

استخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات  
لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

د / سيد محمد السيد سنجي

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

بكلية التربية جامعة بنها



وتتقسم فاعلية الذات إلى نوعين، هما: الذات الأكاديمية، والذات غير الأكاديمية. وتُعبّر فاعلية الذات الأكاديمية عن إدراك المتعلم لكفاءته في المجال المدرسي (الأهواني، ١٧٩، ٢٠٠٥). وتتكون الذات الأكاديمية من عدة أبعاد رئيسية، هي: الذات اللغوية، والذات الرياضية، والذات التاريخية، والذات العلمية (خزام، ١٩٩٠). وتشير الذات اللغوية إلى وعي المتعلم بمهاراته اللغوية في القراءة والكتابة والتعبير اللغوي والاستدلال اللغوي ( Marsh.1993,63). ومن ثم فإن الذات القرائية هي أحد المجالات الفرعية لمفهوم الذات اللغوية.

وتعني الذات القرائية: " قدرة الفرد على تقويم نفسه في القراءة من من خلال معرفته لمستواه القرائي واحتفاظه بما يقوم بقراءته" (Chapman & Tunmer, 1995).

ومن ثم فإن مفهوم فاعلية الذات القرائية يهتم بالإجابة عن سؤالين ، هما :

- هل يتوقع التلميذ النجاح في عملية القراءة ؟

- هل يرى التلميذ نفسه مشاركاً نشطاً في هذه العملية ؟ (عصر ، ١٩٩٩ ، ١٥٣).

إذن فمن المهم أن يشعر المتعلم بقدرته القرائية، ومدى كفاءته وأدائه للمهام القرائية، وكذلك يشعر بمواطن الصعوبة وعدم وضوح المقروء، حيث يؤكد (Chapman & Tunmer, 1995) أن مفهوم فاعلية الذات القرائية يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية، هي : مدى الإحساس بالكفاءة في القراءة، ومدى الإحساس بالصعوبة في القراءة، والاتجاهات نحو القراءة.

ونظراً لأهمية الفهم القرائي فقد حظي بالاهتمام من وزارة التربية والتعليم، حيث جعلته أحد المستويات المعيارية القومية لتعليم مهارة القراءة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٩٧)، كما عدته هدفاً رئيسياً من أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الإعدادية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ٦٨)، واعتبرته (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٨)، أحد نواتج التعلم الفعال.

كما حظي الفهم القرائي بالبحث والدراسة في المرحلة الإعدادية، حيث أجريت عدة دراسات، منها: دراسة (المطاوعة، ١٩٩٠)، ودراسة ( عطية، ١٩٩٩)، ودراسة (جاد، ٢٠٠٣)، ودراسة (عبد الباري، ٢٠٠٩). وكذلك نال دور الفهم القرائي في تحسين فاعلية الذات القرائية اهتمام الباحثين، فقد أجريت مجموعة من الدراسات في هذا الصدد، منها: دراسة (Pink,1997)، ودراسة (أحمد، ٢٠٠٨)، ودراسة (عبد الله، ٢٠١١)، ودراسة (عبد العظيم، ٢٠١٢).

ولقد واكب هذا الاهتمام بالفهم القرائي، البحث عن أنسب الأساليب والاستراتيجيات التي تسهم في تنمية مهاراته لدى المتعلمين في جميع المراحل الدراسية، ومن هذه الاستراتيجيات:

### استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا **Thinking Aloud Strategy**.

وتعد استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا من الاستراتيجيات الحديثة نسبيًّا، والتي ترجع جذورها إلى منهج الاستبطان الذي يقوم على مبدأ الملاحظة الذاتية، التي تتطلب من الشخص أن يصف ما يجري في شعوره وهو يفكر في حل مسألة: هل يكلم نفسه وهو يفكر؟ هل يرى صورًا ذهنية لما يفكر فيه؟ وماذا يشعر حين يستعصي عليه حل المسألة؟ (راجح، ١٩٦٨، ٣٣).

ومن ثم تعتمد استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا على أن يشرح التلميذ ما تم فهمه من النص المقروء بصوت عالٍ ليبين مستوى فهمه للنص (Lynch, 1996, 125). وتُسْتَخْدَمُ هذه الاستراتيجية لاستقصاء جهد القارئ وطرقه الفردية للوصول إلى الفهم الأمثل لمحتوى القراءة، حيث يتابع فيها التلميذ القراءة بحرية تامة، وبيحث عمًا يتضمنه النص من معانٍ ودلالات حتى يتمكن من فهم أعمق للمحتوى، مستعينًا في ذلك بمفاتيح الفهم والإدراك اللازمة لتحليل محتوى النص (جاب الله، ٢٠٠٢، ٢٥).

ويؤكد (Lynch, 1996, 125) أن استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا تساعد كثيرًا على التوصل إلى مفاتيح وإرشادات الفهم والاستماع؛ مما يمكن المتعلم من عرض ما فهمه من أفكار ومعانٍ. ونظرًا لأهمية استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا في تنمية مهارات الفهم القرائي؛ فقد تحققت دراسات عدة من فعالية هذه الاستراتيجية، منها: دراسة، (Brimmer, K.M, 2004) ودراسة (Morrison, L, 2009) ودراسة (Mckeown, R.G & Gentilucci, J.L, 2007).

وبالرغم من أهمية الفهم القرائي، وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام؛ إلا أن هناك تدنيًا في مستوى تمكن تلاميذ المرحلة الإعدادية من مهارات الفهم القرائي (شحاتة، ١٩٩٦، ١١١-١١٢). وقد عزت بعض الدراسات أسباب هذا التدني إلى الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس القراءة، حيث أشارت دراسة (حافظ، ٢٠٠٨، ١٥٧) إلى تركيز المعلمين على المحتوى الثقافي لدروس القراءة دون تدريب التلاميذ على أي من مهارات الفهم القرائي، وأكدت دراسة (حسن، ٢٠٠٩، ٤٩) أن الأساليب المستخدمة اقتصرت على التلقين والمناقشات السطحية التي لا علاقة لها بالفهم القرائي الجيد وبعمليات التفكير.

ولذا فقد أوصت بعض الدراسات بضرورة البحث عن استراتيجيات حديثة تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي، بحيث تمكن التلميذ من أن يكون قارئاً نشطاً وهادفاً ومقوماً وعميق التفكير واستراتيجياً ومثابراً ومنتجاً (سعودي، ٢٠٠٩، زايد، ٢٠١٠)، ولعل استراتيجيات التفكير جَهْرِيًا تساعد على تحقيق هذا الهدف المنشود؛ باعتبارها تعد من الاتجاهات الحديثة في تعليم مهارات القراءة (جاب الله، ٢٠٠٢، بهلول، ٢٠٠٤). ومن هنا نبعت فكرة الدراسة الحالية.

