أثر الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور على تنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا .

د/ أماني حامد مرغنى طلبه

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الاسلامية

كلية التربية – جامعة أسيوط

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى تعرف أثر الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا، وتكونت المجموعة التجريبية للبحث من (٣٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا، واشتملت مواد البحث وأدواته على: قائمة بمهارات القراءة المكثفة، وقائمة بمهارات القراءة الموسعة، وقائمة بأبعاد الذات القرائية الإبداعية، ودليل المعلم للتدريس باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور، وكراسة الأنشطة للتلميذ، واختبار القراءة المكثفة، واختبار القراءة الموسعة، ومقياس الذات القرائية الإبداعية، وتم التطبيق على مجموعة البحث باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور على التلاميذ مجموعة البحث، وتم تطبيق أدوات القياس على مجموعة البحث قبليا وبعديا، وأظهرت النتائج تحسن التلاميذ في مهارات القراءة المكثفة، ومهارات القراءة الموسعة، والذات القرائية الإبداعية ، وأوصى البحث باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور عند التدريس للتلاميذ الفائقين لغويا، وضرورة الاهتمام بمهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية.

الكلمات المفتاحية : إستراتيجية القراءة الثلاثية _ إستراتيجية قراءة الصور – الفائقين لغويا _ مهارات القراءة المكثفة–مهارات القراءة الموسعة – الذات القرائية الإبداعية.

The merging of the two strategies of triple reading and reading pictures will develop the skills of intensive reading, expanded reading, and the creative literacy self of linguistically-advanced preparatory students.

Abstract :

The aim of the current research is to know the effect of the merging of the two strategies of triple reading and reading pictures on the development of intensive reading skills, amplified reading and self-readingThe creative literacy of the linguistically superior middle school students, and the research group consisted of (30) students of the preparatory phase who were linguistically superior as a total The research materials and tools included: a list of intensive reading skills, a list of extended reading skills, a list of the creative reading self dimensions, and a teacher's guide for teachers using the combination of the two strategies of triple reading and picture reading, The students of the research group, and the measurement tools were applied on the research group before and after, and the results showed improvement of students in intensive reading skills, and Extended reading skills, the creative reading self, and the research recommended using a combination of the three reading and picture reading strategies when teaching students.

Key words: Triple Reading Strategy - Picture Reading Strategy - Linguistically advanced students - Intensive Reading Skills - Reading Skills.

المقدمة

تعد القراءة بوابة المعرفة التي يطل بها الفرد على مختلف العلوم والمعارف والثقافات وطريق لاستكشاف العالم وتعرف أسراره وسننه الكونية، وطريقة لتعرف كل ما يحيط بنا، وهي أمر من الله سبحانه وتعالى للناس؛ فيقول تبارك وتعالى : ﴿ **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ** ﴾ **سورة العلق (١ :٥)**

وتتألف اللغة من أربع مهارات أساسية، هى: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ولكل مهارة من هذه المهارات خصائص ومميزات تختص بها، إلا أنها تتكامل فيما بينها وصولًا إلى الأداء السليم فى تعلم اللغة وممارستها؛ ولذلك فإن اكتساب المهارات جميعها أمر ضروري في تعلم اللغة وتعليمها(عمران أحمد،٢٠١٦، ٣٠٥). (١)

وتتكامل الفنون اللغوية مع بعضها البعض، من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة، وتعد القراءة من أهم الفنون اللغوية، والقراءة في المرتبة الأولى من الشيوع بعد الاستماع والتحدث، فهي تمثل أداة اكتساب المعرفة والثقافة العربية، كما أنها وسيلة للاتصال بالإنتاج الفكري والأدبي والحضاري. (محمود كامل، ٢٠١٧، ١٣)؛ فالقراءة مهمة للفرد والمجتمع، بها يتقدم الفرد ويساير ما حوله من تطورات وبها ينهض المجتمع، وهي تسهم في بناء شخصية الفرد وتعزز ثقته بنفسه، فبها تتطور قدراته وترتقي مداركه، وتوسع معارفه، وتنمي تفكيره، وتؤثر على اتجاهاته.

وللقراءة دور مهم بالنسبة للتلميذ سواء من الجانب الأكاديمي، أو الاجتماعي، أو النفسي، فالقراءة تُعد الأداة الأساسية للدراسة والنمو الفكري، وذلك من خلال تنمية القدرات العقلية عن طريق ترويض الفكر على سلامة الفهم والمراجعة، والقدرة على النقد وإصدار الحكم (أمينة شنعة،٢٠١٥، ٦٦).

(*) يتم التوثيق في هذا البحث كما يأتي: (الاسم الأول والثاني، سنة النشر، رقم الصفحة)، وتفاصيل كل مرجع مثبتة في قائمة المراجع.

وتعد القراءة الموسعة والقراءة المكثفة نوعين متكاملين من أنواع القراءة، وتسمى القراءة الموسعة باسم القراءة التكميلية، لأنها تقوم بتكميل دور القراءة المكثفة وتكون القراءة الموسعة غالبا على شكل قصص ، وغايتها الرئيسة إمتاع المتعلم، وتعزيز ما تعلمه من كلمات وتراكيب في القراءة المكثفة.

وتعرف القراءة المكثفة بأنها نوع من القراءة الذي يجري داخل الفصل بهدف تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب وزيادة رصيدهم اللغوي وتختار هذه المواد على مستوى من الصعوبة حيث يدرب الطالب على اكتساب مهارات التعرف والفهم والتفاعل والنقد، ويكون ذلك تحت إشراف المعلم وداخل الفصل الدراسي (رشدي طعيمه ومحمد الشعبي، ٢٠٠٦ ،٢٧٤).

وهذا يعني أن القراءة المكثفة هي القراءة التي تتم داخل الفصل لتدريس موضوعات ونصوص القراءة المقررة تحت توجيه المعلم، وتهدف إلى دراسة متعمقة لنصوص القراءة، واكتساب مفردات وتراكيب لغوية.

والقراءة الموسعة تهدف إلى الاطلاع الواسع من مصادر مختلفة، بدلا من القراءة المكثفة التي تقتصر على الدراسة التفصيلية، لعدد محدود من مواد القراءة، وتفيد القراءة الموسعة في إثراء التجارب وتنمية المفاهيم الجديدة، وزيادة القدرة على الفهم، وحث الاهتمامات الفكرية، وتكوين اتجاهات ملائمة نحو التعلم. (محمد حمدان، ٢٠٠٧، ٩٤: ٩٥)

فالقراءة الموسعة قراءة تشمل موضوعات كثيرة، وغايتها تنمية الفهم القرائي وتنمية الثروة اللغوية، وعن طريقها يتخطى القارئ بعدي الزمان والمكان، فيقرا لأدباء ومفكرين من عصور مضت، وتتم هذه القراءة خارج الفصل حيث يوجه المعلم الطلاب ويحدد لهم ما يقرؤونه ثم يناقشهم فيه، إلا إن العبء الأكبر يقع على الطلاب أنفسهم فهم الذين يقرؤون موضوعات منفصلة أو كتابا ذا موضوع واحد أو قصة قصيرة، وتتم قراءة هذه المواد خارج الفصل فيتعلم الطلاب بذلك الاستقلال في تحصيل المعرفة ويدعمون ما اكتسبوه من مهارات وأفكار وتنمو ثروتهم اللفظية (حسن شحاتة ومروان أحمد، ٢٠١٢،١٢٧).

ومما سبق أن القراءة الموسعة هي القراءة التي تتم خارج الفصل الدراسي، وفيها يوجه المعلم الطلاب للمواد المقروءة والتي تتناسب مع قدراتهم ومستوياتهم، ليحببهم في القراءة وينمي قدراتهم وميولهم القرائية.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة ومن هذه الدراسات: دراسة مروان أحمد (٢٠١٦) التي هدفت إلى استخدام التفكير الجمعي التشاركي لتنمية مهارات القراءة الموسعة، ودراسة سيد رجب (٢٠١٦) التي هدفت إلى استخدام نماج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة، ودراسة مروان أحمد (٢٠١٧) التي هدفت إلى استخدام مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة المكثفة.

ولذلك فإن أنواع القراءة المختلفة وأساليب تنميتها تؤثر في معتقدات المتعلمين واتجاهاتهم ونظرا لأهمية القراءة وكونها تمثل مظهرا مهما من سمات شخصية الفرد وعاملا مهما في نموها والارتقاء بها، فإن عملية تعرف وتنمية المتغيرات الشخصية والمعرفية المرتبطة بها تعد من الموضوعات المهمة التي تكتسب أهميتها من أهمية القراءة نفسها، وعلى قائمة تلك المتغيرات الذات القرائية. (ريم أحمد، ٢٠١٢، ٥٦)

فالذات القرائية متغير من المتغيرات التي يمكن تنميتها، وهي مؤشر من مؤشرات قدرات المتعلم القرائية وتمكنه من مهارات القراءة، وقدرته على فهم النصوص، وإدراكه للموضوعات من حيث سهولتها وصعوبتها.

وتعد الذات القرائية وفاعليتها من أهم مؤشرات قدرة الطلاب على القراءة، فهي المحصلة النهائية لمعتقدات الطالب عن مدى فهمه للنص المقروء ومدى سهولته أو صعوبته ومدى تمكنه من السيطرة عليه واستيعاب فكرته، وما يتبع ذلك من شعور الطالب بالثقة أو الإحباط (ريم أحمد، ٢٠١٢: ١٤).

والذات القرائية بُعد من أبعاد الذات اللغوية، وهي مصطلح مكون من مفهومين: مفهوم الذات وهو فكرة الفرد عن نفسه ومشاعره نحوها، والقرائية منسوبة إلى القراءة وهي في أبسط صورها القدرة على إدراك معاني الرموز "الكلمات" وفهمها (عبد المنعم أحمد،٢٠٠٨، ٥٦).

ولأهمية الذات القرائية فقد سعت العديد من الدراسات إلى تنمية أبعاد الذات القرائية، ومن هذه الدراسات: دراسة ريم أحمد(٢٠١٢) التي هدفت إلى تنمية أبعاد الذات القرائية وتنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم، ودراسة علي محمود، وإيمان حسنين(٢٠١٧) التي هدفت تعرف العلاقة بين دافعية القراءة وفاعلية الذات القرائية والقلق القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة نورا محمد (٢٠١٨) التي هدفت على تنمية أبعاد الذات القرائية وتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية ونقدها في ضوء مدخل الإستراتيجية التعاونية، ودراسة سامية محمد(٢٠٢٠) التي هدفت إلى تنمية كفاءة الذات القرائية وبعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وقد أكدت هذه الدراسات على أهمية تنمية الذات القرائية لدى المتعلمين في المراحل المختلفة ولمستويات الطلاب المختلفة.

ومعظم الدراسات التي أجريت لتنمية الذات القرائية لم تهتم بفئة الفائقين؛ ولذلك هدف البحث الحالي إلى تنميتها لديهم، وسعى لتنمية الذات القرائية الإبداعية لتتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

ويعد مفهوم الفاعلية الذاتية الإبداعية أحد المفاهيم التي انبثقت عن مفهوم الفاعلية الذاتية، بوصفها إحدي تلك الخصائص المرتبطة بما يمتلكه الموهوب من قدرات إبداعية، فالطلبة الذين يتمتعون بفاعليه الذات الإبداعية دائما ما يتفوقون في دراستهم مقارنه بالطلاب الذين لا يمتلكون قدرا معقولا من فاعليه الذات، وتنمية الجوانب العقلية والفكرية، وحل المشكلات بطرق إبداعية، والقدرة على إيجاد حلول وأفكار جديدة وهذه الصفات تؤثر إيجابياً على أدائهم وقدراتهم العقلية وطريقة تفكيرهم (علاء الدين السعيد وآخرون ،٢٠٢٠، ١٠٨).

وهذا يعني أن هناك علاقة بين الذات الإبداعية والفائقين؛ حيث يتميز الفائقون لغويا بقدرات إبداعية عامة تمكنهم من التعامل مع مهارات اللغة بطرق إبداعية، وإيجاد أفكار لغوية إبداعية وتعرف فعالية الذات الإبداعية بأنها معتقدات الفرد عن قدراته وإمكاناته لإنتاج مخرجات إبداعية"، وتعرف أيضا بأنها اعتقاد الفرد في قدرته في النجاح وإيجاد أفكار جديدة أو تحويل الأفكار القائمة إلى أفعال. (عادل محمود،٢٠١٤، ٣١)

وعلى الرغم من الارتباط بين فاعلية الذات والإبداع فإن القليل من الدراسات وجهت لتناول فاعلية الذات في سياق الإبداع، وتزخر فاعلية الذات العامة بالدراسات التي أجريت على المتعلمين في حين لا زال البحث في موضوع فاعلية الذات الإبداعية حديثاً على الطلاب بصفة عامة وعلى الموهوبين والفائقين بصفة خاصة. (أحمد محمد، ٢٠١٤، ٤٧٨)

ويعد الطلاب الفائقون من الفئات التي تتسم بالعديد من السمات التي تميزهم عن فئة العاديين، حيث إنهم يسعون إلى تنمية ذواتهم بطريقة تتناسب وقدراتهم، ولذلك فإن تنمية ذاتهم القرائية بصورة إبداعية يتناسب مع قدراتهم وسماتهم.

فالطلاب الفائقون يمتلكون مستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية؛ ولذلك فإن تنمية الذات الإبداعية لدى هؤلاء الطلاب من أولويات البرامج والمناهج التعليمية، حتى تتماشى مع سماتهم.

ومن الطبيعي أن يظهر الناس اهتماما خاصا بالأفراد الذين يتميزون بقدراتهم أو مواهبهم بصورة استثنائية في أحد ميادين النشاط الإنساني التي يقدرها المجتمع (فتحي جروان،٢٠١٦، ١٤).

والفائقون من الفئات التي يجب أن تنال عناية جيدة، لأنهم يسهمون في تطور المجتمعات وتقدمها ، وذلك لما يمتلكونه من قدرات عقلية عالية وقدرات مختلفة عن العاديين. فهؤلاء يدفعون بالمجتمعات إلى التقدم والرقي والنهضة؛ فهم الثمرة المرجوة التي يجنيها المجتمع.

ويحتاج التلاميذ الفائقون إلى توفير برامج تربوية وطرق تعليم خاصة تعمل على مواجهة احتياجاتهم، وتتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم، وكلها أمور قد يصعب توفيرها في إطار المنهج الدراسي العادي وطرق التعليم التقليدية (عبد العزيز الشخص،٢٠١٥، ٢٥٥).

وقد أوصت دراسة حياة خزان(٢٠١٧) بضرورة الاهتمام بإعداد برامج تعليمية خاصة تتلاءم مع خصائص هذه الفئة.

وإذا كان الاهتمام بالفائقين ضرورة ملحة؛ فإن الاهتمام بهم لغويا على وجه الخصوص أكثر أهمية؛ لأن التفوق في اللغة عامل أساسي من العوامل التي تسهم في التفوق في المواد الدراسية الأخرى (محمد جابر،٢٠٠٥ ،١١).

ولذلك اهتمت بعض الدراسات بالتفوق اللغوي ، وأوصت بضرورة تقديم الرعاية والاهتمام بهم ، والبحث عن إستراتيجيات تتوافق مع إمكاناتهم ومن هذه الدراسات: دراسة شحاتة أحمد (٢٠١٢) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج إثرائي قائم على معايير التفوق في اللغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي والتعلم الذاتي لدى الطلاب الفائقين بالتعليم الثانوي العام، وقد أوصت بضرورة العناية بالطلاب الفائقين، وضرورة وضع معايير للتفوق اللغوي، ودراسة محمود مصطفى (٢٠١٥) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير العليا والقراءة الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية من خلال منهج إثرائي في اللغة العربية، وأوصت بضرورة التركيز على تنمية مهارات التفكير العليا ومهارات القراءة الإبداعية لدى الطلبة الفائقين. ودراسة أكرم إبراهيم (٢٠١٨) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ الفائقين لغويا، وأوصت بضرورة الاهتمام بالطلاب الفائقين لغويا وإعداد البرامج التي تتوافق وإمكاناتهم العقلية. ودراسة خطاب أحمد وعيسى صالح (٢٠١٩) التي اهتمت بوضع إستراتيجية لرعاية الطلاب الفائقين لغويا، وأوصت بضرورة الاهتمام بهم والبحث عن إستراتيجيات تناسبهم.

ولذلك ينبغي في تدريس اللغة العربية للفائقين لغويا البحث عن إستراتيجيات فعالة ، ترقى بقدراتهم، وتستفيد من تفوقهم، وكذلك تمكنهم من التعبير عن أفكارهم واقتراح الجديد من الفكر، ومن إشباع حاجاتهم واهتماماتهم؛ مما يوظف قدراتهم وإمكاناتهم.

وإذا كانت تنمية مهارات القراءة مهمة للعاديين فإنها تكتسب أهمية خاصة لدى الفائقين الذين يتميزون بحب القراءة والرغبة في الاطلاع الدائم، ولذلك فإن تنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة لدى هؤلاء التلاميذ ينبغي أن تحظى باهتمام، ومن خلال استراتيجيات تعليمية متميزة، فالقراءة المكثفة تشبع حاجات الفائقين داخل الصفوف الدراسية، والقراءة الموسعة تشبع حبهم ورغبتهم في الاطلاع.

وتعد إستراتيجية القراءة الثلاثية وإستراتيجية قراءة الصور من الاستراتيجيات التي تتميز عن إستراتيجيات التدريس المعتادة، والتي يمكن الإفادة منها في التدريس للطلاب الفائقين لغويا.

وتكمن أهمية القراءة الثلاثية في تقديمها نوعية جديدة من التعلم، لأنها تحمل الطلبة مسؤولية تعلمهم بالاعتماد على أنفسهم، وكونها نشاطا مساندا لهم، وتزودهم بما يدعم تعلمهم في بيئة تعليمية متفاعلة، وتعاون اجتماعي راق، ونقاش علمي يدور كله حول المضمون المراد تعلمه. (Slatr &Horstman, 2002, 111)

وتقوم إستراتيجية القراءة الثلاثية على أساس التعلم التعاوني بين الطلاب في مجموعات صغيرة مكونة من ثلاثة تلاميذ بحيث يكون لكل تلميذ دور في المجموعة، ويتبادل التلاميذ الأدوار لتحقيق الأهداف. ويؤكد التعلم التعاوني على العمل الجماعي للطلاب داخل مجموعات صغيرة للوصول إلى الأهداف المنشودة، ويهدف إلى تحسين بعض المهارات مثل: اتخاذ القرار الجماعي ومشاركة الطلاب وتحمل المسئولية، ويعطي الفرصة لجميع الطلاب لكي يتشاركوا ويتعاملوا معا. (آمال كامل، ٢٠٠١، ٤٣٢)

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها: دراسة فراس محمود (٢٠٠٥) التي هدفت تعرف أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها، ودراسة شايع سعود(٢٠٠٧) التي هدفت إلى تحفيز الفهم القرائي باستخدام التعلم التعاوني، ودراسة عبد العزيز شفيق (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة الكتابة الإملائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. وقد أكدت نتائج هذه الدراسات الأثر الإيجابي للتعلم التعاوني قي تدريس مهارات اللغة العربية.

كما تؤكد الاتجاهات الحديثة على ضرورة الاهتمام بخبرات قراءة الصور؛ حيث يتم تشجيع المتعلمين على استخلاص المعلومات والأفكار الموجودة في الصور. (Moore,2006,2)

وفي دراسة أجرتها ستاهل (Stahl، 2003) هدفت إلى معرفة أثر ثلاث إستراتيجيات منها إستراتيجية الصور المتحركة، وأظهرت نتائج الدراسة أن إستراتيجية الصور المتحركة لها أثر دال إحصائيا في الاستيعاب القرائي والطلاقة.

لذلك ينبغي في تدريس اللغة العربية للفائقين لغويا البحث عن إستراتيجيات متنوعة فعاله، ترتقي بقدراتهم اللغوية، وتساعدهم على تحقيق التفاعل المستمر مع المجتمع، وتستفيد من تفوقهم، وكذلك تمكنهم من التعبير عن أفكارهم واقتراح الجديد من الفكر، ومن الحلول المبدعة لمشكلات تواجه المجتمع (عبد الرحيم فتحي، أماني حامد ، ٢٠١٩، ٣٦).

لذا يسعى البحث الحالي إلى قياس أثر الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية مهارات القراءة المكثفة والموسعة والذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.

مشكلة البحث

إن تعليم القراءة بصفة عامة في مراحل التعليم يقدم لكل من التلاميذ العاديين والفائقين على حد سواء دون مراعاة للميول أو القدرات العقلية التي يتميز بها هؤلاء الفائقون؛ ومن ثم يغفل التدريس تلك المهارات التي تركز على تلبية احتياجات الفائقين وتنمية مهاراتهم.

وقد أرجعت دراسة ليلى عبد الرحمان (٢٠٠٤) أسباب انخفاض الاهتمام بالفائقين إلى اعتقاد بعض أصحاب القرار من التربويون أن وجود مدرسة للمتفوقين أو صفوف خاصة لهم أو أي تنظيم أخر يخالف المبادئ التربوية ولا يحقق مبدأ المساواة بين أفراد المجتمع ، لاسيما إذا زودت هذه المدارس أو الفصول بإمكانات لا تتوافر في الصفوف العادية.

وغالبا ما تعد مناهج التعليم العام لتلبي حاجات وتحاكي قدرات الفئة الغالبة من الطلبة– العاديين– بينما يعاني الطالب الفائق داخل الصف العادي من مشكلات الملل والضجر ونقص المعلومة التي تتحدى قدراته.

