برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

إعداد

د/عمرو مختار مرسي

برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. د/عمرو مختار مرسي

ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية تحديد فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بالخطوات والإجراءات التالية:

– مراجعة الأدبيات التي تناولت بناء برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها، الأدبيات التي تناولت مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء، وأعدت قائمة تتضمن مهارات فهم المقروء المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات فهم المقروء.

– تضمن البرنامج وحدتين في اللغة العربية، ويهدفان إلى تنمية مهارات فهم المقروء تلك المهارات المستندة إلى تحديد الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات والتي تضمنت ثلاثة معايير وهي: فهم تفاصيل النص المقروء، فهم دلالات النص المقروء، فهم الأدلة والحجج في النص المقروء. وقد تكونت مجموعة الدراسة من مجموعة واحدة طبق عليها الاختبار قبليا وبعديا وتتبعيا، وقد توصلت الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية مهارات فهم المقروء لدى الفئة المستهدفة.

Abstract

This study aimed at identifying the the effectiveness of a program based on the strategic reading approach to develop reading comprehension skills among the Arabic-speaking learners. To achieve the objective of the study, the researcher undertook the following steps and procedures:

- Reviewing the literature on the construction of Arabic language programs for non-Arabic speakers, the literature on the introduction of strategic reading to develop reading comprehension skills, and preparing a list of reading comprehension skills suitable for other Arabic-speaking learners at the advanced level.
- The program includes two modules in the Arabic language and aims to develop reading comprehension skills. These skills are based on the definition of (**CEFR**) which includes three criteria: understanding the details of the readable text, understanding the readability of the text, understanding the evidence and arguments in the readable text. The study group consisted of one group, which was tested on the basis of the test.

مقدمة الدراسة:

تعد اللغة من أهم الأدوات المعرفية؛ فهي أداة التواصل المعرفي الإنساني، وهي أهم أدوات التواصل والاتصال بين الفرد وبين غيره من أفراد مجتمعه في المواقف الحياتية المختلفة، بل إنها أداة من أدوات الفهم والإفهام والتعليم والتعلم، وعليها يُعتَمَدُ في تعليم التلاميذ المواد التعليمية المختلفة في جميع المراحل الدراسية.

كما أن تعلم لغات الأمم الأخرى وسيلة للتعرف على منجزات هذه الأمم، بل والإفادة منها في بناء نموذج حضاري يقوم على معتقدات الأمة وتراثها وثقافتها، لا سيما في عصر العولمة والذي يصعب فيه أن تعيش أمة بمعزل عن الأمم الأخرى، وهذا يتطلب من كل أمة اللحاق بركب التقدم؛ ولذا أصبح تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها ضرورة ملحة في حياة البشر، فمن خلال التواصل اللغوي يستطيع الإنسان أن يشارك أقرانه وبني جنسه خبراته وأفكاره.

وتعد القراءة هي الوسيلة الأولي في نقل الفكر الإنساني والتراث الحضاري من جيل إلي جيل ومن أمة إلي أمة، حيث تعد القراءة وسيلة من وسائل الاستمتاع والتقدم والنجاح، وأداة من أدوات حل المشكلات، ومن ثم فلا ينبغي أن تكون القراءة دون فهم؛ لأنها حينئذ تفقد معناها الصحيح وقيمتها الحقيقية؛ فمهارة الفهم هي المهارة المستهدفة من تعليم القراءة، وتعني تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، وربط المعاني بعضها بالبعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، كما تعني الاحتفاظ بالمعاني والأفكار واستخدامها في أنشطة الحياة.(محمود الناقة ووحيد حافظ، 2001، 206)

لمهارات فهم المقروء أهمية خاصة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ حيث تعد القراءة مهارة أساسية من مهارات تعلم أي لغة أجنبية، فعلى الرغم من أهمية كل من الاستماع والتحدث في تعلم اللغة واستخدامها إلا أنه كثيرًا ما يتعذر على المتعلم استخدام هاتين المهارتين وذلك بسبب قلة الفرص التي تتاح له لممارسة اللغة شفويًّا؛ ومن ثم تصبح القراءة مهارة بديلة في التواصل اللغوي، وبواسطتها يستطيع أن يواصل المتعلم تقدمه العلمي في بقية صنوف المعرفة المختلفة؛ لأن كل المواد الدراسية التي يمر في خبراتها المتعلم، ليست إلا فكرًا مكتوبًا أو مقروءًا تمثله الرموز اللغوية المكتوبة، وقراءة هذه الرموز وسيلة تعرف مضامين هذا الفكر، بل إن القراءة تمكن المتعلم من عملية التوافق الشخصي والاجتماعي.(مصطفى رسلان، 2008، 135)

ونظرًا لأهمية تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات غيرها يرى الباحث ضرورة استخدام مداخل تدريسية حديثة –كمدخل القراءة الاستراتيجية– تسهم في نمو

تلك المهارات، وأن يراعي منهج تعليم اللغة العربية تقديم المواد المناسبة للارتقاء بمستوى المتعلمين المستهدفين.

إن تعلم مهارات اللغة بصفة عامة– ومهارات فهم المقروء بصفة خاصة– يتضمن التفكير بها، كما أن الممارسة الواعية للغة هي التي تلك التي تتم في إطار من المعنى وليس مجرد التدريب الآلي عليها، ولا مجال لتدريبات نمطية مكررة دون معرفة الأسباب الحقيقية وراءها، وهذا يعني أن المتعلم لابد أن يتوافر لديه درجة من السيطرة الواعية على النظام الأساسي للغة؛ حتى تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر في مواقف طبيعية. (على مدكور، إيمان هريدي، 2006، 45–46)

ويعد مدخل القراءة الاستراتيجية أحد المداخل التي يمكن من خلالها تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بما له من أهمية كبيرة في تفعيل دور المتعلم في تناول المادة الدراسية؛ فالقراءة الاستراتيجية تسهم في تنشيط المتعلمين من خلال تحديد الهدف قبل القراءة، وانغماسهم في الفهم والمراقبة الذاتية لأنفسهم أثناء القراءة، وتقويم مهارات الفهم بعد القراءة؛ مما يساعدهم في فهم المعلومات المتضمنة في النص المقروء والتنبؤ بما فيه من معان؛ لتنمو مهارات فهم المقروء.

ويشير (شميت وشا) إلى أن القراءة الاستراتيجية تتطلب من القارئ القيام بعدد من المهام، لعل أبرزها القدرة على حل *المشكلات* القرائية التي تحدث أثناء عملية المعالجة، والمراقبة الذاتية للاستيعاب من خلال تحديد جوانب الانسجام والتنافر بين مصادر المعلومات، وتقييم فعالية عملية المعالجة، وتفسير رسالة الكاتب، وإمكانية التبديل بين الاستراتيجيات المستخدمة، واستمرارية المراقبة للوصول إلى تفسير مقبول ومعقول للمحتوى.

(Schmitt & Sha، 2009 ،p254)

والقارئ الاستراتيجي من وجهة نظر بريسلي منظم ذاتيا أي أنه قادر على تحليل المهام القرائية، ووضع أهداف واقعية للقراءة، واختيار استراتيجيات فعالة لتنفيذها، ومراقبة فهمه للنص، وتقييم مدى تقدمه في تحقيق أهدافه من القراءة، ولديه دافعية عالية للقراءة والتعلم، واتجاهات إيجابية نحوهما، وبمعنى آخر فهو يستخدم مهاراته الخاصة لتحقيق فهم أفضل.