### تحديد المشكلة :

تحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدنى مستوى تمكن تلاميذ المرحلة الإعدادية من مهارات الفهم القرائي اللازمة لهم؛ مما يحتم تنمية هذه المهارات باستخدام استراتيجيات حديثة. وللتصدي لهذه المشكلة يحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات الآتية :

- ١ - ما مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
- ٢ - ما أبعاد فاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
- ٣ - ما أسس استراتيجية التفكير جَهْرِيًا لتنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟
- ٤ - ما فاعلية استراتيجية التفكير جَهْرِيًا في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ ؟
- ٥ - ما فاعلية استراتيجية التفكير جَهْرِيًا في تنمية فاعلية الذات القرائية لدى هؤلاء التلاميذ ؟
- ٦ - هل توجد علاقة موجبة بين تنمية مهارات الفهم القرائي وتحسين فاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

### حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على :

- تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ لأنهم يصلون إلى مستوى من النضج العقلي واللغوي يمكنهم من ممارسة عمليات التفكير بصوت مسموع في أثناء القراءة، وتوظيف ما اكتسبوه من خبرات في الصف الأول في تطوير مهارات الفهم القرائي لديهم، ويؤهلهم لتوظيفها في الصف التالي.
- القراءة الصامتة؛ لأن نسبة المواقف التي تستخدم فيها تزيد على (٩٠%) من مواقف القراءة بصفة عامة، كما أنها تتيح للقارئ أن يقرأ قدرًا أكبر، ويلم بأفكاره في زمن أقل، وتعينه على الدقة في الفهم، وتعوده الاستقلال في القراءة، والاعتماد على النفس.

- **موضوعات القراءة فقط - دون النصوص والقواعد والتراكيب اللغوية -** الواردة في كتاب اللغة العربية ( لغتي حياتي ) المقرر على تلاميذ الصف الثاني طبعة ٢٠١٥/١٤م؛ لأن موضوعات القراءة هي المنوط بها تنمية مهارات الفهم القرائي.
- **بعض مهارات الفهم القرائي؛** لأنه من الصعوبة بمكان تنمية جميع المهارات في دراسة واحدة، لذا سيكون الوزن النسبي معيارًا لاختيار المهارات.

### تحديد المصطلحات :

- **استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا:** مجموعة من الإجراءات العقلية والمعرفية التي تقوم على التفكير بصوت عالٍ في أثناء دراسة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لموضوعات القراءة، حيث يطلب المعلم من تلاميذه عرض ما تضمنه النص من معان وأفكار وحقائق وآراء وحُجج وأدلة وقيم واتجاهات، وذلك بصوت مسموع للآخرين ، ومُحدِّدين للفنيات المستخدمة لتحقيق ذلك، مثل: تحديد الغرض من القراءة، والتنبؤ، والمعلومات السابقة، والتأمل، والاكتشاف، والتصور الذهني، والتلخيص؛ الأمر الذي يمكنهم من الحكم على مستوى فهمهم للمقروء.
- **الفهم القرائي:** الأداءات التي يمارسها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في أثناء تفاعلهم مع النص القرائي، وتبدو هذه الأداءات في تحديد دلالة الكلمة من خلال السياق، واختيار العنوان المعبر عن الموضوع، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية، واستنتاج هدف الكاتب، والحكم على المقروء، ونقده ، وتدوِّقه، والإفادة منه وتطبيقه ، وتقاس هذه الأداءات من خلال اختبار الفهم القرائي الذي سيُعدُّ لهذا الغرض.
- **فاعلية الذات القرائية:** معتقدات التلميذ عمّا يمتلكه من مهارات في التعامل مع النصوص القرائية، ووعيه بجوانب قوته أو ضعفه في أثناء القراءة، ومشاعره تجاه ما يقرأ، وتوقعه لما سيواجهه من صعوبات في هذه القراءة، ويستدل على ذلك من خلال الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في مقياس مُعد لهذا الغرض.

### خطوات الدراسة وإجراءاتها :

تسير الدراسة وُقفاً لمجموعة من الخطوات والإجراءات، تتمثل في:

- أولاً: تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك من خلال - دراسة البحوث السابقة التي تناولت الفهم القرائي في المرحلة الإعدادية.

- مراجعة الأدبيات المرتبطة بالفهم القرائي.
- أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية.
- المستويات المعيارية للقراءة عامة والفهم القرائي خاصة.
- طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- آراء الخبراء والمتخصصين.
- إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي، وعرضها على بعض المحكمين، وتعديلها في ضوء آرائهم.
- ثانيًا : تحديد أبعاد فاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك من خلال:**
- دراسة البحوث السابقة العربية والأجنبية التي تناولت فاعلية الذات.
- مراجعة الأدبيات المرتبطة بالذات القرائية.
- إعداد قائمة بأبعاد فاعلية الذات القرائية، وعرضها على بعض المحكمين، وتعديلها وضبطها.
- ثالثًا: تحديد أسس استراتيجية التفكير جَهريًا، وذلك من خلال :**
- دراسة البحوث السابقة العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجية التفكير جَهريًا.
- مراجعة الأدبيات المرتبطة باستراتيجية التفكير جَهريًا.
- طبيعة الفهم القرائي.
- الخصائص النمائية للتلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة.
- رابعًا: بيان أثر استخدام استراتيجية التفكير جَهريًا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك من خلال:**
- إعداد اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتأكد من صدقه وثباته.
- إعداد مقياس فاعلية الذات القرائية، والتأكد من صدقه وثباته.
- إعداد دليل المعلم للتدريب على استراتيجية التفكير جَهريًا.
- اختيار عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتقسيمها إلى مجموعتين، إحداهما: تجريبية، والأخرى: ضابطة.
- تطبيق اختبار الفهم القرائي ومقياس أبعاد فاعلية الذات القرائية قبلًا على تلاميذ المجموعتين.
- تدريس موضوعات القراءة لتلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية التفكير جَهريًا.
- تدريس موضوعات القراءة لتلاميذ المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.
- تطبيق اختبار الفهم القرائي ومقياس فاعلية الذات بعدًا على مجموعتي الدراسة.

- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.
- تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
- خامساً: تقديم التوصيات والمقترحات.

### أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يمكن أن تسهم به في:

- إفادة مخططي مناهج اللغة العربية؛ وذلك بإمدادهم بقائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي يمكن في ضوءها اختيار موضوعات القراءة المقدمة لهؤلاء التلاميذ.
- مساعدة معلمي اللغة العربية على تجديد أدائهم التدريسي؛ وذلك بتزويدهم بدليل عملي إرشادي لتدريس موضوعات القراءة باستخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا.
- إعانة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ وذلك بتنمية مهارات الفهم القرائي ، وتحسين فاعلية الذات القرائية لديهم، مما يؤدي إلى زيادة دوافعهم ورفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي.
- إتاحة الفرص لإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية؛ وذلك بتوجيه الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية إلى تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية في مراحل تعليمية أخرى باستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة.

### ■ الإطار النظري : تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات باستخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا :

يهدف الإطار النظري للدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي، وكذا أبعاد فاعلية الذات، تَوَظُّةً لتنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي باستخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا؛ ولتحقيق هذا الهدف يتم تناول المحاور الآتية :

#### ● المحور الأول : طبيعة الفهم القرائي :

يستهدف هذا المحور تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ ولتحقيق هذا الهدف يتم تناول الفهم القرائي من حيث: مفهومه، وأهميته، ومستوياته ومهاراته، في ضوء الطرح الذي قدمته الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، وفيما يلي عرض لذلك :

#### ١ - مفهوم الفهم القرائي :



إذا كان الفهم في اللغة يعني: "حُسْنُ تَصَوُّرِ المعنى، وجَوْدَةُ استعدادِ الذهن للاستنباط (مجمع اللغة العربية، ٤٨٣، ٢٠٠٥)، فإن الفهم في الاصطلاح يركز على هذه الغاية، حيث يؤكد البعض (يونس، الناقة، طعيمة، ١٩٩٧، ج١، ٢٨١) أن الهدف من كل قراءة فهم المعنى، والفهم يشمل الربط بين المعنى والرمز، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

ويؤكد البعض الآخر (عبد الحميد، ١٩٩٨، ٥٣) أن الفهم القرائي عملية عقلية يقوم فيها القارئ بتعرف الرموز المكتوبة وتفسيرها وربطها بدلالاتها في ضوء خبراته الثقافية، كما يرى كل من (شحاتة، النجار، ٢٠٠٣، ٢٣٢) أن الفهم القرائي عملية تفكير متعددة الأبعاد: تفاعل بين القارئ والنص والسياق؛ ومن ثم يعد الفهم القرائي عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم (عبد الباري، ٢٠١٠، ٣١٣٠).