كما أن أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية لا تتضمن مهارات، مثل: إضافة أفكار مبتكرة للنص، والفهم الواسع للمواد المقروءة، كما لا يهتم في هذه المرحلة باختيار الموضوعات التي تتواءم مع هؤلاء الطلاب، ومن ثم يلاحظ عزوف من الطلاب عن حصص القراءة؛ لأنها لا تشبع اهتماماتهم أو تتحدى قدراتهم، ولا تشجعهم على القراءة الموسعة والحرة للكتب والموضوعات في مصادر المعرفة المتعددة. (فتحي يونس، ٢٠٠٠، ٣١٠: ٣١١).

على الرغم من ضرورة الاهتمام بالفائقين إلا أنه لوحظ بوجه عام قلة الدراسات التي تناولت محور التفوق وخاصة الجانب اللغوي ، كما لوحظ عدم الاهتمام بالإستراتيجيات المقدمة لهم للرقي بمواهبهم وتنميتها والوصول بها إلى أعلى درجاتها؛ حيث تركز حصة القراءة على المعلومات التي يمكن للطلاب استيعابها بأنفسهم دون الحاجة للمعلم، علاوة على أنه لا جديد فيما يقدمه المعلم من إجراءات تدريسية تعالج الموضوعات القرائية بطريقة تتناسب وطبيعة الطلاب (هدى إمام، ٢٠٠٨، ١٣٨)؛ فضلا عن افتقار إستراتيجيات تدريس القراءة إلى تلك الأساليب التي من شأنها تنمية مهارات القراءة العميقة مع ما يتضمنه النص من معلومات وأفكار وقضايا (إحسان عبد الرحيم، ٢٠٠٣، ١٢٣)، مما يترتب عليه إغفال تنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة لدى الطلاب العاديين وكذا لدى الطلاب الفائقين.

وتكمن مشكلة البحث الحالي في عدم الاهتمام بتنمية مهارات القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لدى التلاميذ الفائقين لغويا، وهذا ما أكدت عليه دراسة سيد رجب (٢٠١٦)، التي أوصت بضرورة الاهتمام بمهارات القراءة الموسعة والقراءة المكثفة وضرورة تضمين هذه المهارات في منهج القراءة.

كما أكدت دراسة مروان أحمد (٢٠١٨) على ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات القراءة المكثفة، وكذلك في دراسته (٢٠١٦) التي أكدت ضعف الطلاب في مهارات القراءة الموسعة.

وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية الذات القرائية لدى المتعلمين، والتي من شأنها أن ترفع من مستواهم في مهارات القراءة، وزيادة دافعيتهم في أداء المهام القرائية المختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة: فتحي عبد الحميد (٢٠٠٨)، وماجد محمد (٢٠٠٨)، وعبد العزيز ناصر (٢٠١١)، ونرمين محمود (٢٠١٢)، وسلوى حسن (٢٠١٦)، وسيد محمد (٢٠١٦)، وعلي محمود وإيمان حسنين (٢٠١٧)، ونورا محمد (٢٠١٨)، وإنتصار فرغلي(٢٠١٩)، وسامية محمد (٢٠٢٠)؛ إلا أن نتائج هذه الدراسات أكدت أن فاعلية الذات القرائية لم تحظ بالاهتمام الكافي، باعتبارها تمثل الجانب النفسي في القراءة،

ولذلك أوصت باستخدام أساليب وإستراتيجيات تدريس معاصرة وفعالة تعني بتنمية الذات القرائية لدى التلاميذ.

كما أكدت العديد من الدراسات على ضرورة تنمية أبعاد الذات الإبداعية لدى الفائقين والموهوبين، ومنها دراسة: أحمد محمد(٢٠١٤)، وكوثر قطب(٢٠١٩)، وعلاء الدين السعيد(٢٠٢٠).

وبمراجعة هذه الدراسات التي تناولت الذات القرائية، والذات الإبداعية لوحظ أنه – في حدود علم الباحثة – لم تجر دراسات تناولت الذات القرائية الإبداعية لدى التلاميذ بوجه عام والفائقين لغويا بوجه خاص.

ويؤكد كل ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، والتي هدفت إلى تعرف مدى امتلاك تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لمهارات القراءة الموسعة ومهارات القراءة المكثفة، و للوقوف على مدى تمكن التلاميذ من أبعاد الذات القرائية الإبداعية، حيث تم تطبيق مقياس أبعاد الذات القرائية الإبداعية، وتم تطبيق اختبارين مبدئيين أحدهما في القراءة الموسعة، والآخر في القراءة المكثفة، وقد تم اختيار التلاميذ الفائقين بناء على ترشيحات المعلمين، وكذلك الحصول على نسبة ٨٥% فأكثر في نتائج اختبارات مادة اللغة العربية، وبلغ عددهم (٢٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة جزيرة البداري القبلية الإعدادية بأسيوط، وقد كانت النتائج كما يأتي:

– بالنسبة لمهارات القراءة المكثفة: وجد أن ٥٥% من التلاميذ لديهم ضعف في هذه المهارات.

– بالنسبة لمهارات القراءة الموسعة: وجد أن ٦٠% من التلاميذ لديهم ضعف في هذه المهارات.

–بالنسبة للذات القرائية الإبداعية وجد أن ٧٠% من التلاميذ لديهم ضعف في هذه الأبعاد.

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في ضعف مهارات القراءة الموسعة والقراءة المكثفة وأبعاد الذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا،

ولعلاج هذه المشكلة استخدمت الباحثة الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور لتنمية هذه المهارات لديهم، ولتنمية أبعاد الذات القرائية الإبداعية لديهم.

أسئلة البحث :

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟
٢. ما مهارات القراءة الموسعة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟
٣. ما أبعاد الذات القرائية الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟
٤. ما أثر استخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية مهارات القراءة المكثفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟
٥. ما أثر استخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية مهارات القراءة الموسعة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟
٦. ما أثر استخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية أبعاد الذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

– تنمية مهارات القراءة المكثفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

– تنمية مهارات القراءة الموسعة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

– تنمية أبعاد الذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تقديم خلفية نظرية عن القراءة المكثفة والقراءة الموسعة ومهارات كل منها، والذات القرائية بوجه عام والذات القرائية الإبداعية، وإستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور وأهمية كل منها.

الأهمية التطبيقية:

قد يفيد البحث كلًا من:

التلاميذ الفائقين لغويا : من خلال تنمية مهارات القراءة الموسعة والقراءة المكثفة والذات القرائية الإبداعية لديهم.

المعلمين: من حيث تزويدهم بكيفية الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور واستخدامه في تنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية لدى التلاميذ الفائقين لغويا.

واضعي المناهج: في إمدادهم بقائمة بمهارات القراءة المكثفة وقائمة بمهارات القراءة الموسعة ، وأخرى بأبعاد الذات القرائية الإبداعية، وأدوات القياس المتمثلة في اختبار القراءة المكثفة، واختبار القراءة الموسعة، ومقياس الذات القرائية الإبداعية للتلاميذ الفائقين لغويا، ويمكن وضع هذه الأدوات في الاعتبار عند تطوير المنهج.

الباحثين: قد يفتح مجالات بحثية جديدة أمام الباحثين؛ لإجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى تنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية لإبداعية في المراحل التعليمية الأخرى، والإفادة من أدوات البحث في دراسات جديدة تخدم تعليم اللغة العربية.

محددات البحث:

التزم البحث بالمحددات التالية:

- مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا بمدرسة جزيرة البداري القبلية؛ وعددهم(٣٠) تلميذا كمجموعة تجريبية.

- بعض مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا، وبلغ عددها (١٠) مهارات أدائية.
- بعض مهارات القراءة الموسعة المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا، وبلغ عددها (١٣) مهارة أدائية.
- أبعاد الذات القرائية الإبداعية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا: وبلغ عددها (٦) أبعاد رئيسة، (٤١) بعدًا فرعيًا.
- الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في التدريس لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.

منهج البحث

لغرض هذا البحث تم استخدام المنهج التجريبي في اختيار مجموعة البحث وتطبيق البرنامج، واستخدام التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة من خلال التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث؛ نظرًا لمناسبة هذا التصميم لمتغيرات البحث.

أدوات البحث وموادها:

لغرض البحث تم استخدام الأدوات التالية:

أدوات جمع البيانات:

- قائمة مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.
- قائمة مهارات القراءة الموسعة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.
- قائمة أبعاد الذات القرائية الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.

أدوات القياس:

- اختبار مهارات القراءة المكثفة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.
- اختبار مهارات القراءة الموسعة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.
- اختبار المصفوفات المتتابعة لريفين.
- مقياس الذات القرائية الإبداعية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.

مواد المعالجة التعليمية:

- كتاب التلميذ - دليل المعلم

مصطلحات البحث

إستراتيجية القراءة الثلاثية

عرفها بيلي وتيلمان (Peli & Tillman ,2007, 68) بأنها القراءة التي تعتمد على أساس المجموعات المتعاونة التي تتنافس فيما بينها، فيقوم طالب بالقراءة، ثم يكرر القراءة الطالب الثاني، وأخيرا يأتي الطالب المدقق لتصويب الأخطاء التي يقع بها الطالب القارئ، وبعد ذلك يقوم الطلاب بتبادل الأدوار.

وذكرت شيلي (Shelly، 2014) أن إستراتيجية القراءة الثلاثية إحدى إستراتيجيات تدريس القراءة القائمة على تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وتتكون كل مجموعة من ثلاثة طلاب، ويأخذ كل طالب دورا محددا في هذه الإستراتيجية، بحيث يجري تبادل الأدوار بينهم أثناء نشاط القراءة، فالدور الأول في هذه الإستراتيجية هو دور القارئ، في حين يقوم طالب آخر بدور الملخص . أما الأخير فيأخذ دور طرح الأسئلة.

إستراتيجية قراءة الصور

عرفها راشد محمد (٢٠١٧، ٣٥٧) بأنها تعرف عناصر الصورة، وتحليلها لاستكشاف مضمونها واستيعاب محتواها، وإدراك ما تعبر عنه من خبرات وأفكار.

وعرفها علي عوض (٢٠١٩، ٢٧٦٢) قدرة التلاميذ على قراءة الصورة وتحويلها من لغة بصرية إلى لغة لفظية في المستويات الثلاث (التعرف – الوصف – التفسير).

الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور

يمكن تعريف الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور إجرائيا في البحث الحالي بأنه الجمع عند تدريس الموضوعات القرائية بين إستراتيجية القراءة الثلاثية وإستراتيجية قراءة الصور لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا بهدف تنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية.

ويتم الدمج من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية ثلاثية، وفيها يقوم التلاميذ بملاحظة صور متعلقة بنص قرائي، ويطلب منهم وصف محتوى الصور، وتفسير البيانات والمعلومات المتضمنة في الصورة، واستنتاج الأدلة والمفاهيم وإنتاج الأفكار المرتبطة بالموضوع وغيرها من المهارات، ثم يتناقشون فيما بينهم فيما استنتجوه، ثم يبدأ أحد الطلاب بقراءة النص ويقوم الطالبان الآخران ببيان صحة ما استنتجوه من ملاحظة الصورة، ويتبادلون الأدوار.

القراءة المكثفة

عرفها بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل (٢٠٠٦، ٥٤) بأنها عملية تفاعل الطالب مع النص المقروء تفاعلا عميقا ومتأملا، من خلال عدد من العمليات مثل: التفسير وتحليل محتوى النص ومعلوماته، والبحث والاستنتاج لما بين السطور وما وراءها من معان ضمنية وأغراض لم يشر إليها الكاتب صراحة، فضلا عن استخلاص أهم الكلمات المفتاحية المعينة على فهم النص، وتحديد أفكاره الأساسية وتحليلها.

عرفهاعدنان عبد طلاك(٢٠١٥، ١٧) بأنها نشاط قرائي صفي تحت إشراف معلم تهتم بدراسة كلمات النص، وتراكيبه، وتعبيراته اللغوية، وكيفية النطق بها للوصول في فهم هذا النص.

ويمكن تعريفها إجرائيا في البحث الحالي: بأنها عملية يقوم بها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا داخل الفصل يتم من خلالها فهم النصوص المقروءة بكل مستوياته (الفهم الحرفي – الفهم التفسيري – الفهم النقدي والإبداعي) من خلال قراءة السطور وما بين السطور وما وراء السطور.

القراءة الموسعة

يعرفها عبد الرحمن الفوزان(٢٠١١ ، ١٩٩) بأنها تفاعل الطالب مع نصوص قرائية متعددة، يختارها معتمدا على نفسه، لتحقيق مستويات الفهم العليا مثل: النقد والتذوق والإبداع، ولا يشترط فيها الاهتمام بتفسير جميع المفردات والتراكيب، أو البحث عن التفاصيل – مثل القراءة المكثفة – بل يهتم فيها بالفهم العام والشامل للنصوص المقروءة والاستمتاع بقراءتها.

وهناك من يعرفها بأنها عملية يتفاعل فيها القارئ مع النصوص دراسة ونقدا، دون التقيد بزمان ومكان، بهدف تحقيق الفهم العام للنصوص ومعايشتها وتذوقها، على أن يقدم الطالب تقريرا عن هذه النصوص يتضمن عددا من المعلومات، مع مناقشة هذا التقرير بين الطالب ومعلمه وبين الطلاب بعضهم بعضا في دوائر أدبية يكون المعلم موجها ومرشدا لها. (علاء الدين حسن، ٢٠٠٨، ١٢٤)

وتعرف إجرائيا في هذا البحث بأنها قراءة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا للنصوص التي يختارونها بأنفسهم تحت إشراف معلمهم، بهدف تحقيق الفهم القرائي العام، والتوسع القرائي، والتذوق، والنقد والإبداع للنصوص المقروءة.

الذات القرائية الإبداعية

عرفت نورا محمد (٢٠١٨، ٢١٥) الذات القرائية بأنها الاعتقاد المدرك لدى المتعلم في قدرته على التعامل مع النصوص المقروءة، ووعيه بجوانب قوته وضعفه، واتجاهه نحو تلك النصوص وحكمه الذاتي على نفسه عند قراءتها.

وعرفت ميمي السيد (٢٠٢١ ، ١١٦١) فعالية الذات الإبداعية بأنها "معتقدات الفرد حول قدراته الإبداعية، وتشمل معتقداته حول تفكيره الإبداعي، بالإضافة إلى معتقداته حول أدائه الإبداعي، ويحدد من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس فاعلية الذات الإبداعية".

ويقصد بالذات القرائية الإبداعية إجرائيا معتقدات ووعي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا لقدراتهم القرائية الإبداعية، ومعتقداتهم عن أدائهم الإبداعي للمهام القرائية، وميلهم للقراءة ووعيهم بنقاط قوتهم وضعفهم في القراءة وتغلبهم عليها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الذات القرائية الإبداعية المعد لذلك.

<u>الإطار النظري والمفاهيمي: الفائقون لغويا، وإستراتيجية القراءة الثلاثية وإستراتيجية قراءة الصور، والقراءة المكثفة والموسعة والذات القرائية الإبداعية:</u>

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى تعرف مفهوم الفائقين لغويا واستخلاص خصائصهم، وأساليب الكشف عنهم، وكذلك أسس الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور، و

استخلاص مهارات كل من القراءة المكثفة والقراءة الموسعة، وكذلك أبعاد الذات القرائية الإبداعية لتنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا، وذلك كما يأتي:

أولا: الفائقون لغويا

لغة : فاق الشيء فوقاً وفواقاً بمعنى علاه، وفاق الرجل صاحبه: علاه وغلبه وفضله ، وفقت فلانا أي صرت خيرا منه وأعلى وأشرف، (محمد بن منظور، ١٩٩٠، ٣١٦)

ويعرف التفوق بأنه : العلو والارتفاع في الشأن ، والتفوق من الفوق ، والفوق نقيض لتحت. (أحمد محمد، ٢٠٠٣، ٢)

خصائص الفائقين

تم استخلاص عددا من الخصائص والسمات التي تميز الفائقين وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات في هذا المجال، من أبرزها ما يلي:(عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ١٥١)، (سامر مطلق، نور عزيزي، ٢٠١٢، ١٠٦: ١٠٧)، (Korucu &Alkan ,2012). (محمد عبد الهادي، سميرة ونجن، ٢٠١٤، ٤٥)، (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٥، ٢٥٨)

١) لديهم حصيلة لغوية كبيرة بالنسبة لعمرهم الزمني، كما أن باستطاعتهم استخدام المفاهيم بطرق منطقية وذات معنى.
٢) لديهم معرفة واسعة حول موضوعات مختلفة ومتنوعة.
٣) القدرة على تذكر المعلومات بسرعة (لديهم ذاكرة قوية).
٤) القدرة على فهم علاقات السبب والنتيجة بسرعة؛ فهم يثيرون كثير من التساؤلات في محاولة لفهم واكتشاف ماهية الأشياء.
٥) القدرة على الفهم واستنتاج القواعد التي تساعدهم في الوصول إلى تعميمات وانطباعات صادقة فيما يتعلق بالأحداث والناس والأشياء.
٦) لديهم قدر كبير من الثقة في النفس، وفي قدراتهم، وفي أدائهم.
٧) التآزر البصري الحركي الجيد.
٨) المهارة في التلاعب بالكلمات والألفاظ.

٩) لديهم القدرة على أن يؤدي بشكل جيد تحت ضغط، وأن يسايروا ذلك التوتر الذي يرتبط بذلك الموقف عامة بما فيه من ضغوط.

١٠) يتميزون باليقظة والفطنة وسرعة البديهة.

١١) لديهم شغف بالقراءة في مجالات متنوعة التي قد تكون موضوع اهتمام الأكبر منهم سنا.

١٢) لديهم القدرة على فهم الأشياء والموضوعات المتعددة من خلال تقسيمها إلى عناصر مختلفة، ويسألون عن الأشياء والموضوعات، ويبحثون عن الإجابات ذات المعني.

١٣) ردود فعل انفعالية شديدة للألم، والضوضاء، والإحباط.

١٤) الحساسية الشديدة بصفة عامة.

١٥) إبداء قدر كبير من الشفقة بالآخرين والرحمة بهم.

١٦) الكمالية والمثالية.

١٧) الخيال الواسع.

أساليب اكتشاف الفائقين

يتفق علماء التربية على ضرورة اكتشاف التلميذ الفائق في سن مبكرة، حتى يكتمل نمو قدراته واكتمال نضجه من خلال العناية به ، ووضع المناهج الإضافية المناسبة في هذه المرحلة المبكرة والتي من شأنها زيادة قدراته وإمكاناته . والعناية به حتى يكتمل نضجه وكذلك العمل على تحقيق التوافق الشخصي له سواء مع أقرانه أو والديه ، وهناك العديد من أساليب التعرف على الفائقين تم استخلاصها من خلال الرجوع للأدبيات والدراسات في هذا المجال، وهي كالتالي: (عبد الرحمن سليمان،٢٠٠١، ٣)، (محمد عبد الهادي، سميرة ونجن،٢٠١٤ ، ٤٦: ٤٧)،

١- تطبيق الاختبارات: يجب أن تكون هذه الاختبارات تشخيصية توجيهية، فلا يكفي أن تمدنا بالدرجات بل يجب أن ننظر إليها على أنها أدوات توجيه، ومن بين هذه الاختبارات التي لا غنى عنها في التعرف على هذه الفئة:

- اختبارات الذكاء بنوعيها الفردي والجمعي.

- اختبارات قدرات التفكير الابتكاري.
- اختبارات الشخصية.

وتتطلب عملية اكتشاف الفائقين أكثر من أداة في القياس والتشخيص. نظرا لتعقد مكونات أو أبعاد مفهوم الطالب الفائق؛ لأنه تتداخل فيها كل من القدرة العقلية، الإبداعية، و وكذلك المهارات والمواهب ،ويمكن تحديد الطالب الفائق من بين الفئات الآتية:

• الحاصلين على أعلى المجاميع في امتحان العام الدراسي السابق.

• الحاصلين على المراتب الأولى في المسابقات الدينية والثقافية و الاجتماعية والرياضية على مستوى المدرسة أو المستويات الأعلى.

• الموهوب ذو القدرات الخاصة في الأنشطة التربوية المختلفة (مثلا المتميزين في النشاط البحث العلمي،الفنون الأدبية ، حفظ القرآن الكريم ، البحوث والمقالات الدينية والثقافي، المسرحيات ، المناظرات)

٢- تقدير الآباء والأمهات : إن تقدير الآباء والأمهات لها قيمتها وأهميتها في تقدير تفوق أطفا أنهم أكثر الناس معرفة بهم ودراية بسلوكهم وخصائصهم التي لا تكشف عنها الاختبارات المتنوعة ، وينبغي النظر إلى تقارير الآباء والأمهات على أنها مجرد معلومات مساعدة، إلى جانب الأساليب الأخرى المستخدمة في التعرف على الأطفال الفائقين.

٣- بطاقات التلاميذ : تمثل البطاقات الوثائق والملفات الخاصة بالحالة النفسية والاجتماعية الدراسية ومستوى التحصيل، واتجاهات وميول وهوايات التلميذ، وظروفه الاجتماعية والصحية الرياضية، لذا تعد هذه البطاقات دليلا موجها للمدرسة في اكتشاف الفائقين والموهوبين.

وكذلك اختبارات الاستعدادات والقدرات الخاصة. و اختبارات التحصيل الموضوعية.

٤- ترشيحات المعلمين والأقران.