(Pressley، 2000، p545)

ومن ثم يوصف القراء الاستراتيجيون بأنهم يفسرون النص ويقيمونه أثناء القراءة ويراقبون عمليات الفهم القرائي، ويوظفون خبراتهم لفهم النص والتوصل إلى استنتاجات صحيحة، ويعدلون

غرضهم من القراءة حسب السياق أو المادة المقروءة، وقد يلجئون إلى تعديل استراتيجياتهم القرائية من خلال استخدام استراتيجيات متعددة لتعويض ما فاتهم من فهم، وهم عندما يفعلون ذلك؛ فإنهم يقيمون أنفسهم للتأكد من أنهم يفهمون ما يقرؤون ويتذكرونه من خلال القيام بالتلخيص، وعمل خرائط المفاهيم.

فالقارئ الاستراتيجي يمارس مجموعة من السلوكيات قبل القراءة وأثناءها وبعدها، فهو قبل القراءة يكون قادرًا على تحديد أهدافه منذ البداية، ووسائله التي تساعده في تحقيق هذه الأهداف، ويقوم بعمليات التصفح والمسح، وفي أثناء القراءة يطبق مهارات فك الرموز بفاعلية، ويراقب فهمه، ويقوم بعمل روابط بين المفردات والجمل، وبعد القراءة يلخص رسائل الكاتب، ويعكس خبراته المعرفية على النص، ويقوم مدى فهمه لما قرأ من خلال استراتيجيات متعددة.

وفى ضوء العرض السابق لأهمية القراءة الاستراتيجية يمكن القول أنها تسهم في تنمية مهارات فهم المقروء؛ وذلك من خلال ما يمارسه القارئ من سلوكيات قرائية استراتيجية أثناء تفاعله مع النص المقروء، وانخراطه في عملية الفهم؛ حيث أثبتت نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام استراتيجيات القراءة المتنوعة وبين ما يحققه المتعلمون من مستويات فهم المقروء.

وباستقراء الدراسات التي تناولت القراءة الاستراتيجية يمكن القول أنها قد توصلت إلى فاعليتها في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية ***(Standish، Leisa Gaye، 2005)***

وكذا تنمية مهارات القراءة الناقدة (علاء سعودي، 2009) وكذلك تنمية مهارات الكتابة الإبداعية (على الحديبي، 2012) مما يدعم فكرة الدراسة الحالية في استخدامها لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وعلى الرغم من أهمية القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلا أن هناك عدة مؤشرات توضح القصور في تعليم تلك المهارة وتنميتها منها: (على مدكور، إيمان هريدي، 2006، 76) ندرة توافر منهج محدد واضح الأهداف؛ مع غياب تصور واضح لأسسه الفلسفية والنفسية والثقافية، وندرة الموارد التعليمية المقدمة للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، مع قلة استخدام الاستراتيجيات الحديثة المناسبة لهم، وندرة توافر المعلم الجيد المعد لغويا وتربويا وثقافيا.

ومن ثم كانت الدراسة الحالية لمعرفة مدى تأثير مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وقد عاد الباحث إلى الدراسات السابقة لتعرف موقفها؛ فلم يجد من بينها دراسة تناولت هذا الموضوع دراسة فيها تحديد ويقين... ومن هنا نشأت فكرة الدراسة.

ونظرًا لهذا القصور في الاهتمام باستراتيجيات تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ فإن هناك شكوى من كثير من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس من ضعف بعض متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات فهم المقروء؛ فالدارسون في المستوى المتقدم لا يستطيعون التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، وتحديد المعاني الضمنية التي أرادها الكاتب، ولا يفكرون فيما وراء النص المقروء، ولا يضيفون للنص معان جديدة، ومعظم الكتب المستخدمة في تعليم اللغة العربية للطلاب الأجانب تعتمد على القواعد والترجمة (هالة ناجي 2009، 20). وقد تعددت وجهات نظر الباحثين والخبراء في تحديد أسباب هذا الضعف إلى ضعف الدارس اللغوي أو إلى أسباب تتعلق بالمعلمين وطرائق التدريس (رشدي طعيمة، 2006، 248).

ومما يؤكد هذا الضعف أن كتب القراءة للناطقين بغير العربية لا تدرب ولا تحسن مهارات استيعاب المقروء، إلا في المستوى الحرفي الذي يقتصر على تحديد مرادف الكلمة ومضادها، وتحديد معني الكلمة من السياق فقط. (أسامة العربي، 2014، 167) أما المستويات الأخرى (كالاستنتاجي، والنقدي..) فيندر تواجدها في كتب القراءة، كما أنها لم ترد في كتب دليل المعلم ومن ثم لا يتدرب المتعلمون عليها، ولا يتمكنون من استخراج الفكرة الرئيسة، أو استنتاج السبب والنتيجة، أو استنتاج القيم السائدة في النص، أو استنتاج هدف الكاتب، أو تحديد بعض السمات اللغوية في النص، أو التمييز بين الحقيقة والرأي. ويدعم ذلك ما أشار إليه فتحي يونس إلى أنه من العيوب الظاهرة في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب استخدام الطرق التقليدية في تقديم المواد التعليمية وتنظيمها. (فتحي يونس،2005، 39)

وللتأكد من تدنى اكتساب المتعلمين لمهارات فهم المقروء قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية في محاولة لتعرف واقع تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأُعدت استبانة وجهت إلى عشرة معلمين من معلمي اللغة العربية ممن لديهم خبرة في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك في بداية شهر ديسمبر 2015 م وقدمت الاستبانة في شكل مقابلة غير مقننة؛ بحيث اشتملت على بعض مهارات فهم المقروء مثل: (تحديد الفكرة العامة للموضوع – التمييز بين الفكرة الرئيسة والفرعية – استنتاج المعاني الضمنية – تحديد العلاقة بين المقدمات والنتائج– إبداء الرأي في النص المقروء).

وقد توصل الباحث من الددراسة الاستطلاعية إلى افتقار متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى مستويات الفهم العليا للنص كالنقد والابتكار، كما أنهم لا يجيدون اكتشاف ما وراء السطور، وما بين السطور. كما أن هناك قصورًا في استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات فهم المقروء؛ حيث إن المعلمين لا يستخدمون استراتيجيات محددة أو مداخل تدريسية حديثة لتنمية مهارات فهم المقروء، وقد نتج عن ذلك عدم وعي الدارسين بمهارات فهم المقروء، ولعل ذلك مرجعه أيضا العناية بتصويب الأخطاء النحوية والصوتية (مخارج الحروف) أكثر من عناية معلميهم بتدريبهم على مهارات فهم المقروء وفي هذا الصدد أشار (علي الحديبي، 2013، 189) إلى أن الحاجة ماسة إلى تدريس مهارات فهم المقروء من خلال استخدام استراتيجيات حديثة وفعالة، تساعد الدارسين على اكتساب مهارات فهم المقروء؛ لأن المعلمين يستخدمون طرائق تقليدية، وأوضح (أسامة العربي، 2014، 166) أن هناك قصورا في تخصيص جزء من الوقت لتدريس استراتيجيات فهم المقروء؛ لذا فقد تبني الباحث مدخل القراءة الاستراتيجية في القراءة ليستند إليه في بناء برنامج تدريسي ينمي مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وقد تلخصت مشكلة الدراسة الحالية في ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في مهارات فهم المقروء، والافتقار إلى مداخل تدريسية حديثة يمكن الاستناد إليها في تنمية تلك المهارات، وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مهارات فهم المقروء المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

السؤال الثاني: ما أسس بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

السؤال الثالث: ما البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

السؤال الرابع: ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء، وبقاء أثر التعلم لدى مجموعة الدراسة؟

منهجية الدراسة:

- **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية على نوعين من المناهج هما: **المنهج الوصفي**: الذي استخدم في تحديد مهارات فهم المقروء، **والمنهج شبه التجريبي**: الذي استخدم في تحديد مدى فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

- **أدوات الدراسة: أعد الباحث في هذه الدراسة الأدوات التالية:**

1- قائمة مهارات فهم المقروء.

2- البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى المتقدم) ودليل تدريسه

3- دليل المتعلم لاستخدام برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى المتقدم)

4- اختبار مهارات فهم المقروء لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى المتقدم)

- **عينة الدراسة:** اعتمد الباحث على أسلوب العينة القصدية لعدم وجود عددٍ كبيرٍ من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يمثل المجتمع الأصلي؛ كي يتمكن الباحث من اختيار عينة عشوائية منه، فاعتمد الباحث على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمركز التميز الألماني بكلية التربية جامعة عين شمس.

خطوات وإجراءات الدراسة:

سارت هذه الدراسة وفق الخطوات والإجراءات التالية:

1- تحديد مهارات فهم المقروء اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال:

أ- مقابلة بعض الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ب-دراسة الأطر المرجعية الحديثة التي تناولت مهارات فهم المقروء.

ج-دراسة الأدبيات، والكتابات التربوية التي حددت مهارات فهم المقروء للناطقين بغير العربية وخاصة في المستوى المتقدم.

د- دراسة الاتجاهات الحديثة في تنمية مهارات فهم المقروء.

هـ-تصنيف المهارات في صورة استبانة لعرضها على المتخصصين والخبراء.

و- بناء قائمة بمهارات فهم المقروء وأوزانها النسبية.

2- تحديد أسس البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء، من خلال مراجعة:

أ- البحوث والدراسات الخاصة ببناء البرامج التعليمية.

ب-البحوث والدراسات التي تناولت مدخل القراءة الاستراتيجية.

ج- البحوث والدراسات التي تناولت طبيعة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وخاصة الذين يدرسون في المستوى المتقدم.

3- بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال:

أ- تحديد أهداف البرنامج.

ب- تحديد محتوى البرنامج

ج- تحديد إجراءات التدريس والأنشطة القرائية الملائمة.

د- إعداد جوانب التقويم في مراحله المختلفة.

هـ-إعداد دليلي المعلم والمتعلم.

4- تطبيق البرنامج للتأكد فاعلية عن طريق:

أ- اختيار مجموعة تجريبية من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

ب-تطبيق الاختبار قبليا على المجموعة التجريبية.

ج- تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

د- تطبيق الاختبار بعديا على المجموعة التجريبية.

هـ-تطبيق الاختبار تتبعيًّا على المجموعة التجريبية.

و- استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها.

نتائج الدراسة:

التزمت الدراسة في عرضها للنتائج التي توصلت إليها بالإجابة عن الأسئلة التي طرحتها في فصلها الأول.

1- الإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما مهارات فهم المقروء المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص مهارات فهم المقروء المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال دراسة:

أ. الأطر المرجعية الحديثة التي تناولت مهارات فهم المقروء.

ب. الأدبيات، والكتابات التربوية التي تناولت مهارات فهم المقروء.

ج. قائمة بمهارات فهم المقروء وأوزانها النسبية.

وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات فهم المقروء المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد سبق توضيح ذلك تفصيلا في الفصلين الثاني والثالث من الدراسة.

2- الإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما أسس بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخلصت أسس بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال دراسة:

أ- الاتجاهات الحديثة في تنمية مهارات فهم المقروء.

ب- الأدبيات التي تناولت مدخل القراءة الاستراتيجية.

ج- الأدبيات التي تناولت برامج قائمة على مدخل القراءة الاستراتيجية.

3- الإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: ما البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت الخطوات التالية:

أ- تحديد أهداف البرنامج.

ب- اختيار محتوى البرنامج.

ج- تحديد إجراءات التدريس.

د- تحديد الأنشطة القرائية.

هـ- اختيار الوسائط التعليمية.

و- بناء أدوات التقويم.

4- الإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء، وبقاء أثر التعلم لدى مجموعة الدراسة؟

وللإجابة عن هذه السؤال صيغت الفروض التالية للتأكد من صحة كل منها، وبيان هذه الفروض كما يلي:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار مهارات فهم المقروء ككل لصالح التطبيق البعدي.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارات فهم تفاصيل النص المقروء لصالح التطبيق البعدي.
3. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارة فهم دلالات النص المقروء لصالح التطبيق البعدي.
4. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارات فهم الادلة والحجج في النص المقروء لصالح التطبيق البعدي.
5. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في اختبار مهارات فهم المقروء ككل.
6. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في مهارات فهم تفاصيل النص المقروء.
7. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في مهارة فهم دلالات النص المقروء.
8. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في مهارات فهم الادلة والحجج في النص المقروء.

مناقشة النتائج:

نتائج الفرض الاول: والذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار مهارات فهم المقروء ككل لصالح التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والقياس البعدي في **الدرجة الكلية لاختبار مهارات فهم المقروء** وقد استخدم الباحث اختبار (z– test) للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، ويوضح الجدول (1) نتيجة ذلك.

جدول (5): نتائج اختبار(z) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية فى القياس القبلي والقياس البعدي في الدرجة الكلية لاختبار مهارات فهم المقروء

الاختبار	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي للقياس القبلي	المتوسط الحسابي للقياس القبلي	قيمة z المحسوبة	حجم الأثر ودلالته
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	12.60	24.90	3.93	0.90
	الرتب الموجبة	20	10.50	210				كبير

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج المقترح فاعلية في تنمية مهارات الفهم المقروء ككل لدي المتعلمين، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة 0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للاختبار ككل لصالح القياس البعدي، حيث إن قيمة (z) المحسوبة أكبر من قيمة (z) الجدولية. وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

كما يتضح من الجدول السابق أنه تم تحديد تأثير المعالجة التجريبية؛ حيث يتضح من قيمة حجم الأثر أن حجم تأثير المعالجة التجريبية أكبر من 15,. (الحد الأدنى لفاعلية النموذج) مما يؤكد فاعليته في تنمية مهارات فهم المقروء ككل، ويدل أن المعالجة التجريبية لها تأثير كبير وتباين ملحوظ مما يعطي مؤشرا لفاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى الناطقين بغير العربية.

ومما سبق نلحظ أن للبرنامج فاعلية في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وربما يرجع ذلك إلى أن البرنامج:

- استخدم استراتيجيات متنوعة لتنمية مهارات فهم المقروء وذلك من خلال: استخدام استراتيجيات قبل القراءة وأخرى أثناء القراءة وأخيرة بعد القراءة وقد راعى فيها التدرج؛ فاستراتيجيات ما قبل القراءة تمهد لاستراتيجيات أثناء القراءة، واستراتيجيات أثناء القراءة تساعد القارئ في استخدام استراتيجيات ما بعد القراءة. بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات مباشرة (تذكرية / معرفية/ تعويضية) وأخرى غير مباشرة (وجدانية/ فوق معرفية/اجتماعية) وهي تتسم جميعها بالتكامل من أجل تحقيق هدف واحد وهو تنمية مهارات فهم المقروء
- اتسم بالمرونة في التطبيق؛ بحيث يتيح للمعلم أن يعدل من خطواته وفق طبيعة المتعلمين، والإمكانات المتاحة بالبيئة الصفية. كما يتيح للقارئ أن يقدم استراتيجية على أخرى وفقا لهدفه من القراءة، والنص القرائي الذي يقرأه، والسياق الذي يقرأ فيه.
- راعي الفروق الفردية بين المتعلمين حيث يمتاز بتكرار التدريبات للمتعلمين ذوي المستوى المنخفض في مهارات فهم المقروء، بالإضافة إلى استخدام أساليب التعزيز؛ مما ساعد المتعلمين في زيادة ثقتهم بأنفسهم وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.
- تضمن أنشطة تعليمية يمارسها المتعلم بنفسه، تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة من خلال العمل في مجموعات، والتوجيه المباشر من المعلم.
- قدم تدريبات متنوعة وقد جاءت موجهة بدقة نحو المهارات التي يعاني المتعلمون فيها ضعفا، مما أثر بصورة إيجابية في تنمية مهارات فهم المقروء.
- استند إلى محتوى قرائي مألوف لدى المتعلمين مما ساعد على إيجابية المتعلمين في التفاعل، وإقبالهم على المشاركة في تنفيذ الأنشطة والمهام المتصلة بمهارات فهم المقروء.
- قدم إرشادات وتوجيهات للمتعلمين من أجل استخدام استراتيجياته القرائية في مواقف مرتبطة بحياتهم، مع مراقبة أداء المتعلمين أثناء ممارسة تلك الاستراتيجيات وتوجيههم لمعالجة جوانب القصور في فهمهم عند اكتشافها.

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارات فهم تفاصيل النص المقروء لصالح التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والقياس البعدي في **الدرجة الكلية لكل مهارة من** مهارات فهم تفاصيل النص المقروء وقد استخدم الباحث اختبار (z– test) للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، ويوضح الجدول (2) نتيجة ذلك.

جدول (2): نتائج اختبار(z) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في الدرجة الكلية لبعد مهارات فهم تفاصيل النص المقروء

الاختبار	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي للقياس القبلي	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	قيمة z المحسوبة	حجم الاثر
1- يحدد الفكرة الرئيسة في النص المقروء الطويل المركب.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.14	1.80	2.82	0.95
	الرتب الموجبة	20	4.50	36.00				
2- يحدد الأفكار الفرعية في النص المقروء الطويل المركب.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	0.10	1.20	4.30	0.90
	الرتب الموجبة	20	10.50	210				
3- يميز بين الفكر الرئيسة والفكر الفرعية.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	0.50	1.50	4.47	0.90
	الرتب الموجبة	20	10.50	210				
4- يحدد الأفكار المرتبطة بالنص المقروء، والأفكار غير المرتبطة به.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.40	1.90	3.16	0.90
	الرتب الموجبة	20	10.50	210				
5- يوازن بين معلومات النص من حيث الشبه والاختلاف.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.20	2.00	4.00	0.91
	الرتب الموجبة	20	8.50	136				
6- يرتب الأفكار وفقا لتسلسلها في النص المقروء.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	0.60	1.10	3.16	0.90
	الرتب الموجبة	20	10.50	210				
7- يستنتج العلاقات بين فقرات النص المقروء.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	0.50	1.00	3.16	0.90
	الرتب الموجبة	20	10.50	210				
8- يميز بين الفكرة الصحيحة والفكرة الخطأ.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.10	2.00	4.24	0.91
	الرتب الموجبة	20	9.50	171.00				

الدرجة الكلية	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	6.80	12.50	3.99	0.94
	الرتب الموجبة	20	10.50	210				

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج المقترح فاعلية في تنمية مهارات فهم تفاصيل النص المقروء لدي المتعلمين، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة **0.05** بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مهارات فهم تفاصيل النص المقروء لصالح القياس البعدي، حيث إن قيمة (z) المحسوبة أكبر من قيمة (z) الجدولية. وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

كما يتضح من الجدول السابق أنه تم تحديد تأثير المعالجة التجريبية؛ حيث يتضح من قيمة حجم الأثر أن حجم تأثير المعالجة التجريبية أكبر من 15,. (الحد الأدنى لفاعلية البرنامج) مما يؤكد فاعليته في تنمية مهارات فهم تفاصيل المقروء، ويدل أن المعالجة التجريبية لها تأثير كبير وتباين ملحوظ مما يعطي مؤشرا لفاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية مهارات فهم تفاصيل المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ومما سبق نلحظ أن للبرنامج فاعلية في تنمية مهارات فهم تفاصيل المقروء لدى الناطقين بغير العربية، وربما يرجع ذلك إلى:

- تنفيذ البرنامج من خلال مجموعة من الوسائط التعليمية التكنولوجية، من مثل أجهزة العرض بالصوت والصورة، وعرض تقديمي لخطوات القراءة الاستراتيجية بالإضافة إلى الأسطوانات التعليمية المدمجة المدوّن عليها بعض التدريبات التفاعلية التي تسمح للمتعلم بتقييم نفسه، بالإضافة إلى تكرار التدريبات الخاصة بتنمية مهارات فهم المقروء.
- أن البرنامج المقترح يقوم على استراتيجيات وجدانية تهدف إلى زيادة دافعية وثقة المتعلم بنفسه والتي من خلالها يحاول إتقان المهارات المستهدفة.
- أن البرنامج يقدم أنشطة تعليمية تدفع المتعلمين إلى تطبيق ما تعلموه، وهي أنشطة متدرجة ومتنوعة تتناسب وكافة مستويات المتعلمين، كما أنها متصلة بمهارات فهم تفاصيل النص المقروء بالإضافة إلى التعزيز المستمر والذي يزيد من دافعية المتعلمين ويدفعهم نحو التعلم، هذا فضلا عن تكليف المتعلمين بأنشطة إثرائية تتناسب ومستوياتهم، وقيام المعلم بمتابعتها باستمرار.

- تضمين البرنامج مسابقات حول أفضل إجابة للتدريبات الخاصة بمهارات فهم تفاصيل النص المقروء من خلال تصميم المتعلمين للوحات تتضمن أفكار النص المقروء، بالإضافة إلى الأنشطة التمثيلية حول مهارات فهم المقروء، مما ساعد المتعلمين على الانغماس في مهارات فهم المقروء.
- مراعاة البرنامج لميول المتعلمين واهتماماتهم وقدراتهم، من خلال اختيار مادة القراءة المناسبة لهم، وهي مادة ترتبط باهتماماتهم وبمجال دراستهم، وهي – أيضا – خالية من مواطن الصعوبات وخالية مما يسبب صعوبة في التعلم لديهم –، وكل ما سبق أدى إلى نمو مهارات فهم المقروء لديهم.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارات فهم دلالات النص المقروء لصالح التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات متعلمي المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والقياس البعدي في **الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات** فهم دلالات النص المقروء وقد استخدم الباحث اختبار(z– test) للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، ويوضح الجدول (2) نتيجة ذلك.

جدول (3): نتائج اختبار(z) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في الدرجة الكلية لبعد مهارات فهم دلالات النص المقروء

الاختبار	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي للقياس القبلي	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	قيمة z المحسوبة	حجم الاثر
9- يستنتج غرض الكاتب من النص المقروء.	الرتب السالبة	20	0.00	7.50	1.00	1.70	3.74	1
	الرتب الموجبة	20	0.00	105				
10- يستنتج المعاني المتضمنة في النص المقروء.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	0.80	1.10	2.44	0.97
	الرتب الموجبة	20	3.5	21				
11- يستنتج القيم الضمنية في النص المقروء.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	0.10	1.30	3.87	0.91
	الرتب الموجبة	20	9.50	171				

12- يستنتج المعاني الجديدة من خلال السياق.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	0.40	1.20	3.17	0.94
	الرتب الموجبة	20	6.50	78.00				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	2.30	5.30	3.94	0.90
	الرتب الموجبة	20	10.50	210				

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج المقترح فاعلية في تنمية مهارات فهم دلالات النص المقروء لدي المتعلمين، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة **0.05** بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مهارات فهم دلالات النص المقروء لصالح القياس البعدي، حيث إن قيمة (z) المحسوبة أكبر من قيمة (z) الجدولية.