باستقراء الرؤى السابقة حول ماهية الفهم القرائي، يتضح الآتي :

- الفهم القرائي عملية عقلية يقوم فيها القارئ ببناء المعاني المتضمنة في النص المقروء.
  - الفهم القرائي يحدث نتيجة التفاعل بين خبرات القارئ وخبرات الكاتب المتضمنة في النص.
  - إمكانية قياس الفهم القرائي وملاحظته من خلال سلوك القارئ بعد القراءة.
- وفي ضوء ذلك يمكن تعريف الفهم القرائي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: "الأداءات التي يمارسها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في أثناء تفاعلهم مع النص القرائي، وتبدو هذه الأداءات في تحديد دلالة الكلمة من خلال السياق، واختيار العنوان المعبر عن الموضوع، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية، واستنتاج هدف الكاتب، والحكم على المقروء، ونقده، وتذوقه، والإفادة منه وتطبيقه، وتقاس هذه الأداءات من خلال اختبار الفهم القرائي الذي سيعد لهذا الغرض".

## ٢ - أهمية الفهم القرائي :

- تعد الغاية الرئيسة من القراءة هي الفهم؛ ومن ثم تبدو أهميته في الآتي (عبيد، ١٩٩٦، ٥٧) :
- الفهم القرائي مطلب لغوي وتربوي؛ ذلك لأنه يحقق أسمى أهداف القراءة عادةً وتدریساً، مُوجَّهَةً كانت أم حُرَّةً في موقف التعليم.
- الفهم هو البنية الأساسية التي ينطلق المتعلم من خلالها إلى تعلم المواد التعليمية واستيعابها.
- العديد من صعوبات التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة يرتبط ارتباطاً إيجابياً

بالضعف في الفهم القرائي.

- الفهم القرائي يعد همزة الوصل بين عمليتي النطق والنقد؛ لأن فهم الظاهرة في العلم يساعد على تحليلها والتحكم فيها، والتنبؤ بنتائجها.

### ٣ - مهارات الفهم القرائي ومستوياته :

نظرًا لأهمية الفهم القرائي؛ فقد حظي باهتمام التربويين؛ فحددوا مهاراته ومستوياته وتناولوها بالدرس والتحليل والتصنيف. فهناك مَنْ اعتبر الفهم القرائي مهارة كبرى تتضمن عدة مهارات فرعية، مثل: تحديد غرض الكاتب، استخراج الأفكار من المقروء وتصنيفها، اتباع التعليمات بدقة، استخلاص النتائج، تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، تحديد سمات النص وخصائصه، التفريق بين الحقائق والآراء، القدرة على الموازنة، التلخيص (شحاتة، ١٩٩٦، ١٢٠، يونس، ٢٠٠١، ٢٩٨).

في حين قسمت دراسة (جاد، ٢٠٠٣) مهارات الفهم القرائي إلى أربعة مهارات عامة، يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية، وتمثلت المهارات العامة في: مهارات الفهم المباشر، ومنها: تحديد الكلمات المفتاحية في النص، ضبط المفردة ضبطاً صحيحاً يساعد على فهم معناها. ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومنها: وضع عنوان مناسب للمقروء، تحديد الفكرة الرئيسة لكل فقرة. ومهارات الفهم الناقد، ومنها: التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية. ومهارات الفهم التذوقي، ومنها: تحديد التعبيرات اللغوية الجميلة في النص.

واتفقت مع التوجه السابق دراسة (حسن، ٢٠٠٩) حيث صنفت مهارات الفهم القرائي إلى [١٣] مهارة رئيسة، يندرج تحتها [٤٧] مهارة فرعية، وتمثلت المهارات العامة في: إدراك علاقة الجزء بالكل، الوصف، المقارنة والتباين، التصنيف، التتابع أو التسلسل، الاستنتاج والاستنباط، التلخيص، الإسهاب، الربط والتجميع، الإثبات، التنبؤ، التعميم، اتخاذ القرار.

وهناك مَنْ صنف الفهم القرائي إلى مستويات، حيث صنفته دراسة (عطية، ١٩٩٩) إلى خمسة مستويات، هي: مستوى الفهم المباشر، ويتضمن [٩] مهارات، منها: تحديد معنى الكلمة، تحديد مضاد الكلمة، تصنيف الكلمات المتشابهة في مجموعات، تحديد الفكرة الرئيسة. ومستوى الفهم الاستنتاجي، ويتضمن [٦] مهارات، منها: استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة، استنتاج الأفكار الفرعية، استنتاج هدف الكاتب. ومستوى الفهم الناقد، ويتضمن [٥] مهارات، منها: التمييز بين الحقيقة والرأي، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به. ومستوى الفهم التذوقي،

ويتضمن [٤] مهارات، منها: تحديد مواطن الجمال في التعبير، إدراك المعاني المتضمنة في التعبير الرمزي. ومستوى الفهم الإبداعي، ويتضمن [٥] مهارات، منها: التنبؤ بالأحداث.

كما صنفته دراسة ( عبد الباري، ٢٠٠٩ ) إلى خمسة مستويات، هي: مستوى الفهم السطحي، ويتضمن [٤] مهارات، منها: يحدد المعنى المعجمي للكلمة، يحدد مرادف الكلمة. ومستوى الفهم الاستنتاجي، ويتضمن [٦] مهارات، منها: يحدد الفكرة العامة للنص القرائي، يحدد علاقة الأفكار الفرعية بالأفكار الرئيسية، يستنتج الهدف العام للكاتب. ومستوى الفهم الناقد، ويتضمن مهارتين، هما: يميز ما له صلة بالموضوع وما ليس له صلة، يميز بين الحقيقة والرأي. ومستوى الفهم التدقيقي، ويتضمن [٣] مهارات، منها: يستنتج القيم السائدة في النص. ومستوى الفهم الإبداعي، ويتضمن [٣] مهارات، منها: يتنبأ بنهاية الموضوع بناءً على مقدماته.

والمتمثل في تصنيفات مهارات الفهم القرائي يلاحظ أنها مترابطة ومتكاملة ومتدرجة، تبدأ بالمستوى البسيط المتمثل في مهارات الفهم المباشر أو السطحي، يليه المستوى المركب المتمثل في مهارات الفهم الاستنتاجي ومهارات الفهم الناقد، يليه المستوى المعقد المتمثل في مهارات الفهم التدقيقي ومهارات الفهم الإبداعي. ولاشك لا يمكن للمتعلم الاستغناء عن كل مستوى بما يندرج تحته من مهارات لكي تكون قراءته قراءة فاهمة منتجة يحقق من خلالها ذاته.

