

" أثر استراتيجية القراءة التعاونية فى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب
المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية "

إعداد

د/ علي موسى منصور الأسمرى

معلم اللغة العربية بثانوية الفتح بأبها

مستخلص البحث باللغة العربية:

هدفت الدراسة تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية باستخدام استراتيجية القراءة التعاونية، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لهؤلاء الطلاب، وكما تم تصميم وبناء اختبار لقياس هذه المهارات، وأيضاً أعد الباحث دليلاً للمعلم يوضح كيفية استخدام استراتيجية القراءة التعاونية للاسترشاد به أثناء تدريس موضوعات القراءة.

وتم تجريب هذه الدراسة على عينة من الطلاب بلغ عددها ستون طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط، قسمت هذه العينة إلى مجموعتين: تجريبية وعددها ثلاثون طالباً، وضابطة وعددها ثلاثون طالباً، وقد أثبتت الدراسة الأثر الايجابي لاستراتيجية القراءة التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي، وفي تنمية كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على حدة.

كما قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها:

- ضرورة الاسترشاد باختبار الفهم القرائي عند تصميم وبناء اختبارات القراءة للطلاب.
- ضرورة الاستعانة بدليل المعلم للاسترشاد به عند تدريس موضوعات القراءة المقررة على الطلاب.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية وللمشرفين التربويين لتدريبهم على استخدام استراتيجية القراءة التعاونية.

Abstract:

This research aims to develop the reading skills of the intermediate first grade students in the kingdom of Saudi Arabia by using the Collaborative Strategic Reading. To achieve the aforementioned aim, the researcher has:

- ☐ Prepared a list of the reading comprehension skills need for those students.
- ☐ Designed a test to measure these skills.
- ☐ Prepared a guide for the teachers to use in the Collaborative Strategic Reading during their reading subjects.

The study was applied to on sixty students of the intermediate first grade students. The sample was divided into two groups. The first one is the experimental group which consists of thirty students, and the second one is the control group which consists of thirty students. The research has proved that there is a positive effect of the reciprocal teaching strategy on developing as the reading skills in general, and developing each skill in particular.

The Recommendations are as follows:

- ☐ The necessity of following the reading skill tests to design the reading tests to the students.
- ☐ The necessity of using the teacher's guide, prepared by the researcher to teach the reading subjects to the students.
- ☐ Holding training courses to the Arabic Language teachers and the educational supervisors on using the Collaborative Strategic Reading.

■ مقدمة البحث:

تعد اللغة أساساً مهماً للحياة الاجتماعية، وضرورة من أهم ضرورتها؛ فهي أساس لوجود التواصل في هذه الحياة، وأساس لتوحيد سبل التعايش فيها، وهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته ورغباته ومواقفه، وطريقه إلى تصريف شؤون عيشه، وإرضاء غريزة الاجتماع لديه.

فالقراءة تتضمن الفهم بما فيه من عمليات، وتفسير معاني اللغة المكتوبة بناءً على عملية تفاعلية بين تصور القارئ الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة، ومعرفة القارئ السابقة عن العالم الخارجي، وبمجرد فهم القارئ للرموز المكتوبة، فإنه يستطيع التفكير بصورة نقدية في المعلومات المتضمنة بالنص المكتوب.

ولا تقتصر القراءة في حقيقتها في عمليتي التعليم والتعلم على مجرد تعرف الكلمات المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة، ولكنها تتعدى ذلك إلى فهم ما يقرأ واستحضار المعنى؛ فالفهم القرائي هو أساس عملية القراءة، والهدف الأسمى الذي ينشده كل قارئ، وتسعى إلى تحقيقه العملية التعليمية، فقراءة بلا فهم لات عد قراءة بمفهومها الصحيح (جاد، 2003).

وتسهم تنمية قدرة الطلاب على الفهم القرائي الفعال لمختلف النصوص المقروءة في تحسين القدرة على التفكير وإعمال العقل، وبالتالي تحقيق فهم عميق وأفضل للمقروء، وبناء علاقات وارتباطات منطقية بين أفكار النص ومكوناته، واكتساب مهارات النقد الموضوعي، والقدرة على إبداء الرأي، وإصدار الأحكام المدعومة بما يؤديها حول محتوى المقروء وأفكاره وقضاياه المطروحة، والقدرة على توظيف المقروء والاستفادة منه في شتى المجالات.

ونظراً لأهمية الفهم القرائي وضرورة تنمية مهاراته وإستراتيجياته القرائية لدى الطلاب لاستيعاب وفهم مختلف النصوص المقروءة، فقد نصت وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام على أن من أهم مهارات فهم النصوص المقروءة المتطلبة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، هي: إدراك الكلمات الجديدة، وإستراتيجيات تحديد معانيها، واستنتاج الدلالات والمعاني الصريحة والضمنية الواردة في النص المقروء، وتحليل المقروء وإدراك العلاقات بين عناصر النص المقروء ومكوناته، والمقارنة بينها، ونقد النص النصوص المقروءة وإبداء الرأي فيها والحكم عليها من حيث الدقة العلمية وصحة الدليل، وتذوق ما في النصوص المقروءة من جماليات ونقدها، والتمكن من إستراتيجيات القراءة الوظيفية المتعمقة والمركزة.

وفي ضوء العرض السابق لأهمية الفهم القرائي تتضح أهمية العناية بتنمية مهاراتها وتمكين الطلاب من ممارستها عند معالجة مختلف النصوص القرائية، وقد أوصت الدراسات السابقة بضرورة العناية المستمرة بتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال مداخل وإستراتيجيات تدريسية حديثة مثل دراسة كل من: دراسة مدبولي (2004) التي هدفت تنمية مهارات الفهم القرائي من

خلال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهرى، وأظهرت النتائج تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والفهم الاستنتاجي والفهم الناقد لديهن.

وباستقراء أدبيات التربية وطرائق التدريس نجد أن هناك طرق حديثة في تدريس اللغة العربية عامة، والقراءة ومهاراتها بصفة خاصة، ومنها طريقة القراءة الإستراتيجية التعاونية والتي قدمتها كل من (Klingner, & Vaughn, 2000)، وهي من الطرق التدريسية التي تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، والارتقاء بمستوى كفاءتهم في استخدام إستراتيجيات القراءة، من خلال المشاركة والعمل في مجموعات تعاونية صغيرة، وأداء أدوار محددة لكل عضو، وتطبيق أربع طرق أساسية متكاملة، تتخللها طرق فرعية، خلال مراحل قراءة النص (قبل القراءة، وأثناءها، وبعدها).

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى أن لطريقة القراءة التعاونية أثرا إيجابيا في تنمية مهارات الفهم القرائي، ومهارات الطلاقة القرائية، والدافعية للقراءة، وتنمية مهارات التذوق الأدبي (Fan, 2005؛ Standish, 2005).

ونظراً لأهمية الفهم القرائي وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام، سواء من حيث إقراره كهدف رئيس من أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها، أو من حيث اهتمام الباحثين به تحديداً لمهاراته وتقويمها وتنمية لهذه المهارات، فإن معظم نتائج الدراسات والبحوث السابقة أكدت ضعف الطلاب في فهم ما يقرأون، ويظهر هذا الضعف في مظاهر متعددة منها: التنبؤ بالأحداث بناءً على فرضيات معينة، وفهم التعبير الرمزي، وإدراك المعاني المتضمنة فيه، وتحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها، وإدراك النغمة التي تشيع في النص المقروء من سخرية أو احترام، وكذلك استنتاج علاقات السبب بالنتيجة، وأخيراً كتابة مادة مقروءة مشابهة للمادة المقروءة الحالية، وهذا ما أشارت إليه دراسات كل من: (القليبي، 2000؛ والقعطي، 1422؛ وعبد الحميد، 2002؛ ومدبولي، 2004)، كما أكدت نتائج دراسة فضل الله (2001) أن كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة لا تستخدم أسئلة الفهم المباشر بالقدر الكافي في تدريباتها بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة؛ مما أدى إلى ضعف طلاب المرحلتين في مهارات الفهم القرائي.

إضافة لما سبق، فقد لمس الباحث بصفته معلماً للغة العربية عن قرب ضعف طلاب الصف الأول المتوسط في الفهم القرائي، ويبدو هذا جلياً في صعوبة فهم المعاني الضمنية التي توحى بها الكلمات، وفهم التعبير الرمزي، وإدراك المعاني المتضمنة فيه، وتنظيم الأفكار وأسلوب عرضها، وتفسير المعاني المجازية واستخلاص نتائجها، وإعادة صياغة المادة المقروءة، وترتيب أحداثها.

