برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أ.م.د/ حجاج أحمد عبد الله محمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية المنيا

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة التحليلية، والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وبلغت عينة الدراسة ثمانين طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بواقع أربعين طالبا وطالبة لكل مجموعة، وتمثلت أدوات الدراسة وموادها التعليمية في قائمة مهارات القراءة التحليلية، وقائمة أبعاد الوعي اللغوي، واختبار مهارات القراءة التحليلية، ومقياس الوعي اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي، وبرنامج قائم علي مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، ودليل المعلم، وأوراق عمل الطالب، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ،وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات القراءة التحليلية، والوعي اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي؛ حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة التحليلية ومقياس الوعي اللغوي ككل وكذلك تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في كل مستوى من المستويات الثلاثة لاختبار مهارات القراءة التحليلية والمتمثلة في (مهارات تحليلية لفظية – ومهارات تحليلية استنتاجية – ومهارات تحليلية نقدية) .

الكلمات المفتاحية للدراسة: برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

الكلمات المفتاحية باللغة العربية

(برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية –مهارات القراءة التحليلية– الوعي اللغوي–مهارات تحليلية لفظية – مهارات تحليلية استنتاجية – مهارات تحليلية نقدية)

Abstract:

A program based on the entrance of the shared strategy reading to develop the analytic reading skills and linguistic awareness for the first secondary students.

This research aimed at recognizing the effectiveness of the suggested program based on the entrance of the shared strategy reading to develop the analytical reading skills and linguistic awareness for the first secondary students. The sample was eighty 80 students both male and female, whom were divided into two groups, a control group and the experimental one, by forty (40) students per group, and the study tools and its educational materials were an analytical reading skills test , a linguistic awareness measure for the first secondary students, program based on the entrance of the shared strategy reading , teacher's guide and student's guide and the descriptive analytical method and the experimental method which based on the semi-experimental design were used and the study reached the effectiveness of the suggested program in developing the analytical reading skills and linguistic awareness for the first secondary students, where the experimental group students excelled over the control group students in the post-test in analytical reading skills and linguistic awareness as a whole and also it excelled over the control group students in each level of the three in the analytical reading skills which represented in(verbal analytical skills – deductive analytical skills – critical analytical skills).

المقدمة:

تعد القراءة من أهم مهارات اللغة، فهي وسيلة الطالب إلى التعلم والاطلاع والتزود من مختلف مجالات العلم، كما هي وسيلته للتفوق الدراسي، وإثبات ذاته من خلال القراءة، والاطلاع، ومن خلالها يستطيع مواجهة المشكلات المتنوعة عن طريق الخبرات التي تنقل إليه من تجارب الاخرين.

وقد ازدادت أهمية القراءة في العصر الحالي نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي ، وما أتاحته وسائل الاتصال الحديثة من انفجار معرفي ، وسهولة في الحصول على المعرفة من مختف المصادر، فالتمكن من مهارات القراءة تجعل الفرد قادرًا على التعامل مع كم المعلومات المتاحة ، وتمكنه من الحكم على الصحيح منها والخطأ ، وما يتفق مع قيم مجتمعه، وما لا يتفق ، فالقارئ الجيد هو الذي يفهم، وينقد، ويقيم، ويصدر أحكاماً على ما يقوم بقراءته، وقد تطور مفهوم القراءة ومهاراتها من مجرد تعرف الحروف والكلمات والنطق بها ليرتقي إلى مهارات الفهم، والنقد، والتذوق، والتحليل، والإبداع .

وقد أكد فتحي يونس على ضرورة تحديد مفهوم القراءة تحديداً جديداً يتوافق مع الاتجاه

العالمي، والتغير الشامل في طبيعة المجتمعات الحديثة، وينبغي أن ينعكس ذلك على طرق تدريسها وكتبها والأهداف المرجوة منها (فتحي يونس ،٢٠٠١، ٢٥٣) (١)

ومن ثم فتطور مفهوم القراءة ومهاراتها يستلزم تطورًا في أهدافها ومحتواها وطرائق تدريسها؛ ليتم التركيز على الفهم، والنقد، والتحليل، والتذوق، والإبداع وقدرة الفرد على حل المشكلات، ويمكن أن تتحقق هذ الاهداف من خلال القراءة التحليلية التي تحتاج إلى القراءة العميقة التي تبحث وراء ظاهر المضمون، ويتدخل القارئ في النص،

فيحلل المضامين إلى أجزاء يستطيع التفاعل معها، ونقدها، وتدقيقها، وإبداع أشكال مماثلة لها.

والقراءة التحليلية هي " عملية تجزئة النص إلى أجزائه الرئيسية المكونة له، وتأمل ألفاظه، وتحليله، وتذوق معانيه، وإدراك صوره وأخيلته، والقيام بعمليات التفسير، والربط، وإدراك ما بين أجزاء النص من تكامل، وتناسق وشمول وتناقض، وكذلك استنتاج المعاني الضمنية، وتحليل الأساليب تحليلًا جماليًا وبلاغيًا، وتحليل المواقف الإنسانية في النص، مع التمعن في المعنى الكلي والفكرة العامة للنص، والقدرة على نقد النص وتقويمه، وبيان أوجه القوة والضعف الموجودة فيه " (ماجد الحافي، ٢٠١٩، ٣٤)

وإذا كانت القراءة التحليلية مهمة للأفراد بصفة عامة ، فأهميتها تعظم بالنسبة للطلاب وطلاب المرحلة الثانوية بصفة خاصة ؛ حيث إن الطالب يحتاج إلى قراءة تحليلية تساعده على الفهم الجيد، والتعامل مع النص المقروء، والوصول إلى المعاني البعيدة للكلمات، والجمل، كما أن أهمية القراءة التحليلية لطالب المرحلة الثانوية ترجع إلى أن فلسفة النظام الحديث للثانوية العامة تركز في تقييمها للطلاب على المعاني البعيدة، والقدرة على الربط، والفهم العميق، وتحليل الكلمات والجمل، والقدرة على إصدار الأحكام، والقياس على نماذج مشابهة للنصوص المقروءة، وهذا يمكن تحقيقه من خلال الاهتمام بتنمية مهارات القراءة التحليلية.

فتعد القراءة التحليلية المدخل المناسب لفهم النص القرائي، ففيها يمارس الطلاب التحليل اللغوي للنصوص، وعمليات الفهم، ودراسة الأفكار والوصول للعلاقات غير الواضحة، والفهم، والاستنتاج، والنقد، والموازنة، وغيرها من المهارات اللازمة لدراسة النص وتحليله. (علي عبد المنعم، ٢٠١٩، ٢٠١)

والقراءة التحليلية عملية تفاعل بين الطالب والنص المقروء يمارس فيها التفسير، والتحليل، والتأويل، والنقد للمادة المقروءة؛ مما يسهم في حمايته من الانسياق غير الواعي وراء النصوص المقروءة التي قد يكون محتواها غير مناسب، فليس كل ما يقرأ صحيحاً (abuashihup,2011,209)

والقراءة التحليلية تعطى المتعلم العديد من المهارات التي يحتاج إليها منها ممارسة التحليل بنفسه، وغوصه في معاني النصوص المختلفة، والفهم العميق لما وراء المعاني الظاهرة. (هدى مصطفى، ٢٠٠٩ ، ١٤٠)

فالقراءة التحليلية تعطى للمتعلم بصفة عامة، ولطالب المرحلة الثانوية بصفة خاصة القدرة على الانتقال من الحفظ، والفهم المباشر للموضوعات الذي كان يقاس في التقييمات القديمة، لتنقله إلى الفهم العميق، والبحث وراء السطور، والنقد، وإصدار الاحكام، والربط، والقياس على نماذج مشابهة للمادة المقروءة، فهو لن يسأل –حينما يتم تقويم ما تعلمه–كما كان من قبل في نفس النص المحدد له في المحتوى، بل سيقيم من خلال نص مشابه له يحلله، ويغوص في معاينة غير المباشرة، ويربط ما لديه من خبرات سابقة بما في الموضوع الجديد من خبرات.

يؤكد هذا أن التركيز على مهارات القراءة التحليلية أبعد ما يكون عن التلقين، أو الحفظ والاستظهار، بل يفتح الطريق إلى التفكير الإبداعي والتدريب على اكتساب مهاراته. (محمد عباس، ٢٠٠٥، ٤٨)

وتتطلب القراءة التحليلية من القارئ تقطيع النص لأجزائه المكونة له، متمثلة في الألفاظ، والجمل، والتراكيب، والمعاني؛ وذلك للوصول لدرجة كبيرة من فهم المعنى العام للنص، والمعاني الفرعية المتضمنة فيه، وربطها بما لديه من خبرات وقراءات سابقة. (سمير عبد الوهاب، ومحمد المرسي، ٢٠٠٥)

كما أن القراءة التحليلية تساعد الطلاب على تنظيم المعلومات عقلياً، واتخاذ القرارات حول قراءاتهم، وإجراء التحليل، والنقد لمكونات النص من حيث شكله، ومضمونه، والبحث في خصائص المفردات والتراكيب والجمل والأساليب، واستخلاص المضامين المباشرة والضمنية، وربط النص بالبيئة، واستخلاص الخبرة وتوصيفها (سامح شحاتة، ٢٠١٧، ٤٩)

ولأهمية القراءة التحليلية فقد حرصت وزارة التربية والتعليم على امتلاك الطالب مهارات فهم النص، وتحليله ونقده؛ حيث نصت وثيقة المعايير أن يتضمن منهج اللغة العربية ما يمكن الطالب من المهارات، والاستراتيجيات، والعمليات الأساسية لمهارة القراءة، وضرورة الاهتمام بالقراءة التحليلية بما تشتمل عليه من تخطيط، وتنظيم، وربط، وتصنيف، وإدراك للعلاقات، وتحديد المعاني الضمنية. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٨٢)

والقراءة التحليلية تساعد الطالب على النمو اللغوي والفكري والوجداني؛ حيث تساعده في التقدم، والارتقاء بفكره، واتساع مداركه من خلال ما يقوم به من مهارات القراءة التحليلية التي تساعده على الإبحار في النص المكتوب، وتحليله، والوقوف على ما بين سطوره من معاني ضمنية، فالأدباء والمفكرون لم يولدوا هكذا، بل وصلوا إلى ما هم فيه بفضل القراءة التحليلية المتأنية (فتحي يونس، ٢٠٠٠، ٢٥٥)

وعلى الرغم من أهمية القراءة التحليلية وحاجة الطلاب لها في مختلف المراحل التعليمية، إلا ان الواقع الحالي يشير إلى عدم الاهتمام بتنمية مهاراتها لدى التلاميذ؛ مما ترتب عليه ضعف واضح لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، وفي المرحلة الثانوية بصفة خاصة في مهارات القراءة التحليلية، وهذا ما أكدته دراسات كل من: رفيق هاني (٢٠٠٤)وجمال عطية (٢٠١١) وإسماعيل أحمد (٢٠١١)

ورانيا مصطفى(٢٠١١) وريم عبدالعظيم (٢٠١٢) وسامح شحاتة(٢٠١٧) وإبراهيم علي (٢٠١٨) وعلى عبدالمنعم (٢٠١٩).

وتعد القراءة مصدراً أساسياً لتكوين الوعي اللغوي لدى الطلاب، فمن خلالها يستطيع الطالب الوقوف على اللغة، وطبيعتها، وأساليب تعلمها، وأهميتها، ومشكلاتها...

ويقصد بالوعي اللغوي فهم المتعلم للغة والإحساس بجمالها، والإلمام بأنظمتها، ومواقف استخدامها في الحياة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو أساليب تعلمها (مصطفى إسماعيل، ٢٠٠٣، ٣٧)

وللوعي اللغوي أهميته في حياة الأفراد بصفه عامة، وللطلاب بصفة خاصة، فالوعي اللغوي يعني الفهم والإدراك للغة، ولا يمكن لأي طالب أن يتقدم في المستوى التعليمي إلا إذا كان فاهمًا، ومدركًا لطبيعة لغته، ولا يخفى على أحد العلاقة بين اللغة والتفكير.

يؤكد هذا ما ذكره (Phipps,2010) من أن نجاح المعلم والمتعلم في الفصل يعتمد على مهارات التواصل والخطاب ، ومستوى الكفاءة اللغوية ، ويحتاج المتعلم أن يكون على وعي بأهمية اللغة بغض النظر عن المادة التي يتعلمها .

وهناك ارتباط وثيق بين القراءة التحليلية والوعي اللغوي، فالطالب الذي يمتلك مهارات القراءة التحليلية من فهم عميق، وتفسير، وتحليل، وغوص في أعماق الموضوع هذا الطالب يتكون لديه وعي لغوي بأهمية اللغة، وطبيعتها، وأساليب تعلمها، ومشكلاتها.

ونظراً لأهمية امتلاك الطلاب لمهارات القراءة التحليلية، والوعي اللغوي وضعف الطلاب في مهارات القراءة التحليلية، والوعي اللغوي كان لابد من البحث عن أحد

مداخل التدريس الحديثة التي يمكن أن تساعد في تنمية مهارات القراءة التحليلية، والوعي اللغوي لدى الطلاب، وقد وجد الباحث أن أنسب المداخل لهذا هو مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.

فيعد مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية من المداخل التي ظهرت سنة ١٩٨٧ على يد كل من (klinger&vaughh) حيث قاما بتطوير هذا المدخل ليشمل أربع استراتيجيات رئيسية هي (العرض التمهيدي، وتحديد العناصر المفهومة أو الصعبة في النص القرائي، وفهم جوهر النص ، وينتهى بالتلخيص (Abidin,m. &Jafre,2012,198)

ومدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية هو مدخل عام استخدم في تعليم اللغة الأم، وتعليم اللغة الثانية، وهو حصيلة الدمج بين استراتيجية التدريس التبادلي واستراتيجيات التعلم التعاوني، وقد صمم هذا المدخل لمعاونة الطلاب على العمل في مجموعات تعاونية، وتنشيط لمعارفهم وخبراتهم السابقة حول المقروء، وعمل مجموعة من التنبؤات حول المقروء ومراقبة صعوبات الفهم لديهم مع تحديدهم للأفكار الرئيسية والمحورية للموضوع المقروء، وآخيرًا تلخيصهم لأهم الافكار الواردة في الموضوع. (Grabe,2009)

وقد أشارت عديد من الدراسات إلى جدوى، وأهمية مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، وفاعليته في تنمية العديد من المهارات منها: مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والاستيعاب القرائي، والتفكير الاستدلالي، والمهارات الاجتماعية، والقراءة النافذة، والاتجاه نحو القراءة كما في دراسة كل من:(klinger&vaughh ,1998) وحمودة العليمات(٢٠١١) وعبدالله الاسعد(٢٠١٢) وماهر عبد الباري(٢٠١٦)وهبة الصفدي(٢٠١٧)ورولا حسن(٢٠١٨)وسارة عبدالرحيم(٢٠٢١).

ويساعد مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم في استخدام الاستراتيجيات المختلفة من أجل التعلم، والاستمتاع، وهذا يساعد في التغلب على مشكلات القراءة، ويجعلها أكثر ارتباطاً بالحياة(Kim,2002,27)

والملاحظ لمدخل القراءة الاستراتيجية يجد أنه يساعد على تنمية مهارات القراءة بصفة عامة، ومهارات القراءة التحليلية، والوعي اللغوي بصفة خاصة، حيث إنه مدخل يقوم الطلاب فيه – في خطوات محددة ما قبل القراءة، وأثناء القراءة، وما بعد القراءة– باستراتيجيات تساعدهم على التحليل العميق للنص المقروء من خلال قيامهم باستراتيجيات العرض التمهيدي، واستثارة ما لديهم من خبرات حول النص المقروء، واستراتيجية تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة في النص وما تقتضيه من ضرورة قراءة تحليلية عميقة للأفكار والمعاني وما ينطوي ورائها، وصولاً إلى استخدامهم الاستراتيجية الثالثة التي لا يمكن الوصول إليها إلا إذا تمت القراءة التحليلية للموضوع بصورة جيدة وهي استراتيجية فهم جوهر النص، انتهاء باستراتيجية التلخيص التي تؤكد القدرة على فهم، وتحليل النص المقروء.

وينطلق مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية من نظرية التعلم الاجتماعي التي تقوم على فكرة أساسية وهي التفاعل بين الفرد والبيئة لإحداث الأثر السلوكي ويشير (GRABE,2009) إلى أن مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية إطار عام يستخدم في تعليم اللغة الأم وتعليم اللغة الثانية، وهو حصيلة الدمج بين استراتيجية التدريس التبادلي، واستراتيجية التعلم التعاوني.

ويستند مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية إلى النظرية البنائية الاجتماعية التي ترى أن كل فرد يبني المعرفة بنفسه، أي أن المعرفة ما هي إلا بناء شخصي يقوم به الفرد من خلال عمليات ما قبل وأثناء وبعد القراءة يبني الفرد فيه معرفته بنفسه (ماهر عبد الباري، ٢٠١٦)

وهناك علاقة وثيقة بين مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، وتنمية مهارات القراءة التحليلية، والوعي اللغوي للطلاب؛ حيث إن ممارسة استراتيجيات مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية تجعل المتعلم يحلل النص، ويبحث عن المعاني الضمنية له، ولا يكتفي بالفهم السطحي له، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة الوعي اللغوي للطلاب.

يؤكد هذه العلاقة ما أشار إليه بريسلي بقوله " إن القارئ الاستراتيجي قادر على تحليل المهام القرائية، ووضع أهداف واقعية للقراءة، واختيار استراتيجيات فعالة لتنفيذها، ومراقبة فهمه للنص، وتقييم مدى تقدمه في تحقيق أهدافه من القراءة، كما أنه لديه دافعية عالية للقراءة، والتعلم، واتجاهات إيجابية نحوهما " (Pressley,2000,545)

ولهذه العلاقة ووجود ضعف في مهارات القراءة التحليلية، وضعف الوعي اللغوي لدى الطلاب سوف يستخدم الباحث مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية، والوعي اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي من خلال تقسيم عملية القراءة إلى مرحلة ما قبل القراءة يستخدم فيها استراتيجية العرض التمهيدي، ومرحلة أثناء القراءة يستخدم فيها استراتيجيتي تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة في النص القرائي، وفهم جوهر النص، انتهاء بمرحلة ما بعد القراءة ويستخدم فيها استراتيجية التخليص.

الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بالمشكلة من خلال ما يلي:

١- ضعف طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات القراءة التحليلية، فعلى الرغم من أهمية اكتساب الطلاب لمهارات القراءة التحليلية إلا أن هناك قصوراً في الاهتمام بتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، والناظر إلى واقع

تعليم القراءة يجد أنه بعيد كل البعد عن تنمية مهارات القراءة التحليلية ، فترتب على هذا ضعف واضح لدى الطلاب في مهاراتها ، وهذا مما أشارت إليه عديد من الدراسات التي سبق الإشارة إليها في المقدمة، منها دراسة كل من رانيا مصطفى (٢٠١١) وجمال عطيه (٢٠١١) وإسماعيل أحمد (٢٠١١) وريم عبد العظيم (٢٠١٢)وسامح شحاته (٢٠١٧) وعبد المنعم حسين (٢٠١٩)

٢- أرجعت هذه البحوث سبب الضعف إلى عدم اهتمام مناهج القراءة بمهارات القراءة التحليلية، والاهتمام فقط بمستوى الفهم المباشر للموضوع، دون التطرق لتحليل الموضوع المقروء للوصول إلى الفهم العميق والنقد والموازنة وحل المشكلات والمعاني الضمنية ...