ثانيا : إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور

مفهوم إستراتيجية القراءة الثلاثية

عرفها بيلي وتيلمان (Peli & Tillman ,2007, 68) "بأنها القراءة التي تعتمد على أساس المجموعات المتعاونة التي تتنافس فيما بينها، فيقوم طالب بالقراءة، ثم يكرر القراءة طالب ،

وأخيرا يأتي الطالب المدقق لتصويب الأخطاء التي يقع بها الطالب القارئ، وبعد ذلك يقوم الطلاب بتبادل الأدوار".

وذكرت شيلي (Shelly، 2014) أن إستراتيجية القراءة الثلاثية إحدى إستراتيجيات تدريس القراءة القائمة على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، وتتكون كل مجموعة من ثلاثة طلاب، ويأخذ كل طالب دورا محددا في هذه الإستراتيجية، بحيث يجري تبادل الأدوار بينهم أثناء نشاط القراءة، فالدور الأول في هذه الإستراتيجية هو دور القارئ، في حين يقوم طالب آخر بدور الملخص. أما الأخير فيأخذ دور طرح الأسئلة.

ومما سبق يتبن أن إستراتيجية القراءة الثلاثية إستراتيجية تقوم على أساس التعلم التعاوني بين الطلاب في مجموعات صغيرة مكونة من ثلاثة تلاميذ بحيث يكون لكل تلميذ دور في المجموعة، ويتبادل التلاميذ الأدوار لتحقيق الأهداف.

والتعلم التعاوني مجموعة من استراتيجيات التعليم التي تقوم على العمل الجماعي للطلاب داخل مجموعات صغيرة للوصول إلى الأهداف المنشودة، ويعمل على تحسين بعض المهارات مثل اتخاذ القرار الجماعي ومشاركة الطلاب وتحمل المسئولية،ويعطي الفرصة لجميع الطلاب لكي يتشاركوا ويتعاملوا معا. (آمال كامل، ٢٠٠١، ٤٣٢)

فالتعلم التعاوني هو أحد تقنيات التدريس التي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الايجابي في التحصيل الدراسي للتلاميذ ، كما تكسب التلاميذ مهارات العمل الجماعي ذات الأثر الكبير في حياتهم اليوم ومستقبلا.(فهد زايد ،٢٠٠٧ ، ١٧)

ويقوم التعلم التعاوني على مجموعة من العناصر يمكن تلخيصها فيما يأتي: (منى حلمي، ٢٠١٤، ٨٢)

» الاعتماد المتبادل الايجابي : يعتبر هذا العنصر من أهم عناصر التعلم التعاوني ، ومن المفترض أن يشعر كل طالب في المجموعة أنه بحاجة الى بقية زملائه وليدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة ، فإما أن ينجحوا سويا أويفشلوا سويا.

» المسئولية الفردية : أن كل طالب مسئول عن تعليم المادة المعنية ومساعدة أعضاء المجموعة الآخرين على تعلمها . » التفاعل المعزز وجها لوجه ويقصد به العمل على المزيد من إنجاح الطلاب بعضهم بعضا من خلال مساعدة وتبادل ودعم جهودهم بأنفسهم نحو التعليم.

» المهارات الاجتماعية أو ما يعرف بالاستخدام المناسب للمهارات الزمرية أو البين شخصية مثل (مهارات القيادة. اتخاذ القرار بناء الثقة. إدارة الصراع . حل المنازعات) ويعتبر تعلم هذه المهارات له أهمية بالغة لنجاح تعلم مجموعات التعلم التعاوني .

» معالجة عمل المجموعات : يناقش ويحلل أفراد المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهماتهم ، ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء مهمات العمل، يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء واستمرار التصرفات المفيدة ،وتعديل التصرفات التي تحتاج الى تعديل لتحسين عملية التعلم.

أهميتها

تعد إستراتيجية القراءة الثلاثية إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني التي تقوم على نشاط المتعلم، وتهدف إلى اكتساب التلميذ مهارات معتمداُ على نفسه، ومتعاوناً مع أفراد مجموعته.

وتتميز القراءة الثلاثية بأنها تزيد من قدرة الطلبة على الفهم، كونها تعتمد القراءة المعبرة والصحيحة، وتحليل النص وتفسيره، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة فيه، وتلخيصه على شكل قصة، وإعادة القراءة، وتدقيقها لتحديد الأخطاء التي وقع فيها زميله، وتبادل الأدوار بينهم لكي يمارس كل طالب جميع هذه الأدوار(Rayner, Foorman, Perfetii, (Pesetsky & Seidenberg, 2002,89)

وهذا يدل على أن القراءة الثلاثية تهدف إلى تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب؛ فهي تنمي الفهم بجميع مستوياته، سواء الفهم الحرفي أو الفهم التفسيري أو النقدي والإبداعي.

وتكمن أهمية القراءة الثلاثية في تقديمها نوعا جديدا من التعلم، لأنها تحمل الطلبة مسؤولية تعلمهم باعتمادهم على أنفسهم، واستقلالهم في التعلم.

ويمكن تحديد أهميتها فيما يأتي : (Sole، 2014, 143)

- زيادة مستوى دافعية التعلم لدي المتعلمين.
- وزيادة مستوى التعاون والمشاركة.
- تحسين مهارات الاستقصاء لدى الطلبة.
- وتطوير مهارات التوسع في الأفكار والمعارف لديهم.
- زيادة مستوى فهم المقروء، وتتحسن قدرتهم على القراءة.
- تسهيل حفظ المعلومات.

خطوات إستراتيجية القراءة الثلاثية

لخص موي وكوناهان (Mowey &Conahan , 2005, 143) خطوات إستراتيجية القراءة الثلاثية على النحو الآتي:

١- تجميع الطلاب في مجموعات ثلاثية.

٢- تحديد دور كل طالب في المجموعة، إذ يمثل أحدهم دور القارئ، والثاني يمثل دور (المعيد، الملخص)، والأخير يمثل دور المصحح .

٣- نمذجة التوقعات المطلوبة من كل دور: وفيها يقرأ الطالب قراءة جهرية، بحيث يمارس كل طالب دوره، ثم يقوم المعيد بتلخيص النص بعد انتهاء القراءة، ثم يقوم المصحح (الفاحص بتحديد الأخطاء، وطرحها أمام المجموعة، وقد يقدم الفاحص معلومات إضافية إذا قام الطالبان السابقان بحذف أو إهمال أية حقائق وأفكار مهمة.

٤- بعد أن ينهي الطلبة أدوارهم، يتبادلون الأدوار، وتتكرر الإجراءات، كي يمارس الطلاب جميع الأدوار.

٥- يقدم المعلم التغذية الراجعة، ويستخدم أوراق العمل للتقويم، ويعمل على تسهيل القراءة وضبط الصف.

ومما سبق يتضح أن الطالب هو الذي يقع عليه مسؤلية التعلم في إستراتيجية القراءة الثلاثية والمعلم يقوم بضبط الصف، وتقسيم المجموعات وتوزيع الأدوار والتوجيه والمتابعة والتقويم.

إستراتيجية قراءة الصور

الصورة من أكثر العوامل التي تجذب انتباه الأفراد لما تتمتع به من وسائل متعددة، فهي تعمل على تجسيد المعاني والخبرات اللفظية بحيث يمكن أن يدركها المتعلم بسهولة.

مفهوم قراءة الصورة

عرفت راندا عبد العليم (٢٠٠٨، ٣٧) قراءة الصور بأنها ترجمة وتفسير للنصوص البصرية الممثلة في الصور بهدف استخلاص المعانى المتضمنة، وفيها يتم استخدام الصور كأحد وسائط التعلم البصري، في مساعدة المتعلمين على توظيف قدراتهم البصرية؛ في القيام بتمييز وتفسير المعلومات الممثلة بصريا، بشكل يتم فيه الربط بين الخبرات الجديدة و الخبرات السابقة.

وعرفها علي عوض (٢٠١٩، ٢٧٩٣) بأنها قدرة التلاميذ على قراءة الصورة وتحويلها من لغة بصرية للغة لفظية.

أهمية استخدام الصور في العملية التربوية :

يمكن تلخيص فوائد استخدام الصور في العملية التربوية بما يلي :

١-تجسيد المعاني والخبرات اللفظية إلى مادية يمكن أن يدركها المتعلم بسهولة.

٢-تؤدي إلى فهم موضوع التعلم دون الحاجة إلى لغة لفظية، ولهذا فإنها تصلح لتعليم الفئات التي لا تحسن القراءة مثل الأميين ، والأطفال قبل سن الدراسة .

٣-تؤدي إلى التشويق وجذب انتباه المتعلم.

٤-تختصر الوقت اللازم لتوضيح بعض المفاهيم الذي يحتاجه المدرس لشرحها لفظيا .

٦- كما أنها تقوم بعصف أذهان التلاميذ وتشويقهم إلى التعلم. (علي عوض، ٢٠١٩، ٢٧٩٣)

خطوات استراتيجية قراءة الصور:

حدد راشد محمد (٢٠١٧، ٣٦١) الخطوات الإجرائية لإستراتيجية قراءة الصور في الخطوات التالية:

-عرض الصورة على لوحة مكبرة واضحة لجميع الطلبة، ومطالبة الطلبة تأمل الصورة ومكوناتها بهدوء وصمت؛ تمهيدا للتعبير عنها.

- تدريب الطلبة على التعبير الحر عن محتوى الصورة بحيث يعبر الطالب عما يشاهده في الصورة بشكل عام للتعرف على محتوياتها بكل حرية دون مقاطعة أو تعديل.

-الانتقال من التعبير الحر إلى التعبير الموجه بحيث يتم طرح مجموعة من الأسئلة الموجهة على الطلبة التوجيه تفكيرهم نحو تفاصيل الصورة وعناصر ومكونات معينة فيها للربط بينها وتسليط الضوء على الأفكار المتضمنة في الصورة.

- طرح أسئلة استنتاجية تتطلب من الطلبة استنتاج أفكار جديدة قد لا تتضمنها الصورة، ولكن يمكن استنتاجها من خلال بعض مؤشرات الصورة مثل: وصف مشاعر شخصيات من خلال ملامحهم، أو تحديد الحالة المادية، أو تحديد حالة الجو، أو ملامح العصر الزمني. أو استنتاج علاقات وقيم مختلفة.

أسس دمج إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور

تم الاعتماد في دمج الإستراتيجية على الأسس التالية:

(1) خصائص واحتياجات تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا.
(2) أسس التعلم التعاوني.
(3) متطلبات إستراتيجية القراءة الثلاثية.
(4) متطلبات إستراتيجية قراءة الصور.
(5) مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة.
(6) أبعاد الذات القرائية الإبداعية.

وفي ضوء ما سبق؛ تم بناء **الدمج بين الإستراتيجيتين** وفق الخطوات التالية:

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ثلاثية مكونة من ثلاثة تلاميذ.
- عرض صورة على التلاميذ مكبرة واضحة.
- مطالبة التلاميذ تأمل الصورة ومكوناتها بهدوء وصمت؛ وتكليفهم بتحديد الأفكار المرتبطة بالصورة تمهيدا لمناقشتها.

- ترك فترة لمناقشة التلاميذ حول الصورة والأفكار وتفسير المشاهد التي بها.
- طرح مجموعة من الأسئلة الموجهة على التلاميذ؛ لتوجيه تفكيرهم نحو تفاصيل الصورة وعناصر ومكونات معينة فيها للربط بينها، وتسليط الضوء على الأفكار المتضمنة في الصورة. .
- طرح أسئلة استنتاجية تتطلب من التلاميذ استنتاج أفكار جديدة قد لا تتضمنها الصورة، ولكن يمكن استنتاجها من خلال بعض مؤشرات الصورة مثل: وصف مشاعر شخصيات من خلال ملامحهم، أو تحديد الحالة المادية، أو تحديد حالة الجو، أو ملامح العصر الزمني. أو استنتاج علاقات وقيم مختلفة. وتسجيل هذه الاستنتاجات من قبل التلاميذ.
- تحديد المهارات المطلوبة من القراءة.
- قراءة النص القرائي لتحديد استنتاجاتهم حول الصورة في المجموعات بحيث يقرأ الطالب الأول ويقوم الطالبان الآخران بالاستماع واستنتاج المعلومات التي استنتجوها من الصورة صحيحة أم لا ثم يصحح الثاني الاستنتاجات ويعيد القراءة، ويقوم الطالب الأخير بدور المدقق بتكملة الناقص ويتبادلون الأدوار.
- قيام الطلاب بأنشطة قرائية داخل الصف وخارجه.

ثالثا: مهارات القراءة المكثفة والموسعة

سيتم عرض تعريفات ومهارات كل منها، ثم أهم الفروق بين نوعي القراءة.

تعريفات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة

تعددت تعريفات القراءة المكثفة في الأدبيات، وتلخصت معظمها حول أنها: عملية يتفاعل فيها الطالب مع النص داخل حجرة الدراسة أو خارجها بهدف الفهم العميق لمحتوى النص، من خلال تفسير الطالب للصعوبات والتراكيب اللغوية، واستخلاص أهم المعارف والأفكار العميقة المقصودة وسط تيار من المعلومات، وتحديد التفاصيل الدقيقة المفسرة لفكرة النص وقضيته. (رشدي أحمد ،علاء الشعيبي، ٢٠٠٩، ٢٧٦) (عبد الرحمن الفوزان، ٢٠١١، ١٩٠).

ويمكن استنتاج أن القراءة المكثفة تهدف إلى تحقيق الفهم المتعمق للنص المقروء، والقدرة على تفسير الصعوبات في النص القرائي، وتحديد المعاني المتعددة للألفاظ والتراكيب التي تكون فكرة النص الرئيسة، واستنباط أهم التفاصيل التي تتطلب قراءة النص أكثر من مرة حتى يستطيع الطالب أن يحددها.

ولا بد في القراءة المكثفة من تعرف المفردات والتراكيب الجديدة والتفاعل العميق من قبل الطالب والقيام بالتفسير والتحليل والفهم بكل مستوياته بما يتناسب مع الطلاب المتعلمين.

وهناك من يعرف القراءة المكثفة بأنها: عملية تفاعل الطالب مع النص تفاعلا عميقا ومتأملا من خلال ممارسة عدد من العمليات من مثل: التفسير والتحليل المحتوى النص ومعلوماته، والبحث والاستنتاج لما بين السطور وما وراءها من معان ضمنية واغراض لم يشر إليها الكاتب صراحة، فضلا عن استخلاص أهم الكلمات المفتاحية المعينة على فهم النص، وتحديد أفكاره الأساسية وتحليلها. (بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل، ٢٠٠٩، ٥٤)

ويلاحظ في هذا التعريف أنه يركز على عمليات القراءة التي تتم، ويؤكد على قراءة السطور وما بين السطور وما وراء السطور.

أما عن تعريف القراءة الموسعة؛ فيعرفها عبد الرحمن الفوزان(٢٠١١ ، ١٩٩) بأنها تفاعل الطالب مع نصوص قرائية متعددة، يختارها معتمدا على نفسه، لتحقيق مستويات الفهم العليا مثل: النقد والتذوق والإبداع، ولا يشترط فيها الاهتمام بتفسير جميع المفردات والتراكيب، أو البحث عن التفاصيل – مثل القراءة المكثفة – بل يهتم فيها بالفهم العام والشامل للنصوص المقروءة والاستمتاع بقراءتها.

وهناك من يعرفها بأنها عملية يتفاعل فيها القارئ مع النصوص دراسة ونقدا، دون التقييد بزمان ومكان، بهدف تحقيق الفهم العام للنصوص ومعايشتها وتذوقها، على أن يقدم الطالب تقريرا عن هذه النصوص يتضمن عددا من المعلومات، مع مناقشة هذا التقرير بين الطالب ومعلمه وبين الطلاب بعضهم بعض في دوائر أدبية يكون المعلم موجها ومرشدا لها. (علاء الدين حسن، ٢٠٠٨، ١٢٤)

ونستنتج مما سبق أن هذا النوع من القراءة يتطلب نصوص قرائية أقل صعوبة من المواد التي تقدم في القراءة المكثفة، حيث يمكن للمعلم أن يحدد للطالب عددا من الموضوعات التي يبحث في ضوئها عن مواد يقرؤها تتناسب مع ميوله واهتماماته؛ لأن الهدف هنا تمكين الطالب بشكل مباشر وبطلاقة لعدد كبير من النصوص القرائية من أجل الاستمتاع وتنمية مهارات التفكير في القراءة؛ بحثا عن الدوافع واستخلاص الأفكار المتعددة بالاعتماد على نفسه دون مساعدة المعلم.

مهارات القراءة المكثفة

تم استخلاص مهارات القراءة المكثفة التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا بعد الرجوع للأدبيات والدراسات مثل: دراسة فتحي عبد الحميد(٢٠٠٨)، ودراسة ماجد محمد(٢٠٠٨)، ودراسة سلوى حسن(٢٠١٦)، ودراسة سيد رجب(٢٠١٦)، ودراسة علي محمود وإيمان حسنين(٢٠١٧)، ودراسة نورا محمد(٢٠١٨).وهي كالتالي:

- يستنتج معنى الكلمات من السياق.
- يستنتج مضاد الكلمات من السياق.
- يستخلص الفكرة الرئيسة للمقروء.
- يميز بين الفكر الرئيسة والفكر الفرعية.
- يحدد بنية النص وبنائه.
- يحدد القيم المتضمنة في النص.
- يحدد ما تدل عليه المفردات والتراكيب
- يلخص النص بما يحافظ على فكرته.
- يتنبأ بأحداث واردة في الموضوع.
- يفسر شخصية الكاتب وبيئته.
- يميز بين الحقائق والآراء.
- يميز بين المعلومات المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.

- يضيف أو يكمل النص.
- يضع عنوانا مبتكرا للموضوع.
- يتوقع نتائج على واقع معين.

مهارات القراءة الموسعة

تم استخلاص مهارات القراءة الموسعة التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا بعد الرجوع للأدبيات والدراسات مثل: دراسة مروان أحمد (٢٠١٦)، ودراسة سيد رجب(٢٠١٦)، ودراسة علي محمود وإيمان حسنين(٢٠١٧)، ودراسة نورا محمد(٢٠١٨)، إبتسام صاحب، وحسام عبد الكاظم (٢٠١٩)، ماهر شعبان (٢٠٢٠)، وهي كالتالي:

- يقترح العنوان المناسب للموضوع.
- يستنتج معاني الكلمات من السياق.
- يستنتج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
- يفسر المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالنص.
- يضيف فكراً مبتكرة للنص متعلقة به وغير واردة فيه
- يقسم النص المقروء إلى أفكار فرعية
- يفسر الوحدات المقروءة(العبارة– الجملة– الفقرة)
- يقدم أدلة تدعم النص المقروء.
- يفسر دلالات الألفاظ في النص المقروء.
- يستنتج الدلالات الإيحائية للتراكيب في النص المقروء.
- يحدد أنواع الأساليب في النص المقروء.
- يحدد التعبيرات الجميلة ودلالتها في النص المقروء.
- يحدد أنواع المحسنات البديعية ودلالاتها
- يميز بين الأفكار الشائعة والمبتكرة في المقروء.
- يحلل الشخصيات أو الأحداث الواردة في المقروء

- يحكم على قيمة المقروء ومدى نفعه.
- يقترح حلولا جديدة لمشكلات.

مقارنة بين القراءة الموسعة وبين القراءة المكثفة من حيث:

• **المكان:** تتم معالجة القراءة المكثفة بشكل رئيس في غرفة الصف، وبالمقابل فإن الدارس يقرأ مادة القراءة الموسعة في البيت ثم تجرى مناقشتها في غرفة الصف.

• **مستوى الصعوبة:** تكون مادة القراءة المكثفة أعلى من مستوى المتعلم، إذ تحتوي على العديد من الكلمات، والتراكيب غير المألوفة لدى المتعلم، لأن هدف القراءة المكثفة إغناء الثروة اللغوية لدى الدارس. وبالمقابل تكون مادة القراءة الموسعة في حدود مستوى الدارس، أي خالية من التراكيب، والكلمات غير المألوفة لدى الدارس إلا نادرة.

• الهدف: تهدف القراءة المكثفة إلى زيادة حصيلة الدارس من المفردات، والتراكيب؛ في حين أن أهداف القراءة الموسعة إمتاع الدارس، وتدعيم، أو تعزيز ما تعلمه من القراءة المكثفة.

• المحتوى: تكون طبيعة مادة القراءة المكثفة وصفية، أو علمية، أو جدلية، أوقصصية في حين أن طبيعة مادة القراءة الموسعة تكون في العادة قصصية تتماشى مع هدف الإمتاع وتحقق هدف التعزيز.

• الوحدات: يتم تقديم القراءة المكثفة في وحدات قصيرة ويتم تغطية كل وحدة في وقت يتراوح بين ساعة تدريس واحدة وبضع ساعات، وتكون كل وحدة مستقلة عن سواها من الوحدات في مادتها وتمارينها في الغالب. أما القراءة الموسعة تقرأ لا تقسم على وحدات.

• السرعة: تتم تغطية مادة القراءة المكثفة بسرعة متأنية قد لا تتجاوز صفحة واحدة في ساعة التدريس الواحدة، لأن هذه المادة أعلى من مستوى الدارس، ولأنها مصدر لتعليم الكلمات الجديدة والتراكيب الجديدة، أما مادة القراءة الموسعة، فتتم تغطيتها بسرعة أكبر قد تصل إلى بضع صفحات في الساعة

الواحدة، نظرا لاختلاف المستوى والهدف بين القراءة المكثفة والقراءة الموسعة.