ولذا فقد قام الباحث بدراسة استطلاعية؛ لتعرف مستوى الطلاب في مهارات الفهم القرائي، حيث طبق اختباراً مبدئياً لبعض مهارات الفهم القرائي على عينة من خمسة عشر طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة عتاب المتوسطة بمدينة أبها، وقد تضمن الاختبار أسئلة حول تحديد معاني بعض الكلمات الواردة بالنص، وتحديد عناوين رئيسية لبعض الفقرات، والتنبؤ بالنتائج المتوقعة لبعض أحداث الموضوع، واستنتاج الأفكار الرئيسية في النص، وتلخيص بعض الجمل ذات المعنى الدال في النص، وغيرها، وبتصحيح الاختبار تبين للباحث أن:

- 60% من الطلاب لم يستطيعوا توضيح المعاني الضمنية التي توحى بها الكلمات.
- 53% من الطلاب يفتقرون إلى مهارة التلخيص، وتنظيم الأفكار، وأسلوب عرضها.
- 60% من الطلاب ليس لديهم مهارة التساؤل حول التعبيرات الرمزية، وإدراك المعاني المتضمنة في النص.
- 47% من الطلاب يجدون صعوبة في التنبؤ بالأحداث بناءً على فرضيات معينة.

وتأسيساً على ما سبق، ونظراً لما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة من نتائج وما أضافته من توصيات تتعلق باستخدام طريقة القراءة التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي، إضافةً إلى قلة الدراسات العربية التي تناولت أثر هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية، خصوصاً لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ومن هنا نبعت مشكلة البحث.

■ مشكلة البحث:

تحدد مشكلة البحث في ضعف مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وتدني مستواهم في فهم المادة المقروءة، والحكم عليها، ومن ثم عدم إفادتهم منها بالقدر الذي يجعلهم يطبقونه في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية، مما يستدعي البحث عن طرائق، تنمي هذه المهارات، وتحسن مستوى الطلاب فيها، في ضوء الإجابة عن الأسئلة التالية.

■ أسئلة البحث:

يمكن التصدي لمشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط؟
2. ما أثر طريقة القراءة التعاونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

■ أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما معالجة مستوى التدني في مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط من خلال ما يلي:

1. تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط.
2. قياس مستوى هذه المهارات لديهم
3. الكشف عن أثر طريقة القراءة التعاونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

■ أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي فيما يمكن أن تسهم به في الآتي:

1. إمداد مخططي المناهج بقائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة واللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط؛ لتضمينها في مناهج اللغة العربية.
2. تزويد المعلمين والمشرفين التربويين بدليل يبين كيفية استخدام استراتيجية القراءة التعاونية، قد يساعدهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، أو مهارات لغوية أخرى.
3. فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول استراتيجية القراءة التعاونية، ومهارات الفهم القرائي، أو مهارات لغوية أخرى لطلاب المراحل الدراسية المختلفة.

■ حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

1. عينة من طلاب الصف الأول المتوسط، من المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة أبها.
2. موضوعات كتاب القراءة للفصل الدراسي الثاني: لأنه يشتمل على موضوعات متعددة ومتنوعة مما يفضل معالجتها بعمليات متعددة من خلال استراتيجية القراءة التعاونية.
3. بعض مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط في ضوء آراء المحكمين.

4. تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي. 1438-1439هـ.

■ مفاهيم البحث:

1. الفهم القرائي Reading Comprehension

عرف عصر (2005) أن الفهم القرائي هو: "العملية التي تُستخدم فيها خبرات الفرد السابقة، وملاحم المقروء لتكوين المعاني في سياق معين، وهذه العملية يمكن أن تشمل انتقاء أفكار معينة وفهمها، واستنتاج العلاقات بين الجمل، وتنظيم الأفكار في صورة ملخصة، واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب يمكن ضبطها والتحكم فيها، وملاءمتها من القارئ" (ص. 32).

و عرف عبد الباري (2010) مهارات الفهم القرائي بأنها: "عملية عقلية يقوم بها الطالب للتفاعل مع النص المقروء على مستويات متعددة متدرجة؛ لبناء المعنى المطلوب، بالربط بين معلومات النص وإشاراته، والمعرفة السابقة لدى الطالب. ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك الطالب لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم" (ص. 30).

التعريف الإجرائي للفهم القرائي:

هو ناتج تفاعل الطلاب مع النص المقروء، من خلال خبراتهم السابقة، وهو يمر بالعديد من العمليات العقلية العليا، ويندرج في مستويات تبدأ من تعرف المعاني، والأفكار، والتراكيب اللغوية المتضمنة في النص المقروء، وتدوقها، ونقدها إلى الاستفادة منها، وتطبيقها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية، ويقاس ذلك من خلال اختبار الفهم القرائي الذي يعده الباحث.

2. القراءة الإستراتيجية التعاونية:

عرّف (Standish, 2005؛ Fan, 2005، عطية، 2011) القراءة الاستراتيجية التعاونية بأنها: مدخل تدريسي يقوم خلاله طلاب ذوو مستويات تحصيلية وقرائية مختلفة بالعمل في مجموعات تعاونية صغيرة؛ لمساندة بعضهم البعض في تطبيق أربع إستراتيجيات قرائية متكاملة يتكون منها هذا المدخل، وهذه الإستراتيجيات هي: (العصف الذهني، والرقابة الذاتية للفهم، وتحديد الفكرة الرئيسية، وتلخيص الأفكار) لتيسير فهم النصوص القرائية في مواقف التعلم.

و عرف عطية (2011) القراءة الإستراتيجية بأنها: " مجموعة من الإجراءات التدريسية التعليمية التي يقوم بها المتعلمون في عملية تشاركية مع بعضهم البعض في مجموعة متنوعة؛ لتناول النص وفهم مدلولاته وتدوق جمالياته". (ص. 163).

التعريف الإجرائي لإستراتيجية القراءة التعاونية:

هي مجموعة من الإجراءات التدريسية التفاعلية، التي تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم بعضاً، بحيث يتبادلون الأدوار فيما بينهم في شكل مجموعات تبادلية عند تناول موضوعات القراءة، وذلك طبقاً لإستراتيجيات فرعية هي: التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص، بهدف فهم المادة المقروءة، والإفادة منها، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته، وضبط عملياته.

الإطار النظري:

المحور الأول: الفهم القرائي

1. مفهوم الفهم القرائي:

تعددت تعريفات الفهم القرائي تعدداً ملحوظاً، وهذه التعريفات وإن تعددت مفرداتها إلا أن معناها يدور في فلك واحد ومن هذه التعريفات: أنها عملية عقلية تدور داخل المخ ويستدل عليها وعلى حدوثها بسلوك القارئ بعد القراءة، أو بشكل يمكن قياسه، أو تسجيله، أو ملاحظته كما هو واضح في التفسيرات والتعريفات العديدة منها:

وعرف بأنه عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، أي أنها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى (أي ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه، ويستدل على هذا الفهم من خلال ما يلي:

- التعرف على الكلمات، والجمل الموجودة بالنص، ومعناها (الحصول على المعنى الحرفي).
- ربط المعنى الضمني والرمزي من الخبرات الشخصية مع النص المكتوب (الحصول على المعنى الاستنتاجي).
- قدرة القارئ وكيفية إدراكه لارتباط هذه المعاني مع بعضها البعض في النص الواجب قراءته.
- إصدار حكم حول قيمة النص (القراءة الناقدية) (الحيلواني، 2003، 141-142).

ويرى بعض الباحثين أن الفهم القرائي عملية عقلية تقوم على مرحلتين اثنتين هما:

المرحلة الأولى: تحدث من خلال نشاط القراءة الفعلي، فالطفل يقوم بفحص الرسالة، ويتعرف في نفس الوقت على الكلمات، وعلى المعنى من خلال مهاراته الخاصة بنظام الكتابة، ونظام الدلالة.

المرحلة الثانية: تحدث في أي وقت خلال المرحلة الأولى أو بعدها، وأحسن ما يوصف به الفهم في هذه المرحلة بأنه نشاط تأملي (دوفي، وآخرون، 1987، 116).

وعرفه مرسى (1988، 188) بأنه "عملية التقاط معنى الكلمة المكتوبة أو المنطوقة، ويبدو أن الفهم عملية مركبة تتضمن العمليات العقلية للتعرف أو تداعي المعاني، وتقويم المعاني المعروضة، واختبار المعاني الصحيحة، والتعميم المبني على فهم تفاصيل القطعة المقروءة".

وعرف الفهم القرائي بأنه عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، والفهم عملية استراتيجية، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقات المتبادلة (شحاته، النجار، 2003، 232).