٣- يرجع هذا الضعف أيضا إلى أسباب منها ما ذكره رشدي طعيمة بأن الطلاب في المرحلة الثانوية يعزفون عن حصص القراءة لا لأن القراءة ليست مهمة من وجهة نظرهم، ولكن لأن القراءة بالصورة التي تقدم إليهم لا تثير اهتمام الطلاب ولا تتحدى تفكيرهم ولا تقدم جديداً (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ٩١)

٤- ملاحظة الباحث لطلاب الصف الأول الثانوي خلال إشرافه على مدارس التربية العملية بمحافظة المنيا، فوجد أنهم لا يعلمون قدر لغتهم ولا يهتمون بمعرفة أهميتها بالنسبة لهم ولقومتيهم العربية، وضح ذلك جليا من خلال إقحام الطلاب للكلمات الأجنبية في أحاديثهم، وكتاباتهم، وتسجيل البيانات على الهواتف باللغة الأجنبية، مما يؤكد ضعف الوعي اللغوي لديهم.

٥- توصية الدراسات والبحوث بأهمية رفع مستوى الوعي اللغوي لدى الطلاب مثل دراسة كل من فهد اللهيبي (٢٠٠٩)، وليد السراقبي (٢٠١٥)، وحسن مالك (٢٠١٧) ، وليا جيوان (٢٠١٨) .

٦- توصيات البحوث والدراسات العلمية باستخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لجدواها في تنمية المهارات اللغوية مثل دراسة كل من علاء سعودي (٢٠٠٩) وجمال عطية (٢٠١١) (oladele,2016)(notiva,2012)وماهر شعبان(٢٠١٦) وسامية خليف (٢٠٢٠).

٧- تطبيق اختبار استكشافي لمهارات القراءة التحليلية على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الشهيد مصطفى سيد عبد السميع بإدارة سمالوط التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بالمنيا بلغ عددهم (٣٠) طالبا وطالبة ؛ بهدف معرفة مستواهم في مهارات القراءة التحليلية ؛ حيث اشتمل الاختبار على نصيين للقراءة يتبع كل نص ١٠ أسئلة تتصل بمهارات القراءة التحليلية ، وأظهرت نتائج الاختبار ضعف الطلاب في مهارات القراءة التحليلية وخاصة مهارات معرفة الطلاب بالفقرات المكونة للنص ، واستنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة ، وتحديد المعاني الضمنية ، وتحليل الأسباب وراء المكتوب وغيرها من مهارات ، حيث حصل ١١ طالبا وطالبة على نصف الدرجة أو زيادة عن النصف درجة أو درجتين ، فيما لم يحصل بقية الطلاب على نصف الدرجة، وتراوحت درجاتهم بين أقل من النصف بدرجة أو أكثر، وهذا يؤكد أن أكثر من نصف الطلاب يعانون من ضعف في مهارات القراءة التحليلية .

٨- بطاقة ملاحظة لمعلمي اللغة العربية لاحظ من خلالها الباحث تسعة مدرسين من مدرسي المرحلة الثانوية بإدارة سمالوط التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بالمنيا أثناء تدريسهم لحصص القراءة ، تبين من خلال الملاحظة عدم استخدامهم مداخل تدريس حديثة أثناء تدريس القراءة ، وعدم استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة، وإنما يكتفي المعلم بالتدريس بالطريقة المعتادة التي يهتم فيها بالقراءة الجهرية للنص، ومناقشة المفردات، وشرح المعنى المباشر للموضوع، واستعراض ملخص الدرس دون التطرق لمهارات القراءة التحليلية أثناء التدريس ، يؤكد هذا ما ذكره حسن شحاته (٢٠٠٢) بأن تعليم القراءة يسير بالطريقة الألية المعتادة دون استخدام طرائق واستراتيجيات حديثة ، فضلا عن عدم اهتمام المعلمين بتنمية الوعي اللغوي لدى الطلاب أثناء تدريس القراءة .

٩- شكوى معظم الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور من صعوبة موضوعات القراءة التي يقيم الطلاب من خلالها في التقييم النهائي على التابلت، وقد قام الباحث بالاطلاع على هذه القطع خلال السنوات الأربع التي طبق فيها نظام التقييم الجديد، فوجد أنها تركز في قياسها على مهارات القراءة التحليلية وهو أمر جيد إلا أن الطلاب لم يتدربوا على هذه المهارات أثناء الدراسة أو من خلال الموضوعات المقررة، وهذا ما سيتم التدريب عليه في هذه الدراسة.

ومما سبق اتضح للباحث ضعف مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واعتماد المعلمين على الطريقة المعتادة في شرح موضوع القراءة بصورة لا تنمي مهارات القراءة التحليلية، وعدم استخدام مداخل واستراتيجيات حديثة في التدريس، كل هذا دفع الباحث للتفكير في بناء برنامج لتدريس القراءة لطلاب الصف الأول الثانوي باستخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية بما

يساعد على تنمية مهارات القراءة التحليلية من خلال الاستراتيجيات المتنوعة لهذا المدخل.

تحديد مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة في ضعف مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقلة الاهتمام بتحسين الوعي اللغوي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية أثناء تدريس القراءة، والافتقار إلى برامج تستند على مداخل حديثة تنمي مهارات القراءة التحليلية، ورفع مستوى الوعي اللغوي، ومن هنا تبرز الحاجة إلى تقديم برنامج لتدريس القراءة في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

وتفرع من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟
- ما معايير الوعي اللغوي ومؤشراتها الدالة عليها اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

. ما مكونات البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي؟

. ما فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

. ما فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في رفع مستوى الوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- تحديد مهارات القراءة التحليلية، والوعي اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية، والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- تنمية مهارات القراءة التحليلية للطلاب.
- تنمية الوعي اللغوي لدى الطلاب.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- حدود بشرية: طلاب الصف الأول الثانوي: لوصول هؤلاء الطلاب إلى مرحلة من النضج العقلي، ومرورهم أثناء سنوات الدراسة السابقة بخبرات متنوعة زادت من رصيدهم اللغوي بما يؤهلهم للقراءة التحليلية للنص، والقدرة على الوصول إلى المعاني الضمنية، إضافة إلى حاجة هولاء الطلاب لتنمية مهارات القراءة التحليلية لديهم للإفادة منها في نظام التقييم الحديث للثانوية العامة.

- حدود مكانية: تطبيق الدراسة مكانياً على طلاب مدرسة الشهيد مصطفى سيد عبد السميع الثانوية المشتركة بإدارة سمالوط التعليمية محافظة المنيا.
- حدود زمنية: تطبيق الدراسة زمانياً في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.
- حدود موضوعية:

أ- تدريس موضوعات القراءة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الثاني باستخدام مدخل القراءة الاستراتيجية.

ب-مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي والتي حظيت بنسبة اتفاق أكثر من ٧٥٪ فأكثر من أراء المحكمين.

ج-مؤشرات الوعي اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

مصطلحات الدراسة:

١- مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية

يعرف بأنه " مجموعة من المنطلقات التي تساعد الطلاب على توظيف العديد من استراتيجيات فهم المقروء بكفاءة وفاعلية، وذلك من خلال عمل الطلاب في مجموعات تعاونية صغيرة، وتتمثل الاستراتيجيات الأربع في استراتيجية المراجعة، وتحديد العناصر الصعبة وغير المفهومة من المقروء، وتحديد فحوى الموضوع ومراجعته بعد الانتهاء من القراءة " (Cohen Cowen,2008)

كما يعرف بأنه نمط يعتمد على قيام الطلاب في مجموعة تعاونية بأدوار محددة وتطبيق أربع استراتيجيات متنوعة ومتكاملة خلال مراحل قراءة النص للوصول إلى فهم عميق لمحتواه (رولا حسن ، ٢٠١٨ ، ٨٣)

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه قيام المعلم أثناء تدريس القراءة بتوجيه طلابه لتوظيف مجموعة من الاستراتيجيات متمثلة في استراتيجيات ما قبل القراءة (استراتيجية العرض التمهيدي) ثم استراتيجيات أثناء القراءة (تحديد العناصر المفهومة والعناصر الصعبة، وتحديد جوهر الموضوع، ثم استراتيجيات ما بعد القراءة ويتم فيها توظيف استراتيجية التلخيص، ويتم ذلك في صورة متكاملة وفي مجموعات تعاونية؛ وذلك بغرض الفهم العميق للنص المقروء وصولا لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

٢- القراءة التحليلية

عرفها سامح شحاتة (٢٠١٧) بأنها " عملية عقلية تتصف بالشمولية في القراءة كأسلوب أفضل، وإجراء يتميز بالبساطة، يمنح القدرة على استكشاف مضامين النص المكتوبة من مفردات وتراكيب وخيال من خلال التعمق في قراءته مستغلا الوقت ويسخره في كسب خبرات جديدة مما يقرأ، يمكنه من توظيفها في حل المشكلات، وتمكنه من إنتاج نص جديد يتسم بالإبداع "

وتعرف إجرائيًا بأنها قيام طالب الصف الأول الثانوي بتركيز انتباهه وإعمال عقله قبل وأثناء وبعد القراءة قراءة النص ليصل إلى قراءة عميقة يقوم خلالها بمهارات تحليلية لفظية ومهارات تحليلية استنتاجية ومهارات تحليلية نقدية ، فيقوم بتفسير الألفاظ والتراكيب ، وربط وإدراك العلاقات بين الجمل والأفكار ، وعمل الاستنتاجات المختلفة ، واستخلاص المعاني الضمنية للنص ، وإدراك ما وراء السطور ، وتحليل النص إلى مكوناته ، وإصدار الأحكام ، والوقوف على قوة الأدلة والبراهين، وغير ذلك من مهارات ، ويقاس ذلك من خلال درجة الطالب في اختبار مهارات القراءة التحليلية الذي سيعده الباحث لهذا الغرض .

٣- الوعي اللغوي

يعرف بأنه " الفهم الواعي لكيفية اكتساب الناس للغة، وكيفية تعلمها وتعليمها، واستخدامها، والتأثر بها .(Tylor& Francis,2010)

ويعرف أيضا بأنه " فقه طبيعة اللغة، وخصائصها، ودورها ومشكلاتها واتخاذ موقف داعم قوي من قضاياها ينبع من تمسك الفرد والجماعة بهويتهم ودور اللغة في حياتهم الروحية والفكرية والدينية "(عبد الرحمن مرعي ، ٢٠٠١، ٤٩)

ويعرف إجرائيا بأنه إدراك طالب الصف الأول الثانوي أهمية اللغة، وماهيتها، ووظيفتها وخصائصها، واستخدامها بصورة صحيحة، والتمسك بها والدفاع عنها والاهتمام والاعتزاز بها، ويقاس ذلك بدرجة الطالب في مقياس الوعي اللغوي الذي سيعده الباحث لهذا الغرض.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة:

- المنهج الوصفي التحليلي: وذلك في جمع المعلومات، والبيانات التي تناولت مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي، ومدخل القراءة الاستراتيجية.

التصميم شبه التجريبي : وذلك في تطبيق البرنامج على عينة الدراسة، والتطبيق القبلي والبعدي لمتغيرات البحث على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة .

أدوات الدراسة :

١ . قائمة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

٢-قائمة مؤشرات الوعي اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

٢ . اختبار مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الأول الثانوي من إعداد الباحث.

٤- مقياس الوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي من إعداد الباحث.

المواد التعليمية :

١- برنامج الدراسة: يتضمن برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢- أوراق عمل الطالب: يحتوي على نصوص قرائية من مقرر القراءة على طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي.

٣- دليل المعلم: يسترشد به المعلم في تدريس القراءة لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي من خلال استخدام استراتيجيات تدريس متعددة في أثناء تدريسه لدروس البرنامج، ومعرفة أهداف كل لقاء، والأنشطة، والوسائل، وطرق التدريس، وأساليب التقويم المستخدمة.

فروض الدراسة :

سوف يتم التحقق من صحة الفروض الآتية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية في كل مستوى على حدة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي اللغوي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة

يمكن أن تفيد الدراسة الفئات الآتية:

١- الطلاب : تنمي الدراسة مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي.

٢- مخططي المناهج ومطوريها: حيث تقدم لهم قائمة بمهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، وتقدم لهم أسس بناء برامج القراءة في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.

٣- المعلمين والموجهين: حيث يقدم لهم استراتيجيات تدريس وأساليب تقويم لدروس القراءة تساعدهم على تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لطلابهم.

٤-الباحثين : تفتح الدراسة الطريق أمام دراسات أخرى لتنمية مهارات القراءة التحليلية في ضوء نظريات حديثة أخرى على شاكلة مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.

الخلفية النظرية للدراسة "تدريس القراءة لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي"

تتناول الخلفية النظرية للدراسة ثلاثة محاور، وهي:

- المحور الأول: مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.
- المحور الثاني: القراءة التحليلية.
- المحور الثالث: الوعي اللغوي.

المحور الأول: مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية

يعد مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية مدخلاً لتدريس القراءة يسعى لإكساب الطلاب مستويات عليا في عملية القراءة متمثلة في (النقد – التذوق – الإبداع – التحليل) فهو ينقل القارئ من مجرد الفهم المباشر والسطحي للنص المقروء إلى قارئ محلل، وناقد، ومتذوق، ومبدع، ولتوضيح هذا المدخل في تدريس القراءة سيتم تناول النقاط الآتية للوقوف على أسس، ومبادئ، واستراتيجيات تدريس القراءة في ضوء هذا المخل للإفادة بذلك في برنامج الدراسة.

(١) مفهوم مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية

- يعرفه (Grabe , 2009) بأنه " إطار عام أستخدم في تعليم اللغة الأم وتعليم اللغة الثانية، وهو حصيلة الدمج بين استراتيجية التدريس التبادلي، واستراتيجية التعلم التعاوني، وقد صمم هذا المدخل لمعاونة الطلاب على العمل في مجموعات تعاونية، وتنشيطهم لمعارفهم وخبراتهم السابقة حول المقروء، وعمل مجموعة من التنبؤات حول المقروء، ومواجهة صعوبات الفهم لديهم، مع تحديدهم للأفكار الرئيسية والمحورية للموضوع المقروء، وآخيراً تلخيص أهم الأفكار الواردة في الموضوع "

- وتعرفه (رولا حسن، ٢٠١٨ ، ٨٣) بأنه نمط يعتمد على قيام الطلاب في مجموعات تعاونية بأدوار محددة، وتطبيق أربع استراتيجيات متنوعة، ومتكاملة من خلال مراحل قراءة النص للوصول إلى فهم عميق لمحتواه .
- وعرفه (Fletcher , Lyon , Fuchs 8 . Barnes . 2007) بأنه " مدخل تدريس يقوم فيه المعلمون بإعداد الاستراتيجيات المتضمنة في هذا المدخل وهي : استراتيجية العرض التمهيدي ، واستراتيجيات مراقبة الفهم ، واستراتيجيات التلخيص ، وطرح الأسئلة وتدريب طلابهم على استخدامها ، وذلك من خلال العديد من الفنيات منها : تقديم نموذج عملي لكيفية تنفيذ الاستراتيجيات ، ولعب الأدوار ، والتفكير بصوت مرتفع ، ويقوم الطلاب بتنفيذ هذه الاستراتيجيات من خلال العمل في مجموعات تعاونية صغيرة مستعينين بمجموعة من الأسئلة هي لماذا استخدمت هذه الاستراتيجيات؟ ومتى وكيف استخدمها؟ " .

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية بأنها قيام المعلم أثناء تدريس القراءة بتوجيه طلابه لتوظيف مجموعة من الاستراتيجيات متمثلة في استراتيجيات ما قبل القراءة (استراتيجية العرض التمهيدي) ثم استراتيجيات أثناء القراءة (تحديد العناصر المفهومة والعناصر الصعبة، وتحديد جوهر الموضوع، ثم استراتيجيات ما بعد القراءة ويتم فيها توظيف استراتيجية التلخيص، ويتم ذلك في صورة متكاملة وفي مجموعات تعاونية ؛ وذلك بغرض الفهم العميق للنص المقروء وصولا لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

(٢)أهمية مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تدريس القراءة.

يعد استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تدريس القراءة مهماً؛ نظراً لأنه يساعد في نقل القارئ من مجرد تعرفه للرموز، أو الفهم المباشر للنص

المقروء، إلى قارئ محلل، وناقد، ومبدع، ومتذوق، وباحث إلى ما وراء النص، ومستفيد بما قرأ في حل المشكلات، ويمكن عرض أهمية هذا المدخل في تدريس القراءة فيما يأتي:- (Dimino& et.al ,2002 ,p.u) (Roush , 2000 ,P . 20) (PressKey , 2006) (Paris et al ,1991.60) (Bender& LaRKin , 2009)

- تطوير تدريس القراءة: حيث يساعد هذا المدخل على الارتقاء بالقارئ إلى مستويات الفهم، والنقد، والتذوق، والتحليل، ومن ثم يتطور من قارئ تقليدي إلى قارئ متطور.
- تنمية قدرة التلاميذ على توظيف مهارات القراءة في مواقف حياتية مختلفة.
- يعمل هذا المدخل على تنمية قدرات الطلاب على استخدام مهارات القراءة المتعددة في المواقف الحياتية المختلفة؛ حيث يقدم المعلم من خلال مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية نماذج استخدام استراتيجيات القراءة في مواقف مرتبطة بحياتهم منها أداء مهام قرائية مرتبطة بحياتهم.
- تنشيط العمليات العقلية لدى المتعلمين، وذلك عن طريق إعادة عرض المعلومات السابقة في ذاكرتهم بطرق متنوعة في مجموعات متنوعة لتحقيق أهداف متنوعة.
- استخدام استراتيجيات مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية يساعد في تطوير استراتيجيات معرفية متعددة لتعزيز الانتباه والذاكرة والتواصل والتعلم.
- تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وتنمية الدافعية لدى المتعلم.
- تنمية الحصيلة اللغوية لدى المتعلمين وتحسين مهارات الفهم القرائي من خلال العديد من الأمور منها: مثل مراقبة الفهم، وطرح مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالموضوع، وتوليد العديد من الأسئلة، والوقوف على تركيب القصة وغيرها.

ويتضح مما سبق أهمية مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة بصفة عامة، وتنمية مهارات الفهم العميق للموضوع، ومهارات التحليل، والاستنتاج، والنقد، والتذوق، والإبداع، والإفادة بالمقروء في مواقف حياتية ، إضافة إلى تدريب الطلاب على استراتيجيات هذا المدخل بما ينمي لديهم العمل التعاوني، والمهارات الاجتماعية، وتحمل المسئولية، وإكسابهم لمهارات التعلم الذاتي، أضف إلى ذلك أهميته لطلاب المرحلة الثانوية على وجه الخصوص في ظل نظام التقييم الجديد ؛ حيث يساعدهم على الفهم العميق للنص والوصول إلى المعاني الضمنية والأهداف الخفية وغير ذلك من مهارات يتم قياسها في نظام التقييم الجديد للثانوية العامة.

