building the teaching model based on the approach to teaching reading focused on concepts. Defining its components represented its objectives, content, steps, procedures, evaluation, and measuring its effectiveness through building a test of reading comprehension skills and a test and a scale of reading comprehension strategies. A group of 76 female students was divided into two groups; one experimental group (39) students and another control group (37) students. The pre-tests was applied on both groups. Then the teaching model was instructed to the experimental group. Finally, the post-tests was applied on the two groups.

The study reached a set of results, perhaps the most important one of these was the effectiveness of the teaching model based on concepts-oriented reading instruction on developing reading comprehension skills and strategic reading skills and in the main qualitative skills among the experimental group female students in the first grade of secondary school.

Keywords: an approach of concepts-oriented reading instruction - reading comprehension - strategic reading.

أولًا- 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 وتعقيدًا، 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، وُصولًا 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 الإستراتيجية؛ 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 (Medina, 2012, 79-80; Bölükbaş, 2013, 2148).

وتتضمن القراءة الإستراتيجية تدريب طلاب المرحلة الثانوية على استخدام مهارات الفهم القرائي وإستراتيجياته 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 الإستراتيجية بالوعي القرائي، الذي يمثل جوهرها؛ حيث يتضمن: وعي الطالب بالمحتوى المعرفي للمقروء، وبالهدف من القراءة، والإستراتيجيات 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 الإستراتيجية؛ حيث إن إتقان الطلاب لمهارات القراءة الإستراتيجية، 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 الإستراتيجية 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 الإستراتيجية، والعلاقة الارتباطية الوثيقة بينهما؛ فقد سعى مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم(Concept-Oriented Reading (CORI 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، وتزويدهم بمهارات التعلم الموجه ذاتيًا، والاهتمام بالإستراتيجيات التدريسية القائمة على البحث والاستقصاء(Guthrie et al., 2004, 403- 404).

ولمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم أهميته لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث إنه يهتم بالارتقاء بمستوى الفهم العميق للمقروء؛ عبر رفع مستويات الدافعية الذاتية للقراءة، وإثارة الشعور بالفضول وحب الاستطلاع المعرفي، والتساؤل الذاتي حول مفاهيم النص

ومضمونه، والبحث عن إجاباتها في أثناء القراءة، وتعلم استخدام إستراتيجيات القراءة، واكتساب المعرفة المفاهيمية؛ ومن ثم تزداد معدلات فهمهم القرائي (Guthrie et al., 2006, 233).

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 إستراتيجيات القراءة، ومهارات التعلم الموجه ذاتيًا، 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).

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

ذلك أنه على الرغم من أهمية الفهم القرائي، ودور القراءة الإستراتيجية 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، من دون الاهتمام بتحليلها ومناقشتها، وبناء الترابطات المنطقية بينها، وصولًا 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 والإستراتيجيات، التي تمكنهم من فهم النصوص المقروءة بسهولة وبطريقة صحيحة، وفق أغراضهم من القراءة (سعودي، ٢٠٠٩، ١٠٥٤؛ عبد الرحمن، ٢٠١٦، ١٤٢؛ زهران، ٢٠١٨، ١٩٤-١٩٥).

ثانيًا-الإحساس بالمشكلة:

ونظرًا لهذا القصور في الاهتمام بتنمية مهارات كل من الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية؛ 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 الإستراتيجية؛ حيث لا يمتلكون الكفاءة في استخدام إستراتيجيات 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؛ Ling, 2011, 1 ؛ 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 الإستراتيجية، 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 الإبداعي، كما أظهرت النتائج ضعف مهارات القراءة الإستراتيجية 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 الإستراتيجية (٥٨,٨ %).

وقد أكدت دراسات عديدة ضعف مهارات الفهم القرائي وإستراتيجياته لدى طلاب المرحلة الثانوية، منها (Yau,2009؛ Ling, 2011؛ 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؛ ولا سيما 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 ضعيفًا جدًا في مهارة التذوق؛حيث بلغ المتوسط الحسابي لأدائهم فيها (٢,٦٧)، وبنسبة مئوية (٣٨,١٠.%).

بالإضافة إلى أن هناك افتقارًا لنماذج تدريسية تستند إلى مداخل حديثة، من مثل مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث أكدت عدة بحوث ودراسات 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 الإستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وفي حدود علم الباحث، لم تجر دراسة تتناولت بناء نموذج تدريسي قائم على

مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثالثًا- تحديد المشكلة:

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

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

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

١- ما مهارات الفهم القرائي اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟
٢- ما مهارات القراءة الإستراتيجية اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟
٣- ما أسس بناء نموذج تدريسي قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٤- ما النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٥- ما فاعلية النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٦- ما فاعلية النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات القراءة الإستراتيجية لدى هؤلاء الطلاب، وفق اختبار القراءة الإستراتيجية؟
٧- ما فاعلية النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات القراءة الإستراتيجية لدى هؤلاء الطلاب، وفق مقياس القراءة الإستراتيجية؟

رابعًا- أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

١- بناء نموذج تدريسي قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- تحديد فاعلية النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

خامسًا-حدود البحث: اقتصر هذا البحث على:

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 إستراتيجيات القراءة بكفاءة وفاعلية؛ يمكنهم من معالجة النصوص المختلفة واستيعابها بشكل أفضل خلال المرحلتين الثانوية والجامعية.

٢- بعض مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لطلاب الصف الأول الثانوي، التي تحددها قائمة المهارات التي يتم إعدادها لكل منهما.

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

سادسًا- تحديد المصطلحات: في ضوء دراسة الأدبيات المتصلة بمصطلحات البحث، تم التوصل إلى التحديدات الإجرائية الآتية:

١- **النموذج التدريسي:** يقصد به: مجموعة من الخطوات، والإجراءات، والأنشطة التدريسية المقترحة، القائمة على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ وتهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ويتضمن النموذج التدريسي أهدافه، ومحتواه، وخطواته وإجراءاته، وأنشطته، والوسائط التعليمية، وأساليب التقويم وأدواته المستخدمة.

٢- **مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم:** يقصد به في هذا البحث: مجموعة من الأسس والمبادئ، التي ترتكز على تزويد الطلاب بإستراتيجيات القراءة، واستخدام المهام المحفزة؛ لزيادة مستويات الدافعية الذاتية لديهم، وتحفيزهم على التعاون والمشاركة

الاجتماعية في تطبيق الإستراتيجيات 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 وصولًا إلى الفهم الإبداعي له، ويستدل عليها من خلال إجابة الطالب عن أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي المُعد لهذا الغرض.

٤- **القراءة الإستراتيجية:** 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 إستراتيجيات القراءة المناسبة لفهم النص، المراقبة الذاتية لدرجة الفهم وتنظيم الأداء القرائي، وتصحيح الفهم الخاطئ، تقييم فاعلية إستراتيجيات القراءة للأهداف المحددة. ويستدل عليها من خلال أداء الطالب على اختبار القراءة الإستراتيجية ومقياسها بالبحث الحالي.

سابعًا- خطوات البحث وإجراءاته: سار البحث وفقًا للخطوات والإجراءات الآتية:

١-تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي،من خلال دراسة:

أ- بعض البحوث والدراسات السابقة، والكتابات المرتبطة بالفهم القرائي ومهاراته.