ومن خلال التعريفات السابقة لمفهوم الفهم القرائي نخرج بعدة سمات للفهم القرائي منها:

1. أن الفهم عملية عقلية تتم داخل عقل الإنسان، وبالتالي لا يمكن رؤيتها أو ملاحظتها بشكل مباشر، وإنما نستدل عليها من خلال الأداء القرائي Reading Performance للفرد، وأن الفهم عملية تفكير، هذه العملية تقوم على (التعرف على الكلمات، وفهم مدلولاتها، ومعرفة معانيها من خلال السياق، واستنتاج الأفكار العامة، والرئيسية، والفرعية)

3. أن الفهم عملية بنائية على اعتبار أن القارئ يستحضر ما لديه والبناء على ما لديه من رصيد معرفي في ضوء استفادته بالمقروء.

4. أن الفهم عملية استراتيجية، بمعنى أن القارئ الكفء هو الذي ينوع من استراتيجياته القرائية وفقاً لطبيعة النص القرائي، والموقف القرائي ذاته

2. مستويات الفهم القرائي: Reading Comprehension Standards

تباينت الدراسات في تحديد مستويات الفهم القرائي؛ فمنها ما قسمها في أربعة مستويات (Guerrero, 2003, 13)، يتضمن كل مستوى مجموعة من المهارات، وذلك على النحو الآتي:

(أ) مستوى الفهم الحرفي، Literal Comprehension ويتضمن:

- يتعرف على الحقائق.
- يحدد التفاصيل في المقروء.
- يحدد التتابع في الأفكار.
- يحدد معاني الكلمات.

(ب) مستوى الفهم الاستدلالي Inferential Comprehension ويتضمن:

- يستخدم المعرفة السابقة لفهم النص المقروء.
- يحدد التناقض في المقروء.
- يحدد علاقة السبب بالنتيجة.
- يفسر المقروء، ويتنبأ ببعض أفكاره.
- يحدد الفكرة المحورية في النص المقروء.

(ج) مستوى الفهم التقويمي Evaluative Comprehension ويتضمن:

- يعبر عن رأيه في المقروء.
- يحكم على المقروء.
- يختار بدائل صحيحة عن الأفكار الواردة في المقروء.

(د) مستوى الفهم الناقد Critical Comprehension ويتضمن:

- يحلل المصطلحات الواردة في المقروء.
- يحلل الأسلوب والمحتوى.
- يميز بين الحقائق والآراء الواردة في النص.
- يحدد منطقية النص.
- يحدد تتابعات التفكير في النص القرائي.
- يعبر عن وجهة نظره في المقروء.

أما الناقدة وحافظ (2002، 215-218) فقد قسما مستويات الفهم لما يلي:

(أ) مستوى الفهم المباشر، ويضم ما يلي:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك).
- تحديد الفكرة العامة المحورية للنص.
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.
- إدراك الترتيب الزماني.
- إدراك الترتيب المكاني.
- إدراك الترتيب حسب الأهمية.
- (ب) مستوى الفهم الاستنتاجي، ويتضمن:
 - استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
 - استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.
 - استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
 - استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
 - استنتاج المعاني الضمنية في النص.
- (ج) مستوى الفهم النقدي:
 - التمييز بين الأفكار الثانوية، والأساسية.
 - التمييز بين الحقيقة والرأي.
 - التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به.
 - التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
 - التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
 - تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.
 - تحديد مدى مصداقية الكاتب.
 - الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.
- (د) مستوى الفهم التذوقي، ومن مهاراته:
 - ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
 - إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات.
 - إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص.
 - اختيار أقرأ الأبيات معنى إلى بيت معين.

ه) مستوى الفهم الإبداعي:

- إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.
- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
- التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قرأتها.
- تحديد نهاية لقصة ما، لم يحدد الكاتب نهاية لها.
- مسرحة النص المقروء وتمثيله.

من خلال التقسيمات السابقة يلاحظ الباحث أنها تضمنت خمسة مستويات رئيسية، وهذه المستويات وإن اختلفت في التصنيفات الفرعية إلا أنها على المستوى الإجرائي متشابهة سواء في التصنيف أو في المهارات النوعية المندرجة تحت كل مهارة رئيسية.

3. مهارات الفهم القرائي: Reading Comprehension Skills

تعد مهارات الفهم القرائي أساليب تجهز المعلومات التي يستخدمها القراء بشكل تلقائي؛ حيث يقومون بتكوين المعنى أثناء قراءاتهم، وقد حاول الكثير وضع قوائم لهذه المهارات فكان منهم من صنفها على أساس أن الفهم مهارة في حد ذاته يشمل مهارات فرعية (يونس، والناق، وطعيمة، 1987، 286) حيث يشمل القدرة على:

- إعطاء الرمز معناه.
 - فهم الوحدات الأكبر كالعبارة والفقرة والموضوع.
 - القراءة في وحدات فكرية.
 - فهم الكلمات من السياق.
 - اختيار المعنى الملائم.
 - تحصيل معاني الكلمة واختيار الأفكار الرئيسية.
 - فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب.
 - الاستنتاج.
 - فهم الاتجاهات وتقويم المقروء.
 - معرفة الأساليب الأدبية.
 - تحديد غرض الكاتب وهدفه واتجاهه والنغمة السائدة.
 - الاحتفاظ بالأفكار.
 - تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.
- وهناك من صنفها تحت ثلاث مهارات أساسية تشمل أخرى فرعية عدة كتصنيف (Tompkins, 1997, 141-153) وذلك على النحو التالي:

- مهارات الشفرة ومهارات الهجاء: كنطق الكلمات باستخدام المعرفة بعلم الصوتيات، وملاحظة أصول الكلمات، والبحث عن تلميحات الصورة، وتطبيق قواعد الهجاء، واستخدام الكلمات الأصلية والمشتقات، واستخدام الاختصارات.
- مهارات تكوين المعنى: كالترتيب، والتلخيص، والتصنيف، والتقسيم، وفرز الحقائق من الآراء، وملاحظة التفاصيل، وتحديد السبب والنتيجة، والمقارنة، والتضاد، واستخدام قرائن السياق، وملاحظة الأنماط التنظيمية لكل من (الشعر، والمسرحيات، والأعمال التجارية، والخطابات الودية، والقصص، والمقالات، والتقارير)، وإدراك النصوص الأدبية (القصص الخيالية، والتصور الحقيقي، والسيرة الذاتية، والشعر).
- مهارات الاستذكار: ومنها التأمل، والقراءة السريعة، والمراجعة القبليّة، وإتباع التعليمات، وتدوين الملاحظات والتفسيرات.

كما أن سعد (2006، 117) وضع تصنيفاً لمهارات الفهم القرائي على هذا النحو:

- إدراك معاني الكلمات.
- إدراك معاني الفقرة.
- إدراك الفكرة الرئيسة.
- فهم معنى الجملة.
- تنظيم المادة المقروءة.
- تمييز الكلمات.
- فهم المعنى الإجمالي.
- سرعة الفهم.
- سرعة القراءة.
- إدراك الكلمات الغريبة.
- القدرة على إدراك العلاقات.

من خلال العرض السابق يلاحظ الباحث تعدد المهارات، وتصنيفاتها، واقتصر هذا التعدد فقط على اختلاف المفردات والألفاظ، وتبقى المهارات واحدة، فمن هنا يستنتج الباحث بعض المهارات كما يلي:

- يحدد معنى الكلمة من خلال السياق.
- يحدد مضاد الكلمة.
- يختار عنواناً معبراً عن المقروء.
- يحدد الأفكار العامة للموضوع.
- يستخرج الأفكار الرئيسة.
- يستنبط الأفكار الثانوية.
- يحدد علاقة الأفكار الرئيسة بالفرعية.

- يحدد غرض الكاتب.
- يميز بين ماله صلة بالموضوع وما ليس له صلة.
- يحدد درجة تحيز الكاتب.
- يميز بين الحقيقة والخيال.
- يستنبط عاطفة الكاتب.
- يحدد القيمة البلاغية لبعض الألفاظ والتعبيرات.
- ينتج أفكاراً جديدة مرتبطة بالأفكار الموجودة في النص القرائي.

4. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

أوضحت بعض الكتابات والدراسات التربوية أن الفهم القرائي، يتأثر بمجموعة متنوعة من العوامل والتأثيرات التي تتفاعل مع بعضها، لتؤثر على قدرة المتعلم سلباً أو إيجاباً، على فهم واستيعاب مختلف النصوص المقروءة.