(٣) المنطلقات والأسس الفلسفية لمدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.

ينطلق مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية من مجموعة من الأسس الفلسفية والنظرية على النحو الآتي: (ماهر عبد الباري، ٢٠١٦، ٤٥٤) و(محمود منسي، ٢٠٠٣)

- نظرية التعلم الاجتماعي (لإلبرت باندورا وفيجوستكى) والتي تؤكد على التفاعل بين الفرد والبيئة لإحداث الأثر السلوكي، أي ضرورة التفاعل بين الطالب، والنص المقروء، واختيار نصوص مرتبطة بواقع الطالب وحياته لتنمية المهارات القرائية المطلوبة.
- التركيز على التعلم القائم على الملاحظة، وهو من تطبيقات نظرية التعلم الاجتماعي أيضاً، أي أن التعلم يتم من خلال ملاحظة سلوك الزملاء، والآباء، والمعلمين بشروط محددة للملاحظة، وهي (الانتباه، والاحتفاظ، وإعادة الإنتاج، والدافعية)
- النظرية البنائية التي تركز على تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب، والربط بينها وبين الخبرات الواردة في النص المقروء.

- إتاحة الفرصة للطلاب للعمل معاً بشكل تعاوني في أداء المهام المطلوبة منهم في سياق النص، بما يمكنهم من الإفادة من خبراتهم في تحليل النص ونقده بدقة.
- تدريب الطلاب على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في قراءة النص.
- تنويع المهام المكلف الطلاب بأدائها من مهام فردية وجماعية.
- تقديم المساعدة للطلاب عند حاجتهم إلى ذلك في أثناء تنفيذهم للأنشطة القرائية.
- تدريب الطلاب على عمل مقارنات بين النص المقروء ونصوص أخرى.
- تدريب الطلاب على مهارات النقد والتحليل والتذوق.

ومما سبق يتضح أن مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية ينطلق من مبادئ وأسس النظرية البنائية، ونظرية التعلم الاجتماعي، واللتان تركزان على الخبرات السابقة للمتعلم، وأن التعلم عملية بنائية لابد من الاهتمام بما يتم داخل عقل المتعلم في أثناء التعلم، والاهتمام بالتعلم التعاوني الذي يساعد على تعلم الطلاب عن طريق الملاحظة والتعلم بالنمذجة.

وقد استطاع الباحث من خلال عرضه للأسس السابقة أن يحدد أسس بناء برنامج الدراسة القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية، والوعي اللغوي في مجموعة من الأسس، وهي:

- محاكاة الطلاب لنموذج عملي يمارس استراتيجيات تعلم القراءة التي تنبثق من مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، وذلك تحت إشراف المعلم، وتوجيهه ومساندته ودعمه، ثم انسحاب المعلم تدريجيا ليمارس المتعلم عمليات التعلم بنفسه.

- قيام الطلاب باستراتيجيات القراءة في ضوء مدخل الدراسة من خلال خطوات ما قبل وأثناء وبعد القراءة يمكنهم من الفهم العميق، وتحليل النصوص القرائية.
- القراءة في ضوء هذا المدخل عملية استراتيجية، وليست آلية يقوم الطلاب فيها بربط معارفهم الجديدة بالمعارف السابقة.
- بناء المتعلم لمعارفه بذاته.
- التعلم التعاوني من خلال تفاعل المتعلم مع الزملاء في مجموعات تعاونية يتم من خلالها ممارسة خطوات تعلم القراءة في ضوء مدخل الدراسة.
- الاهتمام بدافعية المتعلم لاكتساب التعلم.
- التعلم القائم على الملاحظة المعتمدة على الانتباه، وإعادة الإنتاج.
- التفاعل بين الفرد والبيئة لإحداث الأثر السلوكي، وذلك باختيار نصوص مرتبطة بواقع الطلاب.
- الاهتمام بما وراء المعرفة، والقيام بعمليات عقلية أثناء القراءة بما يسهم للوصول إلى المعاني الضمنية للنصوص.
- ربط خبرات المتعلم الجديدة بالخبرات السابقة عن طريق تعديل الخبرات السابقة أو إضافة الجديد لها أو إعادة تنظيمها.
- إيجابية المتعلم فهو مركز للعملية التعليمية، وهو مطالب بالبحث والاستقصاء لتحصيل المعرفة بنفسه.
- وضع المتعلمين في مشكلات، ومواقف حقيقية أثناء عملية القراءة.
- الاعتماد على أفكار الطلاب، وتصوراتهم في إيجاد حلول للمشكلات التي يتعرضون لها.
- تزويد المتعلمين بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة، والفهم من الخبرات المتعلمة.

- مراعاة خصائص طلاب المرحلة الثانوية، واهتماماتهم، وميولهم، واحتياجاتهم عند اختيار المحتوى.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين ليكونوا مبدعين.
- تشجيع المتعلمين على المشاركة في المناقشة مع المعلم وفيما بينهم.

٤- استراتيجيات التدريس المستخدمة في مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.

يوجد مجموعة من الاستراتيجيات الرئيسية لمدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تدريس القراءة، ولعل ما يميز هذا المدخل على وجه الخصوص أنه مدخل يعتمد في تدريسه للقراءة على استراتيجيات محددة، وخطوات تدريسية، وإجراءات منظمة اتضحت من خلال العرض السابق لمفهومة، وأسسه، وفلسفته، وأهميته، ويمكن عرض الاستراتيجيات الرئيسة المستخدمة في هذا المدخل فيما يأتي: (Stephanie&Mucceca,2007)(klinger&vaughh ,1998) (Klinener&Alison,2007) (Grabe , 2009)

أ- استراتيجية العرض التمهيدي:

وهي بمثابة تمهيد لدرس القراءة، وتحفيز الطلاب للاهتمام بقراءة الموضوع، وذلك من خلال استرجاع المعلومات السابقة المرتبطة بالموضوع المقروء، والتنبؤ بما قد يرد في المقروء من أفكار أو معلومات من خلال القراءة السريعة للموضوع، والعناوين الرئيسية، والأشكال، والتصفح السريع للموضوع، ويعقب هذه القراءة السريعة مناقشة الطلاب لما تعلموه من فكرة عامة عن الموضوع وأسئلة تتعلق بالفهم العام للنص المقروء.

ب) استراتيجية تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة في النص المقروء

وتستهدف هذه الاستراتيجية تدريب الطلاب علي مراقبة الفهم ،والتعلم الذاتي ، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة ، وكذلك تدريبهم على مهارات تحليليه لفظية للنص المقروء.

ج-استراتيجية تحديد جوهر النص

وفيها يتم تدريب الطلاب على مهارات تحليلية استنتاجية ومهارات تحليلية نقدية.

د-استراتيجية التلخيص أو الخاتمة:

تهدف إلى تدريب الطلاب على الفهم العميق للموضوع، وتحليله الي عناصره المكونة له من خلال تلخيص الموضوع المقروء، وصياغة مجموعه من الأسئلة حول الأفكار الرئيسية، ثم البحث عن إجابة لهذه الاسئلة تؤكد الفهم الجيد والقدرة على تحليل النص تحليلاً جيداً.

ومن خلال ما سبق عرضه من استراتيجيات استطاع الباحث أن يحدد الاستراتيجيات والخطوات الاجرائية التي سيتم تطبيقها في برنامج البحث القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية، والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك على النحو الاتي:

- استراتيجية العرض التمهيدي (تستخدم في مرحلة ما قبل القراءة)

ويتم فيها تحفيز الطلاب لموضوع القراءة الذي سيدرس لهم، وهي بمثابة تمهيد لموضوع الدرس واستحضار المعلومات السابقة حول الموضوع، وتصفح الموضوع تصفحا سريعا والوقوف على العناوين الرئيسية في الموضوع والكلمات المفتاحية والفكرة الرئيسة للموضوع ، ويعقب ذلك أسئلة بسيطة حول المعنى العام للموضوع .

- استراتيجية تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة في الموضوع (تستخدم في مرحلة أثناء القراءة)

وتستخدم هذه الاستراتيجية أثناء عملية القراءة، وتهدف إلى إكساب الطلاب مهارات تحليلية لفظية حول الموضوع، وتعرف معاني الكلمات من خلال السياقات، وتعرف مضاد الكلمات، وتحليل التراكيب اللغوية إلى مكوناتها

الرئيسية ،وإدراك دلالة اختيار لفظ دون غيره ،واختيار أكثر الألفاظ مناسبة للسياق.

- استراتيجية تحديد جوهر الموضوع (تستخدم في مرحلة أثناء القراءة)

ويدرب الطلاب فيها على التعلم الذاتي، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة وإكساب الطلاب مهارات تحليلية استنتاجية، ومهارات تحليلية نقدية ، فيستنتج المعاني الضمنية في النص المقروء ، ويحدد العلاقات بين الجمل ، ويميز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة ، ويستنتج الرابط الفكري والعاطفي للموضوع ، ويتنبأ بالأحداث من خلال فهمه للنص ، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد أوجه التناقض في المقروء ،ونقد المقروء بالأدلة والأسانيد ،وتأييد فكرة في النص بالأدلة والبراهين ،والوقوف على قوة الأدلة والبراهين المعروضة .

- استراتيجية التلخيص (تستخدم في مرحلة ما بعد القراءة)

وفيها يتدرب الطلاب على تلخيص الموضوع بإسلوبهم الخاص، وإظهار الهدف من الموضوع، وإبراز المعاني الضمنية خلال الملخص بما يؤكد اكتسابهم مهارات القراءة التحليلية، وقدرتهم على تحليل عناصر الموضوع، وجمع شتاته في ملخص موجز ومعبر.

(٥) مواصفات القارئ الاستراتيجي

هناك العديد من الصفات، والسلوكيات التي يمارسها القارئ خلال مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، بتوافرها يمكن أن يسمى القارئ قارئًا استراتيجيا، وهذه الصفات والسلوكيات يمكن إجمالها فيما يأتي: (Irvin et al,2003)(Horner,&shwery,2002)(Schmitt&sha,2009)

- الوعي بما يقرأ ولما يقرأ .

- المعالجة السريعة للمقروء .
- التركيز على عمليات الاستيعاب والانتباه .
- التخطيط لأنشطته منذ البداية .
- توظيف معرفته العامة أو السابقة لفهم الموضوع.
- توليد أسئلة حول النص .
- التركيز على الكشف علي جوانب التناقض والغموض في النص.
- التركيز على المعنى .
- الدافعية للقراءة واتجاهات إيجابية نحوها.
- التخطيط، والمراقبة، والتحليل، والتفاعل مع النص المقروء.

من خلال الصفات السابقة يتضح أن صفات القارئ الاستراتيجي هي الصفات، والخصائص التي يحتاج إليها القارئ الذي يهدف من وراء قراءته إلى تحليل النص تحليلاً عميقاً وصولا لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي المستهدف في هذا البحث.

وتعقيبًا على عرض المحور الأول من محاور الخلفية النظرية وهو مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، فقد أفاد الباحث من العرض السابق في بناء برنامج الدراسة، وتحديد أهدافه، وأسسه، وفلسفته، واستراتيجياته، وقد تم عرض هذه الإفادات عقب كل عنصر تم عرضه فيما سبق.

المحور الثاني: القراءة التحليلية (مفهومها، وأهميتها لطلاب المرحلة الثانوية ، ومستوياتها ، ومهاراتها ، واستراتيجياتها ، وأنشطة تنميتها)

يهدف هذا المحور إلى تعرف ماهية وطبيعة القراءة التحليلية، وأساليب تنميتها ومستوياتها ومكوناتها ، ومهاراتها ، وصولاً إلى تحديد المهارات المستهدف تنميتها لطلاب الصف الأول الثانوي، والتي سيتم تحديدها في قائمة المهارات .

١ . مفهوم القراءة التحليلية:

تتعدد تعريفات القراءة التحليلية، نظراً لاختلاف وجهات النظر في طبيعتها، وطرق معالجتها، ومهاراتها، ولكن تتفق التعريفات معاً في قواسم مشتركة ستتضح من خلال التعريفات الأتية:

عرفها خلف حسن (٢٠١٣) بأنها : إجراءات عملية في قراءة النص تتميز بإجراء التحليل، والنقد لمكوناته شكلاً ومضموناً، وذلك بتعرف الشكل شعرا كان أم نثرا ، والبحث في المضمون من حيث خصائص النص من تراكيب وأخيلة، وصريح، وضمني ،واتجاهات الكاتب، وتفنيد الحجج والادلة، وتعرف بتواصل عناصر العملية القرائية جميعها من كاتب، وقاري، ونص وظروف النص القرائي، واللغة، والنص .

ويعرفها (willis,2008,84) بانها "عملية عقلية نقدية يوظف خلالها المتعلم حصيلته اللغوية من أجل الوصول إلى الفهم العميق، والتفكير فيما يقرأ أو يدرس معتمداً في كثير من الاحيان على ما يعرف بالوظائف التنفيذية لتسهيل معالجة المعلومات " .

وعرفتها (هدى عبد الرحمن، ٢٠٠٩، ١٤٣) بأنها العملية التي يتعين خلالها التعامل مع النصوص المقروءة من خلال رد الكل إلى أجزائه، والتعمق في المحتوى المقدم وتقويمه .

وعرفها ماجد الحافي (٢٠١٩، ٣٤) بأنها " عملية تجزئة النص إلى أجزائه الرئيسية المكونة له، وتأمل ألفاظه، وتحليله، وتذوق معانيه، وإدراك صوره وأخيلته ، والقيام بعمليات التفسير، والربط ، وإدراك ما بين أجزاء النص من تكامل، وتناسق وشمول وتناقض ، وكذلك استنتاج المعاني الضمنية، وتحليل الأساليب تحليلًا جماليًا وبلاغيًا،

وتحليل المواقف الإنسانية في النص ، مع التمعن في المعنى الكلي والفكرة العامة للنص ، والقدرة على نقد النص وتقويمه ، وبيان أوجه القوة والضعف الموجودة فيه "

والملاحظ من عرض التعريفات السابقة أنها وإن اختلفت من حيث نظرتها إلى مهارات القراءة التحليلية ومستوياتها، إلا انها تتفق في كونها عملية عقلية تتطلب التركيز والانتباه، وتتطلب تقسيم النص إلى أجزاء ومقاطع أو إلى مكوناته الرئيسية للوصول إلى فهم عميق للنص.

ويعرف الباحث القراءة التحليلية بأنها قيام طالب الصف الأول الثانوي بتركيز انتباهه وإعمال عقله قبل وأثنا وبعد القراءة قراءة النص ليصل إلى قراءة عميقة يقوم خلالها بمهارات تحليلية لفظية ومهارات تحليلية استنتاجية ومهارات تحليلية نقدية ، فيقوم بتفسير الألفاظ والتراكيب ، وربط وإدراك العلاقات بين الجمل والأفكار ، وعمل الاستنتاجات المختلفة ، واستخلاص المعاني الضمنية للنص ، وإدراك ما وراء السطور ، وتحليل النص إلى مكوناته ، وإصدار الأحكام ، والوقوف على قوة الأدلة والبراهين وغير ذلك من مهارات ، ويقاس ذلك من خلال درجة الطالب في اختبار مهارات القراءة التحليلية الذي سيعده الباحث لهذا الغرض .

٢ . أهمية تنمية مهارات القراءة التحليلية لطلاب المرحلة الثانوية:

يمكن الوقوف على أهمية تنمية مهارات القراءة التحليلية من خلال النظر إلى تطور مفهوم القراءة من مجرد التعرف، والفهم السطحي، إلى النقد والتذوق، والتحليل، والإفادة من المقروء في حل المشكلات، ولا يمكن الوصول إلى هذه المراحل إلا من خلال قراءة تحليلية للنص، فالقراءة التحليلية مدخل طبيعي للنقد والتذوق والإبداع.

يشيرا إلى هذه الأهمية (رشدي طعيمة، ومحمد الشبيعي، ٢٠٠٦، ١٠٣)

بقولهما إن القراءة التحليلية تمكن القاري من التعمق ليس فقط فيما بين الكلمات والسطور من معاني، بل أيضا في ما وراءها من معاني وأغراض عبر عنها الكاتب صراحة او تضمينا، وهي تطلب مشاركة إيجابية للقارئ، ونشاط فكري، وحكم، وتحليل، وحل مشكلات .

والذي يؤكد أهمية امتلاك مهارات القراءة التحليلية هو أن معظم الجامعات الأمريكية جعلت امتلاك الطالب لمهاراتها شرطاً للقبول بها، ويتم التأكد من ذلك من خلال عقد اختبار (American Gollegtest test) الذي يشتمل على مهارات متعددة للقراءة التحليلية(Study point,2016)

وتمثل القراءة التحليلية أفضل أنواع القراءة؛ حيث تهتم بترجمة الكلمات المكتوبة إلى أفكار ذكية تمكن الطلاب من استيعاب النصوص، وتحليلها، حيث القارئ متعمقاً في النص وكانه يخاطب مؤلفه، ويوظف الطالب مهاراته بوصفه محللاً، وناقداً للنص، ومن ثم يصل إلى مراد الكاتب.(Poran,D,2001)

وعن أهمية تنمية مهارات القراءة التحليلية لطلاب المرحلة الثانوية بصفه خاصة، فهي تجعل الطالب يمارس عمليات ذهنية من خلال تحليل المقروء على مستوى المفردات، والتراكيب، والأفكار، ويقسم المقروء إلى أجزاء بهدف الإدراك والفهم، ويساعد المتعلم علي استدعاء خبراته السابقة الأكثر ارتباطاً بما يقرأ، ومن ثم فهي من المهارات الهامة لطلاب المرحلة الثانوية (إبتسام عافشي ، ٢٠١٦، ٦٥)

كما أن القراءة التحليلية تساعد طلاب المرحلة الثانوية على تنظيم المعلومات، واتخاذ القرارات حول قراءتهم، والانخراط بشكل كبير مع ما يقرأون، والبحث في خصائص المفردات، والتركيب، والجمل، والأساليب، واستخلاص المعاني المباشرة

والضمنية، وربط النص بالبيئة، واستخلاص الخبرة المربية وتوظيفها.(سمير عبدالوهاب ، ومحمد المرسي، ٢٠٠٥ ، ٤٦) (سامح شحاته ، ٢٠١٧ ، ٤٩)

وتساعد القراءة التحليلية طالب المرحلة الثانوية في تشكيل شخصيته، وشحذ قواه العقلية، ومواجهة صعوبات الحياة، فمن خلالها يستطيع أن يربط بين المقروء، وخبراته السابقة من خلال استخدام التفكير، والتخيل، وطبيعة الحياة المعاصرة التي تحتاج إلى قراء محللين، ومفسرين، وناقدين (أحمد عوض، ٢٠٠٠ ، ٦٦:٦٧)

كما أن القراءة التحليلية تمد طالب المرحلة الثانوية بالمعلومات الضرورية لحل المشكلات الشخصية، وتنمي الشعور بالذات، وتدفع العقل إلى حب الاستطلاع، والتخيل، والنقد، والتأمل في التفكير.(محمد عباس ٢٠٠٥ ، ٢٩)

ومما سبق يمكن القول بأن القراءة التحليلية لها أهمية للقارئ وللنص المقروء، وللمجتمع، فهي مهمة للقاري تجعله يمارس عمليات عقلية عليا، ويشعر بذاته، وتكسبه خبرات، وتمكنه من الفهم العميق للمقروء، أما أهميتها بالنسبة للنص القرائي في أنها تمكن القارئ من تقسيم النص إلى أجزائه المكونة له، والوصول إلى المعاني المباشرة، والمعاني الضمنية للنص المقروء، والوصول إلى الهدف الحقيقي للنص ، أما إفادتها للمجتمع فهي تساعد على وجود قاري يفيد المجتمع بما لديه من خبرات، ومهارات تساعده على مواجهة صعوبات الحياة، وحل المشكلات من خلال الإفادة من المقروء في مواقف متشابهة .