ب-طبيعة الفهم القرائي ومهارته.

ج-طبيعة نمو طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم.

د- آراء الخبراء والمختصين.

هـ-بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية.

٢-تحديد مهارات القراءة الإستراتيجية اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، من خلال دراسة:

أ- بعض البحوث والدراسات السابقة، والكتابات المرتبطة بالقراءة الإستراتيجية ومهاراتها.

ب-طبيعة القراءة الإستراتيجية ومهاراتها.

ج- طبيعة نمو طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم.

د- آراء الخبراء والمختصين.

هـ-بناء قائمة بمهارات القراءة الإستراتيجية اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها، وأوزانها النسبية.

٣-تحديد أسس بناء النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، لتنمية مهارات القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، من خلال دراسة:

أ- قائمتي مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية، اللتين تم التوصل إليهما.

ب-البحوث والدراسات السابقة والكتابات المرتبطة بمتغيرات البحث.

ج- طبيعة مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، وأسسه العامة، ومكوناته.

د- طبيعة الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية وأسس تعليمهما وتنميتهما.

هـ-طبيعة نمو طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم.

و- طبيعة النماذج التدريسية.

٤-بناء النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، لتنمية مهارات القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، من خلال تحديد:

أ- أهداف النموذج التدريسي.

ب-المحتوى المراد تدريسه.

ج- خطوات النموذج التدريسي وإجراءاته.

د- الوسائط والأنشطة التعليمية المستخدمة.

هـ-أساليب تقويم النموذج التدريسي.

و- إعداد دليل المعلم لاستخدام النموذج التدريسي.

٥-قياس فاعلية النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، من خلال:

أ- بناء أدوات البحث المتمثلة في: اختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات القراءة الإستراتيجية، ومقياس القراءة الإستراتيجية، وضبطها.

ب-اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي، وتقسيمها إلى مجموعتين: إحديهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

ج- تطبيق أدوات البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا.

د- تطبيق النموذج التدريسي على المجموعة التجريبية فقط.

هـ- تطبيق أدوات البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة بعديًا.

و- رصد البيانات، ومعالجتها إحصائيًا، واستخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

ز- تقديم التوصيات والمقترحات.

ثامنًا-فروض البحث: للبحث فرضان هما:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإستراتيجية، لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القراءة الإستراتيجية، لصالح المجموعة التجريبية.

سابعًا- أهمية البحث: قد يفيد هذا البحث كلًا من:

أ- **مخططي المناهج ومطوريها:** حيث يقدم البحث قائمتين إحديهما بمهارات الفهم القرائي، والأخرى بمهارات القراءة الإستراتيجية؛ يسهم في تطوير مناهج القراءة في المرحلة الثانوية.

ب- **المعلمين:** حيث يقدم البحث نموذجًا تدريسيًا قائمًا على **مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم**، وبعض أدوات التقويم؛ مما يساعد المعلمين في تطوير تدريسهم للقراءة في الصف الأول الثانوي، وتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية، وتقويمها لدى طلابهم.

ج- **الطلاب:** حيث يسهم البحث في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

د- **الباحثين:** حيث يفتح البحث مجالات لبحوث أخرى حول مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم وتدريس فنون اللغة ، وكذلك حول الفهم القرائي، والقراءة الإستراتيجية.

وفيما يأتي تناول الإطار النظري، والجانب الإجرائي للبحث:

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

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس بناء نموذج تدريسي قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، وكذلك تحديد مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية التي يسعى النموذج التدريسي لتنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتحقيقًا لذلك يتناول الإطار النظري: مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، والفهم القرائي، والقراءة الإستراتيجية، وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أولًا- مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم:

يهدف هذا المحور إلى استخلاص أسس بناء نموذج تدريسي قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف يعرض هذا المحور مفهوم تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، وأسسه، ومبادئه، ومكوناته الأساسية، ومراحل تطبيقه. وتفصيل ذلك كما يأتي:

١) مفهوم مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم:

ظهر مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم عام ١٩٩٣م على يد "جون جاثري" أستاذ اللغويات التطبيقية بجامعة ميريلاند الأمريكية؛ لمساعدة الطلاب على الوصول إلى أعلى مستويات الدافعية، والتحصيل الدراسي في القراءة، وقد عرف (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 إستراتيجيات التعلم الموجه ذاتيًا) 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 إستراتيجيات 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.

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

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

ووفق استعراض تعريفات مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، وصولًا إلى المفهوم الإجرائي له؛ يمكن استخلاص الأسس الآتية لبناء النموذج التدريسي:

- 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.
- الاعتماد على أنشطة قرائية؛ تحفز الطلاب على التشارك والتعاون معًا في الاستقصاء والبحث، وطرح أفكارهم وتقويمها؛ مما يزيد من مستويات استيعابهم للنص المقروء.
- الاهتمام بتدريب الطلاب على الإستراتيجيات القرائية 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 إستراتيجيات 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 إستراتيجيات التعلم الموجه ذاتيًا، والمثابرة في تحقيق الأهداف المنشودة، كما يمتازون بالبعد الاجتماعي؛ حيث ينظرون إلى القراءة باعتبارها نشاطًا اجتماعيًا، 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 بالإستراتيجيات 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 عمقًا في الفهم المفاهيمي، كما تهتم بنمو المفاهيم والفهم المتعمق، وعمليات بناء المعرفة الذاتية؛ استنادًا إلى خبرات وتفاعلات اجتماعية، وتوظيف إستراتيجيات 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 إستراتيجيات 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).

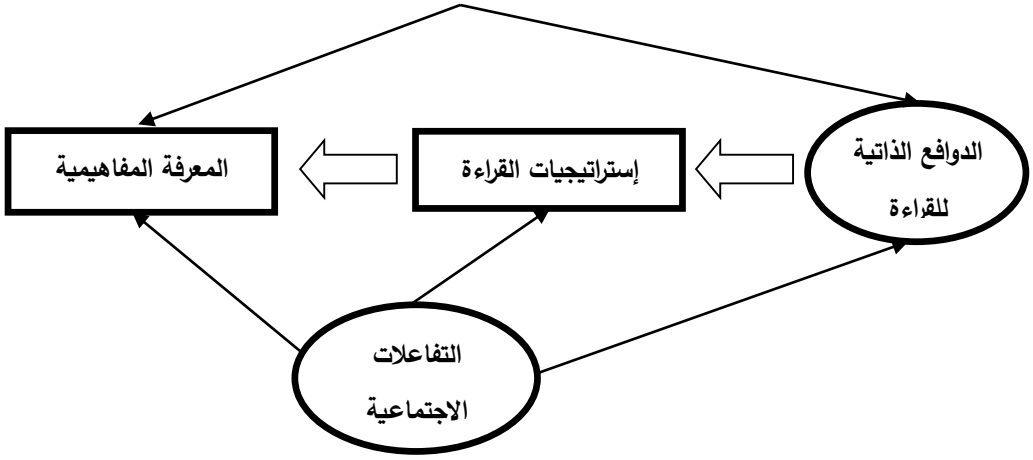
وانطلاقًا من دعائم النظرية البنائية، أكد مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، أهمية تزويد الطلاب بإستراتيجيات القراءة، وتقديم مهام قرائية تحفزهم على التعاون معًا في الاكتشاف وبناء المعاني المطلوبة، وتمثل المعلومات الجديدة واستيعابها، وإعادة صياغتها وتداولها. كما يمزج المدخل بين مجموعة متنوعة من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

وفي ضوء استعراض المرتكزات النظرية لمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ يمكن استخلاص الأسس الآتية لبناء النموذج التدريسي:

- الاعتماد على الأسس المستخلصة من نظريات القراءة التفاعلية، والبنائية، التي يستند إليها مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، واعتبارها أسسًا لبناء النموذج التدريسي لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية.
- الاستناد إلى إستراتيجيات 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 أحد 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 إستراتيجيات 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؛ مثل: الارتقاء بمستوى الفهم، تنمية مهارات جديدة، الإجابة عن أسئلة مطروحة، أو حول الأداء؛ مثل: التفوق 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.