أشار كل من: عطية (2010)، والعلوان والتل (2010) فيما يأتي:

1. خصائص النصّ المقروء: وتتعلق هذه الخصائص، بسلامة لغة المقروء والمعنى الكلي له؛ من حيث تركيب الجمل داخل النصّ، ومعاني المفردات ودلالاتها، وربما تحمل الكلمة الواحدة أكثر من مدلول، ويختلف هذا المدلول باختلاف موضعها في الجملة، وخلو المقروء من التراكيب الغامضة، وملاءمة المقروء ومستوى مقروئته لمستوى نضج القارئ واستعداده القرائي؛ فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والنظام النحوي، يحسن من قدرته على استيعاب النصوص المقروءة
 2. خصائص القارئ: حيث يتوقف فهم النصوص المقروءة، على مستوى ذكاء القارئ وثقافته، وخلفيته المعرفية السابقة، وقدراته ودافعيته، وقيمه واتجاهاته، وانجذابه لقراءة الموضوع، ومعايشة القارئ للموضوع المقروء وأفكاره، ومدى نمو مفرداته، ومقدرته على تفسير الكلمات وتحويلها إلى مفاهيم وأفكار، وغرضه من القراءة، والتّمكن من اللّغة وقواعدها، والقدرة على التّركيز والتّحليل.
 3. استراتيجيات فهم المقروء وتدريبه؛ إذ تشير الدّراسات إلى أهمية استراتيجيات الفهم القرائي، واستراتيجيات تدريسه وتنمية مهاراته وعملياته، في مساعدة القارئ على فهم النّصوص واستيعابها بكفاءة وفاعلية، ولذا فعلى معلمي اللغات، تدريب الطلاب على كيفية استخدام استراتيجيات الفهم، وتوقيت وآليات استخدامها عملياً.
 4. الهدف من القراءة: يعد الهدف من القراءة من أكثر العوامل تأثيراً في الفهم القرائي، والطلاب يقرؤون النّصوص لأغراض متنوّعة، وأهداف متعددة، منها: القراءة لاكتساب معلومات جديدة، والقراءة لأداء مهمّة ما (جمع مادة علمية)، والقراءة للاستيعاب، والقراءة لتحقيق المتعة والترفيه، والاستمتاع بالمادة المقروءة، والقراءة للدراسة وتحصيل المعلومات، ولكل نوع من هذه الأهداف شكل مختلف من القراءة، واستراتيجيات معينة للفهم والاستيعاب.
- ويرى الباحث، من خلال العرض السابق للعوامل التي تؤثر في عملية الفهم القرائي، أن هذه العوامل ترتبط بجانبين رئيسيين، هما القارئ والمادة المقروءة، فهناك عوامل تتعلق بالقارئ من حيث (قدراته العقلية والتعليمية واللغوية، وميوله ودافعيته، وخبراته السابقة)، والأخرى تتعلق بالمادة المقروءة، من حيث (مفرداتها، وتراكيبها، وأفكارها وتنظيمها، ودرجة سهولتها أو تعقيدها)،

وتعد القدرة اللغوية للطالب من أهم العوامل التي تحدد كيفية تفاعله مع المادة المقروءة واستيعابه لها.

المحور الثاني: القراءة الاستراتيجية التعاونية:

1. مفهوم القراءة الاستراتيجية التعاونية: Collaborative Strategic Reading

عرفت القراءة الاستراتيجية التعاونية بأنها: مدخل تربوي حديث، والتي تسهم في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب من خلال تفاعلهم في مجموعات تعاونية، وأداء أدوار محددة، وتطبيق عملي مرن لمجموعة متنوعة من الاستراتيجيات سواء قبل، أو أثناء، أو بعد القراءة؛ مما يؤدي إلى تحقيق فهم أعمق للنصوص المقروءة، والقدرة على نقدها بكفاءة وفاعلية (Vaughn, Klingner,) (& Bryant, 2001).

وحدد عيسى (2008) في دراسته القراءة الاستراتيجية التعاونية، بأنها: "نمط تدريسي يعتمد على تقسيم الطلاب في مجموعات صغيرة، يتراوح عددهم من (4-6) طلاب، يتم بينهم حوار حول النص المقروء باستخدام أربع استراتيجيات، وهي: المراجعة (قبل القراءة)، المراقبة الذاتية للفهم القرائي (أثناء القراءة)، الوصول للجوهر، والأفكار الرئيسة للنص (أثناء القراءة)، الختم (بعد القراءة)" (ص. 218).

وعرف فان (Fan, 2010) القراءة الاستراتيجية التعاونية بأنها: مدخل للقراءة، لتنمية مهارات الفهم القرائي، والقراءة الاستراتيجية لدى الطلاب عبر تزويدهم بتدريس يركز على تنمية قدرتهم على استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات الفهم القرائي، من خلال المشاركة في المناقشات التشاركية بالتعاون مع أقرانهم الآخرين.

ويستخلص الباحث، من خلال التعريفات السابقة لمفهوم القراءة الاستراتيجية التعاونية، أنها تمثل استراتيجية تدريسية للفهم القرائي، واستيعاب النصوص اللغوية، وتنمية مهارات القراءة والكتابة، حيث تضم القراءة الاستراتيجية التعاونية أربع استراتيجيات رئيسة للفهم؛ صممت بهدف مساعدة الطلاب على فهم واستيعاب الأفكار والمعلومات الواردة في النصوص اللغوية التي تقدم لهم.

2. أهمية القراءة الاستراتيجية التعاونية:

أشارت (Klingner & Vaughn, 1998) أنه في القراءة الاستراتيجية التعاونية، ومن خلال استراتيجياتها، يعمل الطلاب معا بطريقة تعاونية في مجموعات صغيرة وبيئة مريحة في مهام القراءة المتعددة؛ مما يساعد على مزيد من الفهم القرائي الأفضل والأعمق للنصوص القرائية المتنوعة لديهم. وتساعد القراءة الاستراتيجية التعاونية على حل مشكلات فهم النصوص القرائية؛ وبذلك فالقراءة الاستراتيجية التعاونية تساعد كلاً من المعلم والطالب في تحسين القدرة القرائية.

وذكر (Kim, Ae-Hwa, 2002) (في: عطية، 2011) أن الهدف من القراءة الاستراتيجية التعاونية هو مساعدة المتعلمين ليكونوا خبراء، لديهم إمكانية في الاعتماد على أنفسهم في استخدام الاستراتيجيات المختلفة، لقراءة النصوص المتنوعة؛ من أجل التعلم والاستمتاع، وهذا يفيد في التغلب على صعوبات قراءة النصوص، وجعلها أكثر إفادة في الحياة.

كما أوضح (Karabuğa, 2012) أهمية القراءة الاستراتيجية التعاونية؛ حيث تعتمد على التفاعل بين طلاب يتمتعون بمستويات تحصيلية مختلفة، وأداء مهام القراءة في إطار مجموعات تعلم تعاونية صغيرة العدد، يتولى أفرادها خلالها مساعدة أقرانهم الآخرين في تطبيق الاستراتيجيات الأربع الرئيسة التي يتألف منها هذا المدخل التدريسي لتعليم القراءة؛ بهدف تنمية قدرة الطلاب على استيعاب النصوص القرائية المقدمة لهم في مواقف التعلم.

ويتضح للباحث، مما سبق، أن القراءة الاستراتيجية التعاونية، والاستراتيجيات القائمة عليها، يمكن أن تسهم بفاعلية فى تنمية مهارات الفهم القرائي، وسائر المهارات اللغوية، ومهارات ما وراء المعرفة، وتنمية قدرة الطلاب على استخدام هذه المهارات، من خلال تدريبهم على مجموعة من الخطوات والأداءات التي يقومون بها قبل التعلم وقراءة النصوص اللغوية، وفي أثناء التعلم والقراءة، وبعد الانتهاء من التعلم وقراءة النصوص؛ مما يتيح للطلاب القدرة على فهم النصوص اللغوية، ومراقبة هذا الفهم وتقويم مدى النمو والتقدم الحادث في الفهم وإنجاز الأهداف اللغوية المنشودة، بكفاءة وفاعلية واستقلال.

3. استراتيجيات القراءة الاستراتيجية التعاونية:

تركز القراءة الاستراتيجية التعاونية بشكل أساسي على مشاركة الطلاب في أنشطة ومهام القراءة المقدمة لهم، والعمل في إطار مجموعات تعاونية صغيرة العدد، تضم المجموعة الواحدة عدداً، يتراوح بين (3-5) طلاب، يركزون جهودهم على التطبيق العملي لأربع استراتيجيات قرائية رئيسية، عند دراسة النصوص المختلفة. ويمكن عرض استراتيجيات القراءة الاستراتيجية التعاونية، كما أوضحها كل من: (Klingner & Vaughn, 1998)، و(Karabuğa, 2012) على النحو الآتي:

- استراتيجية المعاينة والعصف الذهني للأفكار Preview:

تركز هذه الاستراتيجية على أخذ الطلاب فكرة عامة عن النص المقروء بأكمله قبل قراءة كل جزء منه على حدة. وتحقق هذه الاستراتيجية الأهداف المنشودة الآتية:

- أ- تمكين الطلاب من تعلم أكبر قدر ممكن من المعلومات عن النص المطلوب قراءته خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً (2-3) دقائق فقط.
- ب- تنشيط الخلفية المعرفية لدى الطلاب ذات الصلة بالموضوع المتناول.
- ج- مساعدة الطلاب في صياغة تنبؤات بشأن ما سيتم تعلمه لاحقاً.
- د- مساعدة الطلاب في توليد، وصياغة الأسئلة التي تتناول النص المقروء.
- هـ- تحفيز دافعية الطلاب لتناول الموضوع المطلوب، وإشراكهم في قراءته على نحو نشط منذ البداية.