وقد أفاد الباحث من عرض هذا المحور في اشتقاق قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي، تمهيداً لعرضها على المحكمين لبيان مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

### المحور الثاني : طبيعة الذات القرائية :

يهدف هذا المحور إلى تحديد أبعاد الذات القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ ولتحقيق هذا الهدف يتم تناول مفهوم فاعلية الذات القرائية، وأبعادها، ، وعلاقتها بالفهم القرائي، وذلك في ضوء الطرح الذي قدمته الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، وفيما يلي عرض لذلك :

#### ١ - مفهوم فاعلية الذات القرائية :

يرجع الأساس العلمي لفاعلية الذات إلى النظرية المعرفية الاجتماعية التي أسسها عالم النفس "ألبرت باندورا **Albert Bandura**" ، حيث يرى أن الفاعلية الذاتية تعد سمة من سمات الفرد الشخصية التي تجعله قادرًا على التوقع بإمكانية نجاحه في موقف معين وذلك بتقييمه للسلوك المطلوب منه للحصول على النتائج المرجوة (Bandura, 1977, 199).

وتنقسم فاعلية الذات إلى نوعين، هما: الذات الأكاديمية، والذات غير الأكاديمية. وتُعبّر فاعلية الذات الأكاديمية عن إدراك المتعلم لكفاءته في المجال المدرسي (الأهواني، ١٧٩، ٢٠٠٥). وتتكون الذات الأكاديمية من عدة أبعاد رئيسة، هي: الذات اللغوية، والذات الرياضية، والذات التاريخية، والذات العلمية (خزام، ١٩٩٠). وتشير الذات اللغوية إلى وعي المتعلم بمهاراته اللغوية في القراءة والكتابة والتعبير اللغوي والاستدلال اللغوي (Marsh, 1993, 63). ومن ثم فإن الذات القرائية هي أحد المجالات الفرعية لمفهوم الذات اللغوية.

وتعني الذات القرائية: " قدرة الفرد على تقويم نفسه في القراءة من خلال معرفته لمستواه القرائي واحتفاظه بما يقوم بقراءته" (Chapman & Tunmer, 1995)، كما تعني: "معتقدات الفرد وقدرته على تقدير قدرته القرائية والحكم عليها بأنه يقرأ بشكل جيد ، فعندما يحكم الفرد على أنه بإمكانه النجاح في قراءة قصة أو كتاب؛ فيمكنه المثابرة لأداء الأنشطة القرائية، بل إنه يحاول البحث عن كتب أو قصص أكثر صعوبة لقراءتها، بناءً على معتقداته ومعرفته بقدرته الذاتية" (Guthrie, 2004, 80)، وعرفها (بدران، ٥٦، ٢٠٠٨) بأنها: مدى إدراك التلاميذ لجوانب قوتهم وضعفهم في تعرف معاني الكلمات وفهم المادة المقروءة.

ومما سبق يمكن استنتاج الآتي :

- أن الذات القرائية ترتبط بفاعلية الذات العامة من جهة، وفاعلية الذات الأكاديمية اللغوية من جهة أخرى.
- أن فاعلية الذات في القراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمهارات الفهم القرائي التي يمتلكها المتعلم.
- أن فاعلية الذات القرائية تتضمن حكم الفرد على سلوكه القرائي، ووعيه بمدى سهولة المادة المقروءة أو صعوبتها.
- أن فاعلية الذات القرائية تتضمن إدراك القارئ ومشاعره ودافعيته واتجاهه نحو المادة المقروءة. ومن ثم يمكن تعريف مفهوم فاعلية الذات القرائية في الدراسة الحالية بأنها: "معتقدات التلميذ عمّا يمتلكه من مهارات في التعامل مع النصوص القرائية، ووعيه بجوانب قوته أو ضعفه في أثناء القراءة، ومشاعره تجاه ما يقرأ، وتوقعه لما سيواجهه من صعوبات في هذه القراءة، ويستدل على ذلك من خلال الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في مقياس مُعد لهذا الغرض".

٢ - أبعاد فاعلية الذات القرائية :

أكد كل من (Chapman & Tunmer, 1995, 154) أن فاعلية الذات القرائية ناتج للعلاقات الداخلية بين ثلاثة أبعاد رئيسية، هي: إدراك الكفاءة في أداء مهام القراءة، وإدراك الصعوبة في النشاط القرائي والتغلب عليها، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة. ويتضمن كل بُعد من هذه الأبعاد عدة مواقف تقيس اعتقادات الطلاب الذاتية عن قدراتهم وتوقعاتهم بنتائج سلوكهم القرائي، منها :

#### - الإحساس بالصعوبة في القراءة :

- أستطيع تعرف الكلمات الصعبة في أثناء القراءة.
- أعيد ما أقرأه أكثر من مرة لأفهمه.
- أحتاج إلى مساعدة الآخرين في أثناء القراءة.
- أستطيع تذكر ما أقرأه.

#### - الاتجاه نحو القراءة :

- أشعر بالملل والإحباط عند القراءة.
- أميل إلى القراءة بنفسني.
- أقرأ بشكل مستمر داخل المنزل.
- أهوى القراءة الحرة.

#### - الإحساس بالكفاءة القرائية :

- أثير أسئلة حول الموضوع المقروء.
- أستطيع قراءة الكتب الصعبة.
- أعرف مواطن قوتي وضعفي في القراءة.
- أفكر في أثناء القراءة.

وحدد (بدران، ١٩٨، ٢٠٠٨) أبعاد فاعلية الذات القرائية في [١٣] بُعدًا ، منها :

- أفهم المعنى الكلي لدروس القراءة بسهولة.
- أبحث عن معاني المفردات الصعبة.
- أعتز بنفسني في حصة القراءة.
- أفهم موضوعات القرءة بسهولة.
- أضع الأفكار الرئيسية لموضوعات القراءة بسهولة.
- أنافس زملائي بقوة في القراءة.

وحدد (عبدالباري، ٢٠١٠، ١٨٤-١٩٠) أبعاد فاعلية الذات القرائية في خمسة أبعاد رئيسية،

يندرج تحتها [٨٦] بُعدًا فرعيًا، منها :

#### - الإحساس بالذات في القراءة :

- أستطيع تحديد هدف الكاتب بسهولة.
- أحدد المعنى الضمني للموضوع.

#### - الميول نحو القراءة :

- أحب قراءة مواد متعددة.
- أقرأ لتمية تفكيري.

#### - الإحساس بالصعوبة القرائية :

- أصدر حكمًا دقيقًا على الموضوع.
- أفرّق بين الحقيقة والخيال.

## - المتعة القرائية :

- أحدى العناصر البنائية للعمل الأدبي. - أقرأ لكتاب وأدباء مختلفين.

## - التفاعل الاستراتيجي مع النص القرائي :

- أراقب تفكيري في عملية القراءة. - أحكم على أدائي القرائي.

كما حددت دراسة (عبدالله، ٢٠١١) أبعاد فعالية الذات في القراءة الجهرية في خمسة أبعاد رئيسية، تضمنت [٣٣] بُعدًا فرعيًا، منها :

## - الإحساس بالذات في أثناء القراءة :

- أتعرف الحروف والكلمات بسهولة. - أقرأ بسرعة مناسبة.

## - الميل نحو القراءة :

- أحرص على القراءة بصفة يومية. - أحب قراءة القصص والمقالات.

## - الإحساس بالصعوبة في أثناء القراءة :

- أنسى دائمًا تفاصيل الموضوع المقروء. - أجد صعوبة في قراءة بعض الكلمات.

## - المتعة القرائية :

- أستمتع بقراءة الشعر. - أشعر بالملل عند القراءة.

وحددت دراسة (عبد العظيم، ٢٠١٢) أبعاد فاعلية الذات القرائية في أربعة أبعاد رئيسية، تندرج تحتها [٣٦] بُعدًا فرعيًا، وتمثلت الأبعاد الرئيسية في: الإحساس بالذات في أثناء القراءة، والمثابرة للإنجاز القرائي، والتفاعل مع النص المقروء، والاتجاه نحو القراءة.