وفي 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) إستراتيجيات القراءة:

يعد الاهتمام بتدريس إستراتيجيات 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 منطقيًا، وكيفية المراقبة الذاتية لاستخدام إستراتيجيات الفهم القرائي (Guthrie, 2004, 13).

ويتطلب استخدام الطلاب لإستراتيجيات القراءة باستقلالية وفاعلية؛ استثارة دافعيتهم، وبذلهم الجهد، والتعامل مع القراءة كعملية لحل المشكلات، وأداء مجموعة متنوعة من الأنشطة القرائية الواقعية، وتزويدهم بإستراتيجيات 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، وقادرًا على توظيفها بفعالية، وهي (Black, 2004, 80-82):

- المعرفة التقريرية: وهي المعرفة بإستراتيجيات القراءة اللازمة لإنجاز المهمة.
- المعرفة الإجرائية: وهي المعرفة بكيفية تطبيق إستراتيجيات القراءة.
- المعرفة الشرطية: وهي المعرفة بتوقيت وأسباب فاعلية إستراتيجيات 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, 239 – 240).

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

وفي ضوء استعراض المبادئ والمكونات الأساسية لمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ يمكن استخلاص الأسس الآتية، لبناء النموذج التدريسي:

- الاعتماد على الأسس المستخلصة من المبادئ والمكونات الأساسية لمدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، واعتبارها أسسًا لبناء النموذج التدريسي لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية.

- تدريب الطلاب على كيفية تحديد أهداف القراءة وصياغتها بوضوح، وتعزيز التأثيرات الإيجابية لصياغتها، عبر تزويدهم بأهداف ذاتية دقيقة، وواضحة المعالم للقراءة.
- الاستناد إلى إستراتيجيات من 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.
- الاستناد إلى 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 بخمس 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 عمليًا في المواقف المختلفة.

٣- مرحلة الفهم والربط والتكامل: وفيها تُستخدم إستراتيجيات 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 إستراتيجيات الفهم القرائي بالعرض المباشر؛ لتنمية وعي الطلاب ومعرفتهم بكيفية استخدام هذه الإستراتيجيات، في تعزيز مستوياتهم في الفهم القرائي.
- نمذجة إستراتيجيات القراءة؛ من خلال ربط المعلم بين الإستراتيجية المستخدمة، والنص المقروء، عبر العصف الذهني والتفكير بصوت عالٍ.
- الممارسة المستقلة؛ حيث يعتمد الطلاب على أنفسهم في تطبيق الإستراتيجيات 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 وإستراتيجياته.

وفي ضوء استعراض مراحل تطبيق مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم وإجراءاته، وأدوار المعلمين في استخدامه، يمكن الاستناد إلى هذه المراحل والإجراءات والأدوار عند بناء خطوات النموذج التدريسي المقترح وإجراءاته؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ثانيًا- الفهم القرائي:

يهدف هذا المحور إلى تحديد مهارات الفهم القرائي التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وكذلك استخلاص أسس لبناء النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية هذه المهارات. ولتحقيق هذا الهدف يعرض المحور مفهوم الفهم القرائي، ومهاراته، ومتطلبات تنميتها، وتفصيل ذلك كما يأتي:

١) مفهوم الفهم القرائي:

عرف (Rand, 2002, 11-12) الفهم القرائي بأنه: عملية نشطة، يركز خلالها القارئ على فهم الغرض من النص المقروء، مستعينًا بمجموعة مركبة من العمليات المعرفية وما وراء المعرفية، التي تتطلب الدقة في التنسيق بين العديد من الخطوات والتحركات الإستراتيجية المختلفة.

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).

وفي ضوء التعريفات السابقة، يتضح أن الفهم القرائي عملية عقلية متكاملة، يوظف خلالها القارئ خبراته الإدراكية، والمعرفية، واللغوية، وإستراتيجيات 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) مهارات الفهم القرائي، وتنميتها:

يتطلب استيعاب النصوص المقروءة مستويات متدرجة ومتكاملة من الفهم القرائي ومهاراته، وتم استخلاص مهارات الفهم القرائي التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال دراسة بعض الأبحاث والدراسات والكتابات مثل: (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢؛ جاب الله ومكاوي، وعبد الباري، ٢٠١١؛ Ling, 2011؛ Macklin, 2016)، وهي:

١- مهارات مستوى الفهم المباشر، وتتمثل في: تحديد المعنى المناسب للكلمات غير المألوفة من سياق النص، تحديد المضاد المناسب لبعض الكلمات الواردة في النص، تحديد الفكرة الرئيسة المحورية للنص المقروء، تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.

٢- مهارات مستوى الفهم الاستنتاجي، وتتمثل في: استنتاج الغرض الرئيس لمضمون النص المقروء، استنتاج المعاني والأغراض الضمنية في النص المقروء، استنتاج علاقات السبب والنتيجة في النص المقروء، استنتاج عنوان يعبر عن مضمون النص المقروء.

٣- مهارات مستوى الفهم الناقد، وتتمثل في: التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية في النص المقروء، التمييز بين ما يتصل بموضوع النص وما لا يتصل به، الحكم على الأدلة والبراهين المؤيدة لمعلومات النص، الحكم على الأفكار والمعلومات الواردة في النص المقروء، الحكم على مدى موضوعية كاتب النص المقروء.

٤- مهارات مستوى الفهم التذوقي، وتتمثل في: تحديد العاطفة السائدة في النص المقروء، تحديد القيمة الجمالية للصور البيانية في النص المقروء، تحديد الدلالة الإيحائية لبعض الألفاظ الواردة في النص المقروء، تحديد الأغراض البلاغية لبعض الأساليب اللغوية بالنص المقروء.

٥- مهارات مستوى الفهم الإبداعي، وتتمثل في: اقتراح حلول جديدة متنوعة لبعض المشكلات الواردة في النص المقروء، التنبؤ بأكبر عدد من النتائج المترتبة على قضية تناولها النص، إضافة أفكار مبتكرة ومتنوعة ترتبط بموضوع النص المقروء.