كما يتضح من الجدول السابق أنه تم تحديد تأثير المعالجة التجريبية؛ حيث يتضح من قيمة حجم الأثر أن حجم تأثير المعالجة التجريبية أكبر من 15,. (الحد الأدنى لفاعلية النموذج) مما يؤكد فاعليته في تنمية مهارات فهم تفاصيل المقروء، ويدل أن المعالجة التجريبية لها تأثير كبير وتباين ملحوظ مما يعطي مؤشرا لفاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية مهارات فهم دلالات النص المقروء لدى الناطقين بغير العربية.وبذلك يمكن قبول هذا الفرض. **ومما سبق نلحظ أن للبرنامج فاعلية في تنمية مهارات فهم دلالات النص المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وربما يرجع ذلك إلى:**

-أن البرنامج بُني في ضوء مجموعة من الخطوات الإجرائية التدريسية المنظمة تلك التي ساعدت المتعلمين على فهم المقروء ومن ثم استطاعوا استنتاج غرض الكاتب من النص المقروء، وكذا استنتاج المعاني المتضمنة في النص المقروء ... إلخ؛ مما يعني أن البرنامج المقترح تعامل مع بعض المهارات واكتسابها تدريجيا وبما يتناسب وطبيعة هؤلاء المتعلمين.

-استناد البرنامج إلى التدريب والأنشطة الشفوية التي تتضمن حوارا ومناقشات جماعية؛ مما ساعد على استنتاج المعاني الجديد من خلال السياق.

-استناد البرنامج إلى فنيات التلعيب وتشجيع الذات، تلك التي تتصل بمهارات فهم دلالات النص المقروء.

-استناد البرنامج إلى عملية التقويم المستمرة، والتغذية الراجعة من قبل المعلم، والتشجيع والتعزيز الدائمين للمتعلمين.

-استناد البرنامج واستخدامه مجموعة من البطاقات التعليمية المدوّن عليها بعض الأسئلة المتصلة بمهارات فهم المقروء، ومن خلال المناقشة والحوار والعمل في مجموعات تعاونية يتوصل المتعلمون إلى الإجابة عن هذه الأسئلة ومن ثم اكتسابهم للمهارة التي يُدرّبون عليها وإتقانها.

نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارات فهم الادلة والحجج في النص المقروء لصالح التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والقياس البعدي في **الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات** فهم الادلة والحجج في النص المقروء وقد استخدم الباحث اختبار(z- test) للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي، ويوضح الجدول (4) نتيجة ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار(z) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية فى القياس القبلي والقياس البعدي في الدرجة الكلية لبعد مهارات فهم الادلة والحجج في النص المقروء

الاختبار	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي للقياس القبلي	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	قيمة z المحسوبة	حجم الاثر
13- يميز بين أنواع الأدلة الواردة في النص المقروء	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	0.60	1.50	3.81	0.92
	الرتب الموجبة	20	8.50	136				
14- يميز بين الحجج القوية والضعيفة في النص المقروء.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	0.90	1.60	3.74	0.93
	الرتب الموجبة	20	7.50	105				
15- يحكم على الأدلة التي ساقها الكاتب تعبيرا عن وجهة نظره.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.00	2.00	4.47	0.90
	الرتب الموجبة	20	10.50	210				
16- يميز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.00	2.00	4.47	0.90
	الرتب الموجبة	20	10.50	210				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	3.50	7.10	3.99	0.97

الرتب الموجبة	20	10.50	210				

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج المقترح فاعلية في تنمية مهارات فهم الادلة والحجج في النص المقروء لدي المتعلمين، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة **0.05** بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في مهارات فهم الادلة والحجج في النص المقروء لصالح القياس البعدي، حيث إن قيمة (z) المحسوبة أكبر من قيمة (z) الجدولية. وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

كما يتضح من الجدول السابق أنه تم تحديد تأثير المعالجة التجريبية؛ حيث يتضح من قيمة حجم الأثر أن حجم تأثير المعالجة التجريبية أكبر من 15,. (الحد الأدنى لفاعلية النموذج) مما يؤكد فاعليته في تنمية مهارات فهم تفاصيل المقروء، ويدل أن المعالجة التجريبية لها تأثير كبير وتباين ملحوظ مما يعطي مؤشرا لفاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية مهارات فهم الأدلة والحجج في النص المقروء لدى الناطقين بغير العربية.

ومما سبق نلحظ أن للبرنامج فاعلية في تنمية مهارات فهم الأدلة والحجج في النص المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وربما يرجع ذلك إلى:

-أن البرنامج بُني في ضوء مجموعة من الخطوات الإجرائية التدريسية المنظمة تلك التي ساعدت المتعلمين على فهم المقروء ومن ثم استطاعوا أن يميزوا بين أنواع الأدلة الواردة في النص المقروء، وأن يحكموا على الأدلة التي ساقها الكاتب، ... إلخ؛ مما يعني أن البرنامج المقترح تعامل مع بعض المهارات واكتسابها تدريجيا وبما يتناسب وطبيعة هؤلاء المتعلمين.

-استناد البرنامج إلى التدريب والتنظيم للمتعلمين لعقد مقارنات بين بعض الآراء والحقائق ومن ثم الانغماس في مهارات فهم الأدلة والحجج في النص المقروء.

-استناد البرنامج إلى فنيات التعليب وتشجيع الذات، تلك التي تتصل بمهارات فهم الأدلة والحجج في النص المقروء.

-استناد البرنامج إلى عملية التقويم المستمرة، والتغذية الراجعة من قبل المعلم، والتشجيع والتعزيز الدائمين للمتعلمين.

-استناد البرنامج واستخدامه مجموعة من البطاقات التعليمية المدوّن عليها بعض الأسئلة المتصلة بمهارات فهم المقروء، ومن خلال المناقشة والحوار والعمل في

مجموعات تعاونية يتوصل المتعلمون إلى الإجابة عن هذه الأسئلة ومن ثم اكتسابهم للمهارة التي يُدرّبون عليها وإتقانها.

-استناد البرنامج إلى ما يسمى بمدخل القراءة الاستراتيجية؛ والذي يمر فيه المتعلم بثلاث خطوات للتدريب على مهارات فهم المقروء واستخدام استراتيجيات متنوعة للقراءة، بالإضافة إلى أوراق العمل التي تستخدم مع الاختبارات الإلكترونية التفاعلية من أجل تقييم المتعلمين، كل هذا أدى إلى تحسن أدائهم ونمو مهارات فهم الأدلة والحجج في النص المقروء لديهم.

نتائج الفرض الخامس: والذي ينص على: " لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في اختبار مهارات فهم المقروء ككل ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات متعلمي المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي في **الدرجة الكلية لاختبار** وقد استخدم الباحث اختبار (z- test) للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي، ويوضح الجدول (5) نتيجة ذلك.