## ٣ - علاقة الفهم القرائي بفاعلية الذات القرائية :

لا يقتصر الفهم القرائي على مستوى واحد أو مهارة واحدة، وإنما تتعدد مستوياته وتتنوع مهاراته؛ ومن ثم فإن إتقان القارئ لهذه المستويات والمهارات يؤثر على فاعليته الذاتية في القراءة، وذلك من خلال تنمية وعيه بمدى كفاءته في القراءة، وتوقعه للصعوبات التي تواجهه في أثناء القراءة، والبحث عن استراتيجيات تمكنه من التغلب على هذه الصعوبات، بالإضافة إلى حصوله على المتعة القرائية، وتكوين ميول واتجاهات نحو المادة المقروءة؛ وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة، حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية، ومن هذه الدراسات: (Chapman & Tunmer 1995، Mark، 2008).

وقد أفاد الباحث من عرض هذا المحور في اشتقاق قائمة مبدئية بأبعاد فاعلية الذات القرائية، تمهيدًا لعرضها على المحكمين لبيان مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

### المحور الثالث : طبيعة استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا :

يستهدف هذا المحور تحديد إجراءات استخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا لتنمية مهارات الفهم القرائي، وكذا أبعاد فاعلية الذات القرائية، لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ ولتحقيق هذا الهدف يتم تناول استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا من حيث: أساسها العلمي، ومفهومها، وأهميتها، وإجراءات تنفيذها، وأدوار كل من المعلم والمتعلم فيها، وعلاقتها بكل من الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية، وذلك كله في ضوء الطرح الذي قدمته الأديبات والبحوث السابقة، وفيما يلي عرض لذلك :

#### ١ - الأساس العلمي لاستراتيجية التفكير جَهْرِيًّا :

ترتبط استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا ارتباطاً وثيق العزى بما وراء المعرفة، حيث إنها تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تزود المتعلم بوصف دقيق لعملية تفكيره ؛ وذلك من خلال إبراز العمليات العقلية التي يمارسها في مواقف القراءة في صورة مسموعة عن طريق التلفظ بها؛ وهذا يتطلب من المتعلم -بالضرورة- أن يتمكن من عدة جوانب، هي: معرفته بطبيعة المهمة التي يقوم بتنفيذها بدقة، ووعيه بقدراته وإمكاناته عند أدائه لها، وبالوقت المناسب للانتقال إلى نقطة جديدة، فضلاً عن معرفته للمشكلات التي قد تواجهه في أثناء تنفيذ المهمة، واقتراحه مجموعة من الحلول للتغلب على هذه المشكلات، مع محافظته على هدفه في بؤرة الاهتمام، ومراقبته لأدائه العقلي في أثناء تنفيذ المهمة، وتقييمه له تقويمًا موضوعيًا (عبد الباري، ٢٠١٣، ٢٩٧-٢٩٨).

#### ٢ - مفهوم استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا :

طرحت العديد من التعريفات لاستراتيجية التفكير جَهْرِيًّا، حيث عرفتھا ( Robb, 2000 ) بأنها: مجموعة من التقارير اللفظية حول تفكير القارئ في عملياته المعرفية والعقلية التي يمارسها قبل القراءة وفي أثناءها وبعدها. وعرفها (Mckenna, 2002) بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها المعلم لنمذجة كيفية تغلب المتعلمين على صعوبات الفهم التي تواجههم في أثناء القراءة، من خلال إعادة قراءة العنوان الرئيسي ومحاولة استكشاف المشكلة والسعي نحو حلها، وإعادة القراءة للتحقق من وجود أي عنصر من عناصر المقروء تؤدي إلى سوء فهم القارئ، وتأمل المقروء للتحقق من التفسيرات البديلة والتي يمكن للقارئ استنتاجها من المقروء، ثم البحث عن معلومات جديدة فيما وراء النص المقروء كما عرفها (Macceca, 2007) بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يوظفها المعلم في أثناء القراءة، مع الجهر بما يفكر فيه، فالمعلم ينمذج للطلاب كيف يقرأون النص، وتحديد العمليات العقلية التي يستخدمونها لفهمه والإحاطة

بأفكاره العامة وتفاصيله الفرعية، وكذا كيفية تأمل عملية تفكيرهم؛ للإحاطة بالمضامين القريبة والبعيدة للنص.

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا إجرائيًا في الدراسة الحالية، بأنها: مجموعة من الإجراءات العقلية والمعرفية التي تقوم على التفكير بصوت عالٍ في أثناء دراسة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لموضوعات القراءة، حيث يطلب المعلم من تلاميذه عرض ما تضمنه النص من معان وأفكار وحقائق وآراء وحُجج وأدلة وقيم واتجاهات، وذلك بصوت مسموع للآخرين، ومُحدِّدين للفنيات المستخدمة لتحقيق ذلك، مثل: تحديد الغرض من القراءة، والتنَبُّؤ، والمعلومات السابقة، والتأمل، والاكتشاف، والتصوير الذهني، والتلخيص؛ الأمر الذي يمكنه من الحكم على مستوى فهمهم للمقروء.

### ٣- أهمية استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا :

يحقق التدريس باستخدام التفكير الجَهْرِي العديد من المزايا (Hartman, 2001. 35 ، عبد الله ، ٢٠١٤ ، ١٥٤) ، تتمثل في الآتي:

- تجعل الطلاب أكثر إيجابية وتفاعلاً في عملية التعلم ، وتساعدهم على الفهم لا الحفظ.
- تساعد الطلاب على أن يوصلوا للمعلم ما يعرفونه بالفعل عن الموضوع المقروء، وكيف سيبدؤون أداء مهامهم الأكاديمية؛ الأمر الذي يساعد المعلم على تحديد وتشخيص بعض المفاهيم أو القواعد أو الحقائق التي يُساء فهمها أو استخدامها بطريقة خطأ.
- تساعد الطلاب على التفكير المنظم والدقيق.
- تساعد الطلاب على تفحص معارفهم العلمية ومهاراتهم ومواقفهم الشخصية.
- تمكن الطلاب من الاستماع إلى أنفسهم وهم يفكرون؛ الأمر الذي يجعلهم أكثر وعياً بنقاط قوتهم وجوانب ضعفهم.
- تساعد الطلاب على التأكد من جدية أدائهم الشخصي وعمل التغييرات الملائمة عند الحاجة.
- تمكن الطلاب من التحقق من فاعليتهم الذاتية والوعي بأدائهم القرائي عند ممارستهم المهارات اللازمة لفهم الموضوع؛ وذلك من خلال التغذية الراجعة من المستمع ( المعلم- الأقران ).
- تزيد من تحكم الطلاب في أنفسهم كمتعلمين، وتمكنهم من تحسين أدائهم الأكاديمي وغير الأكاديمي.
- تمكن الطلاب من اكتشاف أخطاء واعتقادات سلبية ومعوقات أخرى لأدائهم الفكري.



- تنمي مهارات الوعي بما وراء المعرفة لدى الطلاب؛ ومن ثم تنمي قدرتهم على التحكم في عمليات تفكيرهم وتحسين أدائهم.

- تساعد الطلاب على ممارسة العديد من مهارات وعمليات التفكير، مثل: التنبؤ، وطرح الأسئلة، وربط الخبرة السابقة بالمعلومات الجديدة، والاكتشاف، وإصدار الأحكام.