رابعا: الذات القرائية الإبداعية

سيتم تناول مفهوم الذات القرائية بوجه عام أولا، ثم تناول مفهوم الذات الإبداعية والتوصل بعد ذلك إلى مفهوم الذات القرائية الإبداعية وأبعادها

يعرف سيد محمد(٢٠١٦، ٦) الذات القرائية بأنها معتقدات المتعلم عما يمتلكه من مهارات في التعامل مع النصوص القرائية، ووعيه بجوانب قوته وضعفه في أثناء القراءة، ومشاعره اتجاه ما يقرأ، وتوقعه لما سيواجهه من صعوبات في هذه القراءة، وترتبط الذات القرائية بفاعلية الذات العامة من جهة، وفاعلية الذات الأكاديمية اللغوية من جهة أخرى.

وتشير الذات القرائية إلى الاعتقاد المدرك لدى المتعلم في قدرته على التعامل مع النصوص المقروءة، ووعيه بجوانب قوته وضعفه، واتجاهه نحو تلك النصوص وحكمه الذاتي على نفسه عند قراءتها (نورا محمد،٢٠١٨، ٢١٥).

وفي المرحلة الإعدادية تزداد دقة التقييم الذاتي بدخول الطفل مرحلة المراهقة، حيث يصبح التلميذ في هذه المرحلة أكثر وعيًا بإمكاناته، وأكثر واقعية حول أدائه المهام المختلفة، وأكثر حساسية للمقارنات الاجتماعية، فبينما يكون الأطفال متفائلين في معتقداتهم الذاتية حول قدراتهم، يتراجع المراهقون في هذه المعتقدات؛ مما يعطي دلالة على زيادة وعيهم بذواتهم والرغبة في تحسين مهاراتهم(Chiu & Klassen ,2009,373).

وبذلك تزداد ضرورة وأهمية تنمية أبعاد الذات القرائية لدى التلاميذ في المرحلة الإعدادية وخصوصا التلاميذ الفائقين لغويا؛ حيث يكون التلاميذ في هذه المرحلة في بداية مرحلة المراهقة التي يريدون فيها أن يؤكدوا ذواتهم، وأنهم كالكبار في قدرتهم على القيام بالمهام المختلفة، وعلى المدرسة والمعلم دور كبير في تنمية ثقة التلميذ بنفسه وشعوره بتأكيد ذاته بما يجعله يمضي قدمًا في الطريق نحو النجاح في المجالات المختلفة.

فاعلية الذات الإبداعية

السمات الإبداعية من سمات الطلاب الفائقين، ولذلك فإنه من المناسب لهم تنمية الذات القرائية الإبداعية لديهم، لتتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم. وسيتم تناول مفهوم فاعلية الذات الإبداعية أولا ثم تحديد مفهوم الذات القرائية الإبداعية وأبعادها.

عرف زهو وشين وكانيلا (Zhou , Shin & Cannella , 2010, 398) فاعلية الذات الإبداعية بأنها إدراك الأفراد لإنتاج الأفكار الجديدة والنافعة.

وتوصف فاعلية الذات الإبداعية بأنها حالة خاصة من فاعلية الذات العامة؛ ففاعلية الذات العامة تمثل درجة اعتقاد الفرد بقدرته على أداء مهمة محددة بنجاح داخل سياق معين، بصرف النظر عن درجة صعوبة ذلك السياق، أما فاعلية الذات الإبداعية فهي من أهم الدوافع لإيجاد الإبداع، وتشير الى معتقدات الفرد حول قدرته الإبداعية وإثارة دافعيته نحو الإبداع ونحو امتلاك المعرفة اللازمة للإبداع، ونحو طرق العمل اللازمة لإشباع مطالب الفرد الإبداعية المختلفة من أجل الخروج بنتاجات جديدة (Yu،2013).

وتعد فاعلية الذات الإبداعية من القدرات التي تحدد مدى اعتقاد الفرد باستطاعته وقدرته لإتمام المهام المستحدثة المتباينة، والفاعلية الذاتية الإبداعية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقدير جانب الفرد لذاته عما يمكن القيام به.

ويقصد بالذات القرائية الإبداعية إجرائيا معتقدات ووعي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا لقدراتهم القرائية الإبداعية، ومعتقداتهم عن أدائهم الإبداعي للمهام القرائية، وميلهم للقراءة ووعيهم بنقاط قوتهم وضعفهم وتغلبهم عليها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الذات القرائية الإبداعية المعد لذلك.

أبعاد الذات القرائية الإبداعية

من خلال مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت الذات الإبداعية، والذات القرائية(عادل محمود، ٢٠١٤) و(سلوى حسن، ٢٠١٦) و(ثناء عبد الودود، ٢٠١٧) و(مصطفى قسيم، ٢٠١٧) و(خالد ناهس، ريم عبد الرحمن،٢٠١٨) و(انتصار فرغلي،٢٠١٩) و(كوثر قطب، ٢٠١٩) و(منيرة المصبحيين ، أمجد فرحان ،٢٠٢٠) و(سامية محمد،٢٠٢٠) و(عبد الرازق مختار وانتصار فرغلي ،٢٠٢٠) و(ميمي السيد، ٢٠٢١)أمكن الوصول إلى أبعاد الذات القرائية الإبداعية، وتحددت في ستة أبعاد، وهي:

- طلاقة الذات القرائية.
- مرونة الذات القرائية.

- أصالة الذات القرائية.
- الوعي بالذات القرائية الإبداعية.
- الميل نحو القراءة.
- الوعي بالصعوبة في القراءة.

خطوات البحث وإعداد أدواته

للإجابة عن أسئلة البحث تم ما يأتي:

أولا: إعداد قائمة بمهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.

للإجابة عن السؤال الأول للبحث الذي ينص على "**ما مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟** تم إعداد قائمة بمهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا

وقد تم إعداد الصورة المبدئية لهذه القائمة وفق ما يأتي :

– الاسترشاد بالخلفية النظرية المتضمنة بالبحث الحالي ومراجعة البحوث والدراسات السابقة وأدبيات التربية التي ترتبط بمهارات القراءة بصفة عامة والقراءة المكثفة بصفة خاصة مثل: دراسة فتحي عبد الحميد(٢٠٠٨)، ودراسة ماجد محمد(٢٠٠٨)، ودراسة سلوى حسن(٢٠١٦)، ودراسة سيد رجب(٢٠١٦)، ودراسة علي محمود وإيمان حسنين(٢٠١٧)، ودراسة نورا محمد(٢٠١٨).

– حصر مجموعة من مهارات القراءة المكثفة – عددها (١٥) مهارة – المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا، تم وضعها في قائمة مبدئية على هيئة استبانة لاستطلاع آراء المختصين حول تحديد المهارات المناسبة لمجموعة البحث، وقد صدرت الاستبانة بخطاب تعريف بالهدف والمحتوى والمطلوب إبداء الرأي فيه.

– عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين– عددهم (١٣) – المختصين في مجال مناهج وتدريس اللغة العربية، بهدف التأكد من الصحة العلمية للمهارات، ومدى

انتمائها، ومدى مناسبتها للتلاميذ مجموعة البحث، تم حساب نسب اتفاق المحكمين على المهارات الرئيسة والفرعية بالقائمة، كما بالجدول التالي:

جدول (١)

الأوزان النسبية لكل مهارة أدائية من مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا في الصورة الأولية للقائمة.

المهارة الرئيسة	المهارة الأدائية	الوزن النسبي للمهارة الأدائية
الفهم الحرفي (قراءة السطور)	يخمن معنى الكلمات من السياق.	%١٠٠
	يخمن مضاد الكلمات من السياق.	%٩٢.٣
	يستخلص الفكرة الرئيسة للمقروء.	%٨٤.٦
	يميز بين الفكر الرئيسة والفكر الفرعية.	%٩٢.٣
	يحدد بنية النص وبنائه.	%٧٦.٩
الفهم التفسيري (ما بين السطور)	يحدد القيم المتضمنة في النص.	%١٠٠
	يحدد ما تدل عليه المفردات والتراكيب	%٩٢.٣
	يلخص النص بما يحافظ على فكرته.	%١٠٠
	يتنبأ بأحداث واردة في الموضوع.	%٦١.٥
	يفسر شخصية الكاتب وبيئته	%٦١.٥
الفهم النقدي والإبداعي (ما وراء السطور)	يميز بين الحقائق والآراء	%١٠٠
	يميز بين المعلومات المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.	%١٠٠
	يضيف أو يكمل النص.	%٦١.٥
	يضع عنوانا مبتكرا للموضوع	%٩٢.٣
	يتوقع نتائج على واقع معين	%٥٣.٨

– تم إجراء بعض التعديلات بناء على نتيجة التحكيم بعد عرض القائمة على المحكمين، وتم حذف (٥) مهارات من قائمة مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين؛ لعدم وصولها لنسبة الاتفاق ٨٠%، وهي: "يحدد بنية النص وبنائه، يتنبأ بأحداث واردة في الموضوع، يفسر شخصية الكاتب وبيئته، يضيف أو يكمل النص، يتوقع نتائج على واقع معين".

– تم تعديل صياغة بعض المهارات وهي: يستنتج المعنى الأصح للكلمات من السياق، يستنتج المضاد الأصح للكلمات من السياق، بدلا من يخمن معنى الكلمات من السياق، يخمن مضاد الكلمات من السياق.

وبذلك تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية (**ملحق١**)، والتي اشتملت على مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ النص الثاني الإعدادي الفائقين لغويا، وتكونت من (٣) مهارات رئيسة وهي: الفهم القرائي، والفهم التفسيري، والفهم النقدي والإبداعي، وضمت هذه المهارات (١٠) مهارات أدائية فرعية.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث الذي ينص على "**ما مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟**

ثانيا: إعداد قائمة بمهارات القراءة الموسعة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.

للإجابة عن السؤال الثاني للبحث الذي ينص على "**ما مهارات القراءة الموسعة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟** تم إعداد قائمة بمهارات القراءة الموسعة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا، وقد تم إعداد الصورة المبدئية لهذه القائمة وفق ما يأتي :

– الاسترشاد بالخلفية النظرية المتضمنة بالبحث الحالي ومراجعة البحوث والدراسات السابقة وأدبيات التربية التي ترتبط بمهارات القراءة بصفة عامة والقراءة الموسعة بصفة خاصة مثل: دراسة فتحي عبد الحميد(٢٠٠٨)، ودراسة ماجد محمد(٢٠٠٨)، ودراسة سلوى حسن(٢٠١٦)، ودراسة مروان أحمد (٢٠١٦)، ودراسة سيد رجب(٢٠١٦)، ودراسة علي محمود وإيمان حسنين(٢٠١٧)، ودراسة نورا محمد(٢٠١٨)، إبتسام صاحب، وحسام عبد الكاظم (٢٠١٩)، ماهر شعبان (٢٠٢٠).

– حصر مجموعة من مهارات القراءة الموسعة – عددها (١٩) مهارة – لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا، تم وضعها في قائمة مبدئية على هيئة استبانة لاستطلاع آراء

المختصين حول تحديد المهارات المناسبة لمجموعة البحث، وقد صدرت الاستيانة بخطاب تعريف بالهدف والمحتوى والمطلوب إبداء الرأي فيه.

– عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين– عددهم (١٣) – المختصين في مجال مناهج وتدريس اللغة العربية، بهدف التأكد من الصحة العلمية للمهارات، ومدى انتمائها، ومدى مناسبتها للتلاميذ مجموعة البحث، وتم حساب نسب اتفاق المحكمين على المهارات الرئيسة والفرعية بالقائمة، كما بالجدول التالي:

جدول (٢)

الأوزان النسبية لكل مهارة أدائية من مهارات القراءة الموسعة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا في الصورة الأولية للقائمة.

المهارة الرئيسة	المهارة الأدائية	الوزن النسبي للمهارة الأدائية
الفهم القرائي	يقترح العنوان المناسب للموضوع	%١٠٠
	يستنتج معاني الكلمات من السياق	%٧٦.٩
	يستنتج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.	%٩٢.٣
	يفسر المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالنص	%٦١.٥
التوسع القرائي	يضيف أفكار مبتكرة للنص متعلقة به وغير واردة فيه	%٩٢.٣
	يقسم النص المقروء إلى أفكار فرعية	%٦١.٥
	يفسر الوحدات المقروءة(العبارة– الجملة– الفقرة)	%٧٦.٩
	يضيف معلومات جديدة إلى النص.	%٩٢.٣
	يقدم أدلة تدعم النص المقروء.	%٩٢.٣
التذوق القرائي	يفسر دلالات الألفاظ في النص المقروء.	%١٠٠
	يستنتج الدلالات الإيحائية للتراكيب في النص المقروء.	%٩٢.٣
	يحدد أنواع الأساليب في النص المقروء.	%١٠٠
	يحدد التعبيرات الجميلة ودلالتها في النص المقروء.	%١٠٠
	يحدد أنواع المحسنات البديعية ودلالاتها	%٥٣.٨
النقد والإبداع	يميز بين الأفكار الشائعة والمبتكرة في المقروء.	%١٠٠
	يحلل الشخصيات أو الأحداث الواردة في المقروء	%١٠٠
	يوازن بين النصوص من حيث البناء والأساليب.	%٦١.٥
	يحكم على قيمة المقروء ومدى نفعه.	%٩٢.٣
	يقترح حلولا جديدة لمشكلات.	%٩٢.٣

– تم إجراء بعض التعديلات بناء على نتيجة التحكيم بعد عرض القائمة على المحكمين، وتم حذف (٦) مهارات من قائمة مهارات القراءة الموسعة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؛ لعدم وصولها لنسبة الاتفاق ٨٠%، وهي : يستنتج معاني الكلمات من السياق، يفسر المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالنص، يقسم النص المقروء إلى أفكار فرعية، يفسر الوحدات المقروءة(العبارة– الجملة– الفقرة)، يحدد أنواع المحسنات البديعية ودلالاتها، يوازن بين النصوص من حيث البناء والأساليب.

وبذلك تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية (**ملحق٢**)، والتي اشتملت على مهارات القراءة الموسعة، وتكونت من (٤) مهارات رئيسة، هي: الفهم القرائي، التوسع القرائي، التذوق القرائي، النقد والإبداع، وضمت هذه المهارات (١٣) مهارة أدائية فرعية.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث الذي كان ينص على "**ما مهارات القراءة الموسعة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟**

ثالثا: إعداد قائمة بأبعاد الذات القرائية الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على: "**ما أبعاد الذات القرائية الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟**" تم إعداد قائمة بأبعاد الذات القرائية الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا، وتم إعداد القائمة بصورة مبدئية وفق الآتي :

– الاسترشاد بالخلفية النظرية المتضمنة بالبحث الحالي ومراجعة البحوث والدراسات السابقة وأدبيات التربية التي ترتبط بالذات القرائية بصفة عامة والذات الإبداعية بصفة خاصة مثل: دراسة أحمد محمد (٢٠١٤)، ودراسة عادل محمود (٢٠١٤)، ودراسة رقية محمود وشيماء حسن (٢٠١٩)، ودراسة عبد الرازق مختار وانتصار فرغلي (٢٠٢٠)، ودراسة عبد الله محمد (٢٠٢٠).

– حصر أبعاد الذات القرائية الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ووضعها في صورة قائمة مبدئية، وتضمنت قائمة أبعاد الذات القرائية الإبداعية في صورتها الأولية (٦)

أبعاد رئيسة هي: طلاقة الذات القرائية، ومرونة الذات القرائية، وأصالة الذات القرائية، والوعي بالذات القرائية الإبداعية، والميل نحو القراءة، والوعي بالصعوبة في القراءة، كما بالجدول التالي:

جدول(٣)

الأوزان النسبية لأبعاد الذات القرائية الإبداعية المناسبة

لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا في صورتها الأولية.

البعد الرئيس	الأبعاد الفرعية	النسب المئوية
طلاقة الذات القرائية	٧	%١٤.٨٩
مرونة الذات القرائية	٧	%١٤.٨٩
أصالة الذات القرائية	٨	%١٧
الوعي بالذات القرائية الإبداعية	٦	%١٢.٨
الميل نحو القراءة	٩	%١٩.١٥
الوعي بالصعوبة في القراءة	١٠	%٢١.٣
المجموع	٤٧	%١٠٠

– تم وضعها في قائمة مبدئية على شكل استبانة لاستطلاع آراء المختصين حول تحديد الأبعاد المناسبة لمجموعة البحث، وقد صدرت الاستيانة بخطاب تعريف بالهدف والمحتوى والمطلوب إبداء الرأي فيه.

– عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين– عددهم (١٣) – المختصين في مجال مناهج وتدريس اللغة العربية، بهدف التأكد من الصحة العلمية للأبعاد، ومدى مناسبتها للتلاميذ مجموعة البحث، وتم حساب نسب اتفاق المحكمين على الأبعاد الرئيسة والفرعية بالقائمة.

– تم إجراء بعض التعديلات بناء على نتيجة التحكيم بعد عرض القائمة على المحكمين، وتم حذف (٦) أبعاد فرعية ؛ لعدم وصولها لنسبة الاتفاق ٨٠%، وهي : "استنبط قرائن السياق اللفظية الدالة على الغرض، أطرح الأسئلة الضمنية حول مفهوم السياق، أبدي رأيي في سلوك أو ظاهرة ، أتمكن من التعبير عن الأفكار في النص المقروء، أشرح فقرة من النص المقروء أو كله، أشعر بأن قدراتي الإبداعية أفضل من زملائي".

– تم تعديل صياغة بعض الأبعاد وهي: "استنبط الدروس والعبر المستفادة من المقروء بسهولة"، بدلا من "استنتج العبر والعظات من المقروء"، و"أدعم الفكر بأدلة واستشهادات متعددة بدلا من استشهد بقرائن وأدلة تدعم الفكرة" ، "أستطيع أن أقدر مستوايا المتميز في القراءة مقارنة بزملائي" بدلا من "أشعر بأن قدراتي الإبداعية القرائية أفضل من زملائي".

وبذلك تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية (**ملحق٣**)، والتي اشتملت على أبعاد الذات القرائية الإبداعية، وتكونت من (٦) أبعاد رئيسة، و(٤١) بعدا فرعيا.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث للبحث الذي كان ينص على "**ما أبعاد الذات القرائية الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟**"

رابعا: إعداد اختبار مهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا

بعد الانتهاء من إعداد قائمة مهارات القراءة المكثفة، تم إعداد اختبار مهارات القراءة المكثفة وفق ما يأتي:

– الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة والإفادة منها مثل: دراسة سيد رجب (٢٠١٦)، ودراسة مروان أحمد (٢٠١٨)، ودراسة معاطي محمد (٢٠١٩)، ودراسة ماهر شعبان (٢٠٢٠).

– تصميم الاختبار: تم اختيار عدة نصوص لبناء فقرات الاختبار روعي مناسبتها للطلاب مجموعة البحث.

– إعداد فقرات الاختبار بما يتوافق مع المؤشرات السلوكية (المهارات الأدائية) التي حددت سابقا.

– بنيت فقرات الاختبار بدلالة المؤشرات السلوكية (المهارات الأدائية) لمهارات القراءة المكثفة.

وصف الاختبار تم عمل جدول مواصفات الاختبار، روعي في إعداده الوزن النسبي للمهارات الرئيسة التي تقيسها، وذلك لتحديد عدد الأسئلة المتضمنة في الاختبار وفقا لتلك المهارات.

وقد اشتمل الاختبار على (٢٠) سؤالا، من نوع الأسئلة الموضوعية، وقدرت درجات كل تلميذ على كل سؤال بدرجة واحدة.

صياغة تعليمات الاختبار

روعي في صياغة تعليمات الاختبار السهولة والوضوح وتحديد المطلوب من التلميذ بدقة وتحديد طريقة الإجابة عن الأسئلة، وقد تم صياغة التعليمات. وتمثلت في توجية التلاميذ إلى الأداءات التي يجب اتباعها عند الإجابة عن الاختبار.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار والمؤشرات السلوكية الدالة عليه تم عرضه على مجموعة المحكمين- عددهم (١١)- المختصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد طلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم في محتوى الاختبار وتنظيمه من حيث مدى ملاءمة فقراته ووضوحها وصحتها اللغوية، ومدى ارتباط فقرات الاختبار بالمؤشرات السلوكية (المهارات الأدائية) لمهارات القراءة المكثفة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين صححت الأخطاء وأعيدت صياغة بنود الاختبار في ضوء هذه الملاحظات.

وقد أشار بعض المحكمين إلى تعديل الصياغة في بعض الأسئلة كسؤال" لخص النص في أربعة أسطر على الأكثر مراعيا المحافظة على فكرة النص" بدلا من " لخص النص في حدود ثلاثة أسطر"

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات القراءة الموسعة تم تطبيقه على مجموعة استطلاعية قدرها (١٥) تلميذا، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٤)

معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجات فقرات اختبار

القراءة المكثفة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا والدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠.٦٥٢**	١١	٠.٧١٧**
٢	٠.٧٣٦**	١٢	٠.٦٦٠**
٣	٠.٥٦٥*	١٣	٠.٨٣٤**
٤	٠.٧٦٨**	١٤	٠.٦٣٧**
٥	٠.٥١١*	١٥	٠.٥٧٤*
٦	٠.٨١٣**	١٦	٠.٦٨٣**
٧	٠.٦٣١**	١٧	٠.٨٠٣**
٨	٠.٥٤٨*	١٨	٠.٥٦١*
٩	٠.٦٣٢**	١٩	٠.٧٣٦**
١٠	٠.٥٤٢*	٢٠	٠.٦٥٢**

** عند مستوى (٠.٠١) * عند مستوى (٠.٠٥)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط للاختبار كانت دالة عند المستويين (٠.٠١)، و(٠.٠٥)؛ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لاختبار القراءة المكثفة.