وبتأمل مستويات الفهم القرائي ومهاراته السابقة؛ يتضح أنها أداءات وعمليات عقلية تتقاطع وتتكامل فيما بينها، وتتدرج في مستويات مترابطة تبدأ بالفهم المباشر للنص وصولًا 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 إستراتيجيات 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 الإستراتيجيات القرائية فاعلية في تصحيح هذه الأخطاء، وتحقيق أهداف القراءة (Dermitzaki, Andreou & Paraskeva, 2008, 472-475).

وفي ضوء استعراض تعريفات الفهم القرائي، وتحديد مهاراته ومتطلبات تنميتها، يمكن استخلاص الأسس الآتية لبناء النموذج التدريسي، وهي:

- الاستناد إلى إستراتيجيات مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم، التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- الاستناد إلى إستراتيجيات (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، وتمكنهم من مهارات الفهم القرائي.
- تطبيق إستراتيجيات 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.
- الاستناد إلى إستراتيجيات (مثل: طرح الأسئلة، الحوار الذاتي، تلخيص المقروء)، تسهم في تنمية قدرة الطلاب على التحقق من فهمهم القرائي، ودعم مهاراته لديهم.
- الاعتماد على أساليب التقويم البنائي والختامي التي تهتم بتقويم مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال أنشطة ومهام مستمرة وختامية.

ثالثًا- القراءة الإستراتيجية:

يهدف هذا المحور إلى تحديد مهارات القراءة الإستراتيجية التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وكذلك استخلاص أسس لبناء النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية هذه المهارات؛ وتحقيقًا لذلك يتم تناول مفهوم القراءة الإستراتيجية، ومهاراتها، وأسس تدريسها. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

١)مفهوم القراءة الإستراتيجية:

عرفت القراءة الإستراتيجية 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 الإستراتيجية بأنها: مجموعة من الخطوات الإجرائية المحددة، والموجهة ذاتيًا، 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 الإستراتيجية ذكرها كل من (Barnett, 1988, 150؛ Pereira-Laird & Deane, 1997, 189؛ Zhang, 2008, 92؛ خضير وآخرين، ٢٠١٢، ٦٧٧) يتضح أنها تتفق، في مجملها، على أن القراءة الإستراتيجية 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.

وفي ضوء التعريفات السابقة للقراءة الإستراتيجية؛ فإنه يمكن التوصل إلى مفهومها في ضوء إجراءات هذا البحث 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 إستراتيجيات القراءة المناسبة لفهم النص، المراقبة الذاتية لدرجة الفهم وتنظيم الأداء القرائي، وتصحيح الفهم الخاطئ، تقييم فاعلية إستراتيجيات القراءة للأهداف المحددة.

وفي ضوء استعراض تعريفات القراءة الإستراتيجية وصولًا إلى المفهوم الإجرائي لها؛ فإنه يمكن التوصل إلى الأساسين الآتيين لبناء النموذج التدريسي:

- الاهتمام بتدريب هؤلاء الطلاب على القيام بعمليات تحديد الهدف من القراءة، والتنبؤ، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، والتلخيص في أثناء قراءة النص.
- الاهتمام بتدريب هؤلاء الطلاب على استخدام إستراتيجيات القراءة المناسبة في ضوء الأهداف المحددة للقراءة، ومراقبة درجة فهمهم واستيعابهم للمقروء.

٢) مهارات القراءة الإستراتيجية:

توجد عدة تصنيفات لمهارات القراءة الإستراتيجية، ولكنها في مجملها تتركز في إطار ثلاث عمليات متعاقبة ومترابطة من النشاط العقلي، أشارت إليها دراسات (Zhang, 2008; Stoller, 2007؛ 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 إستراتيجية 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 الإستراتيجيات المستخدمة في القراءة، تحديد مدى تحقق أهداف القراءة.

وفي ضوء العرض السابق لمفهوم القراءة الإستراتيجية ومهاراتها، تم استخلاص المهارات، التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتم تصنيفها في ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي: بُعد التخطيط للقراءة وإدارة عملية الفهم، وبُعد التنظيم الذاتي ومراقبة الفهم، وبُعد التقويم الذاتي.

٣) أسس تدريس مهارات القراءة الإستراتيجية:

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

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

وفي ضوء طبيعة القراءة الإستراتيجية، ومهاراتها، وأسس تدريسها؛ يمكن استخلاص الأسس الآتية لبناء النموذج التدريسي:

- الاستناد إلى استراتيجيات مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات القراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- الاعتماد على إستراتيجيات تدريسية (مثل: التدريس المباشر، النمذجة، الممارسة الموجهة، التغذية الراجعة، التدريس التبادلي)، تسهم في تدريب الطلاب (فرديًا وتعاونيًا) على تطبيق

مهارات القراءة الإستراتيجية؛ من حيث التخطيط لعملية القراءة، والمراقبة والتنظيم الذاتي للأداء القرائي (أثناء القراءة)، والتقويم الذاتي (بعد القراءة).

- الاعتماد على أساليب التقويم البنائي والختامي التي تهتم بتقويم مهارات القراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال أنشطة ومهام مستمرة وختامية.

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، ٣٤٥-٣٥٠).

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

وفي ضوء استعراض طبيعة نمو طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم؛ فإنه يمكن استخلاص الأسس الآتية لبناء النموذج التدريسي:

- الاهتمام بتزويد الطلاب بإستراتيجيات تدعم قدرتهم على الفهم القرائي، والقراءة الموجهة ذاتيًا، وفق أغراض القراءة وسياقها.
- تقديم مهام قرائية تحفزهم على العمل التعاوني في البحث والاستقصاء، والحوار وتبادل الآراء، وتدوين الملاحظات، واستثمار ما لديهم من معارف وخبرات سابقة.

- الاهتمام بتنمية قدرتهم على التساؤل الذاتي، والتحليل والاستدلال، والتوصل إلى الإجابات المطلوبة، واكتساب مهارات النقد الموضوعي، وتوظيف المقروء في مواقف التعلم والحياة.

بناء النموذج التدريسي القائم على مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم، وتطبيقه:

يعرض هذا المحور خطوات بناء النموذج التدريسي القائم على مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية؛ وذلك كما يأتي:

أولًا- تحديد أهداف النموذج التدريسي: يهدف النموذج التدريسي إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ويتطلب تحقيق هذا الهدف بناء قائمتين؛ الأولى بمهارات الفهم القرائي، والأخرى بمهارات القراءة الإستراتيجية، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

١) قائمة مهارات الفهم القرائي:

هدف بناء القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، التي يستهدف النموذج التدريسي تنميتها لديهم. وتم بناؤها بالاعتماد على عدة مصادر، منها: (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢؛ جاب الله، ومكاوي، وعبد الباري، ٢٠١١؛ Ling, 2011؛ Macklin, 2016)، وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية وخصائصهم؛ وتم بناء 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 بنسبة اتفاق ١٠٠%؛ وبذلك ضمت

القائمة في صـــورتها النهائية (٢٠) مهارة، تمثل أهدافًا للنموذج التدريســـي (ملحق ٣، قائمة مهارات الفهم القرائي صورتها النهائية).