جدول (9): نتائج اختبار(z) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في الدرجة الكلية للاختبار

الاختبار	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	المتوسط الحسابي للقياس التتبعي	قيمة z المحسوبة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	20	6.50	39	24.90	25.10	0.91
	الرتب الموجبة	20	8.25	66			

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج المقترح أثر بقاء التعلم في تنمية مهارات الفهم المقروء ككل لدي المتعلمين، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة **0.05** بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للاختبار ككل ، حيث إن قيمة (z) المحسوبة أقل من قيمة (z) الجدولية . وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض السادس: والذي ينص على: " لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في مهارات فهم تفاصيل النص المقروء ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات فهم تفاصيل النص المقروء وقد استخدم الباحث اختبار(z– test) للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي ، ويوضح الجدول (6) نتيجة ذلك.

جدول (10): نتائج اختبار(z) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في الدرجة الكلية لبعد مهارات فهم تفاصيل النص المقروء

الاختبار	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	المتوسط الحسابي للقياس التتبعي	قيمة z المحسوبة
1- يحدد الفكرة الرئيسة في النص المقروء الطويل المركب.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.80	1.80	0.00
	الرتب الموجبة	20	0.00	0.00			
2- يحدد الأفكار الفرعية في النص المقروء الطويل المركب.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.20	1.30	1.41
	الرتب الموجبة	20	1.50	3.00			
3- يميز بين الفكر الرئيسة والفكر الفرعية.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.50	1.60	1.41
	الرتب الموجبة	20	1.50	3.00			
4- يحدد الأفكار المرتبطة بالنص المقروء، والأفكار غير المرتبطة به.	الرتب السالبة	20	1.50	3.00	1.90	1.80	1.41
	الرتب الموجبة	20	0.00	0.00			
5- يوازن بين معلومات النص من حيث الشبه والاختلاف.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	2.00	2.00	0.00
	الرتب الموجبة	20	0.00	0.00			
6- يرتب الأفكار وفقا لتسلسلها في النص المقروء.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.10	1.10	0.00
	الرتب الموجبة	20	0.00	0.00			

7- يستنتج العلاقات بين فقرات النص المقروء.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.00	1.00	0.00
	الرتب الموجبة	20	0.00	0.00			
8- يميز بين الفكرة الصحيحة والفكرة الخطأ.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	2.00	2.00	0.00
	الرتب الموجبة	20	0.00	0.00			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	20	1.50	3	12.50	12.60	0.74
	الرتب الموجبة	20	3.50	7.00			

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج المقترح اثر بقاء التعلم في تنمية مهارات فهم تفاصيل النص المقروء لدي المتعلمين، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة **0.05** بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي في مهارات فهم تفاصيل النص المقروء ، حيث إن قيمة (z) المحسوبة أقل من قيمة (z) الجدولية. وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض السابع: والذي ينص على: " لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في مهارات فهم دلالات النص المقروء ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات متعلمي المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي في الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات فهم دلالات النص المقروء وقد استخدم الباحث اختبار(z– test) للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي، ويوضح الجدول (7) نتيجة ذلك.

جدول (11): نتائج اختبار(z) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية فى القياس البعدي والقياس التتبعي في الدرجة الكلية لبعد مهارات فهم دلالات النص المقروء

الاختبار	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي للقياس البعدي	المتوسط الحسابي للقياس التتبعي	قيمة z المحسوبة
9- يستنتج غرض الكاتب من	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.70	1.70	0.00

النص المقروء.	الرتب الموجبة	20	0.00	0.00			
10- يستنتج المعاني المتضمنة في النص المقروء.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.10	1.20	1.41
	الرتب الموجبة	20	3.00	1.50			
11- يستنتج القيم الضمنية في النص المقروء.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.30	1.30	0.00
	الرتب الموجبة	20	0.00	0.00			
12- يستنتج المعاني الجديدة من خلال السياق.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	1.20	1.20	0.00
	الرتب الموجبة	20	0.00	0.00			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	5.30	5.40	0.15
	الرتب الموجبة	20	3.00	1.50			

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج المقترح أثر بقاء التعلم في تنمية مهارات فهم دلالات النص المقروء لدي المتعلمين، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة **0.05** بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي في مهارات فهم دلالات النص المقروء، حيث إن قيمة (z) المحسوبة أقل من قيمة (z) الجدولية. وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.

نتائج الفرض الثامن: والذي ينص على: " لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في مهارات فهم الادلة والحجج في النص المقروء لصالح التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات درجات متعلمي المجموعة التجريبية في كل من القياس البعدي والقياس التتبعي في الدرجة الكلية لكل مهارة من مهارات فهم الأدلة والحجج في النص المقروء وقد استخدم الباحث اختبار(z– test) للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي، ويوضح الجدول (8) نتيجة ذلك.

جدول (12): نتائج اختبار(z) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية فى القياس البعدي والقياس التتبعي في الدرجة الكلية لبعد مهارات فهم الادلة والحجج في النص المقروء

مهارات فهم الادلة والحجج في النص المقروء	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	المتوسط الحسابي للقياس	المتوسط الحسابي للقياس	قيمة z المحسوبة

						البعدي	التتبعي	
13- يميز بين أنواع الأدلة الواردة في النص المقروء	الرتب السالبة	20	3.50	7.00	1.50	1.60	0.81	
	الرتب الموجبة	20	3.50	14.00				
14- يميز بين الحجج القوية والضعيفة في النص المقروء.	الرتب السالبة	20	1.50	3.00	1.60	1.50	1.41	
	الرتب الموجبة	20	0.00	0.00				
15- يحكم على الأدلة التي ساقها الكاتب تعبيرا عن وجهة نظره.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	2.00	2.00	0.00	
	الرتب الموجبة	20	0.00	0.00				
16- يميز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء.	الرتب السالبة	20	0.00	0.00	2.00	2.00	0.00	
	الرتب الموجبة	20	0.00	0.00				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	20	4.50	4.50	7.10	7.10	0.00	
	الرتب الموجبة	20	18.00	18.00				

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج المقترح اثر بقاء التعلم في تنمية مهارات فهم الأدلة والحجج في النص المقروء لدي المتعلمين، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة **0.05** بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي في مهارات فهم الادلة والحجج في النص المقروء، حيث إن قيمة (z) المحسوبة أقل من قيمة (z) الجدولية. وبذلك يمكن قبول هذا الفرض.وربما يرجع ذلك إلى:

- أن البرنامج بُني في ضوء مجموعة من الأسس والتوجهات المستخلصة من دراسة نظرية البنائية، وهذه الأسس وتلك التوجهات تؤكد على بناء المتعلم لتعلمه الذاتي، ومن ثم تساعد في تحويل المتعلم من قارئ آلي يتعرف الرموز اللغوية المكتوبة وينطقها فقط إلى قارئ استراتيجي يخطط لاستخدام مهارات فهم المقروء بمستوياته قبل القراءة، ويراقب فهمه للنص أثناء القراءة، ويقوم مدى فهمه للنص بعد القراءة.
- استناد البرنامج إلى مجموعة من الخطوات التدريسية التي يقوم بها القارئ قبل عملية القراءة وأثناءها وبعدها لتوظيف مهارات القراءة بكفاءة بهدف تحقيق فهم أفضل للنص المقروء.