- تنمي مهارات العمل الجماعي والتواصل الاجتماعي.

#### ٤ - إجراءات تنفيذ استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا لتنمية مهارات الفهم القرائي :

يحقق استخدام التفكير الجَهْرِي في القراءة درجات عالية من فهم النص المقروء والإحاطة بمضامينه الظاهرة والخفية، كما أنه يسهم في تحديد هدف الكاتب، والتغلب على الصعوبات التي يمكن أن تواجهه في أثناء القراءة؛ ولتفعيل هذه الاستراتيجية اقترحت (Robb,2000, 70 - 71) عدة خطوات لتوظيف التفكير الجَهْرِي في ممارسة الفهم القرائي، هي:

(١) يشرح المعلم لطلابه أن التفكير بصوت مرتفع معناه: تحديد ما يدور بعقولهم عند القراءة، ومحاولة فهم الموضوع المقروء.

(٢) حث الطلاب على مراقبة ذواتهم عندما يفكرون بصوت مرتفع؛ وذلك من خلال طرح الطلاب مجموعة من الأسئلة على أنفسهم من قبيل:

- هل من الممكن أن أعبر عن وجهة نظري حول الموضوع؟

- هل يمكنني تحديد الجزء أو الأجزاء الصعبة في الموضوع المقروء؟

(٣) إدارة المتعلم أو القارئ لتفكيره بصوت مرتفع؛ وذلك لحل ما يواجهه من مشكلات في أثناء القراءة، وفي هذا الصدد هناك قائمة من الأسئلة التي يستنتج من خلالها القارئ وجود بعض المشكلات لديه، وهي:

- ما معنى هذه الكلمة؟

- لماذا لا أتذكر ما أقرأه؟

- كيف أفهم الفكرة الرئيسية للموضوع؟

- كيف أقرأ هذه الصفحة قراءة كَشْطِيَّة؟

- كيف يتسنى لي فهم المعنى الضمني للمقروء؟

(٤) يتم عرض الموضوع من خلال جهاز الإسقاط العلوي وإعادة قراءته من جديد.

(٥) تشجيع الطلاب على تدوين أية معلومة أو طرح أي سؤال يعنُّ لهم في أثناء القراءة من قبيل:

- ما الذي عاونك على تعرف معنى الكلمة؟

- ليس لديك معرفة سابقة عن الموضوع المقروء بدرجة كافية.

٦) يوجه المعلم كل طالبين إلى التفكير بصوت عالٍ، وممارسة هذا النوع من التفكير مع مواد قرائية متنوعة، مثل: قراءة القصص، الكُتب، المجلات، الجرائد، وتشجيع المشاركين على كتابة مجموعة من التعليقات أو طرح مجموعة من الأسئلة.

٧) احتفاظ المعلم ببعض الوقت لتشجيع الطلاب على ممارسة التفكير بصوت مرتفع، والقيام بالمهام التالية :

- عمل مجموعة من التنبؤات. - التدعيم. - التأكيد. - طرح مجموعة الأسئلة.

وأشار كل من ( Jeffrey & Judy, 2001, 50 ) إلى مجموعة من الإجراءات التي

يمكن أن تُمارَس عند تفكير الطلاب بصوت مرتفع، وهي :

١) اختيار الطلاب لبعض المواد القرائية الصعبة عليهم، بحيث قد تحتوي هذه المواد على العديد من المقاطع التي تتضمن أفكارًا كثيرة ومتشعبة حول الموضوع، أو قد تتضمن العديد من التفاصيل المربكة للطلاب، وقد تحتوي على مجموعة من المفردات اللغوية التي لم يواجهها الطلاب من قَبْل، وربما تتضمن معلومات غامضة ومعقدة عن الموضوع.

٢) من الاستراتيجيات الخاصة في القراءة وضع الخطوط أسفل المادة القرائية الصعبة، حيث يقوم الطلاب باستخدام التفكير بصوت مرتفع للتحقق من وضوح معاني المفردات، وتحديد الهدف من الموضوع المقروء، مع تحديد الاستراتيجيات النوعية التي يوظفها كل قارئ من القراء المشاركين في هذا النشاط.

٣) السماح للطلاب بقراءة المواد الصعبة، والمرور عليها؛ وذلك باستخدام قائمة مراجعة، أو

من خلال تدوين مجموعة من الملحوظات حول هذا النص أو ذلك.

٤) توجيه الطلاب إلى توظيف عملية التفكير بصوت مسموع في:

- عمل تنبؤات. - ربط المعلومات الجديدة بخلفيته المعرفية السابقة حول الموضوع.

- تكوين صور ذهنية. - تحديد نقاط التشابه والالتقاء بين موضوعين.

- استخدام مجموعة من الفنيات لتنظيم عملية الفهم للموضوع.

وأوضح (الدليمي، ٢٠١٤، ١٩٠-١٩١) أن خطوات التفكير جَهْرِيًا تتمثل في الآتي:

١) يقرأ المعلم الموضوع قراءة القدوة، ثم يكلف الطلاب بقراءته قراءة صامتة.

٢) يوجه المعلم الطلاب إلى قراءة الموضوع قراءة تفسيرية.

٣) يكلف المعلم الطلاب بالتفكير جَهْرِيًا بتحديد المشكلة، وتنبيتها، وتصويرها، والتنبؤ بما سيحدث،

وعمل مقارنات ، وعمل تعليقات.

٤) يتيح المعلم الفرص أمام الطلاب لطرح بعض الأسئلة، مثل :

- ما الذي تدور حوله هذه الفقرة ؟

- ما الصورة التي يمكن تخيلها ؟

- ما التنبؤات حول هذه الفقرة ؟

كما أشارت (عبد الله، ٢٠١٤، ١٥٣-١٥٤) إلى أن التدريس باستخدام التفكير جَهْرِيًّا يتم

وفق الخطوات الآتية :

١) يقوم المعلم بتحديد الموضوع أو النص الذي سيطبق عليه الاستراتيجية.

٢) يوضح المعلم للطلاب أهمية القراءة، وكذا أهمية استخدام استراتيجيات متنوعة للتعامل مع النصوص القرآنية.

٣) شرح ما ينبغي القيام من إجراءات لتطبيق استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا، وتوضيح أن ذهن القارئ يكون أكثر يقظةً من خلال الأسئلة التي يطرحها القارئ على نفسه للوصول إلى فهم ما يقرأ.

٤) يكلف المعلم الطلاب بقراءة الموضوع قراءة صامتة.

٥) يقدم المعلم نموذجاً لتنفيذ الاستراتيجية، حيث يقرأ الموضوع بصوت عالٍ موضحاً الطريقة التي يفكر بها والأسئلة التي سيطرحها على نفسه، والأسلوب الذي سوف يستخدمه لحل مشكلات الفهم في النص. ويفضل أن يقوم المعلم في هذه الخطوة بتغيير نبرات صوته في كل جزء حتى يستطيع الطلاب أن يتعرفوا بداية ونهاية الفقرة، وكذلك الأجزاء والنقاط المهمة.

٦) يعد المعلم مجموعة من الأسئلة من سياق الموضوع.

٧) يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات صغيرة.

٨) يزود المعلم الطلاب بقائمة من المعايير التي تُستخدَم لتقييم العمليات والمهام التي يتطلبها النص والإجراءات التي يوظفونها في التفكير في أثناء القراءة.

٩) توجيه الطلاب إلى ما ينبغي عليهم القيام به في استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا، ويتضمن ذلك :

- التنبؤ وفرض الفروض حول ما يقرأ.