٢) قائمة مهارات القراءة الإستراتيجية:

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات القراءة الإستراتيجية اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، التي يستهدف النموذج التدريسي تنميتها لديهم، وتم بناؤها، اعتمادًا على عدة مصـــادر، منها: (Stoller, 2007; Zhang, 2008; Lucas, 2010; Al-Alwan, 2012; Kazemi, et al 2013)، وطبيعة طلاب المرحلة الثانوية وخصائصهم. وصنفت مهارات القائمة في ثلاثة أبعاد رئيســة، وهي: بُعد التخطيط للقراءة وإدارة عملية الفهم، وضـــم (٥) مهارات، وبُعد التنظيم الذاتي، ومراقبة الفهم، وضـــم (٥) مهارات، وبُعد التقويم الذاتي، وضم (٣) مهارات. (ملحق ٤، القائمة المبدئية لمهارات القراءة الإستراتيجية). ولضبط القائمة، تم عرضـــها على مجموعة من المحكمين في تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي (ملحق٢، أسماء السادة المحكمين)؛ لبيان مدى انتماء مهارات القراءة الإستراتيجية 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، وتم اعتماد مهارات القائمة، حيث حظيت بنسبة اتفاق ١٠٠%؛ وبذا أصبحت القائمة في صـــورتها النهائية تضـــم (١٣) مهارة تمثل أهدافًا للنموذج التدريســـي. (ملحق ٥، قائمة مهارات القراءة الإستراتيجية في صورتها النهائية).

ثانيًا- تحديد محتوى النموذج التدريسي: تضمن محتوى النموذج التدريسي أربعة نصوص قرائية مقررة، بالوحدتين الثانية والثالثة على طلاب الصف الأول الثانوي، الفصل (الدراسي الأول: ٢٠١٨)، وهذه النصـــوص: (قيم اجتماعية، العفو مأمول، من أجل حياة كريمة، تكنولوجيا المعلومات)، وهي نصـــوص متنوعة يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى هؤلاء الطلاب.

ثالثًا- تحديد خطوات النموذج التدريسي وإجراءاته: تتحدد خطوات النموذج التدريسي المقترح القائم على مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم وإجراءاته فيما يأتي:

أ) **تدريب الطلاب على استخدام النموذج التدريسي**، وفق عدة خطوات، تتمثل بإيجاز في: (توضيح مفهوم النموذج التدريسي وأهدافه، وكيفية استخدامه – نمذجة خطوات النموذج التدريسي– الممارسة الموجهة – تقديم التغذية الراجعة – الممارسة المستقلة).

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

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

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

رابعًا– الأنشطة والوسائط التعليمية المستخدمة: تمثلت الأنشطة التعليمية المستخدمة في النموذج التدريسي في تكليف الطلاب بأنشطة تتفق وأسس ومبادئ مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم، خلال مراحل معالجة النصوص المقروءة (قبل، وفي أثناء، وبعد القراءة)؛ بما يسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية. وأما الوسائط التعليمية المستخدمة في النموذج التدريسي؛ فتمثلت في استخدام الكمبيوتر وجهاز عرض المعلومات (Data Show)؛ لعرض النصوص المقروءة، ومهارات وإستراتيجيات فهمها، واستخدام الأشكال والرسوم التوضيحية، والبطاقات التعليمية.

خامسًا– تقويم النموذج التدريسي: يتضمن النموذج التدريسي نوعين رئيسين للتقويم، وهما:

- التقويم المستمر؛ من خلال طرح الأسئلة والمناقشات الشفهية، ومتابعة تطبيق الطلاب لمهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية، في أثناء تنفيذ النموذج.

- التقويم النهائي؛ حيث تم قياس مهارات الفهم القرائي باختبار الفهم القرائي، وتم قياس القراءة الإستراتيجية بأداتين، هما: اختبار القراءة الإستراتيجية، ومقياس القراءة الإستراتيجية. وفيما يأتي بيان إعداد هذه الأدوات:

١) اختبار مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي:

- **الهدف من الاختبار، ومصادر بنائه:** يهدف الاختبار إلى قياس أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الفهم القرائي، قبل التدريس بالنموذج التدريسي وبعده؛ ومن ثم قياس فاعليته 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، العدوي، ٢٠١٧).
- **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 بناء الاختبار: 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) الآتي مواصفات اختبار الفهم القرائي:

جدول (١) مواصفات اختبار مهارات 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، ٤٥،٢٤	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، ٤٣،٢٢	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- **صـــدق الاختبار**: للتأكد من صـــدق اختبار مهارات الفهم القرائي، تم عرضـــه على مجموعة من المحكمين؛ لتحديد مدى مناســـبة الاختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، ولمستوى طلاب الصف الأول الثانوي، وصحة الصياغة اللغوية، ووضوح التعليمات. وقد أُجريت التعديلات اللازمة؛ متمثلة في إيجاز بعض النصـــوص القرائية، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات؛ لمزيد من الدقة والضبط وتيسير فهمها (ملحق ٦، اختبار مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول الثانوي).

٢- **التجربة الاســتطلاعية**: تم تطبيق اختبار الفهم القرائي اســتطلاعيًا 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.

- تحديد الزمن المناسب للاختبار، بحساب متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن الاختبار، وقد بلغ الزمن الكلي للاختبار (٧٠) دقيقة.
- صدق الاتساق الداخلي للاختبار؛ وتم 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 كاملًا؛ وتراوحت قيم معامل الثبات بين (٠,٧٧–٠,٩٠)؛ مما يشير لتوافر درجة ثبات عالية للاختبار.

٢) اختبار مهارات القراءة الإستراتيجية لطلاب الصف الأول الثانوي:

- **الهدف من الاختبار، ومصادر بنائه:** يهدف الاختبار إلى قياس مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات القراءة الإستراتيجية، قبل التدريس بالنموذج التدريسي وبعده؛ ومن ثم قياس فاعلية النموذج في تنمية تلك المهارات، وتم بناء الاختبار اعتمادًا على قائمة مهارات القراءة الإستراتيجية، التي تم التوصل إليها، ودراسة الاختبار الذي طوره (Jacobs & Paris, 1987)، وتكون من (٢٠) سؤالًا موضوعيًا؛ لقياس الوعي القرائي، والاختبار الذي طوره (عصر، ١٩٩٩)، وتكون من (٤٥) سؤالًا موضوعيًا؛ لقياس إستراتيجيات القراءة، وعمليات الفهم عن القراءة. وقد تكوّن اختبار مهارات القراءة الإستراتيجية، في البحث الحالي من (٢٦) سؤالًا موضوعيًا، بواقع ثلاثة بدائل لكل سؤال، ولكل بديل درجة أعلاها (٣)، وأقلها (١)؛ وبذا تتراوح درجات الاختبار من (٢٦–٧٨)، ويوضح جدول (٢) الآتي مواصفات اختبار مهارات القراءة الإستراتيجية:

جدول (٢) مواصفات اختبار مهارات القراءة الإستراتيجية

الأبعاد 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 إستراتيجيات 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 إستراتيجيات القراءة، تقييم مدى فهم المقروء، تذكر المقروء.	(١٥، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٦)	٦

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

١- **صـــدق الاختبار:** للتأكد من صـــدق هذا الاختبار تم عرضـــه على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي؛ لتعرف مدى مناسبة الاختبار لقياس مهارات القراءة الإستراتيجية، ولمستوى طلاب الصف الأول الثانوي، وصـــحة الصـــياغة اللغوية، ووضـــوح التعليمات. وفي ضـــوء آراء الســـادة المحكمين وتوجيهاتهم، وقد أُجريت عدة تعديلات تتعلق بالصـــياغة اللغوية لبعض أسئلة الاختبار وبدائله؛ لتحقيق مزيدٍ من الدقة والوضوح في تحديد المقصود من هذه الفقرات (ملحق ٧، اختبار مهارات القراءة الإستراتيجية لطلاب الصف الأول الثانوي).