- تقديم البرنامج الدعم والمساندة للمتعلمين من خلال تكليف المتعلمين بمهام وأنشطة قرائية ينفذونها من خلالها استراتيجيات قرائية محددة بشكل مستقل مع تحفيزهم بعبارات إيجابية.
- الاهتمام بالتدريبات المستخدمة في النموذج التدريسي والتي تعنى بكل صعوبة، بحيث لا ينتقل التلميذ من صعوبة إلى أخرى إلا إذا تدرّب جيدا على التغلب عليها، بالإضافة إلى تقديم تدريبات إضافية سهلة متصلة بالصعوبة المستهدف التصدي لها وعلاجها.
- الاتساق بين طبيعة مهارات فهم المقروء المستهدفة وما تتطلبه من خطوات وإجراءات تدريسية تلك التي توفرت في البرنامج؛ مما أدى إلى نمو هذه المهارات.
- تقديم البرنامج لإرشادات وتوجيهات للمتعلمين من أجل استخدام استراتيجياته القرائية في مواقف مرتبطة بحياتهم، مع مراقبة أداء المتعلمين أثناء ممارسة تلك الاستراتيجيات وتوجيههم لمعالجة جوانب القصور في فهمهم عند اكتشافها.
- الاهتمام بالتقويم البنائي المستمر داخل القاعة وخارجها، متمثلا في المناقشات التي تدور بين المعلم والمتعلمين، والتكليفات والأنشطة الإثرائية المتنوعة والمتدرجة التي يمارسها المتعلم في مواقف حياتية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي هدفت إلى تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومنها دراسات: عبد العظيم صبري(2011)، على الحديبي(2013)، أسامة العربي(2014)، خالد الحربي(2015)، جمال رمضان(2015)، محمد سلطان(2016)؛ حيث أظهرت فاعلية استخدام المداخل والاستراتيجيات الحديثة مثل مدخل كل اللغة، استراتيجية أتقن، استراتيجية التدريس التبادلي، استراتيجية التفكير المتشعب، استراتيجية خرائط المفاهيم، استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات فهم المقروء لدى مجموعات الدراسة بها.

كما تتفق النتائج السابقة مع نتائج الدراسات التي تناولت مدخل القراءة الاستراتيجية، ومنها دراسات: هونج (Huang, C.Y. 2004)، وامتياز (Imtiaz, S. 2004)، وستانديش (Standish, L.G. 2005)، وفان (Fan, Y.C. 2009)، وفاوغن وآخرين (Vaughn et al., 2011)، وزياميهر (Ziyaeemehr, Z. 2012)، وعلاء سعودي (2009)، وجمال سليمان (2011)، ومحمد عيسى(2013)، وماهر شعبان(2014)؛ حيث أظهرت فاعلية مدخل

القراءة الاستراتيجية في تنمية مهارات القراءة والوعي باستراتيجياتها، والطلاقة القرائية، والفهم القرائي، والتفكير الناقد، والكتابة الإقناعية، والتذوق الأدبي، والاتجاه نحو القراءة، ومهارات القراءة الناقدة.

خاتمة الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وما توصلت إليه من نتائج يُوصى بما يلي:

1. لما كانت الدراسة الحالية قد توصلت إلى قائمة بمهارات فهم المقروء المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ لذا توصي الدراسة بإعادة النظر في أهداف تعليم القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وكذا تطوير محتوى وأنشطة تعليم القراءة في ضوء هذه القائمة.
2. لما كانت الدراسة الحالية قد قدمت برنامجا مقترحا ودليلي معلم ومتعلم– في ضوئه– لكيفية تدريس موضوعات القراءة لتنمية مهارات فهم المقروء باستخدام مدخل القراءة الاستراتيجية؛ لذا توصي الدراسة الحالية بما يلي:

أ– إعادة النظر في تصميم وبناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء البرنامج المقترح؛ حيث يستند إلى مدخل القراءة الاستراتيجية، وهو أحد المداخل الحديثة، التي تسهم بفاعلية في تنمية مهارات فهم المقروء.

ب– عقد ورش عمل لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتدريبهم على استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية والاستراتيجيات القائمة عليه في تدريس النصوص القرائية؛ بهدف تنمية مهارات فهم المقروء.

ج– الإفادة من اختبار فهم المقروء بالدراسة الحالية، في تطوير أساليب تقويم مهارات القراءة؛ وتشخيص مستوى أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوئه.

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات، فإنها تقترح إجراء البحوث التالية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

1. تقويم محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية.
2. برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
3. استراتيجية توليفية في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مراجع الدراسة

1- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل (1999): **معجم المصطلحات التربوية**، ط2 القاهرة، عالم الكتب.

2- أسامة ذكي العربي (2014): أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب السمعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه، **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح** – فلسطين مج4 عدد 8

3- إسلام يسري علي (2016). مراجعة كتاب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات: دراسة، تدريس، تقييم. **مجلة الدراسات اللغوية والأدبية**. كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

4- إيمان أحمد هريدي (2003): برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

5- تامر الملاح، نور الهدى فهيم (2016): **الألعاب التعليمية الرقمية والتنافسية**، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

6- جاك ريتشاردز (2016) **تطوير مناهج تعليم اللغة**، ترجمة: ناصر الغالي، وصالح الشويرخ، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها.

7- جمال سليمان عطية (2011). برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع 172.

8- حسن سيد شحاتة (2004): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط5، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

9- ———— وزينب النجار (2003): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

10- حمود مرشد العليمات (2011): أثر القراءة الاستراتيجية التفاعلية في تنمية مستويات الاستيعاب القرائي والفكر الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، **مجلة الدراسات الاجتماعية** – اليمن العدد (33).

11- ريبكا أكسفورد (1996): **استراتيجيات تعلم اللغة**، ترجمة السيد دعدور، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

12- رشدي أحمد طعيمة (1985): **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية**، مكة المكرمة معهد اللغة العربية. جامعة أم القرى.

13- ———— (2000): **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

14- ريتشارد س. أندرسون وآخرون (1997): **أمة قارئة**، ترجمة شوقي السيد الشريفي، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

15- ريم أحمد عبد العظيم (2009): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (94).

16- شاكر عبد العظيم قناوي (2013): تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، آلام وآمال، **الملتقى العلمي الدولي الأول، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تجارب ورؤى مستقبلية، القاهرة** الرابطة العالمية لخريجي الأزهر.

17- عادل منير أبو الروس (2015): فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**– الجمعية الأردنية لعلم النفس – الأردن مج 4 عدد 7

18- عبد العزيز العصيلي (2001): **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**. مكة المكرمة. معهد البحوث العلمية. جامعة أم القرى.

19- عبد الكريم سليم الحداد (2013): فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، **مجلة دراسات في العلوم التربوية**، المجلد (40) ملحق (1).

20- عبد الله محمد الجنيد (2018): استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات الكفاءة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في سورية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (197)

21- عبدالرزاق الفراوزي (2017): فاعلية الصورة في بناء التعلُّمات ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة في ضوء نظرية الترميز الثنائي ، **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**– مركز جيل البحث العلمي – الجزائر

22- علاء الدين حسن سعودي (2009): استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية الفهم الناقد والوعي بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون " تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة " **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

23- على أحمد مدكور (1985): **تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الرباط.

24- ـــــــــــ (2016): **الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، القاهرة: دار الفكر العربي.

25- ـــــــــــ وإيمان أحمد هريدي (2006): **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق**، القاهرة: دار الفكر العربي.

26- ـــــــــــ ورشدي طعيمة، إيمان أحمد هريدي (2010): **المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، القاهرة: دار الفكر العربي.

27- علي عبد العظيم سلام (2013): القياس التطبيقي، استراتيجية مقترحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها **الملتقى العلمي الدولي الأول، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تجارب ورؤى مستقبلية، القاهرة** الرابطة العالمية لخريجي الأزهر.

28- عمرو عبد السميع جلال (2017): فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الفهم القرآني لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية الدارسين بالأزهر **رسالة ماجستير غير منشورة** كلية التربية جامعة الأزهر

29- غاري موريسون؛ ستيفن روس؛ جيرولد كيمب (2012): **تصميم التعليم الفعال**، ترجمة: آمال الدجاني، العبيكان.