ثبات الاختبار

تم حساب ثبات اختبار مهارات القراءة المكثفة باستخدام معادلة " ألفا كرونباخ " حيث طبق الاختبار على مجموعة استطلاعية – غير مجموعة البحث – من التلاميذ الفائقين بالصف الثاني الإعدادي. وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (٨٦ .) وهي نسبة دالة عند مستوى (٠١.) ويدل ذلك على ارتفاع نسبة ثبات اختبار القراءة المكثفة وصلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث التجريبية .

زمن الاختبار

تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار، والذي بلغ (٤٠) دقيقة والزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ، والذي بلغ (٦٠) دقيقة، وتم حساب متوسط الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار باستخدام معادلة زمن الاختبار، ووجد أنه يساوي (٥٠) دقيقة.

الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة المكثفة

بعد إجراء التعديلات المناسبة للاختبار في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ونتائج التجربة الاستطلاعية وبعد التأكد من ثبات الاختبار وصدقه، أصبح الاختبار في صورته النهائية (**ملحق ٤**) جاهزا للتطبيق على مجموعة البحث التجريبية ، وتكون الاختبار من (٢٠) مفردة، وقد بلغت الدرجة العظمى للاختبار (٢٠) درجة.

خامسا: إعداد اختبار مهارات القراءة الموسعة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا

بعد الانتهاء من إعداد قائمة مهارات القراءة الموسعة، تم إعداد اختبار مهارات القراءة الموسعة وفق ما يأتي:

– الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة والإفادة منها مثل: دراسة سيد رجب (٢٠١٦)، ودراسة مروان أحمد (٢٠١٦)، ودراسة معاطي محمد (٢٠١٩)، ودراسة ماهر شعبان (٢٠٢٠).

– تصميم الاختبار: تم اختيار عدة نصوص لبناء فقرات الاختبار روعي مناسبتها للطلاب.

– إعداد فقرات الاختبار لما يتوافق مع المؤشرات السلوكية (المهارات الأدائية) التي حددت سابقا.

– بنيت فقرات الاختبار بدلالة المؤشرات السلوكية (المهارات الأدائية) لمهارات القراءة الموسعة.

وصف الاختبار

تم عمل جدول مواصفات الاختبار، روعي في إعداده الوزن النسبي للمهارات الرئيسة التي تقيسها، وذلك لتحديد عدد الأسئلة المتضمنة في الاختبار وفقا لتلك المهارات. وقد اشتمل الاختبار على (٢٦) سؤالا، من نوع الأسئلة المقالية، وقدرت درجات كل تلميذ عن كل سؤال بدرجتين.

صياغة تعليمات الاختبار

روعي في صياغة تعليمات الاختبار السهولة والوضوح وتحديد المطلوب من التلميذ بدقة وتحديد طريقة الإجابة عن الأسئلة، وقد تم صياغة التعليمات. وتمثلت في توجيه التلاميذ إلى الأداءات التي يجب اتباعها عند الإجابة عن الاختبار.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار والمؤشرات السلوكية الدالة عليه تم عرضه على مجموعة المحكمين- عددهم (١١)- المختصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد طلب منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم في محتوى الاختبار وتنظيمه من حيث مدى ملاءمة فقراته ووضوحها وصحتها اللغوية، ومدى ارتباط فقرات الاختبار بالمؤشرات السلوكية (المهارات الأدائية) لمهارات القراءة الموسعة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين صححت الأخطاء وأعيدت صياغة بنود الاختبار في ضوء هذه الملاحظات.

وقد أشار بعض المحكمين إلى تعديل الصياغة في بعض الأسئلة كسؤال" أضف فكرة جديدة للموضوع متعلقة به وغير واردة به " بدلا من " أضف فكرة مبتكرة لم يذكرها الكاتب" ، وسؤال" قدم دليلا يدعم الموضوع المقروء" بدلا من أدعم رأي الكاتب بدليل من عندك"، وسؤال "حدد الأفكار التي وردت في النص ثم ميز بين الأفكار الشائعة والمبتكرة التي وردت في النص" بدلا من "ميز بين الأفكار الشائعة والمبتكرة الواردة في النص".

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات القراءة الموسعة تم تطبيقه على مجموعة استطلاعية قدرها (١٥) تلميذا، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٥)

معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجات فقرات اختبار القراءة الموسعة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا والدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠.٦٧١**	١٤	٠.٨١٥**
٢	٠.٥٧١*	١٥	٠.٧٠٥**

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
٣	٠.٦٦٣**	١٦	٠.٥٧١*
٤	٠.٧٥٥**	١٧	٠.٧٦٣**
٥	٠.٥٧٩*	١٨	٠.٥٢١*
٦	٠.٥٣٦*	١٩	٠.٨٨٧**
٧	٠.٦٧١**	٢٠	٠.٩٠٥**
٨	٠.٥٩٦*	٢١	٠.٧٤٥**
٩	٠.٥٢٣*	٢٢	٠.٨٨٧**
١٠	٠.٥٩٠*	٢٣	٠.٧٤١**
١١	٠.٦٨٥**	٢٤	٠.٨٨١**
١٢	٠.٧٧٢**	٢٥	٠.٥٧١*
١٣	٠.٦٢٥*	٢٦	٠.٥٧١*

**** عند مستوى (٠.٠١) * عند مستوى (٠.٠٥)**

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط للاختبار كانت دالة عند المستويين (٠.٠١)، و(٠.٠٥)؛ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لاختبار القراءة الموسعة.

ثبات الاختبار

تم حساب ثبات اختبار مهارات القراءة الموسعة باستخدام معادلة " ألفا كرونباخ " حيث طبق الاختبار على مجموعة استطلاعية – غير مجموعة البحث – من التلاميذ الفائقين بالصف الثاني الإعدادي. وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل (٨٧ .) وهي نسبة دالة على مستوى (٠١،) ويدل ذلك على ارتفاع نسبة ثبات اختبار مهارات القراءة الموسعة وصلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث التجريبية.

زمن الاختبار

تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار، والذي بلغ (٤٥) دقيقة والزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ، والذي بلغ (٦٥) دقيقة، وتم حساب متوسط الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار باستخدام معادلة زمن الاختبار، ووجد أنه يساوي (٥٥) دقيقة.

الصورة النهائية لاختبار مهارات القراءة الموسعة

بعد إجراء التعديلات المناسبة للاختبار في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من ثبات الاختبار وصدقه، أصبح الاختبار في صورته

النهائية (**ملحق ٥**) جاهزا للتطبيق على مجموعة البحث التجريبية، وتكون الاختبار من (٢٦) مفردة ، وقد بلغت الدرجة العظمى للاختبار (٥٢) درجة.

سادسا:إعداد مقياس الذات القرائية الإبداعية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا:

تم إعداد مقياس الذات القرائية الإبداعية في ضوء مجموعة من الخطوات، وهي:

تحديد هدف المقياس:

هدف المقياس إلى تعرف مستوى الذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا، وتحديد مدى فاعلية الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية أبعاد الذات القرائية الإبداعية لديهم.

مصادر اشتقاق أبعاد المقياس:

اعتمدت الباحثة في اشتقاق أبعاد مقياس الذات القرائية الإبداعية على عدة مصادر، منها:

– قائمة أبعاد الذات القرائية الإبداعية التي تم التوصل إليها في البحث الحالي(**ملحق٣**).

– الرجوع إلى الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت الذات القرائية، والذات الإبداعية ومنها دراسة: فتحي عبد الحميد(٢٠٠٨)، وسيد محمد(٢٠١٦)، وعلي محمود وإيمان حسنين(٢٠١٧)، وانتصار فرغلي(٢٠١٩)، وميمي السيد(٢٠٢١).

– مقابلة بعض المختصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ومجال علم النفس، وذلك للإفادة من خبراتهم وآرائهم.

الصورة الأولية لمقياس الذات القرائية الإبداعية:

في ضوء الخطوات السابقة تم وضع صورة أولية للمقياس، وقد تضمن: مقدمة، وتعريف الذات القرائية الإبداعية إجرائيا، وتوضيح الهدف من المقياس، وتعليمات للتلميذ، وتعليمات للمعلم، وأبعاد الذات القرائية الإبداعية.

ضبط المقياس: للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، بلغ عددهم (١٥) محكمًا؛ للإفادة من خبراتهم وإبداء الرأي في:

- مدى مناسبة المقياس لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.
- مدى سلامة الصياغة العلمية واللغوية لعبارات المقياس.
- مدى صحة مستويات الاستجابات لبنود المقياس.
- مناسبة التعليمات للتلاميذ.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه ضروريًا.

وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون؛ حيث تم تعديل مستويات الاستجابات لبنود المقياس، وكذلك تعديل صياغة بعض التعليمات المقدمة للتلميذ، ومن ثم أصبح مقياس الذات القرائية الإبداعية صالحًا للتجربة الاستطلاعية.

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بعد التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، تم تطبيقه على مجموعة استطلاعية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قدرها (١٥) تلميذا؛ وذلك للتأكد من صدقه وثباته، وحساب زمن المقياس.

صدق المقياس:

للاطمئنان على الاتساق الداخلي لمقياس الذات القرائية الإبداعية ، تم تطبيق المقياس على مجموعة استطلاعية قدرها (١٥) تلميذا وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الرئيس الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات ارتباط "بيرسون" بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية على مقياس الذات القرائية الإبداعية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.

الفقرات	الارتباط بالبعد الرئيس	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد الرئيس	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٧٣٣**	٠.٧٨٨**	٢١	٠.٦١٢*	٠.٥٦٨*
٢	٠.٥٦٨*	٠.٦٥٧**	٢٢	٠.٦١٢*	٠.٥٢٠*
٣	٠.٧٦١**	٠.٧٦٢**	٢٣	٠.٨١٠**	٠.٨٠٧**
٤	٠.٧٣٣**	٠.٧٨٨**	٢٤	٠.٥٤٤*	٠.٥٢٠*

الفقرات	الارتباط بالبعد الرئيس	الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرات	الارتباط بالبعد الرئيس	الارتباط بالدرجة الكلية
٥	٠.٥٦٨*	٠.٦٥٧**	٢٥	٠.٧٥٢**	٠.٦٧٤**
٦	٠.٨٠٧**	٠.٧٣٤**	٢٦	٠.٨١٧**	٠.٨٢٩**
٧	٠.٥٦٣*	٠.٥٨٣*	٢٧	٠.٥٤٤*	٠.٥٢٠*
٨	٠.٦٩٥**	٠.٦٩٧**	٢٨	٠.٧٣٣**	٠.٧٨٨**
٩	٠.٦٨١**	٠.٦٥٧**	٢٩	٠.٨١٠**	٠.٨٠٧**
١٠	٠.٥٦٣*	٠.٥٨٣*	٣٠	٠.٧٦١**	٠.٧٦٢**
١١	٠.٧٦٠**	٠.٧٠٢**	٣١	٠.٥٦٣*	٠.٥٨٣*
١٢	٠.٧٠٤**	٠.٧٥٩**	٣٢	٠.٧٣٩**	٠.٧٦٢**
١٣	٠.٥٤٤*	٠.٥٢٠*	٣٣	٠.٦٢٩*	٠.٧٣٤**
١٤	٠.٦٠٣*	٠.٥٦٦*	٣٤	٠.٧٦٠**	٠.٧٠٢**
١٥	٠.٥٤٤*	٠.٥٢٠*	٣٥	٠.٦٠٣*	٠.٥٦٦*
١٦	٠.٨٥٥**	٠.٧٥٩**	٣٦	٠.٨٥٥**	٠.٧٥٩**
١٧	٠.٦٢٣*	٠.٦٢٣*	٣٧	٠.٦٣٥*	٠.٥٤٩*
١٨	٠.٦٣٥*	٠.٥٤٩*	٣٨	٠.٧٢٢**	٠.٦٠٧*
١٩	٠.٧٥٩**	٠.٧٥٩**	٣٩	٠.٨٨٨**	٠.٨٨٣*
٢٠	٠.٦٢٣*	٠.٦٢٤**	٤٠	٠.٨١٧**	٠.٨١٧**
			٤١	٠.٨١٧**	٠.٨١٧**

** عند مستوى (٠.٠١) * عند مستوى (٠.٠٥)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع القيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند المستويين (٠.٠١، ٠.٠٥) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس، وبذلك أصبح مقياس الذات القرائية الإبداعية صالحًا للتطبيق على مجموعة االبحث التجريبية؛ لتميزه بدرجة عالية في الصدق والثبات.

ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والمقياس ككل باستخدام معادلة " كرونباخ"، فجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧)

معاملات ثبات مقياس الذات القرائية الإبداعية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا بطريقة "ألفا كرونباخ"

البعد الرئيس	عدد العبارات (ن)	معاملات الثبات (ألف كرونباخ)
طلاقة الذات القرائية	٥	٠.٧٧
مرونة الذات القرائية	٦	٠.٧٧
أصالة الذات القرائية	٦	٠.٧٨
الوعي بالذات القرائية الإبداعية	٥	٠.٧٨

البعد الرئيس	عدد العبارات (ن)	معاملات الثبات (ألف كرونباخ)
الميل نحو القراءة	٩	٠.٧٧
الوعي بالصعوبة في القراءة	١٠	٠.٧٧
المجموع	٤١	%.٨٥

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات المقياس للأبعاد الرئيسة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٨٥) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهي نسب مرتفعة تدل على صلاحية المقياس للتطبيق على مجموعة البحث التجريبية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا .

حساب زمن المقياس:

من خلال التجربة الاستطلاعية تم تحديد زمن المقياس، وذلك عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ تمكن من الانتهاء من الإجابة عن المقياس بالإضافة إلى الزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ انتهى من الإجابة عن المقياس، ووجد أن الوقت اللازم لتطبيق المقياس هو (٣٠) دقيقة.

الصورة النهائية لمقياس الذات القرائية الإبداعية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا:

بعد إجراء التعديلات اللازمة للمقياس في ضوء آراء السادة المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدق المقياس وثباته، أصبح مقياس الذات القرائية الإبداعية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا في صورته النهائية **(ملحق٦)** يشتمل على: مقدمة، وتعليمات، وأبعاد الذات القرائية الإبداعية وأمام كل منها خيارات الاستجابة التي يختار التلميذ إحداها.

وقد تكون المقياس من (٤١) مفردة، جاءت في صورة عبارات تقريرية على لسان التلاميذ، تعبر عن سلوكهم الشخصي في أثناء القراءة وإحساسهم بذواتهم الإبداعية فيها، واتجاهاتهم. وتضمن المقياس (٦) أبعاد رئيسة. والجدول التالي يوضح وصف مقياس الذات القرائية الإبداعية في صورته النهائية.

جدول (٨)

مواصفات مقياس الذات القرائية الإبداعية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا في صورته النهائية

البعد الرئيس	عدد الأبعاد الفرعية	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة	النسبة المئوية
طلاقة الذات القرائية	٥	١: ٥	-	%١٢.٢
مرونة الذات القرائية	٦	٦: ١١	-	%١٤.٦
أصالة الذات القرائية	٦	١٢: ١٧	-	%١٤.٦
الوعي بالذات القرائية الإبداعية	٥	١٨: ٢٢	-	%١٢.٢
الميل نحو القراءة	٩	٢٣: ٣١	-	%٢١.٩٥
الوعي بالصعوبة في القراءة	١٠	-	٣٢: ٤١	%٢٤.٤
المجموع	٤١			%١٠٠

وقد رُوعي في مفردات المقياس أن تتضمن عبارات موجبة وأخرى سالبة. وتم تحديد خمسة مستويات، هي: **تنطبق دائمًا، تنطبق غالبًا، تنطبق أحيانًا، تنطبق نادرًا، لا تنطبق أبدًا.**

وحددت الدرجات بإعطاء الاستجابات الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) على الترتيب، وذلك للعبارات الموجبة، والعكس للعبارات السالبة أي (١- ٢- ٣- ٤- ٥) على الترتيب.

سابعا: إعداد كتاب التلميذ ودليل المعلم لاستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور لتنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا

(١) إعداد دليل المعلم لاستخدام الدمج بين إستراتيجية القراءة الثلاثية وقراءة الصور لتنمية مهارت القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية وفق ما يأتي:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة وأدبيات التربية التي تناولت إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور مثل: دراسة بينكلمان (Pinkiliman, 2010)، ودراسة ريتشاردرز (Richards,2011)، ودراسة عواد خلف ونصر محمد (٢٠١٦)، ودراسة راشد محمد (٢٠١٧)، ودراسة علي عوض(٢٠١٩).

- إعداد دليل المعلم في صورته الأولية:

تم إعداد دليل المعلم؛ للاستنارة به في تنفيذ دروس القراءة المعدة في ضوء إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور، وقد تضمن ما يلي: مقدمة، أهداف الدليل وأهميته، مصطلحات ومفاهيم أساسية، وإستراتيجيتي التدريس المستخدمة، وخطوات تنفيذ الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور، والوسائل والأدوات والأنشطة التعليمية، والخطة الزمنية للتدريس، وأساليب التقويم المتبعة. وفيما يأتي توضيح ذلك:

أهداف الدليل

هدف الدليل إلى :

- تعريف المعلم بالمفاهيم العامة لإستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور، وتعريفه بمهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة، والذات القرائية الإبداعية.
- مساعدة المعلم في استخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور؛ وذلك لتنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية.
- مساعدة المعلم في تدريس موضوعات كتاب التلميذ.
- مساعدة المعلم في تحديد أهداف موضوعات كتاب التلميذ.
- مساعدة المعلم في تخطيط موضوعات كتاب التلميذ وفق خطوات الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.
- مساعدة المعلم في توظيف كتاب التلميذ بما يشتمل عليه من مهام وأنشطة؛ مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية. .

استراتيجتي التدريس المستخدمة

الدمج بين استراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور

خطوات تنفيذ الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور

يمكن تلخيص خطوات التدريس باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور فيما يأتي:

- يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات ثلاثية مكونة من ثلاثة تلاميذ.

- يوضح المعلم المعايير التي يتم في ضوئها الحكم عاى أداء المجموعات للمهمات القرائية
- يعرض المعلم صورة على التلاميذ أو مجموعة من الصور.
- يطلب المعلم من التلاميذ داخل المجموعات بتأمل الصورة ومكوناتها بهدوء وصمت؛ وتكليفهم بتحديد الأفكار المرتبطة بالصورة تمهيدا لمناقشتها.
- يترك المعلم فترة لمناقشة التلاميذ داخل المجموعات حول الصورة والأفكار وتفسير المشاهد التي بها.
- يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة الموجهة على التلاميذ؛ لتوجيه تفكيرهم نحو تفاصيل الصورة وعناصر ومكونات معينة فيها للربط بينها، وتسليط الضوء على الأفكار المتضمنة في الصورة.
- يطرح المعلم أسئلة استنتاجية تتطلب من التلاميذ استنتاج أفكار جديدة قد لا تتضمنها الصورة، ولكن يمكن استنتاجها من خلال بعض مؤشرات الصورة مثل: وصف مشاعر شخصيات من خلال ملامحهم، أو تحديد الحالة المادية، أو تحديد حالة الجو، أو ملامح العصر الزمني. أو استنتاج علاقات وقيم مختلفة. وتسجيل هذه الاستنتاجات من قبل التلاميذ.
- يحدد المعلم المهارات المطلوبة من القراءة.
- يطلب المعلم من التلاميذ في المجموعات قراءة النص القرائي لتحديد استنتاجاتهم حول الصورة في المجموعات بحيث يقرأ الطالب الأول ويقوم الطالبان الآخران بالاستماع وتحديد المعلومات التي استنتجوها من الصورة صحيحة أم لا ثم يصحح الثاني الاستنتاجات ويعيد القراءة، ويقوم الطالب الأخير بدور المدقق بتكملة الناقص ويتبادلون الأدوار.

محتوى الموضوعات

تكون المحتوى من تسع موضوعات قرائية، تم معالجتها وفقًا للدمج بين استراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور؛ بهدف تنمية المهارات المحددة بالبحث الحالي، وهي كالتالي:

- أربعة موضوعات مقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول، ويمكن من خلالها تنمية مهارات القراءة المكثفة والذات القرائية الإبداعية لدى هؤلاء التلاميذ، وهي: منتصر ومجاهد، طيار مقاتل، نصر أكتوبر العظيم، سيناء أرض الفيروز.
- خمسة موضوعات أخرى يختارها التلاميذ الفائقون وفقا لميولهم واهتماماتهم، وهي غير مقررة عليهم، ويمكن من خلالها تنمية مهارات القراءة الموسعة لديهم والذات القرائية الإبداعية، وقد تم بناء استبانة بموضوعات القراءة الموسعة التي يمكن أن يختار منها التلاميذ، وتضمنت الاستبانة **(ملحق٧)** عشرة موضوعات متنوعة المجالات، وهي : اختراعات غيرت مجرى التاريخ، الترابط الاجتماعي، العمل التطوعي، السياحة، الوفاء بالعهود، الرفق بالحيوان، الصحة والغذاء، أخطر أنواع الأنفلونزا، الأخلاق، الإنسان من منظور الإسلام. وقد تضمنت الاستبانة الموضوعات التي يرغب التلميذ في القراءة فيها، وتم تخصيص نهرين لاستجابة التلاميذ مجموعة البحث، حيث طلب منهم وضع علامة موافق أمام الموضوعات التي تتوافق مع ميوله واهتماماته، وعلامة غير موافق أمام الموضوعات التي لا تتوافق مع ميوله واهتماماته، وتم حساب النسبة المئوية للموضوعات ، وتم الاعتماد على الموضوعات التي حظيت بنسبة ٨٠% فأكثر من آراء التلاميذ مجموعة البحث، وهي: اختراعات غيرت مجرى التاريخ، الترابط الاجتماعي، الرفق بالحيوان، الصحة والغذاء، أخطر أنواع الأنفلونزا.