٢- **التجربة الاستطلاعية:** تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعيًا 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.
- تحديد الزمن المناســـب للاختبار، بحســـاب متوســـط الزمن المســـتغرق للإجابة عن الاختبار، وقد بلغ الزمن الكلي للاختبار، (٣٥) دقيقة.
- صدق الاتساق الداخلي للاختبار، وتم 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 مســـتوى ٠,٠٥ & ٠,٠١، كما حســـب معامل ارتباط بيرســـون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاختبار؛ فتراوحت بين (٠,٧٥- ٠,٨١)، وهي قيم دالة عند ٠,٠١.
- ثبات الاختبار؛ باســـتخدام طريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والاختبار كاملًا؛ وتراوحت قيم معامل الثبات بين (٠,٧٠-٠,٨٣)؛ مما يشير إلى توافر درجة ثبات عالية للاختبار.

٣) **مقياس مهارات القراءة الإستراتيجية:**

- **الهدف من المقياس، ومصادر بنائه:** يهدف المقياس إلى تحديد مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات القراءة الإستراتيجية ووعيهم بها. وتم بناء المقياس استنادًا إلى قائمة مهارات القراءة الإستراتيجية، التي تم التوصل إليها، وإلى دراسة عدة مقاييس منها: مقياس العمليات الذهنية لإستراتيجيات القراءة لـ (نصر والصمادي، ١٩٩٦)، وشمل (٥٤) عبارة، ومقياس الوعي ما وراء المعرفي للقراءة لـ (Mokhtari & Reichard, 2002) وشمل (٣٠) عبارة، ومقياس الوعي القرائي (Jimenez Rodríguez, 2004) وشمل (٥٦) عبارة، وقائمة الوعي بإستراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة لـ (طلبه، ٢٠٠٨)، وشمل (٣٦) عبارة.
- **صياغة عبارات المقياس:** تكون المقياس في صورته المبدئية من (٤٥) عبارة، صِيغت في ضوء ثلاثة أبعاد رئيسة لمهارات القراءة الإستراتيجية، 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 الإستراتيجية من خلال الآتي:

١- **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق هذا المقياس تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ لتعرف مدى مناسبة المقياس لمهارات القراءة الإستراتيجية، 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 الإستراتيجية 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 الإستراتيجية لطلاب الصف الأول الثانوي).

٢- **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** تم تطبيق هذا المقياس استطلاعيًا 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 كاملًا؛ فتراوحت قيم معامل الثبات بين (٠,٦٩-٠,٨٠)؛ مما يشير لتوافر درجة ثبات عالية للمقياس.

سادسًا- بناء دليل المعلم لاستخدام النموذج التدريسي: وهدف هذا الدليل إلى تقديم مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لمعلم اللغة العربية للصف الأول الثانوي لتدريس النموذج التدريسي المقترح الذي يقدمه البحث الحالي؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى الطلاب. وقد تضمن الدليل: وأهداف النموذج التدريسي(مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية)،والمحتوى المراد تدريسه، وخطوات النموذج التدريسي وإجراءاته،والوسائط والأنشطة التعليمية، وأساليب تقويمه المستخدمة في التدريس بالنموذج التدريسي، وتخطيط النصوص القرائية وتنفيذها وفق النموذج التدريسي(ملحق٩دليل المعلم لاستخدام النموذج التدريسي).

كما تطلب استخدام النموذج التدريسي، **بناء دليل الطالب**، وهدف هذا الدليل إلى تقديم مجموعة من الإرشادات والتوجيهات لطلاب الصف الأول الثانوي؛ وتقديم متابعة تفصيلية لخطوات تنفيذ النموذج التدريسي من بدايته حتى نهايته؛ وذلك لتحقيق أهداف البحث الحالي، وهي تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى هؤلاء الطلاب (ملحق ١٠، دليل الطالب لاستخدام النموذج التدريسي).

تطبيق النموذج التدريسي:

سار تطبيق النموذج التدريسي وفقًا للخطوات والإجراءات الآتية:

١-تحديد التصميم التجريبي، واختيار مجموعة البحث: استخدم البحث التصميم التجريبي ذي المجموعتين: مجموعة تجريبية درست وفق النموذج التدريسي القائم على مدخل التدريس المتمركز حول المفاهيم، ومجموعة ضابطة درست طريقة المعلم الشائعة في تدريس القراءة، وتتركز 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 إستراتيجيات.

٢-تحديد مجموعة البحث: تم اختيار مجموعة البحث من طالبات الصف الأول الثانوي، بمدرسة الثانوية بنات بالمنصورة، ومثلّ فصل (١٥/١) المجموعة التجريبية وعددها (٣٩) طالبة، وفصل (١/١) المجموعة الضابطة وعددها (٣٧) طالبة.

٣-التطبيق القبلي لأدوات البحث: هدف التطبيق القبلي لأدوات البحث إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات الفهم القرائي، والقراءة الإستراتيجية. 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		

يتضـــح من الجدول (٣) الســـابق، أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضـــابطة 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 الإستراتيجية

مهارات القراءة الإستراتيجية	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		

يتضـــح من الجدول (٤) الســـابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضـــابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإســـتراتيجية (الأبعاد والدرجة الكلية) غير دالة؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

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

الإستراتيجية	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		

يتضـــح من الجدول (٥) الســـابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضـابطة في التطبيق القبلي لمقياس القراءة الإسـتراتيجية (الأبعاد والدرجة الكلية) غير دالة؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

٤-تنفيذ النموذج التدريســـي القائم على مدخل التدريس المتمركز حول المفاهيم: اســـتمر تدريس النموذج مدة ستة أسابيع، بواقع حصتين أسبوعيًا، لكل نص قرائي، بالإضافة إلى أربع حصـــص في بداية التدريس للتمهيد والتدريب على النموذج التدريســـي، ومهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية؛ وبذا يصـبح عدد حصـص تنفيذ النموذج اثنتي عشـرة حصـة. وقد ناقش الباحث مع معلم المجموعة التجريبية التعريف بالنموذج، وكيفية تنفيذه قبل التطبيق، كما ناقش معه دليلي المعلم والطالب، وكيفية الاســـتفادة منهما في تدريس النموذج، وتبادل الرأي مع المعلم وأجاب عن أسئلته، وأهم الصـعوبات التي قد تواجه تطبيق النموذج. **وتم تحقيق التكافؤ** بين المعلمين القائمين بالتدريس في المجموعتين التجريبية والضـــابطة، فهما متفقان من حيث المؤهل الدراسـي؛ حيث إنهما حاصـلان على ليسـانس آداب وتربية، ومتقاربان في عدد سـنوات الخبرة، كما أن التقارير السنوية لكل منهما ممتاز.