- عمل تشبيهات وتصنيفات.

- ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.

- طرح الأسئلة على النفس بشكل دائم في أثناء وبعد قراءة كل فقرة.

- استخدام فنيات إصلاحية لتعديل الفهم القرائي في حال مواجهته صعوبة في هذا الفهم،

مثل: إعادة القراءة أو عمل ترابطات جديدة بين المعلومات أو فتح مناقشة مع الأقران أو سؤال المعلم.

١٠) يطلب المعلم من الطلاب القراءة مستعينين بالمعايير التي قدمت لهم التوجيهات الخاصة بإجراءات استراتيجية التفكير بصوت عالٍ، ويكون على المعلم هنا -فقط- مراقبة الطلاب للملاحظة والتوجيه دون تدخل صريح.

وحددت دراسة (عبد الباري، ٢٦٩، ٢٠١٥-٢٧٠) المراحل الآتية لاستراتيجية التفكير جَهْرِيًّا:

١) مرحلة العرض وتحديد الغرض، وتتم هذه المرحلة من خلال الإجراءات التالية:

- التفكير حول الفكرة العامة للموضوع المقروء.

- التفكير حول الغرض من القراءة، وتحديد الهدف من الموضوع المقروء.

٢) مرحلة عمل التنبؤات ومراجعتها، وتسير هذه المرحلة وفقاً لعدة إجراءات، هي:

- التفكير حول ما يمكن أن يرد في النص.

- التفكير حول إمكانية تغيير التنبؤات الخطأ من قِبَل المتلقي.

٣) مرحلة استخدام المعلومات السابقة، وتتم هذه المرحلة عن طريق اتباع الإجراءات التالية:

- تفكير التلاميذ حول معلوماتهم السابقة عن النص.

- التفكير حول المعلومات التي يعرفها التلاميذ، والتي تساعدهم في فهم النص.

٤) مرحلة التأمل والتوضيح، وتتم في هذه المرحلة من خلال:

- التفكير حول إمكانية توظيف إلماعات السياق في تعرف معاني المفردات الصعبة في النص.

- التفكير حول إمكانية توقف التلاميذ عن القراءة، أو إعادة قراءة النص.

٥) مرحلة اكتشاف الروابط والتطبيقات، وذلك من خلال:

- التفكير في الأشياء التي يمكن أن تُدَكَّر التلاميذ بأشياء أخرى وردت في النص.

- التفكير حول فائدة هذه المعلومات أو المعارف بالنسبة للتلاميذ والمرتبطة بالنص.

٦) مرحلة التصور، وفيها يتم ما يلي:

- التفكير حول إمكانية تنظيم المعلومات الواردة في المقروء تنظيمًا جديدًا عند المتلقي.

- التفكير في الصور العقلية أو المادية التي تكونت من النص.

٧) مرحلة التلخيص، وتتم من خلال:

- التفكير حول المعلومات المهمة في النص.

- التفكير حول ما سيحدث في أول الموضوع أو في وسطه أو في نهايته.

#### ٥ - دور المعلم في استراتيجية التفكير جَهْرِيًا :

يتحدد دور المعلم في أثناء تنفيذ استراتيجية التفكير جَهْرِيًا لتنمية مهارات الفهم القرائي في القيام بمجموعة من المهام حددها (Jeffrey & Judy, 2001, 34) في الآتي :

- تحليل محتوى النص القرائي لتعرف ما يتضمنه من مفاهيم وتفاصيل ومفردات لغوية غير مألوفة ومعلومات أساسية.
- تحديد الإجراءات التي ينبغي على الطلاب توظيفها في أثناء ممارسة الفهم القرائي، مثل:
  - التنبؤ بالأفكار الواردة في النص.
  - تكوين صور ذهنية عن الأحداث المتضمنة في النص.
  - عمل تشبيهات.
  - ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.
  - توجيه أسئلة للذات.
  - تقويم فهم المتعلم ومساعدته على تعديل فهمه للنص.
- تكليف الطلاب بقراءة النص، وتوجيههم إلى ممارسة الإجراءات السابقة، مع تقديم المساعدة.

#### ٦ - دور المتعلم في استراتيجية التفكير جَهْرِيًا :

حدد ( Hartman, 2001. 35 ) أدوار التلميذ في أثناء ممارسته لاستراتيجية التفكير جَهْرِيًا في الآتي:

- ترجمة تفكيره وتصوراته الخاصة إلى كلمات، والقيام بتسميها بصوت عالٍ.
  - الحديث بصوت مسموع عن الخطوات التي اتبعها في أثناء ممارسة الفهم القرائي للنص.
  - الحديث بصوت مرتفع عن العمليات العقلية التي قام بها قبل وفي أثناء القراءة وبعدها.
- كما أشار ( Swiers, 2010, 187 ) إلى أن استخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًا بكفاءة يتطلب من القارئ القيام بالمهام الآتية :

- إحساس القارئ بوجود بعض الأجزاء المربكة أو التي تمثل مشكلة له؛ وللتغلب عليها لابد أن يكون القارئ استراتيجياً يستطيع تغيير استراتيجية القراءة التي يتبعها.
- طرح الطلاب مجموعة من الأسئلة على نواتهم.

• عمل مجموعة من التنبؤات والاستنتاجات حول النص المقروء، وتحققهم من بعض الإجابات التي توصلوا إليها.

- الاستمرار في استنتاج الفكرة الرئيسية، والقدرة على تلخيصها بدقة.
- تصور القارئ ما يحدث في أثناء القراءة، وتعديل صورهم العقلية.
- استرجاع الخبرات والتجارب السابقة، وربط هذه الخبرات بالخبرات الجديدة المتعلمة من المقروء.
- عقد مقارنات بين الموضوعات المختلفة، تقوم على تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها.
- مراقبة عمليات الفهم والتوصل إلى الهدف الرئيس للكاتب.

#### ٧- علاقة استراتيجية التفكير جَهْرِيًا بمهارات الفهم القرائي :

تتضح العلاقة بين استراتيجية التفكير جَهْرِيًا والفهم القرائي في أن القراءة في جوهرها عملية تفكير أو نشاط ذهني موجه، إذ إنها تتضمن عمليات التحليل والتقييم والاستنتاج وفرض الفروض واتخاذ القرارات، وكلها من مهارات التفكير، كما تعد عملية القراءة نوعًا من حل المشكلات، وللوصول إلى حل المشكلة -أي الفهم الكامل للموضوع المقروء- فإن على القارئ القيام بممارسة عمليات التفكير المختلفة في كل مستوى من مستويات الفهم القرائي تبعًا للهدف من القراءة، حيث تتباين هذه العمليات من مجرد تعرف الحروف والكلمات، إلى القدرة على التصنيف والمقارنة والتنبؤ والاستنتاج وطرح الأسئلة، وغيرها من المهارات المعرفية المطلوبة لفهم المقروء

(عبدالله، ٣١، ٢٠١٤).

وإذا كانت القراءة نشاطًا تفكيرياً؛ فإن استراتيجية التفكير جَهْرِيًا هي الأخرى تقنية لتجسيد عمليات تفكير الفرد في أثناء القراءة، حيث يقول القارئ المفكر بصوت عالٍ كل المشاعر والأفكار التي تحدث للوصول إلى فهم أمثل الموضوع، مثل: طرح الأسئلة، أو إجابة أسئلة، أو التلخيص، أو التنبؤ، أو استخدام المعرفة السابقة، أو تكوين صور ذهنية، أو تدوين ملاحظات حول الموضوع، وغيرها من العمليات العقلية اللازمة للفهم القرائي (HartmanM, 2001, 31).