- استراتيجية المراقبة الذاتية للفهم القرائي Click & Clunk:

وتعد استراتيجية المراقبة الذاتية للفهم القرائي، استراتيجية للمراقبة والتوجيه الذاتي أثناء القراءة، وتساعد الطلاب في التحكم على نحو إيجابي في فهمهم الذاتي لهدف كاتب النص، وللکلمات، والمفاهيم، والأفكار التي يفهمونها بالفعل، أو التي لا يفهمونها أصلاً، أو التي يحتاجون إلى معرفة المزيد من المعلومات عنها أثناء القراءة.

- استراتيجية تحديد الفكرة الرئيسية Get the Gist:

وتستخدم استراتيجية تحديد الفكرة الرئيسية في أثناء القراءة، وتركز على تحديد الطلاب للأفكار الرئيسية الواردة في النصوص اللغوية المقروءة، واستبعاد التفاصيل الثانوية أو الفرعية أو غير المهمة؛ بهدف تأكيد فهمهم لما يرد بها من معلومات مختلفة. وتركز على تحديد الفكرة الأكثر أهمية الواردة في كل جزء على حدة من النص المقروء (كإحدى الفقرات مثلاً).

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى مساعدة الطلاب في إعادة التعبير عن النقاط الأكثر أهمية الواردة بالنص المقروء باستخدام لغتهم، ومفرداتهم الخاصة كوسيلة رئيسة للتأكد من فهمهم

للنصوص المقروءة. كما يمكن لهذه الاستراتيجية كذلك المساهمة في تحسين مستويات فهم واستيعاب الطلاب، وتذكرهم لما تعلموه أثناء القراءة.

- استراتيجية مراجعة وتلخيص الأفكار الرئيسية المقروءة Wrap Up:

تركز هذه الاستراتيجية على تنمية مهارات الطلاب في الصياغة والإجابة عن التساؤلات التي تدور حول ما تعلموه بالفعل، ومراجعة الأفكار الرئيسية الواردة بالنص المقروء. ويتمثل الهدف الرئيس من وراء ذلك كله في الارتقاء بمعرفة، وفهم الطلاب للنصوص المقروءة.

4. خطوات تطبيق القراءة الاستراتيجية التعاونية ودور المعلم خلالها:

يرى (Novita, 2012, in Spielberg, 2002) أن استراتيجية القراءة الاستراتيجية التعاونية، تسهم في تعزيز حدوث التعلم المنشود على يد كل من المعلمين والطلاب؛ فالمعلم يجب عليه أولاً القيام بما يلي:

- تقديم التدريس للطلاب، وتعريفهم بالاستراتيجيات الفرعية الأربعة الفرعية التي تتألف منها استراتيجية القراءة الاستراتيجية التعاونية.

- توزيع الأدوار، والمسؤوليات على أفراد مجموعة التعلم.

- تقديم التوجيهات للطلاب أثناء القراءة، والدخول في المناقشات التعاونية.

ويجب على المعلم هنا منح طلابه فرصاً متنوعة للتدريب على إتقان استخدام الاستراتيجيات الجديدة للقراءة بأنفسهم قبل الطلب منهم تطبيقها عملياً عند المشاركة في مجموعات التعلم التعاوني. وبالتزامن مع ذلك، يعزز الطلاب أداء زملائهم الآخرين أثناء تعلم القراءة عبر تزويدهم بالتغذية الراجعة الفورية (Novita, 2012).

وأشارت (Klingner, Vaughn, Dimino, Bryant, & Schumm, 2001) إلى أن تطبيق استراتيجيات مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية يمر بثلاثة مراحل رئيسية متتابعة، ويقترح أن يتم تدريس ذلك للطلاب خلال ثلاثة حصص دراسية منفصلة، وذلك على النحو التالي:

- مرحلة النمذجة والتدريب المكثف على الاستراتيجية: وتعتمد على ربط المعلم بين الاستراتيجية القرائية المستخدمة وخطواتها، والنصوص المقروءة، من خلال العصف الذهني والتفكير بصوت عالٍ وكذلك الأدوار المختلفة؛ مثل أدوار: (القائد، والخبير في مواجهة حالات عدم الفهم والاستيعاب، والمشجع، والملخص).

- مرحلة الممارسة الموجهة: وتعتمد على نمذجة المعلم لخطوات تطبيق الاستراتيجية؛ بحيث يتمكن الطلاب بعد ذلك من محاكاتها عملياً على النحو المطلوب في إطار مجموعات صغيرة العدد من الطلاب.

- مرحلة الممارسة المستقلة: وتتميز بالتعلم الموجه ذاتياً، واعتماد الطلاب على أنفسهم في تطبيق الاستراتيجية المتعلمة للقراءة مع الحصول من المعلم على التغذية الراجعة، والتعزيز المناسب أثناء القراءة.

منهجية البحث وإجراءاته:

▪ منهج البحث:

يتبع الباحث في هذه الدراسة المنهجين: الوصفي والتجريبي، وذلك تمشياً مع طبيعة الدراسة الحالية، حيث إنّه سيستخدم المنهج الوصفي في سعيه نحو التوصل إلى قائمة مهارات الفهم

القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط، كما أنه سيتبع المنهج التجريبي في دراسته عند الكشف عن أثر استخدام استراتيجية القراءة التعاونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط.

■ أدوات البحث:

1. قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط.
2. اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول المتوسط.
3. دليل للمعلم للاسترشاد به عند تدريس موضوعات القراءة المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط باستخدام طريقة القراءة التعاونية.
4. كتاب الطالب لموضوعات القراءة المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط باستخدام طريقة القراءة التعاونية.

أولاً: قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط:

(1) هدف القائمة:

يستهدف بناء هذه القائمة تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية؛ بغية تنمية بعض هذه المهارات باستخدام استراتيجية القراءة التعاونية.

(2) مصادر اشتقاق القائمة:

استعان الباحث بمجموعة من المصادر لاشتقاق قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط ومنها: الدراسات والبحوث السابقة، العربية والأجنبية المرتبطة بالفهم القرائي، والأدبيات المتصلة بالفهم القرائي ومستوياته، وما يندرج تحت كل مستوى من مهارات، وطبيعة طلاب الصف الأول المتوسط، وأهداف تعليم القراءة في المرحلة المتوسطة.

(3) القائمة في صورتها المبدئية:

قام الباحث بحصر مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط، وتم وضع هذه المهارات في قائمة، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين، حرص الباحث عند اختيارهم أن يكونوا من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج وطرق التدريس عامة، وكذلك أن يكونوا من أهل التخصص في اللغة العربية وطرائق تدريسها.

(4) الصورة النهائية للقائمة:

بعد إجراء التعديلات المطلوبة تم وضع القائمة في صورتها النهائية التي شملت (ثمان وثلاثين) مهارة، (سبعاً) بالمستوى الأول، و(سبعاً) بالمستوى الثاني، و(ثمان) بالمستوى الثالث، و(سبعاً) بالمستوى الرابع، و(تسعاً) بالمستوى الخامس، وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نصه: "ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط؟".

ثانياً: اختبار الفهم القرائي:

(1) هدف الاختبار:

استهدف هذا الاختبار قياس مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

(2) مصادر بناء اختبار الفهم القرائي:

استعان الباحث بمجموعة من المصادر لبناء اختبار الفهم القرائي لطلاب الصف الأول المتوسط وهي قائمة مهارات الفهم القرائي، والدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الفهم القرائي وقياسه، وبعض الموضوعات القرائية؛ لبناء اختبار الفهم القرائي في ضوءها، وطبيعة طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

(3) وصف الاختبار:

تم تصميم وبناء اختبار الفهم القرائي لقياس أربع عشرة مهارة من مهارات الفهم القرائي، وهي المهارات التي حصلت على إجماع المحكمين بنسبة 100% وقد قام الباحث بوضع ثنتي وأربعين مفردة اختيارية بواقع ثلاث مفردات اختبارية لكل مهارة، وذلك لسببين هما: (أن المهارة عامة لا تقاس بموقف وحيد، ومن ثم يصدر حكماً على أداء الطالب في هذه المهارة أو تلك، وأن يقلل الباحث من أثر التخمين)

(4) ضبط الاختبار:

تم ضبط الاختبار من خلال الإجراءات التالية:

أولاً: صدق الاختبار:

للتأكد من صلاحية الاختبار لما وضع لقياسه تم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرائق التدريس عامة، وطرائق تدريس اللغة العربية خاصة، ولقد اعتمد الباحث على صدق المحكمين أو ما يطلق عليه الصدق الظاهري، بمعنى هل الاختبار يقيس المجال العلمي الذي وضع فيه.