أما طالب المرحلة الثانوية فهي تمده بالمهارات التي يتم قياسها في نظام التقييم الجديد للثانوية العامة، ومن ثم فالقراءة التحليلية تساعده على النجاح في الدراسة.

٣) مستويات القراءة التحليلية :.

هناك رؤى مختلفة لمستويات القراءة التحليلية تختلف حسب النظرة إلى القراءة التحليلية، وخطواتها، وما ينبغي التركيز عليه أو البدء به، وكيفية التدرج من السهل إلى الصعب، أو من الأعمق إلى الأقل عمقاً، وسوف يتم عرض لبعض الرؤى حول مستويات القراءة التحليلية على النحو الاتي:

يقسمها (أحمد عوض، ٢٠٠١ ، ٦٥-٦٦) إلى أربعة مستويات وهي :.

المستوى الأول: مستوى التحليل، ويشمل تعريف الشيء، والوصول إلى الاستنتاجات الظاهرة والضمنية.

المستوى الثاني: مستوى التفاعل، ويتمثل في استجابة القارئ لما يقرأ وإظهار تساؤلات نحوه.

المستوى الثالث: مستوى التقويم وفيها يحكم على المقروء ما مدى انسجام المادة المقروءة واتساقها، وصدق عباراتها، وثباتها.

المستوى الرابع: نمو الصورة الذاتية، وهي عملية مستمرة لاكتساب أدوات التفكير الداخلية المرشدة، وتكوين فكرة، ورأي مستقل حول النص المقروء.

أما (محمد المرسي، وسمير عبدالوهاب، ٢٠٠٥، ٤٦- ٥٠)

فيقسماها إلى خمسة مستويات على النحو الآتي:

المستوى الأول: مستوى المسح، أو الفحص، وفيه يقف القارئ على المعني العام، أو الفكرة الرئيسية للموضوع.

المستوى الثاني: مستوى السؤال، وفيه يتم تحليل النص إلى فقرات وصياغة السؤال الملائم لكل فقرة.

المستوى الثالث: مستوى القراءة السريعة للتركيز على الكلمات الرئيسة لمعرفة أي الأجزاء ستعطي للقاري إجابات عن الاسئلة المصاغة سابقاً.

المستوى الرابع: مستوى السرد أو الاستدعاء، وفيه يتم التركيز على النقاط الرئيسة ، وتدوين الملاحظات، وفحص ما تم فهمه من المادة المقروءة ككل من خلال التركيز على الأفكار الرئيسة للموضوع.

المستوى الخامس: مستوى المراجعة أو التنقيح، حيث يتم مراجعة الخطوات السابقة التي يمر بها القاري في تحليله للنص قبل مرحلة الاستدعاء، والإجابات والنقاط الرئيسية، وتكرار المادة المقروءة ككل ليتم الربط بين ما يعرفه القاري، وما يريد معرفته .

- أما (يسري الزبود، وطه الدليمي، ٢٠١٥، ١٦) فيقسماها إلى ثلاث مراحل وهي :

المرحلة الأولي: مرحلة تحليل ما جاء في النص، وتتضمن تصنيف النص وفقاً لنوع الموضوع، وتحديد الأفكار الرئيسية، وترتيبها حسب العلاقة بينهما، وتحديد المشكلات التي تعرض لها الموضوع.

المرحلة الثانية: مرحلة تفسير محتوى النص، وتتضمن تفسير الكلمات الرئيسية، واقتراح الحلول للمشكلات الواردة، وتقديم آراء للحكم على ما ورد في النص المقروء.

المرحلة الثالثة: مرحلة نقد النص، وتتضمن تدوين الملاحظات لاستخدامها في تدعيم التفسير، ومناقشة الأفكار لفهم المادة بشكل أفضل، وعرض الأحكام مدعمة بالأدلة، والأسباب، وإبداء رأيه حول النص.

والملاحظ على المستويات السابقة التي تم عرضها أنها بمثابة خطوات لتحليل النص المقروء، والعمليات التي يقوم بها القارئ لتحليل النص، والوقوف على مكوناته، ويستطيع الباحث تقديم مستويات للقراءة التحليلية فيما يأتي:

- مستوي الفهم الحرفي للنص المقروء وفيه يتعرف على كلمات ومفردات وألفاظ النص، ويحدد الأفكار الرئيسة له والأفكار الفرعية، والفهم العام لمحتويات المقروء.
- مستوي الاستنتاج وفيه يستنتج القارئ المعاني الضمنية للنص، ويدرك العلاقات بين الجمل، وما هو مرتبط بالنص وما لا يرتبط، ويستنتج الرابط الفكري والعاطفي للنص.
- مستوي النقد وفيها يميز بين الحقائق، والآراء، وتحديد أوجه التناقض في المقروء، والوقوف على قوة الحجج والبراهين.

(٤) مهارات القراءة التحليلية :

تعددت الدراسات التي تناولت مهارات القراءة التحليلية، وتناولت كل دراسة مجموعة من المهارات المستهدفة في الدراسة.

فقد حدد حسن شحاتة (٢٠٠٠، ١١٨)بعضاً من مهارات القراءة التحليلية وهي:

- تقديم الحجج والأدلة – التميز بين الاستنتاج المنطقي وغير المنطقي – واستخلاص النتائج من المادة المقروءة، وفهم المعاني الضمنية.

. التميز بين الأفكار المرتبطة بالنص وغير المرتبطة.

. إدراك اتجاه الكاتب، وفهم العلاقات القائمة بين الأفكار.

أما يسري الزبود(٢٠١٥ ، ١٦) فيذكر مهارات القراءة التحليلية في – تحليل ما جاء في النص، وفيه يتم تحديد نوع الموضوع ، وذكر الأفكار الرئيسية، وتحديد المشكلات الواردة في النص .

- تفسير محتوى النص، وفيه يتم تفسير الكلمات الواردة في النص ،واقتراح بعض الحلول .

– نقد النص ويتضمن تدوين الملاحظات لاستخدامها في تدعيم التفسير، ومناقشة الأفكار لفهم المادة بشكل أفضل، وعرض الأحكام مدعمة بالأمثلة والأسباب، وتقديم رأي شخصي حول النص.

أما (هدى عبدالرحمن، ٢٠٠٩) فقد حددت اثنا عشرة (١٢) مهارة للقراءة التحليلية منها استنتاج الفكرة العامة والأفكار الفرعية، واستنباط معاني الكلمات من السياق ، وتحديد الجماليات ، وربط المحتوى بشخصية الكاتب ، وتحليل الأسباب وراء المكتوب من وجهة نظر القاري ، وربط المحتوى بالحياة الواقعية للقاري ، واستخلاص أدلة الكاتب ، والاستدلال على صحة الرأي واستخلاص المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

أما مروان السمان (٢٠١٦) : فقسم مهارات القراءة التحليلية إلى أربع مهارات رئيسية، وهي :.

- مهارات المستوى الصوتي .
- مهارات المستوى الصرفي .
- مهارات المستوى النحوي التركيبي .
- مهارات المستوى الدلالي .

أما دراسة إبراهيم علي (٢٠١٨) فحددت مجموعة من المهارات وهي :

- تحديد الفكرة العامة للنص.
- استخراج المعاني الصريحة من النص.
- استخلاص المعاني الضمنية.

. توضيح إيحاءات الألفاظ داخل النص .

. تحديد مواطن الجمال .

. تحليل المواقف الإنسانية في النص .

. تحديد العلاقات بين أجزاء النص.

. التعبير عن الخواطر والتأملات الذاتية من خلال النص.

. تحديد القيم المتضمنة في النص.

. طرح أسئلة لعكس الفهم العميق للنص.

وفي ضوء ما سبق حددت الدراسة الحالية مهارات القراءة التحليلية في ثلاث مهارات رئيسية، يندرج تحتها مجموعه من المهارات الفرعية على النحو الاتي:

مهارات تحليلية لفظية.

- تعرف معاني الكلمات من خلال السياق
- تعرف مضاد الكلمات.
- تحليل التراكيب اللغوية إلى مكوناتها الرئيسية.
- إدراك دلالة اختيار لفظ دون غيره.

- اختيار أكثر الألفاظ مناسبة للسياق.

مهارات تحليلية استنتاجية

- يستنتج المعاني الضمنية في النص المقروء.
- يحدد العلاقات بين الجمل.
- يميز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة.
- يستنتج الرابط الفكري والعاطفي للموضوع.
- يتنبأ بالأحداث من خلال فهمه للنص.

مهارات تحليلية نقدية:

- التمييز بين الحقائق والآراء.
- تحديد أوجه التناقض في المقروء.
- نقد المقروء بالأدلة والأسانيد.
- تأييد فكرة في النص بالأدلة والبراهين.
- الوقوف على قوة الأدلة والبراهين المعروضة.

٥) أساليب تنمية مهارات القراءة التحليلية

استخدمت وسائل حديثة لتنمية مهارات القراءة التحليلية(Linda,M,2016)(Stud point,2016)

. ألعاب العقل والذاكرة والفك والتركيب التي تدفع التلميذ للتفكير بعمق، وتطوير مهاراته التحليلية.

. الالتحاق بنوادي القراءة الجماعية، حيث المناقشات والمحاضرات والندوات حول كتاب معين، إذ يعد ذلك فرصة للتحدث عن الأفكار خلال القراءة الموسعة.

. إنشاء مواقع للقراءة والدخول فيها والتسابق مع أعضائها لقراءة كتاب ما وتحليله بدقه، أو لقراءة العديد من الكتب، وذلك لتنشيط الذاكرة سواء أكان ذلك قراءة تصفحية سريعة، أم قراءة مسحية دقيقة.

. الانضمام إلى دروس مجانية على الإنترنت حول القراءة التحليلية، والتي تساعد على تكوين الفكر السوي المنظم عن طريق تقييم المعلومات، وتحليل الأفكار والنتائج بطرق مختلفة، والتعامل مع أصدقاء مختلفين مع التركيز على التفاصيل، والتفكير في أوجه الاتفاق والاختلاف في الاسباب والنتائج.

أما (Pul,2015) فقد أشار إلى مجموعة من الإجراءات العملية لتنمية القراءة التحليلية متمثلة في:

- تخصيص وقت قصير في منتصف الحصة الدراسية أو نهايتها من ٣ . ٥ دقائق لمناقشة درجة التقدم الذي أحرره الطلاب من خلال طرح بعض الأسئلة التي تساعدهم مثل:

ما الذي توصلنا إليه؟ ما الذي فهمناه؟ ما الذي لم نفهمه؟ ما الشيء الذي لم نجد له حل؟

- تكليف المعلم للطلاب بتحديد نقاط القوة والضعف التي واجهتهم، ووضع الاستراتيجيات التي يرون أنها مناسبة لهم وعمل التعديلات المناسبة.

أما الدراسة الحالية فترى أنه لتنمية مهارات القراءة التحليلية يمكن استخدام مداخل حديثة لتدريس القراءة، وعلى رأسها مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، فالقارئ

الاستراتيجي هو قارئ محلل، وناقد، ومتذوق، ومبدع، وممارس لجميع مهارات القراءة التحليلية التي تمكنه من الفهم العميق للنص.

وبعد عرض هذا المحور فقد أفاد الباحث في الوقوف على مستويات، ومهارات القراءة التحليلية، وأساليب تنميتها، إلى غير ذلك من أمور تم عرضها عقب كل عنصر من عناصر المحور .

المحور الثالث: الوعي اللغوي

سيتناول هذا المحور مفهوم الوعي اللغوي، ومكوناته، وأهميته، ووسائل تنمية القراءة التحليلية، والعلاقة بين القراءة الاستراتيجية والوعي اللغوي والقراءة التحليلية.

١- مفهوم الوعي اللغوي

يقصد بالوعي لغة هو الحفظ والفهم والتدبر وحضور الذهن(ابن منظور ، ١٩٨٢)

كما ورد معني الوعي لغة بأنه وعى الحديث يعيه (وعياً) حفظه ، وقوله تعالى " والله أعلم بما يوعون " أي يضمرون في قلوبهم من التكذيب.(محمد الرازي ، ٢٠١٥)

والوعي هو الحفظ، والتقدير والوعي: الفهم وسلامة الإدراك (مجمع اللغة العربية، ١٩٧٢، ١٠٤٤)

أما الوعي اللغوي فتعددت تعريفاته فعرفة بورك (Bourke,2008,13) بأنه "حل مشكلات لغويه ويتضح من خلال مهام تصحيح فقرات لغوية، ويتضمن استخدام استراتيجيات معرفية مثل:الملاحظة، واختيار الفرضيات، وحل المشكلات ، وإعادة الصياغة "

ويعرفه حمدان بأنه " حسن إدراك وفهم شامل لأهمية اللغة وواقعها الحالي، وتقديرها، وقبولها، والتفاعل الممتع معها، مع حمل الانشغال بها ، واستمرارية استخدامها في دقة حتى تتحقق أهدافها" (سيد حمدان ، ٢٠١٠، ٢٠٤)

وعرفته مؤسسة الوعي اللغوي (ALA Websit:about,2018)بانه " المعرفة الصريحة عن اللغة، والإدراك الواعي حول تعلم اللغة وتعليمها واستخدامها"

ويعرفه كل من بارجستيه وفاسجه (Barjesteh&Vaseghi,2012,rl)

بأنه" سمة عقلية تتطور من خلال إعطاء انتباه محفز إلى اللغة، واستخدامها الذي يمكن متعلم اللغة من كسب استبصارات حول كيفية استخدامها"

وتعرف الدراسة الحالية الوعي اللغوي بأنه وعي طالب الصف الأول الثانوي بأهمية اللغة وماهيتها ووظيفتها وخصائصها، واستخدامها بصورة صحيحة، والتمسك بها والدفاع عنها والاهتمام والاعتزاز بها، ويقاس ذلك بدرجة الطالب في مقياس الوعي اللغوي الذي سيعده الباحث لهذا الغرض.

٢- أهمية الوعي اللغوي

للوعي اللغوي أهميته في حياة الأفراد بصفه عامة، وللطلاب بصفة خاصة، فالوعي اللغوي يعني الفهم والإدراك للغة، ولا يمكن لأي طالب أن يتقدم في المستوى التعليمي إلا إذا كان فاهماً، ومدركاً لطبيعة لغته، ولا يخفى على أحد العلاقة بين اللغة والتفكير.

يؤكد هذا ما ذكره (Phipps,2010) من أن نجاح المعلم والمتعلم في الفصل يعتمد على مهارات التواصل والخطاب ، ومستوى الكفاءة اللغوية ، ويحتاج المتعلم أن يكون على وعي بأهمية اللغة بغض النظر عن المادة التي يتعلمها .

وقد ساهم رفع الوعي اللغوي في إتقان مهارات الفهم والاستماع التي حددها خبراء تدريس اللغة والمعلمون لدى٢٥٢ طالبا (Rezaei & Hashim. 2013) .

٣- مكونات الوعي اللغوي

للوعي اللغوي مكونات متعددة منها ما ذكرته (سعاد جابر ، ٢٠١٩ ، ٣٢١ – ٣٢٥) الوعي النحوي ، والوعي الصرفي، والوعي الصوتي ، والوعي الدلالي)

وهناك من قسمه إلى وعي نفسي، ووعي اجتماعي، ووعي سياسي، ووعي اقتصادي، وهناك الوعي الصحي والغذائي والأسري والديني والقومي والتربوي (محمد حامد ، وخولة عبدالقادر، ٢٠٠١)

ومنهم من قسمه إلى وعي صوتي ووعي قرائي ووعي أدبي.(سلوى عزازي ، ٢٠٠٤).

٤- وسائل تنمية الوعي اللغوي

يذكر (عبدالله الدنان ، ٢٠٠٠ ، سيد حمدان ، ٢٠١٠) مجموعة من الأنشطة لتنمية الوعي اللغوي منها.

- الممارسة العملية واكتشاف وسائل لتطويره.
- إقامة منتدى دولي لمناقشة التقارير والبحوث الخاصة بالوعي.
- غرس قيمة وأهمية الوعي اللغوي وتحديد الفوائد منه.
- تشجيع كل ما يتعلق بالوعي.
- القراءة الناقدة في كل فروع اللغة العربية.
- القراءة في كتب التراث الزاخرة بالكنوز اللغوية.
- الاطلاع على تاريخ وفقه اللغة ومكانتها.
- الاهتمام بالوعي اللغوي من حيث ماهيته، وأهميته، وأثره في الحفاظ على اللغة.

- الاهتمام بنمو الوعي اللغوي في مناهج التعليم، وتعرضها للمعلومات والمعارف المتعلقة به.
- التنشئة الأسرية اللغوية السليمة.

ويضيف الباحث إلى ذلك وسائل يمكن من خلالها تنمية الوعي اللغوي للطلاب، وهي:

- قراءة تحليليه للنصوص اللغوية.
- قراءة استراتيجية للنصوص.
- استخدام استراتيجيات القراءة الاستراتيجية التشاركية المتمثلة في استراتيجيات ما قبل وأثناء وبعد القراءة.
- اختيار موضوعات قرائية مرتبطة بميول الطلاب، واحتياجاتهم.
- ربط اللغة العربية بواقع الطلاب ومشكلاتهم.

٥- العلاقة بين القراءة الاستراتيجية التشاركية والقراءة التحليلية والوعي اللغوي .

بعد العرض السابق لمحاور الدراسة الثلاثة تبين العلاقة الواضحة بين متغيرات الدراسة متمثلة في القراءة الاستراتيجية التشاركية من ناحية، والقراءة التحليلية والوعي اللغوي من ناحية أخرى، حيث إن القراءة الاستراتيجية التشاركية باستراتيجياتها التي قد تم عرضها فيما سبق تؤدي إلى قراءة واعية، يترتب عليها الفهم العميق للنصوص المقروءة، ويمارس القاري فيها النقد والتحليل والإدراك ، وهذا كله يؤدي بدوره إلى قراءة تحليلية عميقة للموضوعات القرائية، والبحث عن المعاني الضمنية، وما وراء السطور، والأهداف الخفية للموضوعات ، وهذا كله يؤدي بدوره إلى وعي لغوي بأهمية اللغة، وجمالياتها، وتقدير قيم الانتماء، والدفاع عنها .

وقد أفاد الباحث في عرضه للمحور الثالث المتمثل في الوعي اللغوي، ومفهومه، وأهميته، ومكوناته، ووسائل تنميته، بأن قام بإعداد قائمة بمعايير الوعي اللغوي ومؤشراته، ومقياس الوعي اللغوي ليتمكن من مراعاة هذه المعايير، والمؤشرات

في برنامج الدراسة القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

إجراءات الدراسة.

أولاً–إعداد قائمة بمهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

وقد سار إعداد القائمة وفق بالخطوات الآتية:

١–تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ وذلك بهدف تنميتها من خلال تدريس القراءة في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.