الأنشطة والوسائل التعليمية

تم تحديد مجموعة من الوسائل والأنشطة اللغوية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا داخل محتوى البرنامج، والتي يؤديها التلاميذ بصورة جماعية تعاونية، وفردية بهدف تحقيق أهداف البرنامج العامة والإجرائية، على أن يكون ذلك تحت إشراف المعلم.

الخطة الزمنية

تم وضع الخطة الزمنية لتدريس موضوعات البرنامج لمجموعة البحث كما يأتي:

م	الموضوع	العنوان	اليوم	التاريخ	الزمن
١	**الأول**	**منتصر ومجاهد**	**الأحد**	**٢٠١٩/١٢/١م**	**حصتان**
٢	**الثاني**	**طيار مقاتل**	**الثلاثاء**	**٢٠١٩/١٢/٣م**	**حصتان**

م	الموضوع	العنوان	اليوم	التاريخ	الزمن
٣	**الثالث**	**نصر أكتوبر العظيم**	**الخميس**	**٢٠١٩/١٢/٥م**	**حصتان**
٤	**الرابع**	**سيناء أرض الفيروز**	**الأحد**	**٢٠١٩/١٢/٨م**	**حصتان**
٥	**الخامس**	اختراعات غيرت مجرى التاريخ	**الثلاثاء**	**٢٠١٩/١٢/١٠م**	**حصتان**
٦	**السادس**	الترابط الاجتماعي	**الخميس**	**٢٠١٩/١٢/١٢م**	**حصتان**
٧	**السابع**	الرفق بالحيوان	**الأحد**	**٢٠١٩/١٢/١٥م**	**حصتان**
٨	**الثامن**	الصحة والغذاء	**الثلاثاء**	**٢٠١٩/١٢/١٧م**	**حصتان**
٩	**التاسع**	أخطر أنواع الأنفلونزا	**الخميس**	**٢٠١٩/١٢/١٩م**	**حصتان**

أساليب التقويم

اعتمد التقويم على ثلاثة أنواع، هي:

١.التقويم القبلي: عن طريق تطبيق أدوات البحث _التي أعدتها الباحثة_ على التلاميذ؛ بهدف الوقوف على مستوى التلاميذ في مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية.

٢.التقويم البنائي: ويكون مصاحبا لعملية تعليم وتعلم المهارات المستهدفة بالتنمية، والهدف منه الوقوف على مدى تقدم التلاميذ نحو إتقان تلك المهارات التي صيغت في صورة أهداف إجرائية.

٣.التقويم البعدي: ويتم بعد الانتهاء من التدريس، عن طريق تطبيق أدوات البحث على التلاميذ؛ بهدف التعرف على ما حققه التطبيق من أهداف وُضع من أجلها.

-عرض الدليل في صورته الأولية على المحكمين:

تم عرض دليل المعلم في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وبلغ عددهم(١١) محكما؛ وذلك للتأكد من صدقه، وإبداء آرائهم فيما يتعلق بـ:

- الصحة العلمية لصياغة الأهداف التعليمية.
- مدى مناسبة تخطيط الدروس مع خطوات إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.
- مدى مناسبة الوسائل التعليمية للأهداف التعليمية المنشودة.
- مدى مناسبة الأنشطة التعليمية لمحتوى الدرس.

- مدى مناسبة أساليب التقويم للأهداف التعليمية المحددة.
- تعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا.

- دليل المعلم في صورته النهائية:

بناءً على آراء المحكمين تم إجراء التعديلات؛ حيث تم تعديل صياغة بعض نواتج التعلم المستهدفة في بعض الدروس، وأصبح دليل المعلم في صورته النهائية **(ملحق٨)** مشتملًا على:

- مقدمة.
- أهداف الدليل وأهميته.
- مصطلحات ومفاهيم أساسية يجب أن تتعرفها.
- التعريف بإستراتيجيتي التدريس المستخدمة.
- خطوات الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في التدريس.
- الوسائل والأدوات والأنشطة.
- الخطة الزمنية للتدريس.
- أساليب التقويم.

(٢) إعداد كتاب التلميذ

تم إعداد كتاب التلميذ لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا، ورُوعي عند إعداده النقاط الآتية:

- الاعتماد على قائمة مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة وقائمة أبعاد الذات القرائية الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.

- توظيف الموضوعات في تنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة وقائمة أبعاد الذات القرائية الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.

- مناسبة الموضوعات للخصائص النمائية للتلاميذ الفائقين لغوياً، ومراعاة حاجاتهم وميولهم واهتماماتهم.

واشتمل كتاب التلميذ على الآتي:

- مقدمة عن إستراتيجية القراءة الثلاثية وإستراتيجية قراءة الصور (التعريف والخطوات والأهمية).
- التعريف بمهارات القراءة المكثفة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.
- التعريف بمهارات القراءة الموسعة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.
- التعريف بأبعاد الذات القرائية الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا.
- الأهداف الإجرائية لكل درس من الدروس.
- محتوى الموضوعات.
- تدريبات وأنشطة : تم تحديد مجموعة من الأنشطة والتدريبات المناسبة للتلاميذ الفائقين داخل الدروس، والتي يؤديها التلاميذ بصورة جماعية تعاونية، وبصورة فردية تحت إشراف وتوجيهات المعلم؛ بهدف تحقيق أهداف الدروس.

وتم عرض كتاب التلميذ على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (١١) محكما، وقد أقروا بصلاحيته وجاهزيته للتطبيق على مجموعة البحث وملاءمته لتحقيق الهدف ، وبذلك أصبح كتاب التلميذ في صورته النهائية

(ملحق٩).

تجربة البحث:

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث وموادها، تم تطبيق تجربة البحث بمدرسة جزيرة البداري القبلية الإعدادية بنات، وقد اتخذت مجموعة من الخطوات لتنفيذ التجربة، وهي:

- تحديد مجتمع البحث.
- اختيار مجموعة البحث.
- زمن تطبيق البحث.
- التطبيق القبلي لأدوات البحث.
- تطبيق المحتوى على مجموعة البحث.

- التطبيق البعدي لأدوات البحث.

مجموعة البحث:

تكونت من(٣٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا، بمدرسة جزيرة البداري القبلية الإعدادية بمحافظة أسيوط، للعام الدراسي(٢٠١٩ / ٢٠٢٠).

وتم تحديد أفراد مجموعة هذا البحث باستخدام بعض المحكات التي اتفق عليها في دراسات الكشف وتعرف الفائقين، وهي:

- الرجوع لنتائج الاختبارات التحصيلية، واختيار الطلاب الذين تكون نسب تحصيلهم من ٨٥% فأكثر.
- تطبيق اختبار "المصفوفات المتتابعة" لـ "رافن" **(ملحق١٠)** وقد تم تطبيق الاختبار على مجموعة البحث، ووفقا للمعايير المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة، فإن التلميذ الذي تقع درجته عند المئيني(٧٥) أو أعلى منه يكون فائقا.
- ترشيحات واختيارات المعلمين للتلاميذ الفائقين لغويا.

وقد اتفق البحث الحالي في اعتماده هذه المحكات مع دراسة كل من: حشمت عبدالصابر(٢٠١٤)، ومحمد السيد(٢٠١٤)، وأمل محمد(٢٠١٦).

١- من حيث التحصيل:

استخدمت الدرجات التحصيلية للامتحانات السابقة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي للعام الدراسي(٢٠١٩/ ٢٠٢٠)، وذلك لمجموعة البحث الأولية التي بلغت(٢٣٥) تلميذ والموزعة في(٦) فصول، وتم اختيار التلاميذ الحاصلين على(٨٥%) فأكثر من المجموع الكلي وبلغ عددهم(٥٤) تلميذا.

٢- من حيث الذكاء:

تم استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة لـ"رافن"؛ بهدف تحديد المستوى العقلي العام للتلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي" أي الحاصلين على نسبة ٨٥% فأكثر".

ويعد اختبار "رافن" من أكثر اختبارات ومقاييس الذكاء شيوعا واستخداما في قياس القدرة العقلية العامة، وهو من النوع الذي يطلق عليه "الاختبارات غير المتحيزة للثقافة.

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من خمس مجموعات، هي: "أ، ب، ج، د، هـ" وكل مجموعة تتكون من ١٢ مفردة، وبالتالي يكون المجموع الكلي لمفردات الاختبار ٦٠ مفردة بواقع درجة واحدة لكل مفردة صحيحة، وتتتابع المجموعات الخمس حسب الصعوبة، وتعد الدرجة الكلية في الاختبار مؤشرا على القدرة العقلية للفرد.

وقد تم تطبيق الاختبار على مجموعة البحث، ووفقا للمعايير المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة، فإن التلميذ الذي تقع درجته عند المئيني(٧٥) أو أعلى منه يكون فائقا، وعليه أصبح عدد أفراد مجموعة البحث –الاستطلاعية والتجريبية– وفق هذا الإجراء(٤٥) تلميذا.

٣– من حيث ترشيحات المعلمين:

تم إجراء مقابلات مع معلمي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة جزيرة البداري القبلية الإعدادية، والذين يقومون بتدريس المقررات المختلفة للتلاميذ الذين أظهرت نتائج المحكات السابقة أنهم تلاميذ فائقون، وبلغ عدد المعلمين (٧) معلما، وقد أكدوا أن هؤلاء التلاميذ بالفعل تلاميذ فائقون، ويتميزون بالمشاركة الفعالة في الحصص، وأن مستوى تحصيلهم مرتفع، كما أن درجاتهم دائما مرتفعة في الاختبارات الشهرية والنهائية، وأنهم يمتلكون قدرات عقلية تميزهم عن زملائهم.

وفي ضوء المحكات الثلاثة السابقة تم تحديد التلاميذ الفائقين من بين تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد أظهرت النتائج وجود (٤٥) تلميذا فائقا، منهم (١٥) تلميذا كمجموعة استطلاعية، و(٣٠) تلميذا مجموعة البحث التجريبية.

وقد اعتمد البحث الحالي على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، ويمكن تلخيص الخطوات الإجرائية لهذا التصميم كما يلي:

- تطبيق أدوات البحث على المجموعة قبل إدخال المتغير المستقل(التدريس وفق إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور) في التجربة.
- استخدام المتغير المستقل، ويهدف هذا الاستخدام إلى إحداث تغيرات في المتغير التابع يمكن قياسها وملاحظتها.

- تطبيق أداة البحث على المجموعة بعد إدخال المتغير المستقل لقياس تأثيره في المتغيرات التابعة.
- حساب الفرق بين القياسين: القبلي، والبعدي، ثم اختبار دلالة هذا الفرق إحصائيًا.

زمن تطبيق البحث:

تم تطبيق المحتوى باستخدام إستراتيجيتي القراءة الثلاثية قراءة الصور خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠، وقد استغرق التدريس ٣ أسابيع بواقع ست حصص أسبوعيًا، وبلغ عدد الحصص (١٨) حصة، علمًا بأنه تم تخصيص أوقات إضافية لتطبيق أدوات االقياس، والجدول التالي يوضح الخطة الزمنية لتطبيق البحث

جدول (٩)

الخطة الزمنية للتطبيق على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا

التطبيق	الفترة الزمنية
التجربة الاستطلاعية	من السبت ٢٠١٩/١١/١٦م حتى الخميس ٢٠١٩/١١/٢١م
التطبيق القبلي لأدوات البحث	من الأحد ٢٠١٩/١١/٢٤م حتى الخميس ٢٠١٩/١١/٢٨م
تطبيق البرنامج على مجموعة البحث	من الأحد ٢٠١٩/١٢/١م حتى الخميس ٢٠١٩/١٢/١٩م
التطبيق البعدي لأدوات البحث	من السبت ٢٠١٩/١٢/٢١م حتى الأربعاء ٢٠١٩/١٢/٢٥م

التطبيق القبلي:

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة المكثفة واختبار القراءة الموسعة ومقياس الذات القرائية الإبداعية على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين مجموعة البحث، وذلك في الفترة من الأحد ٢٠١٩/١١/٢٤م حتى الخميس ٢٠١٩/١١/٢٨م، وذلك بهدف الوقوف على مستوى التلاميذ "مجموعة البحث" في الاختبار، وكذلك للمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها.

التدريس لمجموعة البحث:

تم التدريس لمجموعة البحث؛ بهدف تنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية المحددة بالبحث، وذلك في الفترة من الأحد ٢٠١٩/١٢/١م حتى الخميس ٢٠١٩/١٢/١٩م.

التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من التدريس لمجموعة البحث باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور، تم تطبيق أدوات البحث التالية: اختبار مهارات القراءة المكثفة واختبار القراءة الموسعة ومقياس الذات القرائية الإبداعية على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا تطبيقا بعديًا، وذلك في الفترة من السبت ٢٠١٩/١٢/٢١م حتى الأربعاء ٢٠١٩/١٢/٢٥م ؛ حتى تتم المقارنة بين نتائج التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي من خلال المعالجات الإحصائية المناسبة؛ للتأكد من أثر الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية مهارات القراءة المكثفة واختبار القراءة الموسعة ومقياس الذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا. وتم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات، تمهيدا لرصد النتائج وتفسيرها.

رصد النتائج وتفسيرها

للإجابة عن السؤال الرابع للبحث، والذي ينص على:"**ما أثر استخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية مهارات القراءة المكثفة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟**

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة المكثفة قبل التدريس وبعده، ومعالجة البيانات الإحصائية للتطبيقين القبلي والبعدي على مجموعة البحث، من خلال حساب ما يأتي:

* المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ في اختبار مهارات القراءة المكثفة قبل وبعد التدريس باستخدام إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

* حساب الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في كل من التطبيقين القبلي والبعدي من خلال حساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية.

* تعرف حجم الأثر للبرنامج بعد حساب قيمة "ت".

وفيما يلي عرض لتلك الخطوات كالآتي:

يوضح الجدول التالي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها لدرجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات القراءة المكثفة، حيث (ن=٣٠).

جدول(١٠)

النسب المئوية لمتوسطات الطلاب على القياس القبلي والبعدي

لاختبار القراءة المكثفة

المهارات الرئيسة	القياس	المتوسط	االفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الفهم الحرفي	القبلي	3.8	2.7	1.6	5.09	**دالة عند**
	البعدي	6.5		1.04		(٠.٠١)
الفهم التفسيري	القبلي	2.3	2.73	0.99	10. 88	**دالة عند**
	البعدي	5.03		0.923		(٠.٠١)
الفهم النقدي والإبداع	القبلي	2.2	3.2	0.55	20	**دالة عند**
	البعدي	5.4		0.68		(٠.٠١)
اختبار القراءة المكثفة ككل	القبلي	8.3	8.73	2.05	16.67	**دالة عند**
	البعدي	17.03		1.73		(٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسطي مجموع درجات تلاميذ مجموعة البحث في اختبار مهارات القراءة المكثفة ككل للتطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغ المتوسط في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة المكثفة (٨.٣)، بينما بلغ في التطبيق البعدي (١٧.٠٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (٨.٧٣) لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد حدوث تحسن واضح في اختبار مهارات القراءة المكثفة ككل لدى تلاميذ مجموعة البحث بعد التدريس بالدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

ويتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار القراءة المكثفة ككل لصالح التطبيق البعدي عند مستوى

(٠.٠١)؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٦.٦٧) وهي قيمة دالة عند ذلك المستوى، وهذا يدل على أن هناك تحسنًا واضحًا في مهارات القراءة المكثفة ككل لدى مجموعة البحث.

كما يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

بالنسبة لمهارة الفهم الحرفي: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي له (٣.٨)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للمهارة نفسها (٦.٥)، وكان متوسط الفرق بينهما (٢.٧)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (٥.٠٩) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في الفهم الحرفي لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بعد التدريس باستخدام الدمج بين القراءة الثلاثية وقراءة الصور في التدريس لطلاب مجموعة البحث.

مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في مهارات الفهم الحرفي لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين بعد التدريس باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

وقد يرجع تحسن مهارة الفهم الحرفي لدى التلاميذ إلى أن التلميذ من خلال الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور، يتأمل الصورة لاستنباط المعلومات الموجودة بالنص، مما مكنه من إدراك الفكر الرئيسة والفكر الفرعية التي يدور حولها الموضوع، كما أن استخدام إستراتيجية القراءة الثلاثية التي تسمح بتكرار القراءة، مكن التلاميذ من القدرة على تخمين الكلمات ومضادها من السياق لفهمها بشكل أفضل، وكذلك استخدام الأنشطة والتدريبات المختلفة دربت التلاميذ على ذلك.

ويلاحظ من النتائج أن أعلى تحسن لدى التلاميذ في مهارات الفهم الحرفي كان في مهارة "استخلاص الفكرة الرئيسة للمقروء "، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور ساعد التلاميذ على فهم الفكرة العامة كما شجع

التلاميذ فهم النص القرائي بصورة تعاونية، كما أن استخدام إستراتيجية القراءة الثلاثية التي تسمح بتكرار القراءة، مكنهم من استخلاص الفكرة الرئيسةوالفكر الفرعية .

بالنسبة لمهارة الفهم التفسيري: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي له (٢.٣٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للبعد نفسه (٥.٠٣)، وكان متوسط الفرق بينهما (٢.٧٣)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (١٠.٨٨) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في الفهم التفسيري لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بعد التدريس باستخدام الدمج بين القراءة الثلاثية وقراءة الصور في التدريس لطلاب مجموعة البحث.

مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في مهارة الفهم التفسيري لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين بعد التدريس بالدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

ويرجع التحسن في مهارة الفهم التفسيري لدى التلاميذ إلى أنه في أثناء دراسة الموضوعات باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور وتنفيذ خطواتها بصورة تعاونية، ساعد على تنافس التلاميذ في الوصول للمطلوب وخصوصا وأنهم من التلاميذ الفائقين لغويا، كما أن خطوات إستراتيجية القراءة الثلاثية التي تتيح للتلاميذ تلخيص المواد المقروءة، وتحديد نقاط القوة والضعف مكنهم من تحديد القيم المتضمنة وتحديد ما تدل عليه المفردات والتراكيب

ويعد أعلى تحسن في الجانب الأدائي لدى التلاميذ في مهارات الفهم التفسيري في مهارة "تحديد ما تدل عليه المفردات والتراكيب " حيث إن المتعلم من خلال خطوات الدمج بين الإستراتيجيتين يتمكن من الملاحظة ووصف محتوى الصورة، وتفسير مضمونها، واستنتاج ما تحمله من مفاهيم وأفكار وقيم وعلاقات واستدعاء هذه المكونات وما يرتبط بها وتحويلها إلى كلام، وقراءة النص بصورة تعاونية، عزز من فهم التلاميذ لمدلول المفردات والتراكيب.

بالنسبة لمهارات الفهم النقدي والإبداعي: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي له (٢.٢)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للبعد نفسه (٥.٤)، وكان متوسط الفرق بينهما (٣.٢)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (٢٠) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في الفهم النقدي والإبداعي لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بعد التدريس باستخدام الدمج بين القراءة الثلاثية وقراءة الصور في التدريس لطلاب مجموعة البحث.

مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في الجانب الأدائي لمهارات الفهم النقدي والإبداعي لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا بعد التدريس باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

وقد يرجع تحسن التلاميذ في مهارات الفهم النقدي والإبداعي إلى استخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور أدى إلى الفهم الكلي للموضوع بكل أبعاده وبأكثر من طريقة مما مكن المتعلمين من التمييز بين المعلومات المرتبطة بالموضوع والمعلومات غير المرتبطة كما مكنهم من ابتكار عناوين وتمييزهم بين الحقائق والآراء.

ويتضح من خلال نتائج التطبيق البعدي لاختبار القراءة المكثفة أن مهارة الفهم النقدي والإبداعي هي أكثر المهارات تحسنا مقارنة بالفهم الحرفي و الفهم التفسيري؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور بين تساعد على التفاعل بشكل أفضل مع المواد المقروءة؛ كما أن الخطوات المستخدمة في الدمج بين الإستراتيجيتين مكنتهم من وضع مفترحات وإضافات لأفكار من خلال تأمل الصورة قبل بدء القراءة مما دفع الطلاب إلى عصف الذهن لإنتاج أفكار ووضع عناوين مبتكرة، كما أن خطوات إستراتيجية القراءة الثلاثية التي تستدعي من الطلاب ملاحظات قراءات بعضهم وإظهارالنواقص في الموضوع درب التلاميذ على التمييز بين المعلومات المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.

وللتعرف على حجم الأثر تم استخدام معادلة إيتا تربيع ، حيث وُجد أن قيم حجم الأثر دالة بصورة كبيرة، مما يؤكد أثر الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية مهارات القراءة المكثفة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول(١١)

قيم حجم الأثر للدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية مهارات القراءة المكثفة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين

المهارة	قيمة حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
الفهم الحرفي	**0.47**	دال بصورة كبيرة
الفهم التفسيري	**0.80**	دال بصورة كبيرة
الفهم النقدي والإبداعي	**0.93**	دال بصورة كبيرة
مهارات القراءة المكثفة	**0.91**	دال بصورة كبيرة

يتضح من الجدول السابق قيم حجم الأثر للدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور ودلالته ؛ حيث بلغت قيم حجم الأثر لمهارات اختبار القراءة المكثفة (الفهم الحرفي– الفهم التفسيري– الفهم النقدي والإبداعي) بالترتيب (٠.٤٧– ٠.٨٠ – ٠.٩٣) وجميعها قيم دالة بصورة كبيرة، وبلغت قيمة حجم الأثر لمهارات القراءة المكثفة ككل(٠.٩١) وهي قيمة دالة بصورة كبيرة؛ مما يدل على أن إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور لها أثر كبير في تنمية مهارات القراءة المكثفة لدى التلاميذ الفائقين مجموعة البحث بعد تطبيقها .

وللإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: " **ما أثر استخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية مهارات القراءة الموسعة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟**

تم حساب الفروق بين الأداء القبلي والبعدي لدرجات التلاميذ في اختبار مهارات القراءة الموسعة والجدول التالي يوضح هذه النتائج، حيث (ن=٣٠).

جدول(١٢)

النسب المئوية لمتوسطات الطلاب على القياس القبلي والبعدي

لاختبار القراءة الموسعة

المهارات	القياس	المتوسط	االفـرق بـين المتوسطات	الانحـــــراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الفهم القرائي	القبلي	3.1	3.3	1.2	10.6	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	6.4		1.17		
التوسع القرائي	القبلي	4.7	4.4	1.72	9.78	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	9.1		1.7		
التذوق القرائي	القبلي	6.6	6.3	1.74	14	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	12.9		1.68		
النقد والإبداع	القبلي	6.1	6.1	1.78	10.34	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	12.2		2.6		
اختبار القراءة الموسعة ككل	القبلي	20.5	20.2	3.36	19.09	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	40.7		4.6		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسطي مجموع درجات تلاميذ مجموعة البحث في اختبار القراءة الموسعة ككل للتطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغ المتوسط في التطبيق القبلي (٢٠.٥)، بينما بلغ في التطبيق البعدي (٤٠.٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (٢٠.٢) لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد حدوث تحسن واضح في مهارات القراءة الموسعة ككل لدى تلاميذ مجموعة البحث.

ويتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار القراءة الموسعة ككل لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١)؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٩.٠٩) وهي قيمة دالة عند ذلك المستوى، وهذا يدل على أن هناك تحسنًا واضحًا في مهارات القراءة الموسعة ككل لدى مجموعة البحث.

كما يتضح من الجدول السابق ما يلي:

بالنسبة لمهارات الفهم القرائي: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لها (٣.١)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للأبعاد نفسها (٦.٤)، وكان متوسط الفرق بينهما (٣.٣)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (١٠.٦) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في الفهم القرائي لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بعد التدريس باستخدام الدمج بين القراءة الثلاثية وقراءة الصور في التدريس لطلاب مجموعة البحث.

ويعزى تحسن التلاميذ في مهارات الفهم القرائي إلى توجيههم في أثناء التدريس وتوعيتهم بالمستوى المطلوب في القراءة، كما أن استخدام قراءة الصور مع القراءة الثلاثية أدى إلى تحسن الفهم لدى التلاميذ وأتاح المجال لمناقشة الصور قبل القراءة بصورة تعاونية، مما مكن الطلاب من الفهم بشكل أفضل، كما أن تكرار القراءة حسب خطوات القراءة الثلاثية عمل على زيادة فهم التلاميذ للموضوعات.

بالنسبة لمهارات التوسع القرائي: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لها (٤.٧)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للمهارات نفسها (٩.١)، وكان متوسط الفرق بينهما (٤.٤)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (٩.٧٨) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التوسع القرائي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في مهارات التوسع القرائي لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بعد استخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

ويرجع التحسن في مهارات التوسع القرائي لدى التلاميذ إلى أن خطوات الدمج بين الإستراتيجيتين تقوم على العمل بصورة تعاونية تنافسية؛ مما حفز التلاميذ على التنافس في إضافة أفكار مبتكرة وإضافة معلومات جديدة، والبحث عن أدلة تدعم الموضوع المقروء.

بالنسبة لمهارات التذوق القرائي: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة االبحث في التطبيق القبلي لها (٦.٦)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للأبعاد نفسها (١٢.٩)، وكان متوسط الفرق بينهما (٦.٣)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (١٤) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التذوق القرائي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في مهارات التذوق القرائي لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بعد التدريس باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن النصوص المقروءة التي تم اختيارها من قبل االتلاميذ للقراءة الموسعة اشتملت على نصوص شعرية ونثرية من كتب وقصص قيمة اشتملت على صور وأخيلة جميلة ساعد في تنمية التذوق القرائي، وساعدهم على تفسير دلالات الألفاظ والتراكيب الإيحائية، وتذوق التعبيرات الجميلة، كما أن التنويع في أساليب عرض الموضوعات والنصوص ساعد التلاميذ على التمييز بين الأساليب.

بالنسبة لمهارات النقد والإبداع: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لها (٦.١)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي (١٢.٢)، وكان متوسط الفرق بينهما (٦.١)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (١٠.٣٤) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة االبحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في مهارات النقد والإبداع لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بعد التدريس باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

ويمكن تفسير ذلك بأن كثرة الاطلاع على النصوص المقروءة وتبادلها بين التلاميذ وبعضهم البعض ومناقشتهم حول الموضوعات المقروءة، وبيان آرائهم حولها، وتحليل الأحداث والشخصيات الواردة في الموضوعات المقروءة ساعد الطلاب في تنمية مهارات

التذوق والإبداع لدى التلاميذ، كما مكنتهم الأنشطة التعاونية التي تجرى خلال التدريس باستخدم إستراتيجيتي قراءة الصور والقراءة الثلاثية على تحليل الأحداث والشخصيات، كما ساعدتهم على الحكم على قيمة النصوص، كما أن العصف الذهني الذي قام به التلاميذ ساعدهم من اقتراح حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات في الموضوعات المقروءة .

وللتعرف على حجم الأثر تم استخدام معادلة إيتا تربيع ، حيث وُجد أن قيم حجم الأثر دالة بصورة كبيرة، مما يؤكد أثر الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية مهارات القراءة الموسعة، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول(١٣)

قيم حجم الأثر لاستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية مهارات القراءة الموسعة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا

البعد	قيمة حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
الفهم القرائي	٠.٧٩	دال بصورة كبيرة
التوسع القرائي	٠.٧٧	دال بصورة كبيرة
التذوق القرائي	٠.٨٧	دال بصورة كبيرة
النقد والإبداع	٠.٧٩	دال بصورة كبيرة
مهارات القراءة الموسعة ككل	٠.٩٤	دال بصورة كبيرة

تتضح من الجدول السابق قيم حجم الأثر فيما يتعلق بمهارات القراءة الموسعة، حيث بلغت قيم حجم الأثر لمهارات القراءة الموسعة الرئيسة (الفهم القرائي– التوسع القرائي– التذوق القرائي– النقد والإبداع) بالترتيب (٠.٧٩ – ٠.٧٧ – ٠.٨٧ – ٠.٧٩) وجميعها قيم دالة بصورة كبيرة، وبلغت قيمة حجم الأثر لمهارات القراءة الموسعة ككل (٠.٩٤) وفي قيمة دالة بصورة كبيرة؛ مما يدل على أن للدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور أثرًا كبيرًا في تنمية مهارات القراءة الموسعة لدى التلاميذ مجموعة البحث بعد تطبيقه، وهذا الأثر يُعد دليلًا على فاعلية الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في التدريس لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا.

وللإجابة عن السؤال االسادس الذي ينص على: " **ما أثر استخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية أبعاد الذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا؟**

تم حساب الفروق بين الأداء القبلي والبعدي لدرجات التلاميذ في مقياس الذات القرائية الإبداعية والجدول التالي يوضح هذه النتائج، حيث (ن=٣٠).

جدول (١٤)

النسب المئوية لمتوسطات الطلاب على القياس القبلي والبعدي

لمقياس الذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفائقين لغويا

الأبعاد	القياس	المتوسط	االفرق بين المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
طلاقة الذات القرائية	القبلي	13.6	7.8	4.7	8.21	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	21.4		1.96		
مرونة الذات القرائية	القبلي	13.8	12	3.9	13.64	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	25.8		2.7		
أصالة الذات القرائية	القبلي	12.8	12.9	3.6	13.3	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	25.7		3.8		
الوعي بالذات القرائية الإبداعية	القبلي	12.5	9.53	2.4	15.88	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	22.03		2.04		
الميل نحو القراءة	القبلي	17.3	21.5	6.2	12.87	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	38.8		3.2		
الوعي بالصعوبة في القراءة	القبلي	19.5	17.57	5.6	9.76	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	37.07		7.96		
أبعاد القراءة الذاتية الإبداعية ككل	القبلي	89.5	81.3	13.5	24.34	دالة عند (٠.٠١)
	البعدي	170.8		11.89		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسطي مجموع درجات تلاميذ مجموعة البحث في مقياس الذات القرائية الإبداعية ككل للتطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغ المتوسط في التطبيق القبلي (٨٩.٥)، بينما بلغ في التطبيق البعدي (١٧٠.٨)، وكان متوسط الفرق بينهما (٨١.٣) لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد حدوث تحسن واضح في أبعاد الذات القرائية الإبداعية ككل لدى تلاميذ مجموعة البحث.

ويتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار القراءة الموسعة ككل لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١)؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٢٤.٣٤) وهي قيمة دالة عند ذلك المستوى، وهذا يدل على أن هناك تحسنًا واضحًا في أبعاد الذات القرائية الإبداعية ككل لدى مجموعة البحث.

كما يتضح من الجدول السابق ما يلي:

بالنسبة لطلاقة الذات القرائية: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لها (١٣.٦)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للأبعاد نفسها (٢١.٤)، وكان متوسط الفرق بينهما (٧.٨)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (٨.٢١) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في أبعاد طلاقة الذات القرائية لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بعد التدريس باستخدام الدمج بين القراءة الثلاثية وقراءة الصور في التدريس لطلاب مجموعة البحث.

ويعزى تحسن التلاميذ إلى كثرة التدريبات والأنشطة التي قام بها التلاميذ أثناء التطبيق ، كما أن استخدام قراءة الصور مع القراءة الثلاثية أدى إلى تمكن التلاميذ من تقديم مترادفات كثيرة، وإعطاء عناوين مبتكرة، واستخلاص الفكرة الرئيسة بسهولة، ووضع نهايات مبتكرة، وساعدهم في ذلك العمل بصورة تعاونية تنافسية بين المجموعات، مما زاد من ثقة الطلاب بأنفسهم وزادت دافعيتهم، وتحسنت معتقداتهم حول إمكاناتهم وقدراتهم القرائية.

بالنسبة لمرونة الذات القرائية: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لها (١٣.٨)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للمهارات نفسها (٢٥.٨)، وكان متوسط الفرق بينهما (١٢)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (١٣.٦٤) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي

والبعدي لأبعاد مرونة الذات القرائية لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في أبعاد مرونة الذات القرائية لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بعد استخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

ويرجع التحسن في أبعاد مرونة الذات القرائية لدى التلاميذ إلى أن خطوات الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور درب التلاميذ على إظهار العلاقات الجديدة بين المعلومات وبعضها، والتمكن من صياغة الأفكار بصورة جديدة ومبتكرة. كما أن الطلاب خلال القراءة الثلاثية قاموا بأدوار ذات قيمة، فهم يتابعون بعضهم بعضا، ويصححون لبعضهم، مما زاد من ثقة الطلاب بأنفسهم وزادت دافعيتهم، وتحسنت معتقداتهم حول إمكاناتهم وقدراتهم القرائية.

★ **بالنسبة لأبعاد أصالة الذات القرائية:** بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة االبحث في التطبيق القبلي لها (١٢.٨)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي للأبعاد نفسها (٢٥.٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (١٢.٩)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (١٣.٣) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي لأبعاد أصالة الذات القرائية لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في أبعاد أصالة الذات القرائية لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بعد التدريس باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التدريبات والأنشطة التي تم استخدامها دربت الطلاب على توظيف الأفكار المقروءة بصورة فريدة، وعلى التمكن من صياغة المقروء بأسلوبهم بسهولة مما زاد من ثقة الطلاب بأنفسهم. كما أن الطلاب خلال القراءة الثلاثية قاموا بأدوار ذات قيمة، فهم يتابعون بعضهم بعضا، ويصححون لبعضهم، مما زاد من ثقة الطلاب بأنفسهم وزادت دافعيتهم، وتحسنت معتقداتهم حول إمكاناتهم وقدراتهم القرائية.

بالنسبة لأبعاد الوعي بالذات القرائية الإبداعية: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لها (١٢.٥)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي

(٢٢.٠٣)، وكان متوسط الفرق بينهما (٩.٥٣)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (١٥.٨٨) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في أبعاد الوعي بالذات القرائية الإبداعية لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بعد التدريس باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

ويمكن تفسير ذلك بأن إلى إتاحة الفرصة للتلميذ للقراءة بجرأة أمام بقية زملائه، وتقييم مستواه مقارنة بهم، وتوعيته بمدى تحسن قدراته في القراءة، وذلك من خلال إجراءات الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور التي اتبع في البحث الحالي. كما أن الطلاب خلال القراءة الثلاثية قاموا بأدوار ذات قيمة، فهم يتابعون بعضهم بعضا، ويصححون لبعضهم، مما زاد من ثقة الطلاب بأنفسهم وزادت دافعيتهم، وتحسنت معتقداتهم حول إمكاناتهم وقدراتهم القرائية.

بالنسبة لأبعاد الميل نحو القراءة: بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيق القبلي لها (١٧.٣)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي (٣٨.٨)، وكان متوسط الفرق بينهما (٢١.٥)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (١٢.٨٧) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في أبعاد الميل نحو القراءة لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية بعد التدريس باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

ويمكن تفسير ذلك بأن الأنشطة المستخدمة عند الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور التي اتبعت في البحث الحالي قضت على إحساس التلاميذ بالملل، كما أن إتاحة الفرصة للطلاب لاختيار الموضوعات التي يقرؤنها حببت الطلاب في القراءة، مما حسن من ميول التلاميذ نحو القراءة ورغبتهم في شغل أوقات فراغهم بها، واعتقادهم بأن

القراءة وسيلة تنمية التفكير المبدع وخصوصا وانهم من التلاميذ الفائقين الذين يرغبون في تنمية تفكيرهم ومهاراتهم، كما أن القراءة الموسعة التي يمارسها التلاميذ ساعدت على تكوين اتجاهات ملائمة نحو التعلم.

كما أن الطلاب خلال القراءة الثلاثية قاموا بأدوار ذات قيمة، فهم يتابعون بعضهم بعضا، ويصححون لبعضهم، مما زاد من ثقة الطلاب بأنفسهم وزادت دافعيتهم، وتحسنت معتقداتهم حول إمكاناتهم وقدراتهم القرائية، وزادت ميولهم القرائية.

★ **بالنسبة لأبعاد الوعي بالصعوبة في القراءة:** بلغ متوسط درجات التلاميذ مجموعة البحث في_التطبيق القبلي لها (١٩.٥)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي (٣٧.٠٧)، وكان متوسط الفرق بينهما (١٧.٥٧)، كما يتبين أن قيمة "ت" المحسوبة لتلك الأبعاد بلغت (٩.٧٦) وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبحساب قيمة "ت" ودلالتها يتضح وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أن هناك تحسنًا ملحوظًا في أبعاد الوعي بالصعوبة في القراءة لدى مجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا بعد التدريس باستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور.

ويمكن تفسير ذلك بأن الخطوات المستخدمة عند الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور التي اتبعت في البحث الحالي مكن التلاميذ من تحديد الصعوبات التي تواجههم في أثناء القراءة، وكذا المواضع التي يحتاجون فيها إلى المساعدة، ومن ثم العمل على معالجتها وتحسين الأداء القرائي تحت إشراف المعلم. كما أن الطلاب خلال القراءة الثلاثية قاموا بأدوار ذات قيمة، فهم يتابعون بعضهم بعضا، ويصححون لبعضهم، مما مكن الطلاب من تعرف نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم وعلاجها بشكل مستمر.

وللتعرف على حجم الأثر تم استخدام معادلة إيتا تربيع ، حيث وُجد أن قيم حجم الأثر دالة بصورة كبيرة، مما يؤكد أثر الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية أبعاد الذات القرائية الإبداعية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول(١٥)

قيم حجم الأثر لاستخدام الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية أبعاد الذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا

البعد	قيمة حجم الأثر	دلالة حجم الأثر
طلاقة الذات القرائية	٠.٧	دال بصورة كبيرة
مرونة الذات القرائية	٠.٨٧	دال بصورة كبيرة
أصالة الذات القرائية	٠.٨٦	دال بصورة كبيرة
الوعي بالذات القرائية الإبداعية	٠.٩	دال بصورة كبيرة
الميل نحو القراءة	٠.٨٥	دال بصورة كبيرة
الوعي بالصعوبة في القراءة	٠.٧٧	دال بصورة كبيرة
أبعاد الذات القرائية الإبداعية ككل	٠.٩٥	دال بصورة كبيرة

تتضح من الجدول السابق قيم حجم الأثر فيما يتعلق بأبعاد الذات القرائية الإبداعية، حيث بلغت قيم حجم الأثر لأبعاد الذات القرائية الإبداعية (طلاقة الذات القرائية – مرونة الذات القرائية – أصالة الذات القرائية – الوعي بالذات القرائية الإبداعية – الميل نحو القراءة– الوعي بالصعوبة في القراءة) بالترتيب (٠.٧ – ٠.٨٧– ٠.٨٦ – ٠.٩ – ٠.٨٥– ٠.٧٧) وجميعها قيم دالة بصورة كبيرة، وبلغت قيمة حجم الأثر لمهارات القراءة الموسعة ككل (٠.٩٥) وهي قيمة دالة بصورة كبيرة؛ مما يدل على أن للدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور أثرًا كبيرًا في تنمية أبعاد الذات القرائية الإبداعية لدى التلاميذ مجموعة البحث بعد تطبيقه، وهذا الأثر يُعد دليلًا على فاعلية الدمج بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور في تنمية أبعاد الذات القرائية الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا.

<u>ويمكن تفسير تلك النتائج كما يلي:</u>

- تشجيع التلاميذ على تأمل الصورة من خلال إستراتيجية قراءة الصور ومعرفة محتوياتها، وتوقع عنوان الموضوع، والأفكار الواردة في الموضوع، والمفاهيم والقضايا التي يعالجها الموضوع، أسهم بشكل كبير في تنمية مهارات الفهم بأنواعه (الحرفي –

التفسيري– النقدي والإبداعي) في القراءة المكثفة، وتنمية الفهم القرائي في القراءة الموسعة.

- تشجيع التلاميذ على القراءة بأنفسهم وإعادة القراءة من خلال خطوات التدريس وتصحيح الطلاب لبعضهم البعض، وإكمال النواقص في المعلومات، وتحفيزهم على التعبير عن فهمهم للنصوص المقروءة بطريقتهم الخاصة، زاد من شعورهم بالتميز بين أقرانهم في القراءة، والسعي بصورة أكبر في أداء المهمات القرائية المختلفة، مما ساعد على تنمية مهارات القراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية.
- اختيار التلاميذ لموضوعات القراءة الموسعة، ومناقشتها مع زملائهم، وبيان آرائهم في الموضوعات، وفي التعبيرات والصور والأساليب ساعد على تنمية النقد والتذوق لدى التلاميذ، وهذا من مهارات القراءة المكثفة ومهارات القراءة الموسعة. كما أن ذلك ساعد ارتباط هذه الموضوعات بحياة التلاميذ، ومستوياتهم وقدراتهم، مما زاد من ميل التلاميذ إلى القراءة، والاستمتاع بها، وإبداء الرأي في المقروء، والوعي باتجاهاتهم نحو القراءة.
- استخدام إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور، زاد من فرص التفاعل بين التلاميذ بصور تعاونية، وجلسات للعصف الذهني، أتاح لهم فرصة أداء مهمات قرائية متنوعة أعانتهم على تقدير مستوياتهم مقارنة بزملائهم، والعمل على تحسينها بشكل أفضل.
- استخدام الحوار بين التلاميذ والمجموعات التعاونية جعل من الفصل الدراسي بيئة منتجة للأفكار والحلول المبتكرة، وعزز من ثقة الطلاب بقدراتهم؛ حيث إنهم يكتسبون معلومات ومهارات من خلال تعاونهم أكثر من حصولهم عليها جاهزة من المعلم أو قراءة كتاب مدرسي.
- التنويع بين إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور، وكذلك الوسائل والأنشطة تبعًا للأهداف المخطط لها، أسهم في إثارة انتباه التلاميذ، وتنمية أبعاد الذات القرائية الإبداعية لديهم، حيث لم يشعر التلاميذ بالملل والإحباط عند القراءة نتيجة هذا

التجديد والتنوع، كذلك الأنشطة اللغوية التي تتسم بالتجديد والابتكار، والسماح للطلاب من خلال هذه الأنشطة بالتعبير عن آرائهم بصور إبداعية فريدة، وأفكار أصيلة متنوعة، أسهم في نمو الطلاقة القرائية والمرونة القرائية والأصالة القرائية.

- وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أهمية تنمية القراءة المكثفة لدى المتعلمين، وأنه يمكن تحقيقها من خلال استرتيجيات التدريس الملائمة للمتعلمين، ومن هذه الدراسة دراسة: سيد رجب (٢٠١٦)، ومروان أحمد(٢٠١٨) ، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أهمية تنمية القراءة الموسعة لدى المتعلمين، وأنه يمكن تحقيقها من خلال استرتيجيات التدريس الملائمة للمتعلمين، ومن هذه الدراسة دراسة:سيد رجب (٢٠١٦)، ماهر شعبان (٢٠٢٠)

وتختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من: علاء الدين حسن (٢٠٠٨)، وعدنان عبد طلاك (٢٠١٥)، وإبتسام صاحب، وحسام عبد الكاظم (٢٠١٩)، ودراسة حسن شحاتة وباسم فارس، وخولة محمد (٢٠١٩) في استخدامها القراءة الموسعة كإستراتيجية تدريس.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أهمية تنمية أبعاد الذات القرائية لدى المتعلمين، وأنه يمكن تنميتها عن طريق إستراتيجيات التدريس الحديثة الملائمة، ومن هذه الدراسات دراسة: ريم أحمد (٢٠١٢)، وسلوى حسن (٢٠١٦)، وسيد محمد (٢٠١٦)، ونورا محمد (٢٠١٨)، وإنتصار فرغلي (٢٠١٩)، وعبد الرازق مختار وإنتصار فرغلي (٢٠٢٠).

وتختلف نتائج هذا البحث مع الدراسات السابقة في أنه سعى إلى تنمية الذات القرائية الإبداعية وفي حدود علم الباحثة لم تجر أية دراسة في هذا المجال.

كما تتفق مع نتائج الدراسات التي أكدت أهمية الذات الإبداعية، ومنها: دراسة منيرة المصبحيين، وأمجد الركيبات(٢٠٢٠)، ودراسة ميمي السيد (٢٠٢١) وتختلف معها في أن البحث الحالي هدف إلى تنمية الذات القرائية الإبداعية.

توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ✓ الاهتمام بتنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة وأبعاد الذات القرائية الإبداعية لدى المتعلمين الفائقين لغويا؛ لأهميتها لهم ولمناسبتها لقدراتهم.
- ✓ الاهتمام بتحديد مهارات القراءة المكثفة ومهارات القراءة الموسعة وأبعاد الذات القرائية الإبداعية المناسبة لكل صف دراسي؛ حتى يضع معلمو اللغة العربية هذه المهارات في أهدافهم عند تدريس اللغة العربية، ويعملوا على تنميتها لدى طلابهم.
- ✓ استخدام إستراتيجيات التعلم الحديثة التي تُتيح للطلاب المشاركة في عملية التعلم والنقاش مع بعضهم البعض والتعبير عن آرائهم، والعمل في مجموعات تعاونية؛ بما يُسهم في إطلاق القدرات الإبداعية لدى الطلاب.
- ✓ أهمية الدمج بين إستراتيجيات التدريس المتنوعة مثل : إستراتيجية القراءة الثلاثية، وقراءة الصور بما يقضي على إحساس الطلاب بالملل.
- ✓ الإفادة من أدوات البحث الحالي عند تعليم الطلاب الفائقين لغويا على مهارات القراءة المكثفة والموسعة وأبعاد الذات القرائية، وكذلك عند تقويم أدائهم فيها.

ثالثًا: مقترحات البحث

في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح الموضوعات التالية:

- ✓ دراسات مماثلة لتعرف فاعلية الدمج بين القراءة الثلاثية وقراءة الصور مع عينات أخرى من الطلاب، وفي مراحل دراسية أخرى.
- ✓ برنامج قائم على إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات الأدبية لدى الطلاب الفائقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.
- ✓ برنامج قائم على إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور لتنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة وفاعلية الذات الأدبية لدى الطلاب الفائقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.
- ✓ برنامج قائم على إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور لتنمية مهارات القراءة المكثفة والقراءة الموسعة والذات القرائية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين دراسيًا بالمرحلة الثانوية.

- ✓ برنامج قائم على إستراتيجيتي القراءة الثلاثية وقراءة الصور لتنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ✓ برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية لتنمية الذات اللغوية الإبداعية وأثره على تنمية الأداء اللغوي الإبداعي لدى طلابهم.

مراجع البحث

أولا: المراجع العربية

١. آمال كامل(٢٠٠١) . أثر استخدام إستراتيجيتي الاستقصاء التعاوني والتعلم التنافسي الجمعي على التحصيل والاتجاه نحو البيئة لدى الطالبات المعلمات بالتعليم الأساسي، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مج٤ ،ع٢،٤١١: ٤٥٦.

٢. إبتسام صاحب الزويني، حسام عبد الكاظم(٢٠١٩). أثر إستراتيجية القراءة الموسعة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية، جامعة بابل، مج٩، ع١، ٢٣٣: ٢٦٢.

٣. إحسان عبد الرحيم فهمي (٢٠٠٣). فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدي طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة،كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٢٣، ١٢٣: ١٧٨

٤. أحمد محمد الزغبي(٢٠٠٣). التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، دار زهران للنشر، عمان ، الأردن.

٥. ـــــــــــــ(٢٠١٤). فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، مج١٠ ، ع٤ ، ٤٧٥: ٤٨٨.

٦. أشرف محمد حسين (٢٠١٤). تنمية مهارات ما وراء المعرفة باستخدام التأمل التعاوني وخرائط التفكير التعاونية للطلاب الفائقين في الرياضيات بالصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة أسيوط،ع ١٥٣، ١٥١: ١٩١.

٧. أكرم إبراهيم السيد (٢٠١٨). برنامج قائم على التعلم المسند إلى الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ الفائقين لغويا بالمرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مج٤،ع ١، ١٦٥: ٢٢٣.

٨. أمل محمد حسن(٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الكمبيوتر في تحقيق التكامل الوظيفي بين نصفي المخ الكرويين لدى الفائقين بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ع١٠٧، مج٧٧، ٢٢٦ : ٢٦٥.

٩. أمينة شنعة (٢٠١٥). أهمية القراءة ، أعمال الملتقى الدولي: يوم العلم. جيل اقرأ ، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر، البليدة.

١٠. انتصار فرغلي عبد العظيم(٢٠١٩). برنامج قائم على إستراتيجيات القراءة الفعالة لتنمية مهارات التحدث الإبداعي والذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

١١. بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل (ترجمة) أحمد شوشا (٢٠٠٦). القراءة السريعة، كيف تمتلك مهارة القراءة السريعة مع الحفاظ على الاستيعاب الكامل، دار المسيرة، الأردن.

١٢. ثناء عبد الودود عبد الحافظ (٢٠١٧). فاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري،ع١، ١٢٨: ١٦٥.

١٣. حسن شحاتة، مروان أحمد السمان(٢٠١٢) المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

١٤. حسن شحاتة، ، باسم فارس الغانمي، عدنان عبد طلاك الخفاجي(٢٠١٦). إستراتيجية توليفية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة ، مج١٠، ع١٩، ١٥ : ٥٦.

١٥. حشمت عبدالصابر(٢٠١٤). فاعلية برنامج إثرائي في الرياضيات قائم على النظرية التواصلية باستخدام الويب ٢,٠ على تنمية التفكير المتفتح النشط والوعي بهوية الرياضيات المصرية والتحصيل المعرفي لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة سوهاج.

١٦. حياة خزان(٢٠١٧). الخصائص السلوكية للمتفوقين دراسيا دراسة وصفية استكشافية على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الابتدائية لمدينة حاسي خليفة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمى لخضر بالوادي.

١٧. خالد ناهس الرقاص، وريم بنت عبد الرحمن بن سليمان العيسى(٢٠١٨). القيادة الإبداعية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى المشرفات التربويات في التعليم العام في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية،جامعة الملك سعود مج ٣٠، ع٤، ٦٤٩ : ٦٦٨.

١٨. خطاب أحمد خطاب ، وعيسى صالح الحمادي(٢٠١٩). إستراتيجية رعاية الطلبة الفائقين لغويا دراسة منهجية لغوية ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، الإمارات العربية، ع١، مج ١٦، ٢٧٧: ٣١٠ .

١٩.خولة محمد منصور المزوغي (٢٠١٩). برنامج في القراءة الموسعة قائم على الرحلات المعرفية لتنمية الكتابة الإبداعية لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.

٢٠.راشد محمد أبو صواوين (٢٠١٧).أثر إستراتيجية قراءة الصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في قطاع غزة، المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس، جامعة البحرين، مج٢، ع٥، ٣٤٩: ٣٦٩

٢١.راندا عبدالعليم أحمد (٢٠٠٨). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصور في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري لدى أطفال الروضة مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس ،كلية التربية ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ،ع ٣٠،٧: ٧٤

٢٢.رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعيبي(٢٠٠٦) تعليم القراءة والأدب : إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٣.رقيه محمود أحمد، شيماء حسن محمود (٢٠١٩). فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة السريعة وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب شعبة اللغة العربية، مجلة كلية التربية ، كلية التربية جامعة بنها، مج٣٠، ع١١٩، يونيو، ٤٥١ : ٤٩٢.

٢٤.ريم أحمد عبد العظيم(٢٠١٢). إستراتيجية 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، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٨٤، ١٤٦: ١٩٤.

٢٥.سامر مطلق محمد، نور عزيزي إسماعيل(٢٠١٢). سمات وخصائص الطلبة والفائقين كأساس لتطوير الكشف عنهم، المجلة العربية لتطويرالتفوق، مركز تطوير التفوق، الجامعة الماليزية، مج٣، ع٤ ،٩٧: ١١٥.

٢٦.سامية محمد محمود(٢٠٢٠). إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة التحليلية وكفاءة الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، مج ٣ ، ع ٢٢١، ١٥: ١١٨.

٢٧.سلوى حسن بصل(٢٠١٦). أثر إستراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١٧٣، ٧٩: ١٣٦.

٢٨. سيد رجب محمد إبراهيم (٢٠١٦). برنامج قائم على نماذج ما بعد البنائية لتنمية مهارات القراءة المركزة والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس النموذجية للفائقين دراسات في المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،ع٢١٣، ١٥ : ٨٩

٢٩. سيد محمد السيد سنجي(٢٠١٦). استخدام إستراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، أكتوبر، ع١٨٠، ١: ٤٦.

٣٠. شايع سعود شايع(٢٠٠٧). أسلوب التعلم التعاوني ودوره في تحفيز الفهم القرائي لمادة اللغة العربية (دراسة تجريبية)، متاح بتاريخ ٢/ ١٠/ ٢٠١٩:
https://www.mobt3ath.com/pdf.php

٣١. شحاتة أحمد السمان (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم على معايير التفوق في اللغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي والتعلم الذاتي لدى الطلاب الفائقين بالتعليم الثانوي العام، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٣٢. عادل عبد الله محمد(٢٠٠٥). سيكولوجية الموهبة، دار الرشاد، القاهرة.

٣٣. عادل محمود المنشاوي(٢٠١٤). أساليب حل المشكلات وقوة السيطرة المعرفية وفعالية الذات الإبداعية لدى ذوي الأسلوب الإبداعي (التجديدي / التكيفي) من طلاب كلية التربية، مجلة الدراسات التربوية والانسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، مج٦، ع ٢، ١٩: ٩٤.

٣٤. عبد الرازق مختار محمود ، انتصار فرغلى (٢٠٢٠). الذات القرائية لدي الطلاب الناطقين بغير العربية ،دراسة تقويمية، المجلة الدولية للبحوث في العلوم والتربية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، مج٣ ، ع٣، يونيو،١٣٩: ١٧٦ .

٣٥. عبد الرحمن سليمان(٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة الأساليب التربوية والبرامج التعليمية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٣٦. عبد الرحمن الفوزان(٢٠١١). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

٣٧. عبد الرحيم فتحي محمد ، أماني حامد مرغنى (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية القراءة التصويرية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين لغويا، المجلة العلمية لكلية التربية، كلية التربية ، جامعة أسيوط، مج ٣٠. ع١١ . نوفمبر، ٣٠: ٧٦ .

٣٨. عبد العزيز السيد الشخص(٢٠١٥). أساليب التعرف على الفائقين عقليا والموهوبين ورعايتهم وتنمية قدراتهم الابتكارية ، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والفائقين تحت شعار "نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين"، جامعة الإمارات، ٢٥٤: ٢٧٦.

٣٩. عبد العزيز شفيق الرقب(٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهار ة الكتابة الإملائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء القويسمة، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

٤٠. عبد العزيز ناصر مطلق المطيري(٢٠١١). فعالية التعلم البنائي في تنمية كل من الفهم القرائي ومفهوم الذات القرائية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٤١. عبد الله محمد عايض آل تميم(٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم المقروء وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٨٦،ج٢، ٤٥٩: ٤٩٥.

٤٢. عبد المنعم أحمد بدران(٢٠٠٨).التحصيل اللغوي وطرق تنميته(دراسة ميدانية)، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ.

٤٣. عدنان عبد طلاك الخفاجي (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٤. علاء الدين حسن سعودي(٢٠٠٨)، إستراتيجيات تنمية الفهم القرائي لدى المبتدئين الكبار، المؤتمر السنوي السادس، تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، مصر، تشرين الثاني، ٥٧٣ : ٦٠٣.

٤٥. علاء الدين السعيد ، السيد أحمد صقر ، حسنى زكريا النجار ، عاصم مبروك على (٢٠٢٠). تباين، فاعلية الذات الإبداعية بتباين قوة السيطرة المعرفية لدي طلبة مدرسة الفائقين في العلوم والتكنولوجيا (Stem)، مجلة كلية التربية كلية التربية جامعة كفر الشيخ ، مج (٢٠)،ع ١، ٥٤٧ : ٥٨٤ .

٤٦. علي عوض علي الغامدي (٢٠١٩). اتجاهات معلمي العلوم في الصفوف الأولية نحو استخدام إستراتيجية قراءة الصورة في التدريس، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية الغامدي، ج٦٨ ، ٢٧٨٥ : ٢٨١٣.

٤٧. علي محمود شعيب وإيمان حسنين عصفور(٢٠١٧)، دافعية القراءة وعلاقتها بفاعلية الذات القرائية والقلق القرائي لدى تلاميذ صعوبات التعلم، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي، الجزائر، يونيو،مج٢، ع٤، ٨: ٣٠.

٤٨. عمران أحمد علي مصلح(٢٠١٦)، إستراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلم: دراسة وصفية، مجلة مجمع، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، أكتوبر، ع١٨، ٣٠٢:٣٤٦ .

٤٩. عواد خلف أبو رديعة، نصر محمد مقابلة(٢٠١٦). أثر إستراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين فهم المقروء في المستوى الإبداعي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن، مجلة المنارة للدراسات والبحوث، جامعة آل البيت، مج٢٢، ع٣، ٢٥٩: ٢٨٤.

٥٠. فتحي عبد الحميد عبد القادر(٢٠٠٨)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في الفهم القرائي وفعالية الذات في القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، أكتوبر، ع٦١، ٢٨٠: ٣١٥.

٥١. فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠١٦). الموهبة والتفوق، ط (٧)، دار الفكر، القاهرة.

٥٢. فتحي يونس (٢٠٠٠). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة.

٥٣. فراس محمود مصطفى(٢٠٠٥)أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية في تنمية القراءة الناقدة والإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان،الأردن.

٥٤. فهد زايد (٢٠٠٧) . التعلم التعاوني ، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥٥. كوثر قطب محمد(٢٠١٩). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بأنماط الاستثارة الفائقة وأساليب التعلم النوعية لدى طلبة مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا (STEM)، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ع٦٣، ١: ٧٣.

٥٦. ليلى عبد الرحمان عبد العظيم كرار(٢٠٠٤). بعض سمات المتفوقين عقليا و معايير كشفها في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخرطوم ، السودان .

٥٧. ماجد محمد عثمان عيسى(٢٠٠٨). أثر التدريب على إستراتيجية التعاون القرائي في مفهوم الذات والاتجاه نحو القراءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، يوليو، مج٢٤،ع٢، ٢٠٤: ٢٥٣.

٥٨.ماهر شعبان (٢٠٢٠).برنامج قائم على التعبيرات الإصطلاحية لتنمية مهارات القراءة الموسعة والدافعية القرائية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة كلية التربية، جامعة بنها ، مج٣١، ع١٢١، يناير، ١٠٨ : ١٣٨.

٥٩.محمد بن منظور(١٩٩٠) لسان العرب، ج ١٠، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت.

٦٠.محمد جابر قاسم (٢٠٠٥). معايير التفوق اللغوي، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.

٦١.محمد حمدان(٢٠٠٧) معجم المصطلحات التربية والتعليم، دار كنوز المعرفة للنشر، الأردن.

٦٢.محمد السيد محمد حسنين (٢٠١٤). قلق الذكاء وعلاقته بدافع الإنجاز في مادة الدراسات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا من تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٦٣.محمد عبد الهادي، سميرة ونجن(٢٠١٤). أساليب التوجيه والإرشاد التربوي في رعاية المتفوقين دراسيا، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر، ع٧، ٣٨: ٥٩.

٦٤.محمود كامل الناقة (٢٠١٧). المرجع المعاصر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الأسس والمداخل وإستراتيجيات التدريس، دار الفكر العربي، القاهرة.

٦٥.محمود مصطفى محمود (٢٠١٥) . منهج إثرائي في اللغة العربية قائم على المدخل المنظومي لتنمية مهارات التفكير العليا والقراءة الإبداعية لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة .

٦٦.مروان أحمد السمان (٢٠١٦). برنامج قائم على مدخل التفكير الجمعي التشاركي لتنمية مهارات القراءة التبادلية والقراءة الموسعة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مج١، ع٥، ١٠١: ١٧٠ .

٦٧.ـــــــــــ (٢٠١٨). برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مج٢٦، ع١، ٤١: ١٠٣.

٦٨.مصطفى قسيم هيلات(٢٠١٧). العلاقة بين فاعلية الذات الإبداعية والتفكير فوق المعرفي لدى طالبات الدبلوم المهني في التدريس بجامعة أبو ظبي، المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، ع٤١، ٢٤٥: ٢٧٩ .

٦٩.معاطي محمد نصر، محمود جلال الدين سليمان، أماني محمد بدر البسيوني(٢٠١٩). العلاقة بين مستويات الأداء الكتابي والقراءة الموسعة في المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، ع٧٢، ١: ٢٨.

٧٠.منى حلمي عبد الحميد طلبة(٢٠١٤). فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للطالبات الملتحقات للدراسة بجامعة الطائف للتواصل مع الطفل الكفيف، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب ،ع ٤٦، ج١، ٧٥: ٩٧.

٧١.منيرة المصبحيين ، أمجد فرحان الركيبات(٢٠٢٠). فاعلية الذات الإبداعية وعلاقتها بالتوافق الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، مجلة دراسات، العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مج ٤٧، ع ٣، ٢٢١: ٢٣٧.

٧٢.ميمي السيد أحمد (٢٠٢١). تأثير التفاعل بين مستوى الطموح وتحمل الغموض لدى الطالب الريادي في فاعلية الذات الإبداعية من وجهة نظر طلبة كلية التربية بالرستاق، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية ، ج٨١، ١١٥١ – ١١٩٣

٧٣.نرمين محمود أحمد(٢٠١٢)، فاعلية برنامج قائم على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مفهوم الذات القرائي وتحسين التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

٧٤.نورا محمد أمين زهران(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، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، فبراير، ع١٩٦، ١٧٩: ٢٧١.

٧٥.هدي إمام (٢٠٠٨). تعليم اللغة العربية في التعليم العام وتطبيقاته الإجرائية، كلية التربية جامعة عين شمس.

ثانيا: المراجع الأجنبية

1–Chiu, M. M., & Klassen, R. M. (2009). Calibration of reading self-concept and reading achievement among 15-year-olds: Cultural differences in 34 countries. Learning and Individual Differences, 19(3), 372-386.

2- Korucu, Agah Tugrul &Alkan, Ayse (2012). Comparative study models used in the education of the gifted Children. Procedia Social and Behavioral Sciences, vol 46, p.p 4159 - 4164.

3-Moore, K. (2006). "Visual Literacy and Visual Learning: Integrating Visual Imagery into the Early Childhood Classroom". Available at: http:// teacher. Scholastic .com /Polaroid Pdfs /visuallit.Iaf. (12/7/2018).

4-Mowey, S., & Conahan, E. (2005). Comprehension strategies: Institutional structural sport. ERIC Reproduction Document 042- 1280.

5-Pelli, D., Tillman, K. (2007). Parts, Wholes, and Context in Reading: A tripe dissociation. Reading Journal, 2(8): 31-71 .
6-Pinkelman, L. (2010). Everyone engaged and excelling assessing the
efficacy of Triple E Reading to create opportunities for improved literacy. Theses and Dissertations.
7-Rayner K, Foorman B, Perfetti C, Pesetsky D, Seidenberg M. (2002).How should reading be taught? Educational sciences Journal, 2(86): 84-91.
8-Slater, W., & Horstman. F. (2002). Teaching reading and writing to struggling middle school and high school students: The case for reciprocal teaching. Preventing School Failure, 4(2): 65-166
9-Shelly, R. (2014). Reading trios: A complete resource packet. Teachers guide reading to trios. Avilable at:http://www.teacherspayteachers. com /Store / Shelly-Ress(12/9/2019)
10-Sole, I. (2014). Reading strategies: triple R method. Ted, Grao Edit.
Barcelona, Spain.
11-Stahl, Katherne (2003). The effect of three instructional methods on the reading comprehension and content acquisition of novice readers. Digital Dissertations.
12-Yu, C. (2013). The relationship between undergraduate students' creative self efficacy, creative ability and career self-management. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2(2), 181-193.
13-Zhou, J., Shin, S. J., & Cannella Jr, A. A. (2008). Employee self-perceived creativity after mergers and acquisitions: Interactive effects of threat—opportunity perception, access to resources, and support for creativity. The Journal of Applied Behavioral Science, 44(4), 397-421.