وعليه قد قام الباحث بتعديل الاختبار في ضوء آراء المحكمين وبذا أصبح الاختبار مكوناً من اثنتين وأربعين مفردة، تقيس أربع عشرة مهارة من مهارات الفهم القرائي عند خمسة مستويات.

ثانياً: التجربة الاستطلاعية للاختبار:

أجريت تجربة استطلاعية للاختبار، وذلك من خلال تطبيقه على عينة قوامها ثلاثون طالباً بالصف الأول المتوسط، بمدرسة "عتاب المتوسطة" بمدينة أبها، وقد تم تحليل المعلومات، وأسفر التحليل عما يلي:

(1) معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات السهولة لكل سؤال من أسئلة الاختبار باستخدام المعادلة التالية:

$$س = \frac{ص}{ص + خ}$$

$$ص + خ$$

قدرة مفردات الاختبار على التمييز:

تم حساب معامل التمييز عن طريق المعادلة الآتية:

$$م ز = \frac{ص ع - ص د}{ن}$$

ومما سبق فقد حدد الباحث المستوى المقبول لمعامل تمييز مفردات اختبار الفهم القرائي (0.2) فأكثر، حيث يتضح أن قيم معاملات التمييز لجميع مفردات الاختبار لم تقل عن (0.2) الأمر الذي يدل على قدرة مفردات الاختبار على التمييز بين طلاب الصف الأول المتوسط (عينة الدراسة) ذوي المستوى العالي، وأقرانهم ذوي المستوى المتدني.

ثالثاً: ثبات الاختبار:

الاختبار الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج إذا قاس نفس الشيء مرات متتالية، ولحساب معامل الثبات طرائق كثيرة، منها طريقة إعادة الاختبار Test - Retest، وطريقة الصورة المتكافئة Equivalent Form، ومنها التجزئة النصفية Split - Half، ولتحقق من ثبات الاختبار اعتمد الباحث على طريقة إعادة الاختبار؛ لأنها من أنسب الطرائق لتحقيق هذا الثبات؛ حيث طبق الاختبار على مجموعة من طلاب الصف الأول المتوسط بلغ عددها (30) طالباً، ثم أعيد عليهم الاختبار بعد خمسة عشر يوماً، ثم قام الباحث بحساب معاملات الارتباط عن طريق حزمة البرامج الإحصائية SPSS، حيث كان معامل الارتباط 0,81، وهو معامل ارتباط مرتفع، ودال إحصائياً.

رابعاً: حساب زمن الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار، وذلك برصد الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الإجابة عن الاختبار، ورصد الزمن الذي استغرقه آخر طالب انتهى من الإجابة عن الاختبار، ثم حساب متوسط الزمنين.

حيث استغرق الطالب الأول 60 دقيقة، واستغرق الطالب الأخير 120 دقيقة، وبذلك كان متوسط الزمن المناسب لتطبيق الاختبار 90 دقيقة، والتزم الباحث بهذا الزمن عند إجراء التطبيق القبلي، والبعدي للاختبار على عينة الدراسة الأساسية.

- الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي: وضع الباحث الاختبار في صورته النهائية، الصالحة للتطبيق ميدانياً على عينة الدراسة، وذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة عليه التي نتجت عن تحكيم كل من الاختبار والتجربة الاستطلاعية، وكذلك بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته.

ثالثاً: إعداد دليل المعلم:

(1) هدف الدليل: أن يكون عوناً للمعلمين على أداء عملهم التدريسي في أثناء القراءة، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات القراءة التعاونية، بغية تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول المتوسط.

(2) صدق الدليل: قام الباحث بعرض الدليل على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد أبدى بعض المحكمين إعجابهم بالدليل مع ضرورة تعديل بعض الصياغات، وقد قام الباحث بتعديل دليل المعلم في ضوء آراء المحكمين وبذا أصبح دليل المعلم في صورته النهائية.

التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي:

تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك بهدف إعطائنا تصوراً لنقطة البداية عند طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة، وقد روعي أن يكون التطبيق في الحصص الأولى حيث يكون الطلاب في كامل نشاطهم، وأن يعاون الباحث معلم الفصل في توزيع الاختبار على الطلاب، والتأكد من فهم الطلاب تعليمات الاختبار، وبعد تطبيق

اختبار الفهم القرائي قبلياً على طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة عولجت نتائجه إحصائياً باستخدام اختبار(ت)، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (2): الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق الاستراتيجية

مستويات الفهم	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفهم الحرفي	التجريبية	30	5.70	1.21	58	1.35	غير دال
	الضابطة	30	3.03	1.94			
الفهم الاستدلالي	التجريبية	30	7.7	1.97	58	1.04	غير دال
	الضابطة	30	3.36	1.73			
الفهم الناقد	التجريبية	30	10.63	2.49	58	1.31	غير دال
	الضابطة	30	9.80	2.41			
الفهم التدوقي	التجريبية	30	3.70	1.15	58	1.64	غير دال
	الضابطة	30	4.33	1.77			
الفهم الإبداعي	التجريبية	30	4.07	3.29	58	1.87	غير دال
	الضابطة	30	5.67	3.34			
الاختبار ككل	التجريبية	30	23.46	6.26	58	23	غير دال
	الضابطة	30	27.60	7.65			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي عند مستوى الفهم الحرفي، والاستدلالي، والناقد، والتدوقي، والإبداعي، والاختبار ككل، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق الاستراتيجية على المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن مجموعتي الدراسة متجانستان، وتطلقان من نقطة بداية واحدة.

التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي:

بانتهاء التدريس لمجموعتي الدراسة تم تطبيق اختبار الفهم القرائي على مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة على نحو ما تم قبل التدريس، وتم رصد نتائج الاختبار البعدي، وذلك

لمعالجتها إحصائياً، وتحليلها لاستخلاص أهم نتائج الدراسة والخروج منها بتوصيات يمكن تطبيقها، وهذا ما سيتناوله الباحث في الفصل التالي.

عرض نتائج الدراسة وتفسيراتها:

أولاً: النتائج المرتبطة بأثر استخدام استراتيجية القراءة التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل:

تم حساب متوسطات درجات مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، والانحرافات المعيارية لهما في الاختبار البعدي للفهم القرائي ككل، ثم حساب قيمة (ت) للمجموعتين فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (3): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل.

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	30	44.77	3.84	10.24	دالة عند 0,01
الضابطة	30	28.37	7.88		

يتضح من خلال الجدول رقم (3) تحسن أداء طلاب الصف الأول المتوسط في مهارات الفهم القرائي ككل. حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (28.37)، في حين كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (44.77)، وبالبحث عن قيمة (ت) عند درجة حرية (58) فإن قيمتها (10.24)، وهذه القيمة دالة عند مستوى 01، وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 01، بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وهذا يعد مؤشراً مبدئياً على أثر استراتيجية القراءة التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل.

ثانياً: النتائج الخاصة بمستوى الفهم الحرفي والمهارات المتضمنة فيه:

وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، والانحرافات المعيارية لهما في الاختبار البعدي للفهم القرائي الحرفي، والمهارات المتضمنة فيه، ثم حساب قيمة (ت) للمجموعتين فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (4): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الحرفي والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
يستنبط معنى الكلمة من خلال السياق	التجريبية	1.4	0.49	4.09	دالة عند 0,01
	الضابطة	0.73	0.73		
يستنتج المشترك اللفظي للكلمة	التجريبية	2.00	0.61	4.04	دالة عند 0,01
	الضابطة	1.4	0.81		

المستوى والمهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
يحكم على ارتباط الجملة بالنص القرائي	التجريبية	2.33	0.55	6.61	دالة عند 0,01
	الضابطة	1.03	0.92		
مستوى الفهم الحرفي	التجريبية	5.70	1.02	6.81	دالة عند 0,01
	الضابطة	3.16	1.76		

باستقراء النتائج المضمنة في الجدول رقم (4) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الحرفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يستنتج معنى الكلمة من خلال السياق" لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يستنتج المشترك اللفظي للكلمة" لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يحكم على ارتباط الجملة بالنص القرائي" لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وتؤكد هذه النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم القرائي عند المستوى الحرفي بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة.