٢–تحديد مصادر بناء القائمة: قام الباحث بحصر مهارات القراءة التحليلية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ وذلك من خلال الاستعانة بالعديد من المصادر لاشتقاق هذه المهارات وهي.

أ) الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالقراءة التحليلية مثل دراسة هدى عبد الرحمن ٢٠٠٩، وخلف محمد ٢٠١٣، ومروان السمان ٢٠١٦، وسامح شحاتة ٢٠١٧، وإبراهيم علي ٢٠١٨.

ب) الأدبيات والكتب والمراجع التي تناولت القراءة التحليلية ومهاراتها.

ج) آراء الخبراء والمتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وكذلك الموجهين والمعلمين لمادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي.

د) أهداف تعليم القراءة في المرحلة الثانوية بصفة عامة وأهداف القراءة بصفة خاصة

هـ) المستويات المعيارية للقراءة التحليلية المحددة من قبل وزارة التربية والتعليم.

٣-الصورة المبدئية للقائمة:

من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى قائمة مبدئية لمهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الأول الثانوي، وقد قام الباحث بإعداد القائمة لتشمل ثلاثة محاور رئيسة، وهي المحور الأول – مهارات تحليلية لفظية والمحور الثاني : مهارات تحليلية استنتاجية ، والمحور الثالث :مهارات تحليلية نقدية ، ويندرج تحت كل محور خمس مهارات فرعية.

٤-الصورة النهائية للقائمة :

تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بصفة عامة، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية بصفة خاصة، وبعض موجهي ومعلمي المرحلة الثانوية بلغ عددهم عشرين محكما (٢٠محكما) لإبداء آرائهم حول النقاط الآتية:

- مدى مناسبة كل مهارة من هذه المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي(مناسبة – غير مناسبة) .
- ملاءمة المهارة لمحور القراءة التحليلية التي صنفت تحته (ملائمة – غير ملائمة)
- سلامة الصياغة اللغوية للمهارة (سليمة – غير سليمة)
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً.

وقد قام السادة المحكمون بتغيير بعض الصياغات، وقد أخذ الباحث بهذه التعديلات لتصبح القائمة في صورتها النهائية تتكون من ثلاثة محاور رئيسة، ويندرج تحت كل محور خمس مهارات فرعية. كما سيتضح في العنصر التالي.

٥- تحديد الوزن النسبي لقائمة المهارات

تم حساب الوزن النسبي لمهارات القراءة التحليلية لاختيار أهم هذه المهارات، وقد احتكم الباحث للوزن النسبي لكل مهارة كمعيار يتم من خلاله اختيار بعض المهارات وحذف الباقي، وتم اختيار المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين تراوحت بين ٧٥٪ إلى١٠٠٪ واستبعاد ما دون الـ٧٥٪ وتم حساب ذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

الوزن النسبي للمهارة = مجموع استجابات المحكمين × ١٠٠

عدد المحكمين

والجدول التالي يوضح الوزن النسبي لمهارات القراءة التحليلية التي تم اختيارها لتنميتها في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لطلاب الصف الأول الثانوي.

جدول (١)

الوزن النسبي لمهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الأول الثانوي

المهارة	عدد المحكمين الذين أشاروا بأهميتها	الوزن النسبي
المحور الأول مهارات تحليلية لفظية.		
١- تعرف معاني الكلمات من خلال السياق.	٢٠	١٠٠٪
٢- تعرف مضاد الكلمات.	٢٠	١٠٠٪

٣- تحليل التراكيب اللغوية إلى مكوناتها الرئيسية.	١٨	٩٠٪
٤- إدراك دلالة اختيار لفظ دون غيره.	١٩	٩٥٪
٥- اختيار أكثر الألفاظ مناسبة للسياق.	٢٠	١٠٠٪
المحور الثاني مهارات تحليلية استنتاجية		
١- يستنتج المعاني الضمنية في النص المقروء .	٢٠	١٠٠٪
٢- يحدد العلاقات بين الجمل .	١٨	٩٠٪
٣- يميز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة .	١٩	٩٥٪
٤- يستنتج الرابط الفكري والعاطفي للموضوع	١٧	٨٥٪
٥- يتنبأ بالأحداث من خلال فهمه للنص .	١٨	٩٠٪
المحور الثالث : مهارات تحليلية نقدية :		
١- التمييز بين الحقائق والآراء .	٢٠	١٠٠٪
٢- تحديد أوجه التناقض في المقروء.	١٩	٩٥٪
٣- نقد المقروء بالأدلة والأسانيد .	٢٠	١٠٠٪

٤- تأييد فكرة في النص بالأدلة والبراهين .	١٨	٩٠٪
٥- الوقوف على قوة الأدلة والبراهين المعروضة .	١٨	٩٠٪

وبهذا الجدول يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من الدراسة وتحددت مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الأول الثانوي في ثلاثة محاور رئيسة يندرج تحت كل محور خمس مهارات ليصبح الإجمالي خمس عشرة مهارة.

ثانيًا-إعداد قائمة معايير الوعي اللغوي، والمؤشرات الدالة عليه، والمناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

أ- هدف القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد معايير الوعي اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وقد اتبع الباحث الخطوات الأتية في إعداد القائمة.

ب-مصادر اشتقاق القائمة تم اشتقاق القائمة من الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت الوعي اللغوي منها (فهد اللهيبي ٢٠٠٩)، وليد السراقبي ٢٠١٥، حسن مالك ٢٠١٧، وليا جيوان ٢٠١٨.

ج-صياغة مفردات القائمة تم التوصل إلى القائمة المبدئية من قائمة الوعي اللغوي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، واحتوت القائمة على ثلاثة معايير رئيسة يندرج تحتها ١٢ مؤشرا محققا لها.

د- التحقق من صدق القائمة تم التحقق من صدق القائمة من خلال عرضها على السادة المحكمين في المناهج وطرق التدريس وفي علم النفس التربوي بلغ عددهم خمسة عشر محكما لإبداء رأيهم حول مدى مناسبة معايير الوعي اللغوي والمؤشرات الدالة عليه لطلاب الصف

الأول الثانوي ، ومدى ارتباط المؤشرات بالمعيار التي تندرج تحته، وسلامة الصياغة اللغوية للمؤشرات والمعايير ، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسباً

وقد أخذ الباحث بآراء السادة المحكمين في تعديل الصياغات، وأخذ المؤشرات التي حازت على نسبة اتفاق أكثر من ٧٥٪ فأكثر من آراء السادة المحكمين وصولا للقائمة النهائية التي تكونت من ثلاثة معايير رئيسة ، وهي المعيار الأول ،ماهية اللغة وأهميتها ووظيفتها وخصائصها ، والمعيار الثاني : استخدام اللغة بصورة صحيحة ، والمعيار الثالث التمسك باللغة والدفاع عنها والاهتمام والاعتزاز بها .

جدول (٢) الوزن النسبي لمعايير ومؤشرات الوعي اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي

المعيار والمؤشرات الدالة عليه	عدد المحكمون الذين أشاروا بأهميته	الوزن النسبي
المعيار الأول ماهية اللغة وأهميتها ووظيفتها وخصائصها		
١- إدراكه لأهمية اللغة في حياته.	٢٠	١٠٠٪
٢- وعيه بالوظيفة الأساسية للغة .	٢٠	١٠٠٪
٣- وعيه بخصائص اللغة.	٢٠	١٠٠٪
٤- وعيه بمعنى اللغة والمقصود منها.	٢٠	١٠٠٪
المعيار الثاني : استخدام اللغة بصورة صحيحة		
١- الالتزام بضبط الكلمات ضبطا	٢٠	١٠٠٪

صحيحا.		
٢- الحرص على تصحيح الأخطاء اللغوية.	١٨	٩٠٪
٣- محاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة.	١٩	٩٥٪
٤- إعراب الكلمات بصورة صحيحة.	١٧	٨٥٪
المعيار الثالث التمسك باللغة والدفاع عنها والاهتمام والاعتزاز بها		
١-الالتزام بالفصحى في الكتابة والتحدث.	٢٠	١٠٠٪
٢-الدفاع عن اللغة من أي محاولة لإهمالها.	٢٠	١٠٠٪
٣-الاعتزاز باللغة والحديث عن مميزاتها .	١٩	٩٥٪
٤-الاهتمام بالكتب والدراسات التي تتناول اللغة.	١٨	٩٠٪

وبهذا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة وتحديد معايير الوعي اللغوي ومؤشراته اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

ثالثًا–إعداد اختبار مهارات القراءة التحليلية.

وقد سار إعداد الاختبار وفقا الخطوات الآتية:

أ– تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار لقياس مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الأول الثانوي، وتحديد مستواهم فيها، وذلك قبل تطبيق البرنامج المقترح عليهم وبعده؛ من أجل تعرف فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات.

ب– مكونات الاختبار :

يتكون الاختبار من ٣٠ سؤالاً لقياس ١٥ مهارة بواقع سؤالين لكل مهارة، وهذه المهارات هي التي تم تحديدها في القائمة النهائية لمهارات القراءة التحليلية.

جـ– محتوى الاختبار :

تم اختيار نصيين من النصوص القرائية الحرة غير الموجودة بالكتاب المقرر على الطلاب، ووضع مجموعة من الأسئلة أسفل كل نص.

د– صياغة ونوع مفردات الاختبار :

تمت صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد؛ وذلك لموضوعيتها، وسهولة تصحيحها، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار القراءة التحليلية للصف الأول الثانوي:

جدول (٣) مواصفات اختبار القراءة التحليلية لطلاب الصف الأول الثانوي

المهارة	عدد المفردات	النسبة المئوية	أرقام المفردات
المحور الأول مهارات تحليلية لفظية.			
١- تعرف معاني الكلمات من خلال السياق	٢	٦,٦٦٪	١-٢
٢- تعرف مضاد الكلمات .	٢	٦,٦٦٪	٣-٤
٣- تحليل التراكيب اللغوية إلى مكوناتها الرئيسية .	٢	٦,٦٦٪	٥-٦
٤- إدراك دلالة اختيار لفظ دون غيره .	٢	٦,٦٦٪	٧-٨
٥- اختيار أكثر الألفاظ مناسبة للسياق	٢	٦,٦٦٪	٩-١٠
المحور الثاني مهارات تحليلية استنتاجية			
١- يستنتج المعاني الضمنية في النص المقروء .	٢	٦,٦٦٪	١١-١٢
٢- يحدد العلاقات بين الجمل .	٢	٦,٦٦٪	١٣-١٤
٣- يميز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة	٢	٦,٦٦٪	١٥-١٦
٤- يستنتج الرابط الفكري والعاطفي للموضوع .	٢	٦,٦٦٪	١٧-١٨

٥- يتنبأ بالأحداث من خلال فهمه للنص .	٢	٦,٦٦٪	٢٠-١٩

المحور الثالث : مهارات تحليلية نقدية :			
١- التمييز بين الحقائق والآراء.	٢	٦,٦٦٪	٢٢-٢١
٢- تحديد أوجه التناقض في المقروء.	٢	٦,٦٦٪	٢٤-٢٣
٣- نقد المقروء بالأدلة والأسانيد.	٢	٦,٦٦٪	٢٦-٢٥
٤- تأييد فكرة في النص بالأدلة والبراهين.	٢	٦,٦٦٪	٢٨-٢٧
٥- الوقوف على قوة الأدلة والبراهين المعروضة.	٢	٦,٦٦٪	٣٠-٢٩
المجموع	٣٠	١٠٠	٣٠

هـ) عرض الاختبار على السادة المحكمين للتأكد من صدقه.

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس لإبداء آرائهم حول المحاور الآتية:

١- الصحة اللغوية للأسئلة والبدائل .

٢- مدى مناسبة السؤال لقياس المهارة التي وضع لها .

٣- صحة البدائل الاختيارية لكل سؤال .

٤- مناسبة السؤال لطلاب الصف الأول الثانوي في قياس المهارة الموضوع لها.

٥- وضوح تعليمات الاختيار.

وقد عبر المحكمون عن آرائهم في الاختبار على النحو التالي:

١- وضوح تعليمات الاختبار.

٢- الصحة اللغوية للأسئلة والبدائل .

٣- مناسبة الأسئلة لقياس مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الأول الثانوي .

وبهذا أصبح الاختبار صادقاً صالحاً لقياس ما وضع له.

و) التجربة الاستطلاعية للاختبار

تم اختيار عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الشهيد مصطفى سيد عبد السميع بإدارة سمالوط التعليمية بلغ عددهم ثلاثين طالبا وطالبة من غير الطلاب الذين ستطبق عليهم التجربة، وقد هدفت التجربة الاستطلاعية لتحقيق الآتي:

١- حساب زمن الاختبار .

٢- حساب معامل السهولة والصعوبة .

٣- حساب معامل التميز .

٤- حساب ثبات الاختبار .

وفيما يلي عرض ما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية:

- زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وجمع أزمنة إجابات جميع الطلاب على الاختبار وقسمتها على عدد الطلاب، والخروج بالمتوسط، وقد بلغ الزمن (٦٠) دقيقة متضمنة قراءة تعليمات الاختبار.

- معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار: لحساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار تم تطبيق المعادلة الخاصة بذلك، وقد أعتبر الباحث المفردات التي يزيد معامل صعوبتها عن ٠.٩ مفردة صعبة للغاية، والتي يقل معامل صعوبتها عن ٠.٣ مفردة شديدة السهولة؛ ولذا يجب حذف ما يزيد معامل صعوبتها عن ٠.٩ ويقل عن ٠.٣

وقد تراوحت معاملات السهولة والصعوبة ما بين ٠.٨معامل صعوبة و٠.٤معامل سهولة وهي نسبة مقبولة طبقاً لما أقرته الدراسات السابقة؛ ولذلك بقي الاختبار كما هو.

- حساب معامل التمييز: إن الاختبار المميز هو الذي يستجيب الأفراد المختلفون له استجابات مختلفة، ولحساب قوة تمييز الاختبار قام الباحث بتطبيق معادلة حساب معامل التمييز، وقد حصل الاختبار على معامل تمييز٠.٨٨، وهو معامل مرتفع يدل على قوة الاختبار التمييزية.

- صدق الاختبار: استخدم الباحث لحساب صدق الاختبار صدق الاتساق الداخلي؛ حيث حسبت معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أسئلة اختبار القراءة التحليلية والدرجة الكلية للاختبار ككل، وتراوحت ما بين ٠.٣٨ – ٠.٨٢، وجاءت قيم معاملات الارتباط أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١)؛ حيث إن قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) تساوي (٠.٣٣) وهذا يدل على وجود اتساق داخلي بين كل سؤال، والدرجة الكلية للاختبار .

– حساب معامل الثبات: يقصد بثبات الاختبار أن يعطي النتائج نفسها إذا ما طبق على نفس أفراد العينة، سواء أعيد الاختبار بالصورة نفسها أم بصورة متكافئة، وقد استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار حيث إنها من أنسب الطرق لقياس ثبات الاختبار في هذا البحث، ولقد قام الباحث بتطبيق الاختبار علي عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الشهيد مصطفى سيد عبد السميع الثانوية المشتركة، بلغ عددهم ثلاثين طالباً وطالبة وذلك يوم الأربعاء الموافق ٢٣/ ٢/ ٢٠٢٢ ثم قام الباحث بإعادة الاختبار على العينة نفسها في التطبيق الأولى، وذلك بعد مرور خمسة عشر يوما وكان ذلك يوم الخميس الموافق ٣/٩/ ٢٠٢٢م وتم استخراج معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين لمعرفة مدى ثبات الاختبار، وقد استخدم الباحث لحساب معامل الثبات معادلة معامل الارتباط لبيرسون، حيث بلغ معامل الثبات ٠.٧٨ وهو معامل ارتباط مرتفع يدل على ثبات الاختبار .

ز) مفتاح تصحيح الاختبار: أعد الباحث نموذجاً لتصحيح الاختبار وجعل لكل إجابة صحيحة درجة واحدة، وأعطى صفراً للإجابة الخاطئة ليصبح مجموعة درجات الاختبار ٣٠ درجة.

ح)تصحيح الاختبار: قام الباحث بجمع استمارات إجابات الطلاب، ثم قام بتصحيحها بعناية، ولقد وجد الباحث اهتماماً من الطلاب بإجابة أسئلة الاختبار كاملة، خاصة بعد أن وجههم الباحث لذلك وبين لهم أهمية الاختبار للوقوف على مستواهم في مهارات القراءة التحليلية تمهيداً لتنميتها، ثم قام الباحث بعمل جدول رصد فيه درجات الطلاب لمعالجتها إحصائياً وسوف يتم عرض ذلك في نتائج الدراسة .

رابعًا– إعداد مقياس الوعي اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي:

مر إعداد مقياس الوعي اللغوي بالخطوات الآتية:

. تحديد هدف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس تنمية معايير الوعي اللغوي من خلال قياس مؤشراتها لطلاب الصف الأول الثانوي، للوقوف على فاعلية برنامج الدراسة في تنمية هذه المعايير.

. مصادر إعداد المقياس:

تم إعداد المقياس من خلال المصادر الآتية:

١ . البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مقاييس الوعي اللغوي.

٢ . الكتب والمراجع والأدبيات التي تناولت معايير الوعي اللغوي ومؤشراته وطرق قياسها .

٣- قائمة معايير ومؤشرات الوعي اللغوي المعدة في الدراسة .

٣ . آراء الخبراء والمتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وكذلك الموجهين والمعلمين لمادة اللغة العربية .

. تحديد محاور المقياس :

اشتمل المقياس على ثلاثة محاور، وهي:

المعيار الأول ،ماهية اللغة وأهميتها ووظيفتها وخصائصها .

المعيار الثاني : استخدام اللغة بصورة صحيحة .

.المعيار الثالث التمسك باللغة والدفاع عنها والاهتمام والاعتزاز بها.

. صياغة مفردات المقياس :

قام الباحث بصياغة مفردات المقياس في صورة مواقف يحدد المتعلم مدى انطباقها عليه وفقًا لمقياس متدرج (موافق . إلى حد ما . أعترض)، وروعي استخدام بعض الفقرات المصاغة بصورة سالبة إلى جانب الفقرات الموجبة لتفادي المرغوبية الاجتماعية أثناء الاستجابة لفقرات المقياس، واشتمل المقياس في صورته النهائية على (٢٤) مفردة بواقع مفردتين لكل مؤشر .

- وضع تعليمات المقياس :

تم وضع تعليمات توضح للطالب كيفية الإجابة عن أسئلة المقياس بسهولة وطريقة تسجيلها، مع إعطاء مثال توضيحي لكيفية الاستجابة، والتنبيه على أخذ بعض الاعتبارات التي يجب على المتعلم مراعاتها عند الاستجابة للمقياس.

- الصورة الأولية للمقياس:

تم بناء المقياس في صورته الأولية واشتمل على (٢٤) مفردة مقسمة على محاوره الثلاثة، الأول (٨) مفردات : خصصت لقياس الوعي بماهية اللغة وأهميتها ووظيفتها وخصائصها ، والثاني (٨) مفردات خصصت لقياس الوعي باستخدام اللغة بصورة صحيحة . والثالث (٨)مفردات خصصت لقياس الوعي بالتمسك باللغة والدفاع عنها والاهتمام والاعتزاز بها .

- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تجريب المقياس استطلاعيًا على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي من غير عينة البحث بلغ عددهم ثلاثين طالبًا وطالبة وقد هدفت التجربة الاستطلاعية إلى:

. تحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس على عينة البحث.

. تحديد صدق المقياس.

. تحديد ثبات المقياس.

وقد تم تحديد ذلك على النحو الآتي:

. تحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس على عينة البحث.

تم حساب زمن الاختبار من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وجمع أزمنة إجابات جميع الطلاب على الاختبار، وقسمتها على عدد الطلاب، والخروج بالمتوسط، وقد بلغ الزمن (٣٥) دقيقة، يضاف إليها ١٠ دقائق لقراءة التعليمات فيكون الزمن الكلي للمقياس = ٤٥ دقيقة.

. تحديد صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين هما:

- الطريقة الأولى: الصدق الظاهري

ويقصد به مدى قدرة المقياس لقياس ما وضع له، وقد تم التأكد من صدق المقياس ظاهريًا بعرضه على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة للمقياس.

- الطريقة الثانية: الصدق الذاتي

وتم حسابه بأخذ الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

معامل الصدق = الجذر التربيعي لمعامل الثبات .

بتطبيق هذه المعادلة وجد أن معامل صدق القياس $\sqrt{\text{٠.٧٦}}$ = ٠.٨٧

وهي قيمة تدل على أن المقياس على درجة عالية من الصدق.

. ثبات المقياس:

استخدم الباحث طريقة إعادة المقياس، حيث إنها من أنسب الطرق لقياس ثبات الاختبار في هذا البحث، ولقد قام الباحث بتطبيق المقياس علي عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الشهيد مصطفى سيد عبد السميع الثانوية المشتركة، بلغ عددهم ثلاثين طالباً وطالبة وذلك يوم الأربعاء الموافق ٢٣/ ٢/ ٢٠٢٢ ثم قام الباحث بإعادة المقياس على نفس عينة التطبيق الأولى وذلك بعد مرور خمسة عشر يوما وكان ذلك يوم الخميس الموافق ٣/٩/ ٢٠٢٢م وتم استخراج معامل الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيقين لمعرفة مدى ثبات الاختبار، وقد استخدم الباحث لحساب معامل الثبات معادلة معامل الارتباط لبيرسون، حيث بلغ معامل الثبات ٠.٧٦ وهو معامل ارتباط مرتفع يدل على ثبات الاختبار ..

- الصورة النهائية للمقياس:

بعد إجراء التعديلات التي أقرها المحكمون أصبح المقياس في صورته النهائية يشتمل على غلاف يتضمن عنوان المقياس ومقدمة الهدف منه كما تضمنت المقدمة تعليمات خاصة بالطالب مثل كتابة الاسم، وكذلك كيفية الإجابة عن العبارات، ومثال محلول يوضح طريقة الإجابة، وبلغ عدد عبارات المقياس ٢٤ عبارة ، والجدول التالي يوضح محاور المقياس ومواقفه .

جدول (٤) يوضح محاور المقياس وعدد المواقف في كل محور وأرقامها في الصورة النهائية للمقياس

م	محاور المقياس	الأرقام التابعة لكل محور	المجموع
١	المعيار الأول ،ماهية اللغة وأهميتها ووظيفتها وخصائصها .	١ : ٨	٨
٢	المعيار الثاني : استخدام اللغة بصورة صحيحة .	٩ : ١٦	٨
٣	.المعيار الثالث التمسك باللغة والدفاع عنها والاهتمام والاعتزاز بها	١٧ : ٢٤	٨
المجموع			٢٤

. طريقة الاستجابة للمقياس :

يطلب من الطالب : أن يضع علامة (صح) أسفل استجابة من ثلاث استجابات هي (موافق . إلى حد ما . أعترض) ، أمام كل فقرة من فقرات المقياس، والتي تحدد درجة انطباق الفقرة عليه .

. طريقة تقدير درجات المقياس وتصحيحه : استخدم الباحث طريقة ليكرت في تقدير درجات المقياس ، حيث تم وضع ثلاثة بدائل بعد كل موقف يختار التلميذ منها البديل الذي يعبر عن درجة وعيه نحو هذا الموقف، ووزعت الدرجات على النحو التالي :

. البديل الذي يعبر عن الاتجاه الموجب يخصص له (٣) ثلاث درجات .

. البديل الذي يعبر عن الاتجاه المحايد يخصص له (٢) درجتان .

. البديل الذي يعبر عن الاتجاه السالب يخصص له (١) درجة واحدة .

وهكذا تم توزيع الدرجات في كل موقف من مواقف المقياس، ووفقًا لتقدير الدرجات بالطريقة السابقة فإن :

أكبر درجة تعبر عن الاتجاه الموجب = ٢٤ × ٣ = (٧٢) درجة.

وأقل درجة تعبر عن الاتجاه السالب = ٢٤ × ١ = (٢٤) درجة.

خامسًا–إعداد البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.

مر إعداد البرنامج بالخطوات الآتية:

١) تحديد أسس بناء البرنامج

راعى البرنامج عند بنائه الأسس التي يستند عليها مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية ومبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في التعلم وكانت أهم هذه الأسس هي:

- محاكاة الطلاب لنموذج عملي يمارس استراتيجيات تعلم القراءة التي تنبثق من مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، وذلك تحت إشراف المعلم وتوجيهه ومساندته ودعمه، ثم انسحاب المعلم تدريجيا ليمارس المتعلم عمليات التعلم بنفسه.

- قيام الطلاب باستراتيجيات القراءة في ضوء مدخل الدراسة من خلال خطوات قبل وأثناء وبعد القراءة بما يمكنهم من الفهم العميق وتحليل النصوص القرائية.
- القراءة في ضوء هذا المدخل عملية استراتيجية وليست آلية يقوم الطلاب فيها بربط معارفهم الجديدة بالمعارف السابقة.
- بناء المتعلم لمعارفه بذاته.
- التعلم التعاوني من خلال تفاعل المتعلم مع الزملاء في مجموعات تعاونية يتم من خلالها ممارسة خطوات تعلم القراءة في ضوء مدخل الدراسة.
- الاهتمام بدافعية المتعلم لاكتساب التعلم.
- التعلم القائم على الملاحظة المعتمدة على الانتباه وإعادة الإنتاج.
- التفاعل بين الفرد والبيئة لإحداث الأثر السلوكي، وذلك باختيار نصوص مرتبطة بواقع الطلاب.
- الاهتمام بما وراء المعرفة والقيام بعمليات عقلية أثناء القراءة بما يساعد على الوصول إلى المعاني الضمنية للنصوص.
- ربط خبرات المتعلم الجديدة بالخبرات السابقة عن طريق تعديل الخبرات السابقة أو إضافة الجديد لها أو إعادة تنظيمها.
- إيجابية المتعلم فهو مركز للعملية التعليمية وهو مطالب بالبحث والاستقصاء لتحصيل المعرفة بنفسه.

- وضع المتعلمين في مشكلات ومواقف حقيقية أثناء عملية القراءة.
- الاعتماد على أفكار الطلاب وتصوراتهم في إيجاد حلول للمشكلات التي يتعرضون لها.
- تزويد المتعلمين بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم .
- مراعاة خصائص طلاب المرحلة الثانوية واهتماماتهم وميولهم واحتياجاتهم عند اختيار المحتوى.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين ليكونوا مبدعين .
- تشجيع المتعلمين على المشاركة في المناقشة مع المعلم وفيما بينهم .

٢) تحديد أهداف البرنامج:

يهدف برنامج الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العامة والخاصة؛ ولذا فقد اشتمل البرنامج على: أهداف عامة يمكن تحقيقها من خلال تدريس البرنامج بشكل عام، وأهداف خاصة تتضمن المهارات اللغوية بعد صياغتها في صورة أهداف سلوكية.

أ- الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية، والوعي اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي، وإكساب الطلاب مهارات تحليلية لفظية واستنتاجية ونقدية للنصوص المقروءة.

ب- الأهداف الخاصة للبرنامج

- تعرف معاني الكلمات من خلال السياق

- تعرف مضاد الكلمات.
- تحليل التراكيب اللغوية إلى مكوناتها الرئيسية.
- إدراك دلالة اختيار لفظ دون غيره.
- اختيار أكثر الألفاظ مناسبة للسياق.
- يستنتج المعاني الضمنية في النص المقروء.
- يحدد العلاقات بين الجمل.
- يميز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة.
- يستنتج الرابط الفكري والعاطفي للموضوع.
- يتنبأ بالأحداث من خلال فهمه للنص.
- التمييز بين الحقائق والآراء.
- تحديد أوجه التناقض في المقروء.
- نقد المقروء بالأدلة والأسانيد.
- تأييد فكرة في النص بالأدلة والبراهين.
- الوقوف على قوة الأدلة والبراهين المعروضة.
- يحدد ماهية اللغة.
- يعي أهمية اللغة.

- يتعرف وظائف اللغة وخصائصها.
- يستخدم اللغة بصورة صحيحة.
- التمسك باللغة في كتاباته وأحاديثه.
- الدفاع عن اللغة.
- الاعتزاز بلغته العربية

٣-تحديد محتوى البرنامج

اعتمد الباحث على موضوعات القراءة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الثاني ، تم إعادة صياغتها وتنظيمها وتناولها في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية ، وكانت الموضوعات عبارة عن ثلاثة موضوعات قرائية هي كل الموضوعات المقررة في القراءة للفصل الثاني، يتم تناول كل موضوع في لقائين دراسيين ، ليكون مجمل لقاءات البرنامج ستة لقاءات

والجدول الآتي يوضح موضوعات البرنامج.

م	الموضوع	الزمن المخصص له
الموضوع الأول	العمل التطوعي	لقاءان ١٢٠ دقيقة
الموضوع الثاني	وصية إلى ولدي	لقاءن ١٢٠ دقيقة
الموضوع الثالث	حرية الذين يعلمون	لقاءان ١٢٠ دقيقة

٤) استراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج : تم اختيار استراتيجيات تدريس تتناسب مع أهداف البرنامج، ومع فلسفة مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تدريس القراءة ، ولعل ما يميز هذا المدخل اعتماده على استراتيجيات تدريسية مرتبطة به ارتباطا وثيقا ؛ ولذا فقد تم استخدام أربع استراتيجيات رئيسية مرتبطة بالمدخل إضافة إلى استراتيجيات تدريس عامة ، وتم استخدام هذه الاستراتيجيات في ضوء خطوات قبل وأثناء وبعد القراءة كما سيتضح فيما يلي :

- استراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج والمنبثقة من مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.

أ- استراتيجية العرض التمهيدي (تستخدم في مرحلة ما قبل القراءة)

ويتم فيها تحفيز الطلاب لموضوع القراءة الذي سيدرس لهم، وهذه الاستراتيجية بمثابة تمهيد لموضوع الدرس، واستحضار المعلومات السابقة حول الموضوع، وتصفح الموضوع تصفحا سريعا، والوقوف على العناوين الرئيسية في الموضوع، والكلمات المفتاحية، والفكرة الرئيسة للموضوع، ويعقب ذلك أسئلة بسيطة حول المعنى العام للموضوع .

ب-استراتيجية تحديد العناصر المفهومة أو غير المفهومة في الموضوع (تستخدم في مرحلة أثناء القراءة) وتستخدم هذه الاستراتيجية أثناء عملية القراءة ، وتهدف إلى إكساب الطلاب مهارات تحليلية لفظية حول الموضوع ، وتعرف معاني الكلمات من خلال السياق، وتعرف مضاد الكلمات، وتحليل التراكيب اللغوية إلى مكوناتها الرئيسية ،وإدراك دلالة اختيار لفظ دون غيره ،واختيار أكثر الألفاظ مناسبة للسياق.

ج- استراتيجية تحديد جوهر الموضوع (تستخدم في مرحلة أثناء القراءة)

ويدرب الطلاب فيها على التعلم الذاتي، وتنمية مهارات وراء المعرفة، وإكساب الطلاب مهارات تحليلية استنتاجية ومهارات تحليلية نقدية ، فيستنتج المعاني الضمنية في النص المقروء ، ويحدد العلاقات بين الجمل ، ويميز بين الأفكار المرتبطة وغير المرتبطة ، ويستنتج الرابط الفكري والعاطفي للموضوع ، ويتنبأ بالأحداث من خلال فهمه للنص ، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد أوجه التناقض في المقروء ،ونقد المقروء بالأدلة والأسانيد ،وتأييد فكرة في النص بالأدلة والبراهين ،والوقوف على قوة الأدلة والبراهين المعروضة .

د- استراتيجية التلخيص (تستخدم في مرحلة ما بعد القراءة)

وفيها يدرب الطلاب على تلخيص الموضوع بإسلوبهم الخاص، وإظهار الهدف من الموضوع، وإبراز المعاني الضمنية خلال الملخص بما يؤكد اكتسابهم لمهارات القراءة التحليلية وقدرتهم على تحليل عناصر الموضوع، وجمع شتاته في ملخص موجز ومعبر.

- طرائق تدريس عامة تم استخدامها خلال لقاءات البرنامج

أ- طريقة المناقشة :

ومن خلالها يتم عرض أسئلة مرتبطة بموضوع اللقاء تستثير دافعية الطلاب، وتجعلهم مشاركين مشاركة إيجابية في تدريس المحتوى عن طريق الأسئلة، والإجابات، والتعليقات، والتغذية الراجعة المقدمة للطلاب.

وقد تم اختيار طريقة المناقشة؛ لمناسبتها لبرنامج البحث بما تمتاز به من مميزات يمكن بيانها فيما يأتي :

- تساعد المعلم على تعرف مستوى الطلاب، واكتشاف تساؤلاتهم، واهتماماتهم.

- تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية، وتعوده على تحمل المسئولية، وحل المشكلات.
- تعطي الفرصة لجميع الطلاب للمشاركة في العمل، والمناقشة.
- تناسب الميول، والقدرات، والفروق الفردية.
- تثير دافعية الطلاب ،وتفكيرهم، وتشجعهم على المبادرة والحوار والاجتهاد والتعاون وتسير خطوات التدريس فيها وفقاً للخطوات التالية :
- الإعداد للمناقشة : وذلك من خلال إعداد أسئلة كل لقاء، والتي هي عبارة عن أنشطة محددة الهدف والإجراءات اللازمة للقيام بها.
- السير في المناقشة : ويتم ذلك من خلال عرض النشاط، وإجراءات القيام به، وتكليف الطلاب للإجابة عن هذا النشاط .
- تقويم المناقشة : يتم ذلك من خلال تغذية راجعة للطلاب عقب إجابة الطلاب ؛ لمقارنة إجابتهم بالإجابة الصحيحة .

ب- طريقة حل المشكلات :

يتم من خلالها تحديد المشكلة تحديدا دقيقا من خلال مجموعة من الأنشطة المعدة في صورة أسئلة، والتي تساعد على تحليل عناصر الموضوع، ووضعها في صورة بسيطة تسمح للطلاب بالإفادة من الخبرات السابقة في حل الأسئلة، والأنشطة، والربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة في موضوعات المحتوى.

وتسير خطوات التدريس فيها وفقاً للخطوات التالية:

- التمهيد للمشكلة من خلال ربطها بحاجة لدى الطلاب، يبلغ الطلاب بأن قيامهم بأنشطة اللقاء سيلبي هذه الحاجة.
- تحديد المشكلة تحديداً دقيقًا، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة المعدة على هيئة أسئلة، والموجودة بكتاب الطالب، والتي تساعد على تحليل عناصر اللقاء، ووضعها بصورة أبسط تسمح بالإفادة من الخبرات السابقة للمتعلم في حلها.
- ترك الفرصة للطلاب للتفكير في إجابة أنشطة المشكلة، واسترجاع ما يتصل بها في أذهانهم والإفادة من ذلك عند فرض الفروض الممكنة لحلها.
- مناقشة كل فرض من الفروض للوقوف على صحته من عدمه.
- اختيار الفرض الصحيح الذي يصلح لحل المشكلة، ومناقشة الطلاب فيه حتى يتم التأكد من دقته وسلامته وصولا للإجابة المثلى.
- تطبيق الفرض الذي تثبت صحته في مواقف تعليمية أخرى تثبيتاً له.

ج) التعلم التعاوني :

تعتمد طريقة التعلم التعاوني على بناء المعرفة واكتساب الخبرات من خلال التفاوض الاجتماعي لتعليم أكثر بقاءً، وتعتمد طريقة التعلم التعاوني في التعلم على :

- التفاعل المباشر .
- المسئولية الفردية .
- المهارات الاجتماعية .
- إعداد وتحضير المجموعات.
- توزيع أو تقسيم الأدوار .

٥-مصادر التعلم في البرنامج:

يعتمد البرنامج على مجموعة من المصادر وهي، كتاب الطالب المعد في البرنامج وشبكة الإنترنت ومصادرها المتعددة، والرجوع إلى بنك المعرفة المصري بما يتيحه من منصات تعليمية ، ومصادر تعليمية متعددة .

٦) – النشاطات والوسائل التعليمية:

أ- بطاقات ورقية تستخدم في تعريف الطلاب بمهارات القراءة التحليلية ، ووضع تعريفات مبسطة للمهارات اللغوية المتنوعة، وكذلك بعض المعاني الغامضة .

ب- تكليف الطلاب بالرجوع إلى مصادر ومراجع على شبكة الإنترنت ترتبط بموضوعات البرنامج وذلك لتعميق خبراتهم ومعلوماتهم .

ج- تكليف الطلاب بجمع مواد من الصحف والمجلات وشبكة المعلومات تتصل بموضوعات البرنامج.

د- تكليف الطلاب بقراءة موضوعات البرنامج وتسجيلها على أشرطة.

هـ- أوراق عمل متعددة حول أنشطة البرنامج .

و- عرض تقدمي لخطوات استراتيجيات التعلم المستخدمة.

ز- أسطوانات مدمجة مدون عليها بعض التدريبات لتقييم الطلاب لأنفسهم .

٧ – أساليب التقويم :

تنوعت أساليب التقويم في البرنامج على النحو الآتي :

أ- التقويم القبلي: ويهدف إلى معرفة مدى تمكن الطلاب من مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي التي تم تحديدها في القوائم النهائية ، وقياس مدى إتقانهم لها، ويتم ذلك من خلال تطبيق الاختبارات القبلية على الطلاب .

ب- التقويم البنائي (التكويني): ويتمثل ذلك في الأسئلة الشفهية والتحريرية بأنواعها المختلفة والذي يتم طرحها في اكتساب كل مهارة على حدة من خلال القيام بإجراءات الأنشطة التي يدرس من خلالها موضوعات البرنامج.

ج- التقويم النهائي (الختامي) : ويهدف إلى معرفة مدى أثر البرنامج في تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى الطلاب ،ويتم ذلك من خلال التطبيق البعدي للاختبارات .

٨- ضبط البرنامج :

للتأكد من صلاحية البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين عددهم (١٢) محكماً متخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وموجهي ومعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، وطلب منهم إبداء الرأي فيما يأتي :

- الأهداف العامة للمقرر .
- محتوى المقرر .
- استراتيجيات التدريس.
- الوسائل التعليمية .
- التقويم .
- الزمن .