30- فتحي علي يونس (2005): كيف نعمل على تحقيق هذا التوجه العالمي: (من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزا)، **المؤتمر العلمي السادس الجمعية القراءة والمعرفة**، بدار الضيافة، جامعة عين شمس.

31- ———— (2007): القراءة: مهاراتها والوسائل المساعدة على تعلمها، **المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة** "**صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج**"، دار الضيافة، جامعة عين شمس، م10،2-11يوليو.

32- ———— (2013): تأثير استراتيجية إتقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، **المجلة التربوية**، العدد (106)، الجزء الأول، المجلد (27) مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

33- ———— ومحمد عبد الرؤوف الشيخ (2003) المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق. القاهرة: مكتبة وهبة.

34- ماهر شعبان عبد الباري (2016): فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (17).

35- مجلس التعاون الثقافي (2008): الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات، ترجمة: علا عبد الجواد وآخرون، دار إلياس العصرية.

36- محمد أحمد عيسى (2013) استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس** العدد (196)

37- محمد عبد الرؤوف الشيخ: "بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية" . **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية. جامعة طنطا، ١٩٨٨م.

38- محمد محمود عبد الوهاب (2016) فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، **المجلة التربوية** العدد (44).

39- محمود عبده فرج (2016): الكفاءة اللغوية للطلاب الأجانب الذين يرغبون في الدراسة بجامعة الأزهر الشريف، **المؤتمر الدولي الثاني** (اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، تجارب وإنجازات).

40- محمود علي شرابي (2011): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

41- محمود كامل الناقة (1985): **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه ومداخله، واستراتيجيات**، مكة المكرمة، جامعة ام القرى.

42- ———— (2013): برنامج الإعداد التربوي لمعلمي العربية للناطقين بلغات أخرى "تصور مقترح" الأسس، الكفايات، الأهداف، عناصر الإعداد، **الملتقى العلمي الدولي الأول، لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تجارب ورؤى مستقبلية، القاهرة** :الرابطة العالمية لخريجي الأزهر.

43-

44- مرضي حسن الزهراني (2007): المدخل التقني في تعليم اللغة العربية: مفهومه، وأسسه، ومطالبه، وتطبيقاته، **المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها**، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

45- مصطفى رسلان رسلان (1985): برنامج متدرج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية. جامعة عين شمس.

46- ———— (2005): **المهارات القرائية والكتابية النظرية والتطبيق**، ط1، القاهرة، دار المعارف.

47- ———— (2008): **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية**، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

48- منى العجرمي، هالة بيدس(2015): تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، الأردن، مج 42

49- نشأت عبد العزيز بيومي (2009): برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في ضوء المدخل الكلي، **دكتوراه غير منشورة**، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية

50- نورا محمد زهران (2018) تدريس النصوص الأدبية في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (196).

51- **وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، جامعة أم القرى، ط 1، 2015.

52- Amanda, Hollingsworth; Jennifer < Sherman & Cynthia Zaugra (2007) : Increasing reading comprehension **un** first and second grades through co-operative learning . An Action Research Project, Saint Xavier University, Chicago- Illinois

53- Annamma, S., Eppolito, A., Klingner, J., Boele, A., Boardman, A. & Stillman, S. (2011). Collaborative Strategic Reading: Fostering Success for Ail. Voices from the Middle, 19 (2), 27-32.

54- Atwell, Nancie. (2005) strategic reading, New York, New York New York Department of Education available on line 14/12/2017 URL http://www.greececsd.org/staff.cfm?subpage=2018

55- Bremer ,Christine; Vaughn, Sharon; Clapper, Ann, T & Kim, Ae-Hwa (2002 :(Collaborative Strategic Reading (CSR): Improving Secondary Students Reading Comprehension Skills. Research Practice Brief: Improving Secondary Education and Transition Services through Research, Vol. 1 ,Issue. 2, PP; 1-9, Eric, ED: 468581.

56- Daryl Mellard، Mike Hock، (2005): Reading comprehension strategies for adult literacy outcomes. Journal of Adolescent & Adult Literacy، Vol. 49 Issue 3، Nov 2005.

57- Fan, Y.C. (2009). Implementing Collaborative Strategic Reading (CSR) in an EFL context in Taiwan. PhD dissertation, University of Leicester-UK.

58- Jimenez, V., Puente, A., Alvarado, J. & Arrebillaga, L. (2009). Measuring metacognitive strategies using the reading awareness scale ESCOLA. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(2), 779-804.

59- Klingner, Janette; Vaughn, Sharon; Arguelles ,Maria; Hughes, Marie & Leftwich, Suzette (2004). Collaborative Strategic Reading "Real World" lessons from classroom teachers ,Remedial and special Education ,Vol. 25, No.5

60- McKown, Brigitte A. & Barnett ‘Cynthia L. (2007) : Improving reading comprehension through higher- order thinking skills . An Action Research Project, Saint Xavier University. Chicago- Illinois.
61- Pablo Moreno-Ger, Daniel Burgos, Iván Martínez-Ortiz, JoséLuis Sierra (2008), Baltasar Fernández-Manjón Computers in Human Behavior. Pergamon, 24
62- Pang, J.(2008). Research on good and poor reader characteristics: Implications for L2 reading research in China. Reading in a Foreign Language. 20, (1), 1–18.
63- Phakiti, A. (2006), Theoretical and. Pedagogical issues in E.F.L, E.S.L Teaching of Streategic reading, Sydney, Sydney University, T.E.S.O.L
64- 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.
65- Pressley, M., & Hilden, K. (2006). Cognitive strategies. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.-in-Chief) & D. Kuhn & R. Siegler (Vol. Eds.), Handbook of Child Psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language (6th ed., pp. 511–556). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
66- Richards, J.C., & Renandya, W.A. (2007). Methodology in Language Teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
67- Rouet, J. (2006). The skills of document use: from text comprehension web-based learning. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
68- Schmitt, M, S., & Sha, Sh. (2009). The developmental nature of metacognition and the relationship between knowledge and control over time. Journal of Research in Reading, 32,(2), 254-271.
69- Seacrist, K. M. (2012). The effect of collaborative strategic reading for 4th graders with learning disabilities. (M.A. thesis), College of Graduate and Continuing Education, Rowan University.
70- Standish, Leisa (2005). The Effects of Collaborative strategic Reading and Direct instruction in persuasion on sixth Grade students persuasion writing and Attitudes, Dissertation submitted to the faculty of Graduate school of the university of Maryland, College Parkin Partial Fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
71- Stevenson, M., Schoonen, R., & de Glopper, K. (2007). Inhibition or compensation? A multidimensional comparison of reading processes in Dutch and English. Language Learning, 57(Suppl. 1), 115–154.
72- Vaughn, S., Klingner, J.K., Swanson, E.A., Boardman, A.G., Roberts, G., Mohammed, S.S., & Steelman-Spisak, S.J. (2011). Efficacy of Collaborative Strategic Reading with middle school students. American Educational Research Journal, 48 (4), 938-964.
73- Yau، J.-l. C.(2009): Reading characteristics of Chinese-English adolescents: knowledge and application of strategic reading. Metacognition Learning، 4.
74- Zainol Abidin, M.J., & riswanto, S. (2012). Collaborative Strategic Reading (CSR) within cognitive and metacognitive strategies perspectives. International Journal of Humanities and Social science, 2 (3), 192- 198.
75- Ziyaeemehr, Z. (2012). The efficacy of Collaborative Strategic Reading on the reading comprehension of ESP learners. Higher Education of Social Science, 2 (l), 38-42.