٥-التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تنفيذ النموذج التدريسـي، تم إعادة تطبيق (اختبار الفهم القرائي، واختبار القراءة الإسـتراتيجية، ومقياس القراءة الإسـتراتيجية) بعديًا على طلاب المجموعتين (التجريبية والضـابطة)؛ لقياس فاعلية النموذج المقترح القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٦-المعالجة الإحصائية للنتائج: تم تحليل النتائج بالأساليب الإحصائية المناسبة للبحث، من خلال حزمة البرامج الإحصـائية (SPSS)؛ حيث تم حسـاب قيمة (ت) لمتوسـطي مجموعتين مســـتقلتين؛ لمقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضـــابطة قبل التدريس باســـتخدام النموذج التدريســـي المقترح؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وبعد التدريس بالنموذج؛ للتأكد من فاعليته في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية، وذلك وفق القانون 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) للنموذج التدريسي المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالقانون الآتي:

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

نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها:

يهدف هذا المحور إلى عرض النتائج، التي توصل إليها البحث الحالي, وتفسيرها, ومناقشتها, وتقديم التوصيات, والمقترحات، كما يأتي:

أولًا – نتائج البحث:

يعرض هذا البحث نتائجه من الإجابة عن أسئلته، كما يأتي:

١- **الإجابة عن السؤال الأول:** ما مهارات الفهم القرائي اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي، وضبطها، وقد تم عرض إجراءات ذلك بالتفصيل في أثناء تحديد أهداف النموذج التدريسي.

٢-**الإجابة عن السؤال الثاني:** ما مهارات القراءة الإستراتيجية اللازمة والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد قائمة بمهارات القراءة الإستراتيجية، وضبطها، وقد تم عرض إجراءات ذلك بالتفصيل في أثناء تحديد أهداف النموذج التدريسي.

٣-**الإجابة عن السؤال الثالث:** ما أسس بناء نموذج تدريسي قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس بناء النموذج التدريسي من خلال دراسة طبيعة كل من: مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم، والفهم القرائي، والقراءة الإستراتيجية، وطلاب المرحلة الثانوية، وقد تم تفصيل هذه الأسس في أثناء عرض الإطار النظري للبحث.

٤-**الإجابة عن السؤال الرابع:** ما النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم عرض مكونات النموذج التدريسي؛ من حيث: أهدافه، ومحتواه، وخطواته وإجراءاته، والأنشطة، والوسائط التعليمية، وأدوات تقويمه، وتم تفصيل هذه المكونات عند عرض بناء النموذج التدريسي.

٥-الإجابة عن السـؤال الخامس: ما فاعلية النموذج التدريسـي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصـف الأول الثانوي؟ وللإجابة عن هذا السـؤال **اختبر البحث صـحة الفرض الآتي:** "توجد فروق دالة إحصـائيًا عند مسـتوى ٠,٠٥ بين متوسـطي درجات المجموعتين التجريبية والضـابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، لصـالح المجموعة التجريبية"، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يتضح بالجدولين (٦، ٧) الآتيين:

جدول (٦) الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات 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		
	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		

م	مهارات الفهم القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
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 إحصـــائيًا،في اتجاه المجموعة التجريبية؛حيث جاء متوسط درجاتها في جميع المهارات، على من متوسط درجات المجموعة الضابطة.

جدول (٧) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات 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 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الفهم القرائي دالة إحصـــائيًا عند مســـتوى ٠,٠١، في اتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث جاء متوســـط درجاتها، في جميع المهارات والدرجة الكلية، أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة؛ وبهذا يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث.

كما تراوحت قيمة مربع إيتا لحجم تأثير النموذج التدريسي بين (٠,١٦ – ٠,٤٢)، وبلغت للاختبار كاملًا (٠,٣٣)، وهي قيم كبيرة، تشير لحجم تأثير كبير للنموذج التدريسي القائم على مـدخـل تـدريس القراءة المتمركز حول المفـاهيم في تنميـة مهـارات الفهم القرائي في جميع مستويات الفهم (المباشر، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي)، لدى طالبات المجموعة التجريبية، وتدل هذه النتيجة على أن للنموذج التدريسي في البحث الحالي فاعليةً في تنمية تلك المهارات.

٦-الإجابة عن السؤال السادس: ما فاعلية النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات القراءة الإستراتيجية لدى هؤلاء الطلاب، وفق اختبار القراءة الإستراتيجية؟ وللإجابة عن هذا السؤال **اختبر البحث صحة الفرض** الآتي: "توجد فروق دالة إحصـائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضـابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإسـتراتيجية، لصـالح 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 الإستراتيجية (الأبعاد والدرجة الكلية)

مهارات القراءة الإستراتيجية	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			

يتضـــح من الجدول (٩) الســـابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضـــابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة الإســـتراتيجية دالة في اتجاه المجموعة التجريبية؛ حيث كان متوســـط درجاتها في جميع مهارات القراءة الإســـتراتيجية والدرجة الكلية، أعلى من متوسـط درجات المجموعة الضـابطة؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث للبحث، كما تراوحت قيمة مربع إيتا لحجم تأثير النموذج التدريسـي بين (٠,٠٩ – ٠,١٨)، وهو حجم تأثير يتراوح بين متوســـط وكبير في تنمية مهارات القراءة الإســـتراتيجية لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ وتدل هذه النتيجة على أن للنموذج التدريسي في البحث الحالي، فاعليةً في تنمية تلك المهارات.

٧- **الإجابة عن السؤال السابع:** ما فاعلية النموذج التدريسي القائم على مدخل تدريس القراءة المتمركز حول المفاهيم في تنمية مهارات القراءة الإستراتيجية لدى هؤلاء الطلاب، وفق مقياس القراءة الإستراتيجية؟ وللإجابة عن هذا السؤال **اختبر البحث صحة الفرض** الآتي: "توجد فروق دالة إحصـائيًا عند مسـتوى ٠,٠٥ بين متوسـطي درجات المجموعتين التجريبية والضـابطة في التطبيق البعدي لمقياس القراءة الإســـتراتيجية، لصـــالح المجموعة التجريبية"؛ ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما بالجدول (١٠) الآتي:

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

القراءة الإستراتيجية	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 الإســـتراتيجية دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث كان متوسـط درجاتها في جميع الإسـتراتيجيات والدرجة الكلية أعلى من متوسـط درجات المجموعة

الضـــابطة؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث للبحث، كما تراوحت قيمة مربع إيتا لحجم تأثير النموذج التدريســـي بين (٠,١٧ – ٠,٣٦)، وهو حجم تأثير كبير في تنمية مهارات القراءة الإســتراتيجية لدى طالبات المجموعة التجريبية؛ وتدل هذه النتيجة على أن للنموذج التدريســي في البحث الحالي، فاعليةً في تنمية تلك المهارات.