وقد كشفت نتائج التحكيم عن صلاحية البرنامج، وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق.

سادسًا– إعداد أوراق عمل الطالب للبرنامج المقترح .

تم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من أوراق عمل الطالب:

لقد كان الهدف من إعداد أوراق عمل الطالب هو إعادة صياغة دروس القراءة لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية بهدف تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي، وإكساب الطلاب مهارات تحليلية لفظية واستنتاجية ونقدية للنصوص المقروءة.

وتكون هذا الدليل من عدة مكونات هي:

- الأهداف العامة:
- الأهداف الخاصة:
- تحديد المحتوى:

وقد اشتملت أوراق عمل الطالب على ما يلي:

- فهرس يوضح الدروس التي تضمنتها.
- مقدمة توضح للطالب كيفية إعداد هذه الأوراق وكيفية استخدامها.
- تقسيم كل لقاء إلى مجموعة من الأنشطة التي تساعد الطلاب على الإلمام باللقاء من خلال القيام بهذه الأنشطة، وصار عرض كل نشاط كالتالي: (الهدف من النشاط . زمن النشاط . إجراءات النشاط . ورقة العمل الخاصة بالنشاط)
- أسئلة للتقويم عقب كل لقاء.

. استراتيجيات التدريس المستخدمة :

- التقويم :

- زمن التدريس:

استغرق تدريس أوراق عمل الطالب ستة لقاءت بواقع لقاءين لكل موضوع ، وفيما يلي تخطيط زمني للقاءات الكتاب :

م	الموضوع	الزمن المخصص له
الموضوع الأول	العمل التطوعي	لقاءان ١٢٠ دقيقة
الموضوع الثاني	وصية إلى ولدي	لقاءان ١٢٠ دقيقة
الموضوع الثالث	حرية الذين يعلمون	لقاءان ١٢٠ دقيقة

سابعًا- إعداد دليل المعلم

هدف هذا الدليل إلى مساعدة معلم اللغة العربية على تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي باستخدام البرنامج المبني في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، ومعرفة أهداف كل لقاء والأنشطة والوسائل وطرق التدريس، وأساليب التقويم المستخدمة .

. تحديد مصادر بناء دليل المقرر

لبناء دليل المقرر تم الرجوع إلى:

الدراسات السابقة التي استخدمت أدله المعلم خاصة في مجال اللغة العربية.

. كتب المناهج وطرق التدريس المتخصصة في صياغة الأهداف، وأساليب التقويم، وطرق التدريس، والأنشطة، والوسائل .

وتكون الدليل من مجموعة من النقاط هي:

١. تحديد الهدف من دليل المقرر .

٢. محتويات الدليل .

تضمن الدليل ما يلي :

. فهرس الموضوعات المتضمنة بالدليل .

. مقدمة الدليل: وهى توضح الهدف من إعداد الدليل والأسس التي تم اختيار محتوى دليل الطالب في ضوئها.

. القسم النظري للدليل : ويشمل (أهداف إعداد الدليل – الأهداف العامة للبرنامج – طرائق التدريس المستخدمة للبرنامج – الزمن المناسب لتدريس البرنامج – الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها – سبل تقويم الطلاب).

. القسم التطبيقي لدليل المعلم :

ويمثل هذا القسم تطبيقاً للقسم النظري، ومكملاً لما جاء بكتاب الطالب من موضوعات ، وتم تناول كل لقاء كالتالي :

. صياغة الأهداف الإجرائية. . عرض استراتيجية التدريس المستخدمة .

. عرض خطة السير في الدرس . . الإجابة عن أسئلة التقويم.

وبإعداد برنامج الدراسة، ودليل الطالب، ودليل المعلم يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو ما فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

ثامنًا –إجراءات التجربة الميدانية.

سارت إجراءات تجربة الدراسة وفقاً للخطوات الآتية :

- اختيار مجموعة الدراسة .

تم اختيار ثمانين طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الشهيد مصطفى سيد عبد السميع الثانوية المشتركة بإدارة سمالوط التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بالمنيا العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢ الفصل الدراسي الثاني من غير طلاب المجموعة الاستطلاعية لتطبيق البرنامج المقترح عليهم، وتم تقسيم هؤلاء الطلاب إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست البرنامج المقترح بلغ عددهم أربعين طالباً وطالبة، وأخرى ضابطة لم تدرس البرنامج بلغ عددهم أربعين طالباً وطالبةً .

ولضبط متغيرات الدراسة تم استبعاد الطلاب الباقين من العام الماضي؛ وذلك حتى يكون هناك تكافؤ عمري بين طلاب العينة، حيث تراوحت أعمار الطلاب بين (١٥–١٦) عاماً

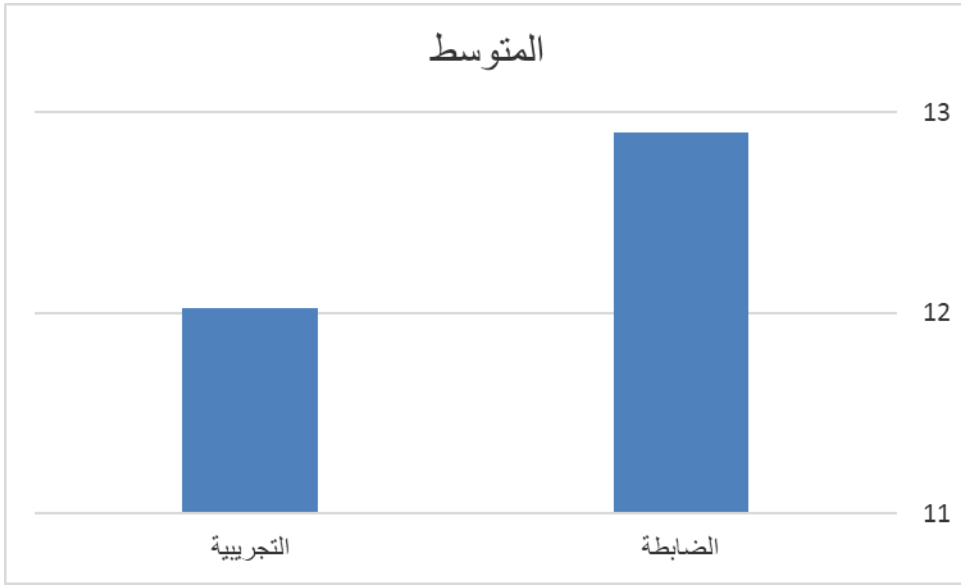
- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة .

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة التحليلية، ومقياس الوعي اللغوي على مجموعتي الدراسة في حصة اللغة العربية، وكان ذلك يوم الاثنين الموافق ٢٠٢٢/٣/١٤م ؛ وذلك لبيان مدى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة، وقام الباحث بإيجاد قيمة (ت) ودلالتها، وقد جاءت دلالة (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار والمقياس كالآتي :

جدول (٥) دلالة(ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة التحليلية

	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
اختبار مهارات القراءة التحليلية	الضابطة	٤٠	١٢.٩٠	١.٤٦	٢.١١٧	غير دالة
	التجريبية	٤٠	١٢.٠٢٥	٢.١٦		



ويتضح من الجدول السابق التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في الاختبار؛ حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث إن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً.

جدول (٦) دلالة (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الوعي اللغوي

	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
مقياس الوعي اللغوي	الضابطة	٤٠	٣٤.١٢	٧.٦٦	٠.٠٧٥	غير دالة
	التجريبية	٤٠	٣٤	٧.٢٩		

يتضح من الجدول السابق التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في المقياس القبلي؛ حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة حيث إن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا .

التدريس للمجموعة التجريبية:

قام الباحث قبل التدريس للمجموعة التجريبية بأخذ تصريح رسمي من مدير المدرسة المطبق عليها البحث لتطبيق تجربة البحث في الفترة من ٢٠٢٢ /٣/١٦ إلى ٢٠٢٢/٤/٢٧ والتقى الباحث بالطلاب لتعريفهم بالبرنامج، وكيفية التعامل معه ، وتعريفهم بالقراءة التحليلية ومهاراتها، والوعي اللغوي ومؤشراته، وتعريف مبسط بمدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية وأسسه في التدريس ، وقد استعان الباحث بالسادة الأساتذة مدرسي اللغة العربية بالمدرسة في معاونته على مقابلة الطلاب لتدريس لقاءات البرنامج لهم، كما قام الأساتذة بتحفيز الطلاب على المشاركة في دراسة البرنامج .

- التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية ومقياس الوعي اللغوي:

بعد انتهاء التدريس للمجموعة التجريبية تم تطبيق اختبار القراءة التحليلية ومقياس الوعي اللغوي بعديًا على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على نحو ما تم قبل تدريس البرنامج، وتم رصد نتائج التطبيق البعدي للاختبار والمقياس، وذلك لمعالجتها إحصائياً ، وتحليلها، وتفسيرها وصولاً لنتائج البحث وتقديم مقترحات مستقبلية، وهذا ما سيتم تناوله في نتائج البحث.

نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها :

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو "ما فاعلية البرنامج المقترح في تدريس القراءة في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

تم صياغة الفرضين التاليين :

الفرض الأول:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار القراءة التحليلية المعد في البحث بعدياً على طلاب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، ثم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)؛ لمعرفة اتجاه الفروق، ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات اختبار القراءة التحليلية، وقد تم استخدام برنامج (spss) لبيان الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها .

جدول (٧) دلالة (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية ككل:

اختبار مهارات القراءة التحليلية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمه ت	الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا
	م (المتوسط)	ع (الانحراف المعياري)	م (المتوسط)	ع (الانحراف المعياري)			
	٢٢.٧٥	٣.٥٦	١٣.٥٠	١.٨٩	١٤.٤٩	دالة عند مستوى ٠٠١,	٠.٧٣

يتضح من جدول (٧) ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية عن درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التحليلية ككل، ووجود فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة ت ١٤.٤٩ وهي دالة عند مستوى (٠٠١,) وللتأكد من حجم أثر المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع (مهارات القراءة التحليلية ككل) تم حساب حجم الأثر بحساب قيمة مربع إيتا ، ووجد أن حجم الأثر هو ٠.٧٣ ، وهو تأثير كبير يؤكد على التأثير الكبير للمتغير المستقل في المتغير التابع ؛ حيث إن قيمة حجم التأثير حينما تكون أعلى من ٠.١٤ يكون حجم تأثير كبير بحسب ما أقرته الدراسات العلمية، ومما سبق يؤكد صحة الفرض القائل " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب

المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية

وهذه النتيجة تؤكد فاعلية برنامج الدراسة القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة التحليلية ككل؛ حيث ارتفعت درجات طلاب المجموعة التجريبية ارتفاعاً كبيراً بعد تطبيق برنامج الدراسة عليهم، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: fan,2010، ودراسة الأسعد ٢٠١٢، Boardman,2015، Rahman,2015 وقد أثبتت هذه الدراسات فاعلية مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات اللغة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها لما يلي:

١- ارتباط مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية ارتباطا وثيقا بمهارات القراءة التحليلية؛ وذلك لأن الطلاب يستخدمون مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعدهم على تحليل الموضوع المقروء تحليلا دقيقا من خلال مراحل، وخطوات ما قبل القراءة، وأثناء القراءة، وما بعد القراءة، فيستخدم استراتيجية العرض التمهيدي قبل القراءة، واستراتيجية تحديد العناصر المفهومة وغير المفهومة وتحديد جوهر الموضوع في أثناء القراءة واستراتيجية التلخيص بعد القراءة، من خلالهم يتم تنمية مهارات القراءة التحليلية.

٢- ساعد مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية الطلاب على إعمال العقل والتحليل والاستنباط وإثراء الخيال، وكل ذلك يساعد على تنمية مهارات التحليل والغوص في أعماق النص والوصول إلى أهدافه البعيدة.

٣-تدريب الطلاب من خلال المدخل على المناقشة والتحليل وتزويد الطلاب بالخبرات المعرفية المتصلة بالموضوع، وكل ذلك يعد مدخلا للقراءة التحليلية.

٤-ساعد برنامج الدراسة على تفاعل الطلاب مع النص المقروء؛ مما أدى إلى فهم تحليلي عميق لمحتواه.

٥-المتعلم في برنامج الدراسة متعلم نشط يسعى إلى ترتيب وتنظيم ما تعلمه، وما لديه من معرفة سابقة من أجل فهم الخبرات الجديدة، وهو في ذلك يستخدم العمليات العقلية المختلفة ومن بينها التحليل والاستدلال، وكل ذلك ينمي مهارات القراءة التحليلية .

٦-استخدام استراتيجيات مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية ساعد في تحليل النص إلى مكوناته.

٧-تقديم دليل المعلم ساعد على توجيه المعلم لكيفية تنفيذ مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية من خلال استراتيجيات تساعد على تحليل النص.

٨-تعدد الأنشطة القرائية في برنامج الدراسة ساعد على التحليل العميق للنصوص المقروءة.

٩-استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية ساعد على الدخول في أعماق النص وتحليله من جميع جوانبه.

١٠- ما قام الطلاب به أثناء القراءة من ربط النص مع نصوص أخرى ساعد على تحليل النص بما ساعد على تنمية مهارات القراءة التحليلية.

١١- المناقشات التي تمت بين الطلاب من خلال التعلم التعاوني ساعدت على تنمية مهارات القراءة التحليلية.

١٢- تعدد الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج وتكاملها.

١٣- تفاعل الطلاب مع النص من خلال دمج المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية ساعد على التحليل العميق للنص.

١٤- الاعتماد على خبرات المتعلم السابقة، وما الذي لديه من معلومات ، والبناء عليها.

١٥- ممارسة مهارات القراءة التحليلية من خلال أنشطة البرنامج بصورة وظيفية في مواقف حقيقية مرتبطة بواقع الطلاب وحياتهم .

١٦- تعدد أنشطة البرنامج ساعد الطلاب على الفهم الجيد للموضوعات .

١٧- الدافعية التي أتاحتها دراسة البرنامج في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية والأنشطة المتعددة التي احتوى عليها البرنامج.

١٨- وضوح أهداف كل لقاء من لقاءات البرنامج، وعرضها على الطلاب قبل كل لقاء، مما جعل الطلاب يتعرفون على المطلوب منهم من كل لقاء، وبالتالي السعي لتحقيق ذلك.

١٩- التقويم المستمر لأداء الطلاب سواء من خلال القيام بإجراءات كل نشاط ، وتقديم تغذية راجعة عقب كل نشاط يساعد في علاج الضعف أولا بأول ، أو بأسئلة التقويم عقب كل لقاء ؛ للوقوف على مدى إتقان الطلاب لمهارات اللقاء .

٢٠- تنوع أساليب التقويم في البرنامج ، وذلك باستخدام الأسئلة المقالية، والأسئلة الموضوعية، والأسئلة التي يتطلب الإجابة عنها ممارسة مهارات كتابية ، أو ممارسة مهارات التحدث أو الاستماع أو القراءة أو الفهم أو التذوق إلى غير ذلك .

٢١- تركيز البرنامج على المشاركة الإيجابية للطلاب من خلال القيام بأنشطة البرنامج والإجابة عن أسئلة التقويم.

٢٢- اهتمام البرنامج بالممارسة والتكرار لمهارات القراءة التحليلية وذلك بتكرار المهارات اللغوية بصور مختلفة في كل لقاء من لقاءات البرنامج .

الفرض الثاني :

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية في كل مستوى على حدة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)؛ لمعرفة اتجاه الفروق، ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات كل مستوى على حدة من المستويات الثلاثة للقراءة التحليلية، وقد تم استخدام برنامج (spss) لبيان الفروق بين المجموعتين ، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها .

جدول (٨) دلالة (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية وفقاً للمستويات التي تم قياسها كل على حدة

	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا
مهارات تحليلية لفظية	الضابطة	٤٠	٥.٠٢٥	٠.٩٤	١٣.٧٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	٠.٧١
	التجريبية	٤٠	٨.٢٠	١.١١٤			
مهارات تحليلية استنتاجية	الضابطة	٤٠	٤.٥٠	٠.٦٧	١٢.٣٠	دالة عند مستوى ٠.٠١	٠.٦٦
	التجريبية	٤٠	٧.٥٥	١.٤١			
مهارات تحليلية نقدية	الضابطة	٤٠	٣.٩٢	٠.٩٧	١١.١٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	٠.٦٢
	التجريبية	٤٠	٦.٩٧	١.٤٢			
الاختبار الكلي	الضابطة	٤٠	١٣.٥٠	١.٨٩	١٤.٤٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	٠.٧٣
	التجريبية	٤٠	٢٢.٧٥	٣.٥٦			

يتضح من جدول (٨) الذي يتناول الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في كل مستوى من مستويات القراءة التحليلية ما يأتي:

أ- بالنسبة للمهارات التحليلية اللفظية بلغ متوسط المجموعة الضابطة ٥.٠٢٥ بانحراف معياري ٠.٩٤، وبلغ متوسط المجموعة التجريبية ٨.٢٠بانحراف معياري ١.١١٤، وتبين وجود فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ، وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار؛ حيث بلغت قيمة (ت) ١٣.٧٣

وهي دالة عند مستوي (٠,٠٠١) وللتأكد من حجم أثر المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع (مستوى المهارات التحليلية اللفظية) تم حساب حجم الأثر ، ووجد أن حجم الأثر هو ٠.٧١، وهو تأثير كبير؛ حيث إن قيمة حجم التأثير حينما تكون أعلى من ٠.١٤ يكون حجم تأثير كبير بحسب ما أقرته الدراسات العلمية، ويؤكد على التأثير الكبير للبرنامج المقترح في تنمية المهارات التحليلية اللفظية، ويرجع ذلك إلى اهتمام البرنامج بهذه المهارات ووضعها في كل لقاء من لقاءات البرنامج المقترح ؛ لأنها تعد مهارات أولية أو أساسية لا يمكن الاستغناء عنها لتنمية المستويات الأخرى للقراءة التحليلية، كما أن اختيار موضوعات البرنامج في ضوء احتياجات الطلاب جعلهم يسعون بأنفسهم لمعرفة معاني الكلمات ومعرفة الأفكار الرئيسة والفرعية لاتصال الموضوعات بواقعهم واهتماماتهم.

ب- بالنسبة للمهارات التحليلية الاستنتاجية بلغ متوسط المجموعة الضابطة ٤.٥٠بانحراف معياري٠.٦٧، وبلغ متوسط المجموعة التجريبية ٧.٥٥ بانحراف معياري ١.٤١وتبين وجود فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار حيث بلغت قيمة (ت) ١٢.٣٠ ، وهي دالة عند مستوي (٠,٠٠١) وللتأكد من حجم أثر المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع المهارات التحليلية الاستنتاجية تم حساب حجم الأثر، ووجد أن حجم الأثر هو ٠.٦٦، وهو تأثير كبير؛ حيث إن قيمة حجم التأثير حينما تكون أعلى من ٠.١٤ يكون حجم تأثير كبير بحسب ما أقرته الدراسات العلمية، ويؤكد هذا على التأثير الكبير للبرنامج المقترح في تنمية المهارات التحليلية الاستنتاجية ؛ وذلك يرجع إلى تركيز البرنامج المقترح على هذه المهارات بصورة كبيرة، ووضع أنشطة متنوعة لها في لقاءات البرنامج، حيث إن للمهارات التحليلية الاستنتاجية أهمية كبيرة للطلاب فبامتلاك تلك المهارات يستطيعون استنتاج المعلومات والأفكار وتحليلها فيما قاموا بقراءته، ومن ثم يساعدهم ذلك في تحصيلهم

ليس في اللغة العربية فحسب بل في جميع المواد الدراسية الأخرى، وتطبيقاً لهذا احتوى البرنامج المقترح من بين أنشطته على أنشطة عديدة لتنمية المهارات التحليلية الاستنتاجية.