ثالثاً: النتائج الخاصة بمستوى الفهم الاستدلالي والمهارات المتضمنة فيه:

تم حساب متوسطات درجات مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، والانحرافات المعيارية لهما في الاختبار البعدي للفهم القرائي الاستدلالي، والمهارات المتضمنة فيه، ثم حساب قيمة (ت) للمجموعتين فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الاستدلالي والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
يختار عنواناً مناسباً للموضوع المقروء	التجريبية	2.37	0.62	5.49	دالة عند 0,01
	الضابطة	1.26	0.91		
يستنتج الأفكار الرئيسية للموضوع المقروء	التجريبية	2.33	0.66	7.20	دالة عند 0,01
	الضابطة	1.13	0.62		
يحدد الأفكار الفرعية في المقروء	التجريبية	2.37	0.55	5.92	دالة عند 0,01
	الضابطة	1.20	0.92		
مستوى الفهم الاستدلالي	التجريبية	7.07	1.14	8.60	دالة عند 0,01
	الضابطة	3.60	1.89		

باستقراء النتائج المضمنة في الجدول رقم (5) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الاستدلالي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يختار عنواناً مناسباً للموضوع المقروء" لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يستنتج الأفكار الرئيسية للموضوع المقروء" لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يحدد الأفكار الفرعية في المقروء" لصالح طلاب المجموعة التجريبية

وتؤكد هذه النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم القرائي عند المستوى الاستدلالي بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، وبالنظر إلى متوسط أداء الطلاب في مهارات الفهم الاستدلالي يمكن القول: إن متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية في مهارة "يستنتج الأفكار الرئيسية للموضوع المقروء" أقل من متوسط أدائهم في مهارتي "يختار عنواناً مناسباً للموضوع المقروء"، و"يحدد الأفكار الفرعية في المقروء".

رابعاً: النتائج الخاصة بمستوى الفهم الناقد والمهارات المتضمنة فيه:

تم حساب متوسطات درجات مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، والانحرافات المعيارية لهما في الاختبار البعدي للفهم القرائي الناقد، والمهارات المتضمنة فيه، ثم حساب قيمة (ت) للمجموعتين فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول(6): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الناقد والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
يحدد هدف الكاتب	التجريبية	2.46	0.57	9.81	دالة عند 0,01
	الضابطة	0.90	0.66		
يميز بين الحقائق والآراء	التجريبية	9.70	1.51	3.78	دالة عند 0,01
	الضابطة	8.03	1.88		
يستنتج الغرض الفني من الأسلوب	التجريبية	2.23	0.62	3.77	دالة عند 0,01
	الضابطة	1.50	0.86		
مستوى الفهم الناقد	التجريبية	14.40	1.84	7.24	دالة عند 0,01
	الضابطة	10.43	2.35		

باستقراء النتائج المضمنة في الجدول رقم (6) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الناقد لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يحدد هدف الكاتب" لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب

المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يميز بين الحقائق والآراء" لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يستنتج الغرض الفني من الأسلوب" لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم القرائي عند المستوى الناقد بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة.

خامساً: النتائج الخاصة بمستوى الفهم التدقيقي والمهارات المتضمنة فيه:

تم حساب متوسطات درجات مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، والانحرافات المعيارية لهما في الاختبار البعدي للفهم القرائي التدقيقي، والمهارات المتضمنة فيه، ثم حساب قيمة (ت) للمجموعتين فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول(7):المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم التدقيقي والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
يحدد العاطفة السائدة في النص القرائي	التجريبية	2.76	0.43	4.54	دالة عند 0,01
	الضابطة	1.93	0.91		
يحدد نوع الأسلوب	التجريبية	1.86	0.34	5.03	دالة عند ,01
	الضابطة	1.10	0.76		
يستنتج الخصائص الأدبية لأسلوب الكاتب	التجريبية	1.70	0.53	4.18	دالة عند 0,01
	الضابطة	1.00	0.74		
مستوى الفهم التدقيقي	التجريبية	6.33	0.80	6.93	دالة عند 0,01
	الضابطة	4.03	1.62		

وباستقراء النتائج المضمنة في الجدول رقم (7) يتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم التدقيقي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يحدد العاطفة السائدة في النص القرائي" لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يحدد نوع الأسلوب" لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يستنتج الخصائص الأدبية لأسلوب الكاتب" لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم القرائي عند المستوى التدقيقي بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، وبالنظر إلى متوسط أداء الطلاب في مهارات الفهم التدقيقي يمكن القول: إن متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية في

مهارة "يحدد العاطفة السائدة في النص القرائي" أعلى من متوسط أدائهم في مهارتي "يحدد نوع الأسلوب"، و"يستنتج الخصائص الأدبية لأسلوب الكاتب".

سادساً: النتائج الخاصة بمستوى الفهم الإبداعي والمهارات المتضمنة فيه:

تم حساب متوسطات درجات مجموعتي الدراسة: التجريبية والضابطة، والانحرافات المعيارية لهما في الاختبار البعدي للفهم القرائي الإبداعي، والمهارات المتضمنة فيه، ثم حساب قيمة (ت) للمجموعتين فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول(8): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الإبداعي والمهارات المتضمنة فيه.

المستوى والمهارات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
يتنبأ بنهاية النص بناءً على المقدمات الواردة فيه	التجريبية	3.56	1.07	4.78	دالة عند ,01
	الضابطة	2.00	1.43		
يولد أفكاراً جديدة من النص المقروء.	التجريبية	7.7	1.78	3.87	دالة عند ,01
	الضابطة	5.13	3.15		
مستوى الفهم الإبداعي	التجريبية	11.26	2.37	4.65	دالة عند ,01
	الضابطة	7.13	4.24		

باستقراء النتائج المضمنة في الجدول رقم (8) يتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مستوى الفهم الإبداعي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يتنبأ بنهاية النص بناءً على المقدمات الواردة فيه" لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في مهارة "يولد أفكاراً جديدة من النص المقروء" لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وتؤكد هذه النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً إيجابياً في مهارات الفهم القرائي عند المستوى الإبداعي بشكل أفضل من طلاب المجموعة الضابطة، وبالنظر إلى متوسط أداء الطلاب في مهارتي الفهم الإبداعي يمكن القول: إن متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية في مهارة "يولد أفكاراً جديدة من النص المقروء" أعلى من متوسط أدائهم في مهارة "يتنبأ بنهاية النص بناءً على المقدمات الواردة فيه".

سابعاً: حجم أثر المعالجة التجريبية (أثر المتغير المستقل على المتغير التابع):

جدول (9): حجم أثر المعالجة التجريبية في مستوى الفهم الحرفي والمهارات المتضمنة فيه:

مقدار حجم الأثر	قيمة π^2	قيمة (ت)	درجات الحرية	المستوى والمهارات
كبير	0.22	4.09	58	يستنبط معنى الكلمة من خلال السياق
كبير	0.22	4.04	58	يستنتج المشترك اللفظي للكلمة
كبير	0.43	6.61	58	يحكم على ارتباط الجملة بالنص القرائي
كبير	0.44	6.81	58	مستوى الفهم الحرفي

يتضح من الجدول (9) أن استراتيجيات القراءة التعاونية تؤثر في تنمية مهارات الفهم الحرفي بحجم تراوح بين 0.22 - 0.44 وهو حجم أثر كبير، حيث إن الأثر الذي يفسر حوالي 15% من التباين الكلي يعد أثراً كبيراً (الدردير، 2006).

جدول (10): حجم أثر المعالجة التجريبية في مستوى الفهم الاستدلالي والمهارات المتضمنة فيه:

مقدار حجم الأثر	قيمة π^2	قيمة (ت)	درجات الحرية	المستوى والمهارات
كبير	0.34	5.49	58	يختار عنواناً مناسباً للموضوع المقروء
كبير	0.47	7.20	58	يستنتج الأفكار الرئيسية للموضوع المقروء
كبير	0.38	5.92	58	يحدد الأفكار الفرعية في المقروء
كبير	0.56	8.60	58	مستوى الفهم الاستدلالي

يتضح من الجدول (10) أن استراتيجيات القراءة التعاونية تؤثر في تنمية مهارات الفهم الاستدلالي بحجم تراوح بين 0.34 - 0.56 وهو حجم أثر كبير، حيث إن الأثر الذي يفسر حوالي 15% من التباين الكلي يعد أثراً كبيراً.