ثانيا– مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت النتائج الســابقة أن للنموذج التدريســي القائم على مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم فاعليةً في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإســـتراتيجية لدى طالبات المجموعة التجريبية بالصف الأول الثانوي؛ حيث اعتمد النموذج التدريسي في تنمية هذه المهارات على:

- 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 النموذج التدريسي في خطواته وإجراءاته 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 الإستراتيجية 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.
- مجموعة من الأنشطة والتدريبات خلال خطوات النموذج التدريسي وإجراءاته في مرحل (التدريس–التدريب على تحليل النص في سياق مهارات الفهم القرائي،والقراءة الإستراتيجية–

التقويم الذاتي)؛ مما أسهم في تطوير وعي طالبات المجموعة التجريبية بكيفية استخدام إستراتيجيات القراءة، وتحسين مهارات الفهم القرائي لديهم.

- استخدام التقويم البنائي والختامي في أثناء معالجة النصوص المقروءة المختارة؛ مما أسهم في تمكن الطالبات من مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية للنصوص، وكيفية المراقبة الذاتية للفهم وتصحيح المسار في أثناء القراءة، والتقويم الذاتي بعد القراءة.
- تقديم دليل للمعلم؛ ساعد في توجيه المعلم وإرشاده، وتحقيق فهم جيد وكامل لديه؛ لمتطلبات استخدام النموذج التدريسي وتطبيقه بما يؤدي إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ثالثًا- التوصيات:

في ضوء مشكلة البحث، وما توصل إليه من نتائج؛ يوصى هذا البحث بما يأتي:

- إعادة النظر في أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الثانوية، في ضوء قائمتي مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية؛ بما يؤدي إلى تنميتها لدى طلاب هذه المرحلة.
- إعادة النظر في إجراءات تدريس القراءة في المرحلة الثانوية؛ بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية، في ضوء النموذج التدريسي المقدم في البحث الحالي.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ لتدريبهم على استخدام النموذج التدريسي القائم على مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى الطلاب.
- إعادة النظر في أدوات ووسائل تقويم مهارات الفهم القرائي، والقراءة الإستراتيجية بالمرحلة الثانوية في ضوء الأساليب التي قدمها البحث الحالي، وهي: اختبار مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات القراءة الإستراتيجية، ومقياس القراءة الإستراتيجية.

رابعا- المقترحات:

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

- نموذج تدريسي مقترح قائم على مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات القراءة التذوقية للنصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- برنامج قائم على مدخل القراءة المتمركز حول المفاهيم لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- برنامج قائم على التدريس المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تطوير تدريس مهارات الفهم القرائي والقراءة الإستراتيجية في المرحلة الثانوية باستخدام مداخل أخرى منها: مدخل تدريس إستراتيجيات القراءة التفاعلية، التعلم المستند إلى الدماغ.

المراجع

أحمد، نعيمة حسن (٢٠٠٦). فعالية إستراتيجية 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.

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

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

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

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

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.

خليل، حنان عبد الباقي محمد (٢٠١٧). التدريب على استخدام الوعي بإستراتيجيات 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.

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.

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

زهران، نورا محمد أمين (٢٠١٨). تدريس النصوص الأدبية في ضوء مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية. ***مجلة القراءة والمعرفة***، ع ١٩٦، ٢٧١ - ١٧٩.

سعودي، علاء الدين حسن (٢٠٠٩). استخدام مدخل القراءة الإستراتيجية 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.

شـعلان، محمد محمد علي (٢٠١١). أثر قراءة الصـور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصـف الأول الثانوي. ***مجلة القراءة والمعرفة***، ع ١١٦، ٢٢٢-٢٣٥.

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

عبد الباري, ماهر شعبان (٢٠١٠). ***إستراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية***. عمان, دار المسيرة.

عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٢). إسـتراتيجية 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

اللبودي، منى إبراهيم إسماعيل (٢٠١١). مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء متغيرات الاختبار. ***دراسات في المناهج وطرق التدريس***، ع ١٧٦، ١٠٦-١٤٠.

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

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

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

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

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

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.

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.

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.

Barnett, M.A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. ***The Modern Language Journal***, 72 (2), 150-162.

Black, Wendy L. (2004). Assessing the Metacognitive Dimensions of Retrospective Miscue Analysis through Discourse Analysis. ***Reading Horizons***, 45 (2) 73-101.

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.

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.

Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M. H., & LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. ***Cognitive Science***, 18, 439-477.

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).

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.

Gómez González, Juan David (2017). A Model for the Strategic Use of Metacognitive Reading Comprehension Strategies**.** ***PROFILE***: ***Issues in Teachers' Professional Development***, 19 (2), 187-201.

Grabe, W. (2009). ***Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice***. New York, NY: Cambridge University Press.

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.

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.

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.

Guthrie, J.T. (2004). Teaching for literacy engagement. ***Journal of Literacy Research***, 36 (1), 1-30.

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.

Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (Eds.). (1997). ***Reading Engagement: Motivating Readers through Integrated Instruction.*** Newark, DE: International Reading Association.

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.

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 during Concept-Oriented Reading Instruction. ***Reading Research Quarterly***, 31, 306-333.

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.

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.

Guthrie, John T. (2004). Teaching for Literacy Engagement. ***Journal of Literacy Research***, 36 (1), 1-30.

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.

Jacobs, J., & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. ***Educational Psychologist***, 22, 255 – 278.

Janes, Diane. (2010). Incorporating constructivist elements into an adult literacy classroom. ***ETEC***, 5(30), 4-13.

Janzen, Joy (2003). Developing strategic readers in elementary school. ***Reading Psychology***, 24(1), 25–55,

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 (ESCOLA). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Kazemi, Mahmood, Hosseini, Mohsen, & Kohandani, Mohammadreza .(2018). .Strategic reading instruction in EFL contexts. ***Theory and Practice in Language Studies***, 3(12), 23-33.

Liang, L.A., & Dole, J.A. (2006). Help with teaching reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. ***The Reading Teacher***, 59 (8), 742-753.

Ling, S. (2011). Investigating Chinese English majors' use of reading strategies: A study on the relationship between reading strategies and reading achievements. MA dissertation, Kristianstad University--Sweden. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3359756).

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).

Macklin, E. (2016). Development of Reading Comprehension Skills Among Students With Intellectual Disabilities Using Technologically-Based Reading Programs (Doctoral dissertation, Duquesne University). Retrieved from https://dsc.duq.edu/etd/51.

-Medina, S.L. (2012). Effects of strategy instruction in an EFL reading comprehension course: A case study ***PROFILE Issues in Teachers' Professional Development***, 14 (1), 79-89.

Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. ***Journal of Educational Psychology***, 94 (2), 249-259.

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.

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.

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.

Rice, M. (2009). Reading comprehension skills and strategies. ***The Elementary School Journal***, 99 (2), 1-12.

Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, Metacoginitive awareness and L2 Readings. ***The Reading Matrix***, 1(1), 1-23.

Stoller, F.L. (2007). A focus on reading comprehension strategy instruction. ***Current Practice Alerts***, 12, 1-4.

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.

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

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).

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.

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

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.

Wigfield, Allan (2005). Concept Oriented Reading Instruction- CORI. Ein Programm zur Förderung der Lesemotivation im nterricht ***Unterrichtswissenschaft*** *33 (2), 106-121*

Yau, J. -L. (2009). Reading characteristics of Chinese-English adolescents: knowledge and application of strategic reading. ***Metacognition Learning***, *4*, 217-235.

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.

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.

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.