ج- بالنسبة للمهارات التحليلية النقدية بلغ متوسط المجموعة الضابطة ٣.٩٢بانحراف معياري ٠.٩٧وبلغ متوسط المجموعة التجريبية ٦.٩٧بانحراف معياري ١.٤٢ وتبين وجود فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار حيث بلغت قيمة (ت) ١١.١٩ ، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) وللتأكد من حجم أثر المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع للمهارات التحليلية النقدية تم حساب حجم الأثر ، ووجد أن حجم الأثر هو ٠.٦٢،وهو تأثير كبير ؛ حيث إن قيمة حجم التأثير حينما تكون أعلى من ٠.١٤ يكون حجم تأثير كبير بحسب ما أقرته الدراسات العلمية، ويؤكد على التأثير الكبير للبرنامج المقترح في تنمية المهارات التحليلية النقدية؛ حيث إن برنامج الدراسة القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية من خلال اهتمامه بالخبرات السابقة للمتعلمين وربطها بالخبرات الجديدة المقدمة لهم إما بتعديل ما لديهم أو إضافة الجديد إليها أو حذفها أو إعادة تنظيمها، واستخدام استراتيجيات محددة في برنامج البحث كل هذا جعل الطلاب قادرين على نقد ما يعرض عليهم في ضوء ما لديهم من معلومات، وخبرات سابقة، وتحليلهم العميق للنصوص المقروءة مما أدى إلى تنمية مهارات التحليلية النقدية لديهم .

الفرض الثالث :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي اللغوي البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بعد التدريس للتلاميذ بتطبيق مقياس الوعي اللغوي بعديًا وحساب الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لمعرفة اتجاه الفروق وقد تم ذلك باستخدام برنامج (Spss) لبيان الفروق بين المجموعتين والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها .

جدول (٩) دلالة (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي اللغوي .

	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا
مقياس الوعي اللغوي	الضابطة	٤٠	٣٤.٧٥	٧.٣٠	١٣.٦٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	٠.٧١
	التجريبية	٤٠	٥٨.٨٧	٨.٤١٩			

يتضح من هذا الجدول ارتفاع درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، ووجود فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي اللغوي حيث بلغت قيمة " ت " ١٣.٦٩وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية وللتأكد من حجم أثر المتغير المستقل (مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية) في المتغير التابع (الوعي اللغوي) تم حساب حجم الأثر بحساب قيمة مربع ايتا ووجد أن حجم الأثر هو ٠.٧١

وهذا تأثير كبير؛ حيث إن قيمة حجم التأثير حينما تكون أعلى من ٠.١٤ يكون حجم تأثير كبير بحسب ما أقرته الدراسات العلمية، وهذا يؤكد صحة الفرض الثالث للبحث ويؤكد فاعلية برنامج الدراسة في تنمية الوعي اللغوي لدى الطلاب ؛ حيث ارتفعت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ارتفاعًا كبيرًا بعد تدريسهم برنامج الدراسة

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من فهد اللهيبي ٢٠٠٩ ، وليد السراقبي ٢٠١٥ ، وحسن مالك ٢٠١٧ ، وليا جيوان ٢٠١٨، ومحمد الروسان ٢٠١٨.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها لما يلي :

١- العمق في قراءة النص وتحليله أدى إلى التركيز على عمق وجمال اللغة العربية مما أدى إلى زيادة الوعي اللغوي لدى الطلاب.

٢- انتباه الطلاب واستمتاعهم بأنشطة البرنامج ساعد في رفع الوعي اللغوي لديهم.

٣- دافعية الطلاب للبرنامج والمشاركة الفعالة في أنشطته ساعد على رفع مستوى الوعي اللغوي لديهم.

٤- تعدد الأنشطة في البرنامج ساعد على رفع مستوى الوعي اللغوي لدى الطلاب.

٥- مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية يجعل القارئ استراتيجيا لا يمارس القراءة بطريقة آلية وهذا بدوره يساعد على رفع الوعي اللغوي.

٦- نمو مهارات القراءة التحليلية لدى الطلاب جعلهم يشعرون بجمال اللغة وأهميتها والتمسك بها مما رفع وعيهم اللغوي.

٧- ممارسة الطلاب للمهارات التحليلية الاستنتاجية والنقدية رفع مستوى وعيهم باللغة وما تحمله من خصائص ومميزات.

توصيات الدراسة: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يلي:

١- الإفادة بقوائم المهارات التي تم التوصل إليها في الدراسة لتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- إعادة النظر في أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لتضمينها مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي.

٣- استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تدريس فروع اللغة العربية لإتاحة الفرصة للتفكير وإعمال العقل.

٤- الإفادة ببرنامج الدراسة في تحسين مستوى طلاب المرحلة الثانوية وتدريبهم على نظام التقييم الجديد.

٥- الاهتمام بتنمية الوعي اللغوي في تدريس اللغة العربية.

٦- وجود مقرر لتمية الوعي اللغوي في برامج إعداد المعلم.

٧- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على كيفية استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.

٨- ضرورة اهتمام مناهج اللغة العربية بصفة عامة بالربط بين الخبرات الجديدة المقدمة للطلاب والخبرات السابقة لهم والبناء عليها.

٩- تدريب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات التعلم المنبثقة من مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية.

١٠- الاهتمام باحتياجات الطلاب الفعلية في بناء مناهج اللغة العربية والانطلاق منها في اختيار محتوي المنهج.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومقترحاتها يمكن اقتراح إجراء البحوث والدراسات الآتية:

١- برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات الفهم القرائي لطلاب المرحلة الثانوية.

٢- برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية.

٣- برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في ضوء استراتيجيات مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهاراتهم التدريسية.

٤- تقويم كتب القراءة للمرحلة الثانوية في ضوء العناية بمهارات القراءة التحليلية وتنمية الوعي اللغوي لدى الطلاب.

٥- برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لطلاب المرحلة الثانوية.

٦- برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لطلاب المرحلة الثانوية.

٧- أثر تنمية مهارات القراءة التحليلية على تنمية الهوية اللغوية وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

١- ابتسام بنت عباس محمد عافشي (٢٠١٦): مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأملي وعلاقته بمهارات التحليل القرائي ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (١٦٩) الجزء (٢) يوليو ، ٥٤-٨٨.

٢- إبراهيم محمد علي (٢٠١٨) : استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد(٢٠٠) يونيه ، ٧٥-١١١.

٣- ابن منظور (١٩٨٢): لسان العرب ، الجزء السادس ، القاهرة ، دار المعارف

٤- أحمد عبده عوض (٢٠٠١) : تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في القراءة والنصوص الأدبية في ضوء تنميتهم مهارات القراءة التحليلية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، المجلد ١٦، العدد (٢) ، ٥٦-١٠٣.

٥- جمال سليمان عطية (٢٠١١) : برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، عدد ١٧٢ ، يوليو ، ١٥٩-٢٠١.

٦- حسن سيد شحاتة (٢٠٠٠) : قراءات الأطفال ، القاهرة ، الدار العربية اللبنانية.

٧- حسن سيد شحاتة (٢٠٠٢) : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط٥،القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

٨- حسن محمد مالك (٢٠١٧) : شبكات التواصل الاجتماعي وأزمة الهوية العربية في العالم العربي ، المجلة المغربية للعلوم الاجتماعية والإنسانية ، العدد الأول .

٩- حمودة العليمات (٢٠١١) : أثر القراءة الاستراتيجية التفاعلية في مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي

في الأردن ، مجلة الدراسات الاجتماعية ، عدد٣٣، كلية العلوم التربوية ، جامعة آل البيت ، الأردن .

١٠- خلف حسن محمد (٢٠١٣) : برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ٤٣ ، ١٠٥-١٣٩.

١١- رانيا محمد مصطفى كامل (٢٠١١) : فاعلية استراتيجية قائمة على عمليات ما وراء التعرف في تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي ببيئة النص الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

١٢- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤) الاسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها تطويرها تعليمها) القاهرة ، دار الفكر العربي.

١٣- رشدي أحمد طعيمة ، ومحمد الشعيبي (٢٠٠٦) : تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

١٤- رفيق هاني سلمان الهلسة (٢٠٠٤) : أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك ، رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية .

١٥- رولا نعيم حسن (٢٠١٨) : فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، جامعة شقراء الأردن ، مجلة رسالة التربية وعلم النفس ، العدد ٦١ ، الرياض السعودية .

١٦- ريم أحمد عبد العظيم (٢٠١٢) : استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد (٣١) ، الجزء الثاني ، نوفمبر .

١٧- سارة عبد الرحيم الحمادي (٢٠٢١) : أثر برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في اكتساب المفردات اللغوية لدى تلميذات الصف السادس الأساسي بمدارس مدينة إب ، مجلة بحوث ودراسات تربوية ، جامعة تعز ، مركز التأهيل والتطوير التربوي ، ١-٤٣.

١٨- سامح محمد شحاتة (٢٠١٧) : فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الخطوات الخمس SQ3R في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة القراءة والمعرفة ، (١٩٠) ٤٦-٦٥.

١٩- سامية سامي محمد خليف (٢٠٢٠) : برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، مجلد ٣١، عدد ١٢٤،أكتوبر.

٢٠- سلوى محمد عزازي ٠٢٠٠٤) : تصور مقترح لمنهج اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة .

٢١- سمير عبد الوهاب (٢٠٠١) : فعالية برنامج قائم على الوعي بتدريس القراءة في تطوير المهارات التدريسية لطلاب شعبة اللغة العربية بتربية دمياط ، المؤتمر العلمي الأول ، المجلد الثاني ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، يوليو .

٢٢- سمير عبد الوهاب، ومحمد حسن المرسي (٢٠٠٥) : من قضايا القراءة ، الطبعة الأولى ، مكتبة نانسي ، دمياط .

٢٣- سيد السايح حمدان (٢٠١٠) : برنامج مقترح لتنمية الوعي اللغوي لمعلمات الروضة وأثره في علاج مشكلات النطق لدى أطفال الرياض ، مجلة كلية التربية بأسوان ، عدد٢٤.

٢٤- عبد الرحمن مرعي (٢٠٠١) : نحو تنمية الوعي اللغوي https:www.beitberl.ac.il-Arabic-khdmatakadime-arb-. lebr-arb-version-arb-books-documents-2001-mkl-4-.

٢٥- عبدالله الدنان (٢٠٠٠) : إعداد المعلم وتدريبه على تعليم اللغة العربية الفصحى ، ندوة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية : الواقع والتطلعات ، الرياض ، وزارة المعارف السعودية ، فبراير .

٢٦- عبدالله محمود رفيقان الأسعد (٢٠١٢) : أثر استراتيجية القراءة التشاركية في تحسين فهم المقروء والمهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف التاسع في الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك ، أربد ، الأردن .

٢٧- علاء الدين حسن سعودي (٢٠٠٩) : استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية الفهم الناقد والوعي بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، المؤتمر العلمي الحادي والعشرين ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة ، ١٠٧٢-١١٦٠.

٢٨- علي عبد المنعم حسين (٢٠١٩) : فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل البلاغي لتنمية مهارات القراءة التحليلية والذائقة الأدبية لدى المرحلة الثانوية ، مجلة القراءة والمعرفة ، ٢١٨ ، ١٩٩-٣٤٨.

٢٩- فتحي علي يونس (٢٠٠١) استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣٠- فهد بن مسعد اللهيبي (٢٠٠٩) : الهوية اللغوية العربية وتحديات المعلوماتية ، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات ، جامعة الملك عبد العزيز ، العدد الخامس .

٣١- ليا جيوان (٢٠١٨): اللغة ، والثقافة ، والهوية ، الهوية اللغوية وبناء المجتمع الوطني اللبناني المشترك ، جامعة الجنان ، مركز البحث العلمي .

٣٢- ماجد مقعد الحافي (٢٠١٩) : برنامج تدريسي قائم على النظرية البنائية الاجتماعية وفاعليته في تنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

٣٣- ماهر شعبان عبد البارئ (٢٠١٦) : فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد ١٧، عدد٢.

٣٤- مجمع اللغة العربية (١٩٧٢) : المعجم الوسيط ، الجزء الثاني ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، دار المعارف .

٣٥- محمد الروسان (٢٠١٨) : أثر استخدام الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية إربد الأولى .

٣٦- محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي (٢٠١٥) : معجم مختار الصحاح ، دار ابن حزم ، بيروت ، لبنان.

٣٧- محمد حامد الناصر ، وخولة عبد القادر درويش (٢٠٠١) : تربية الأطفال في رحاب الإسلام والبيت والروضة ، الطبعة الرابعة ، جدة ، مكتبة السوادي للتوزيع .

٣٨- محمد عباس حنفي محمود (٢٠٠٥) : فاعلية برنامج مقترح للقراءة التحليلية في فهم النصوص القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا.

٣٩- محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣) :التعلم ،المفهوم النماذج والتطبيقات ،القاهره ،مكتبة الانجلو المصريه .

٤٠- مروان أحمد محمد السمان (٢٠١٦) : فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتأويلية للنصوص الأدبية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية العربية بكليات التربية ، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، المجلد (٤٠) ، العدد (٤) ، ١٣-٩٢.

٤١- مصطفى إسماعيل موسى (٢٠٠٣) الاتجاهات الحديثة في التكامل بين الاستماع والقراءة في تعلم اللغة ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد ١٦، العدد الرابع إبريل .

٤٢- هبة عبدالله الصفدي (٢٠١٧) : فاعلية استراتيجية القراءة التشاركية في تنمية الفهم القرائي والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .

٤٣- هدى مصطفى عبد الرحمن (٢٠٠٩) : برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة التحليلية باستخدام التعليم التعاوني لدى الطلاب المعلمين

وأثره على ما وراء المعرفة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٥٠.

٤٤- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩): "وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي" ، وزارة التربية والتعليم .

٤٥- وليد السراقبي (٢٠١٥) : الهوية اللغوية ، المفهوم ، والملامح ، مركز العبيكان للأبحاث ، العدد العاشر .

٤٦- يسري محمد مقبل الزيود (٢٠١٥): أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل والتفكير بصوت عال في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ، رسالة دكتوراه ، عمان ، كلية الدراسات العليا ، جامعة العلوم الإسلامية العالمية ، الأردن .

ثانيا – المراجع الأجنبية :

47- Abu shihab Ibrahim(2011).Reading as Critical thinking Asian Social Science Vol,7,No.8,209-218

48- Barjesteh,Hamed.&Vaseghi,Reza.(2012).Language Awarness Within The context Of Changing Perspectives on grammer Pedagogy.Leksika.Vol.6No.2-August1-7

49- Boardman, A-Klingner,J.Buckley, P- Annamma, S&Lasser,C(2015).The efficacy of Collaborative Strategic Reading in middle school science and social classes.Springer Science&BusinessMedia Dordrecht,28:1257-1283.

50- Bourke,James(2008).A Rough Guide to language awareness ,Teaching Forum,12-21

51- Cohen, V-&Cowen,J-(2008)Literacy for children in an information age :Teaching Reading,Writing,and Thinking.Washington:Thomason Wadsworth Publisher.

52- Dimino, J. & Simon ,E. & Vaughn, S., (2002), Collaporative Strategic Reading (C.S.R):Improving reading Skills ,Minnesota,insititue of Community Integration , Available on line at:U.R.L http://WWW.ncest.org/teleconferences/transcripts/2002.09asp

53- Fan.Y.(2010).The effective of comprehension strategy instruction on EFL Leamers comprehension Asion Social Science,6(9),19-29

54- Fletcher,J-,Lyon. R.,Fuchs,L-&Barnes,M.(2007)

55- Grabe,W.(2009)Reading in a second language:Moving from theory to practice .Cambridge:Cambridge Univeristy Press.

56- Handbook of reading research(Vol.2,pp.609-640),New York:Longman.

57- Homer,S.L.,&Shwery,C.S.(2002):"Becoming an engaged self –regulated reader",Theory into practice,vol41,No1,pp102-109

58- Horner,S.L., &Shwery, C. S.(2002);"Becoming an engaged self-regulated reader ",Theory into practice ,Vol 41,No1,pp 102-109.

59- Irvin,J.L,Buehi,D.R.,&Klemp,R.M.(2003):"Reading and the high school student ",Boston,MA:Allyn&Bacon.

60- Klinger,J.,Sharon, V., &Alison,B-(2007)Teaching Reading Comprehension to students with Learning Difficculties .New York:The Guildford Press.

61- Learning Disabilities from identification to intervention.New York:The Guilford Press.

62- Linda M.& Neas, R. (2016). Ideas to Begin Reflective Teaching .https://WWW.tandfonline.com.2014,dosfan.lib.uic.edu2014,edutopia 2016refiectionpools.Wordpress.com)

63- Paris,S.G.,Wasik,B.A.,&Turner,J.C.(1991):"The development of Strategic reading ",InR.Barr,M.L.Kamil,P.B.Mosenthal&P.D.Pearson(Eds),

64- Phipps,Simon .(2010).Teacher Education for the future :A teacher cognition Perspective ,2ND East Asian conference on teacher Education Researche ,Hong Kong ,Dec.

65- Pressley,M.(2000).What should comprehension instruction be the instruction of ? In M.Kamil,P. Mosenthal ,p. Pearson ,&R.Barr (Eds),Handbook of reading research(Vol.3,pp.545-561).Mahwah,NJ:Erlbaum.

66- Pressly,M.(2006)"Reading instruction that Works :The case for balanced teaching ",(ThirdEd),New York:The Guilford press.

67- Rahman,indah Fadhilah(2015).The IM Plementation of callborative Stategy Reading (CSR)And its effectson Students Reading comprehension ,English. Education Department of UIN Alau ddin Makassar 1(1)

68- Rezaei, A., & Hashim, F. (2013).Impact of Awarness raising about Enhancement:An listening Micro-

skills On the lestining comprehension Exploration of the listening Micro Skills in EFL Classes .Australian Journal of teacher Education ,38(8)

69- Schmitt,M, S., & Sha, S. (2009):"The developmental nature of metacognition and the relationship between knowledge and control over time ",Journal of Research in Reading,Vol 32,No(2)pp 254-271

70- Stephanie,M.(2007).Reading Stratiges for Social Studies :Reading and Writing Stratigies.Washington:Shell Education.

a. Tylor&Franis (2010) :Languageawareness,Routledge,Volume Number:20.

71- Vaughn, S. & Klinger, J-(1998).Teaching reading comprehension through collaborative Strategic reading. intervention In school and clinic ,34(5),284-292.

72- Willis,J.M(2008).Teaching the Brain to Read :Strategies for improving fluency , Vocabulary,and Comprehension . Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.