جدول (11): حجم أثر المعالجة التجريبية في مستوى الفهم الناقد والمهارات المتضمنة فيه:

مقدار حجم الأثر	قيمة π^2	قيمة (ت)	درجات الحرية	المستوى والمهارات
كبير	0.62	9.81	58	يحدد هدف الكاتب
كبير	0.20	3.78	58	يميز بين الحقائق والآراء
كبير	0.20	3.77	58	يستنتج الغرض الفني من الأسلوب
كبير	0.48	7.24	58	مستوى الفهم الناقد

يتضح من الجدول (11) أن استراتيجيات القراءة التعاونية تؤثر في تنمية مهارات الفهم الناقد بحجم تراوح بين 0.20 - 0.62 وهو حجم أثر كبير، حيث إن الأثر الذي يفسر حوالي 15% من التباين الكلي يعد أثراً كبيراً (الدردير، 2006).

جدول (12): حجم أثر المعالجة التجريبية في مستوى الفهم التذوقي والمهارات المتضمنة فيه:

المستوى والمهارات	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة π^2	مقدار حجم الأثر
يحدد العاطفة السائدة في النص القرائي	58	4.54	0.26	كبير
يحدد نوع الأسلوب	58	5.03	0.30	كبير
يستنتج الخصائص الأدبية لأسلوب الكاتب	58	4.18	0.23	كبير
مستوى الفهم التذوقي	58	6.93	0.45	كبير

يتضح من الجدول (12) أن استراتيجيات القراءة التعاونية تؤثر في تنمية مهارات الفهم التذوقي بحجم تراوح بين 0.23 - 0.45 وهو حجم أثر كبير، حيث إن الأثر الذي يفسر حوالي 15% من التباين الكلي يعد أثراً كبيراً.

جدول (13): حجم أثر المعالجة التجريبية في مستوى الفهم الإبداعي والمهارات المتضمنة فيه:

المستوى والمهارات	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة π^2	مقدار حجم الأثر
يتنبأ بنهاية النص بناءً على المقدمات الواردة فيه	58	4.78	0.28	كبير
يولد أفكاراً جديدة من النص المقروء	58	3.87	0.21	كبير
مستوى الفهم التذوقي	58	4.65	0.27	كبير

يتضح من الجدول (13) أن استراتيجيات القراءة التعاونية تؤثر في تنمية مهارات الفهم الإبداعي بحجم تراوح بين 0.21 - 0.28 وهو حجم أثر كبير، حيث إن الأثر الذي يفسر حوالي 15% من التباين الكلي يعد أثراً كبيراً.

جدول (14): حجم أثر المعالجة التجريبية في اختبار الفهم القرائي ككل:

المستوى والمهارات	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة π^2	مقدار حجم الأثر
الاختبار ككل	58	10.24	0.64	كبير

يتضح من الجدول (14) أن استراتيجيات القراءة التعاونية تؤثر في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل بحجم 0.64 وهو حجم أثر كبير، وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والذي نصه "ما أثر استراتيجيات القراءة التعاونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟".

ومن خلال ما سبق يتضح الأثر الإيجابي لاستراتيجيات القراءة التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لطلاب المجموعة التجريبية بالمقارنة بأداء المجموعة الضابطة في كل مستويات الفهم القرائي ومهارات كل مستوى على حده، وفي درجة اختبار الفهم القرائي الكلية، وترجع

الدراسة هذه النتيجة إلبأن استراتيجفة القراءة التعاونفة إحدف الاستراتيجفات الفف تسهم فف ففمفة العفد من الجوانب المعرففة، والمهارفة، والوجدانفة لدف الطلاب، وهذا وقد اففقت هذه الففمفة مع دراسة كلنجانف وفونجهن (Klingand & Vonghen, 1996) الفف أفبفب فعالفة استراتيجية القراءة التعاونفة فف ففمفة مهاراف الفهم

وبهذه الففمفة ففكون البافب قد ففقق من الهدف الرئفس لهذه الدراسة، وهو الكشف عن أفر اسفءام استراتيجية القراءة التعاونفة فف ففمفة مهاراف الفهم القرائف لدف طلاب الصف الأول الففوسف.

فانفا: فوصفا الدراسة:

- الافهام بمهاراف الفهم القرائف؛ لأنه الغافة من ففرفس القراءة أو هو المحصلة الففاهفة لدرس القراءة.
- فضمفن مهاراف الفهم القرائف لجمفع المراحل الدراسية بالمملكة العربفة السعوففة.
- الاسفرشاف بافءبار الفهم القرائف عند ففصمف وبناف اءفباراف القراءة للطلاب.
- الاسفعاة بفلفل المعلم الفف وضعه البافب للاسفرشاف به عند ففرفس موضوعاف القراءة المقررة على الطلاب.
- عقد فورات ففرفبفة لمعلمف اللغة العربفة وللمشرففن الفرفبوففن لففرفبهم على اسفءام استراتيجية القراءة التعاونفة.
- أن فففوع الأنسفة القرائفة الموفوفة فف الكفاب المقرر على الطلاب.
- أن ففراعي إءارة الففرفب والمسئولون عن ففوفر المناهج ما ورد فف هذه الدراسة للاستفافة منه.

فالفأ: مقفرفاف الدراسة:

- ففرفب بعض الاستراتيجفات الأخرى فف ففمفة مهاراف الفهم القرائف لطلاب المراحل الدراسية المءلفة.
- أفر استراتيجية القراءة التعاونفة فف ففمفة مهاراف القراءة الفاقفة لطلاب المراحل الدراسية المءلفة.
- أفر استراتيجية القراءة التعاونفة فف ففمفة مهاراف الكفابة لطلاب المراحل الدراسية المءلفة.
- دراسات مماثلة للفراف على أفر استراتيجية القراءة التعاونفة بمراحل ففمف أخرى (ابفءائف- فانونف).
- دراسة العلاقة بفن فمكن الطلاب من مهاراف الفهم القرائف والففوق الدراسي.
- فأففر اسفءام استراتيجية القراءة التعاونفة فف ففرفس القراءة وففسفن مهارافها لدف الفففسرفن قرائفاً فف المرحلة الففوسفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- جاد، محمد لطفي (2003). فعالية استراتيجية مقترحة فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة*, العدد (22)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص 15- 49.
- الحيلواني، ياسر (2003). *تدريس وتقييم مهارات القراءة*. الكويت: مكتبة الفلاح.
- دؤفي، جيرالد وشيرمان، جورج ورؤهلر، لورا (1987). *كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم*. ترجمة: إبراهيم محمد الشافعي، الكويت: مكتبة الفلاح.
- سعد، مراد علي عيسى (2006). *الضعف فى القراءة وأساليب التعلم*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- شحاتة، حسن و النجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عبد الحميد، أماني حلمي (2002). برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة*, العدد (16)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص 79 - 124
- عصر، حسني عبد الباري (1999). *الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- عطية، جمال سليمان (2011). برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات فى المناهج وطرق التدريس*، (172)، 159-201.
- عطية، محسن علي (2010). *استراتيجيات ما وراء المعرفة فى فهم المقروء*. الأردن، عمان: دار المناهج.
- العلوان، أحمد فلاح؛ والتل، شادية أحمد (2010). أثر الغرض من القراءة فى الاستيعاب القرائي. *مجلة جامعة دمشق*، 26 (3)، 367-404.
- القليني، عاطف عبد القادر (2000). *فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- مدبولي، حنان مصطفى (2004). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهرى. *المؤتمر العلمي الرابع لجمعية القراءة والمعرفة (القراءة وتنمية التفكير)*، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص 179 - 222.
- مرسي، محمد منير (1988). *القراءة: مفهومها، مهاراتها، بحوثها، اختباراتها*. مجلة دراسات فى المناهج الدراسية، المجلد (19)، مركز البحوث التربوية جامعة قطر، ص ص 173 - 223.
- يونس، فتحي علي (2005). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية*. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Fan, Y.C. (2010). Implementing collaborative strategic reading (CSR) in an EFL context in Taiwan”, Unpublished Thesis. Retrieved from <http://Ira.le.ac.uk/handle/2381/434>.
- Guerrero, A. (2003). Visualization and Reading Comprehension. Washington: Educational Resources Information Center (ERIC): 13.
- Karabuğa, F. (2012). Collaborative strategic reading with adult EFL learners: A collaborative and reflective approach to reading. MA dissertation, Çukurova University-Turkey. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 1589426).
- Klingner, J. K. & Vaughn, S. (1998). Using collaborative strategic reading. *Teaching Exceptional Children*, 30(6), 32-37.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Dimino, J. A., Bryant, D. P., & Schumm, J. S. (2001). *Collaborative strategic reading: Strategies for improving comprehension*. Longmont, CO: Sopris West.
- Novita, D. (2012). The effectiveness of collaborative strategic reading (CSR) for teaching reading comprehension at Muhammad iyah University of Sidoarjo. *Education*, 1 (1), 1-12.
- Tompking, G. (1997). *Literacy for Twenty- first Century: A Balanced Approach*, New Jersey, Prentice Holl.