#### ٨ - علاقة استراتيجية التفكير جَهْرِيًا بفاعلية الذات القرائية :

يعد التفكير جَهْرِيًا استراتيجية تحليل ذاتي تساعد القراء على تحديد عمليات التفكير التي يجربونها، ويمرون بها في أثناء القراءة، بالإضافة إلى تعديل سلوكهم المعرفي، وحل المشكلات التي تصادفهم في فهم المقروء (بهلول، ٢٠٠٤، ٢٠٥)؛ وهذا من شأنه أن يحسن فاعلية الذات القرائية لدى التلاميذ، ويرفع من تحصيله القرائي، ويزيد من دافعيته نحو الإنجاز الأكاديمي.

وتتمثل إفادة الباحث من هذا المحور في تحديد الإجراءات التنفيذية لاستخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا في تنمية مهارات الفهم القرائي، وكذا أبعاد فاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

## إجراءات الدراسة :

تم تحديد العديد من الإجراءات لتنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي باستخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا، وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات:

### أولاً : تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي :

- قام الباحث بحصر مهارات الفهم القرائي واشتقاقها من خلال عدة مصادر، هي :
- البحوث السابقة والأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بالقراءة والفهم القرائي.
  - أهداف تعليم القراءة في المرحلة الإعدادية،
  - المستويات العالمية والقومية للفهم القرائي.
  - طبيعة التلاميذ في المرحلة الإعدادية.

وقد تم التوصل إلى قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي المناسبة للتلاميذ (\*)، ثم تم وضعها في صورة استبانة، ابتدئت بمقدمة تبين فكرة الدراسة، وما تتطلبه من بناء أدوات، يأتي في مقدمتها مهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة الدراسة.

### ١ - تحكيم القائمة :

- ثم تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين (\*\*); لإبداء آرائهم حول:
- مدى اتساق المهارات الفرعية مع كل مستوى من مستويات الفهم القرائي.
  - مدى مناسبة كل مهارة من المهارات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
  - دقة الصياغة اللغوية للمهارات.
  - إمكانية إضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً لمزيد من ضبط هذه القائمة.
- وقد أسفرت دراسة آراء السادة المحكمين عن أن مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كل فئة تحقق المستوى الذي تدرج تحته. ثم قام الباحث برصد آراء المحكمين على كل مهارة ومستوى في القائمة، وفي ضوء ذلك تم حذف ما قُلَّتْ نِسْبَتُهُ عن ٥٠% كما أيدت ذلك بعض الدراسات السابقة (عطية، ٢٠٠٦، ٢٤)؛ ومن ثم أمكن التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي (\*\*\*) .

### ٢ - تحديد الأهمية النسبية لمهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي :

نظرًا لأنه يصعب على أية استراتيجية تنمية جميع مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ صف دراسي معين؛ لذا لا بد من اختيار بعضها، وهذا البعض سيتم اختياره وفقًا لأهمية تلك المهارات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ولتحديد الأهمية النسبية لمهارات الفهم القرائي ومستوياته لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي تم عرض قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية على المحكمين، وطُلبَ منهم وضع درجة من [١٠٠] لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي ومستوياته حسب أهمية المهارة للتلاميذ، ثم تم معالجة ذلك إحصائيًا، وتم التوصل إلى قائمة بالأهمية النسبية لمهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات الفهم القرائي ومستوياته لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي (\*).

### ثانيًا : بناء اختبار الفهم القرائي :

تم بناء الاختبار في ضوء مجموعة من الخطوات، هي:

#### ١ - تحديد الهدف من الاختبار :

هدف الاختبار إلى تعرف مستوى اكتساب التلاميذ لمهارات الفهم القرائي المحددة؛ وتحديد مدى فاعلية استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا في تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ، ومن ثم التأكد من تحقيق الدراسة الحالية لأهدافها.

#### ٢ - تحديد مصادر بناء الاختبار :

اعتمد الباحث في تصميم الاختبار على عدة مصادر، تمثلت في قائمة مهارات الفهم القرائي التي تم التوصل إليها، والدراسات السابقة ذات الصلة.

#### ٣ - وصف الاختبار :

تم وضع الاختبار في صورة مبدئية، وقد تضمن الآتي :

- صفحة الغلاف، مكتوب عليها عنوان الاختبار، وبيانات الباحث.

- صفحة التعليمات، واشتملت على توضيح الهدف من الاختبار، وكذا مجموعة من الإرشادات التي تبين للمعلم كيفية تطبيق الاختبار على التلاميذ.

- محتوى الاختبار، وتضمن مفردات الاختبار، حيث بلغ عددها [٤٥] مفردة لقياس [١٥]

مهارة موزعة على [٥] مستويات للفهم القرائي، بواقع ثلاث مفردات لكل مهارة ، وقد تم اختيار موضوعات القراءة في الاختبار من ميادين الثقافة العامة ومما لم يقرأه التلاميذ في كُتُبهم، وقد صيغت مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد بوضع مقدمة للسؤال وأربعة بدائل يحدد

\_\_\_\_\_ (\* ملحق [٤].)

التلميذ منها البديل المناسب، مع تضمين مفردات تطلب من التلميذ أن يكتب لها إجابات في



في ضوء فهمه للموضوع المقروء وخبراته السابقة المرتبطة به.

#### ٤ - تحقيق الصدق الظاهري للاختبار :

- تحديد مدى مناسبة الاختبار للتلاميذ، وكذا معرفة مدى ملائمة الاختبار للسمات المراد تقويمها، تم وضعه في صورة مبدئية وعرضه على مجموعة من المحكمين (\*)؛ لإبداء آرائهم حول:
- مدى مناسبة الموضوعات القرائية المختارة لمستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- مدى مناسبة الأسئلة الموضوعية لقياس المهارات التي وضعت من أجلها.
- مدى مناسبة البدائل لكل سؤال.
- مدى دقة الصياغة اللغوية للأسئلة وبدائلها الاختيارية، وصحتها.
- مدى وضوح تعليمات الاختبار.

وقد أبدى السادة المحكمون موافقتهم على الاختبار، ومن ثم فقد أمكن للباحث التوصل إلى صورة نهائية لاختبار الفهم القرائي (\*\*)، وبالتالي أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

#### ٥ - التجربة الاستطلاعية للاختبار :

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة (دملو للتعليم الأساسي) التابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، وقد بلغ عددهم (٤٠) تلميذًا وتلميذة، وتم التطبيق في يوم الثلاثاء الموافق ٢٣/٢/٢٠١٦ م، وذلك للتحقق من:

#### أ- حساب زمن الاختبار:

لحساب زمن الاختبار قام الباحث بحساب الزمن كما يلي (علام، ٢٦٩، ٢٠٠٦) :

- حساب متوسط الزمن لأسرع خمسة تلاميذ استجابوا على الاختبار.
- حساب متوسط الزمن لأبطأ خمسة تلاميذ استجابوا على الاختبار.

والجدول الآتي يوضح ذلك:

#### جدول (١)

(\*) ملحق [١].

(\*\*) ملحق [٦].

حساب زمن اختبار الفهم القرائي

التلاميذ الأسرع أداء	الوقت المستغرق	التلاميذ الأبطأ أداء	الوقت المستغرق
الأول	٣٤	الأول	٤٨
الثاني	٣٥	الثاني	٤٩
الثالث	٤٠	الثالث	٥٠
الرابع	٤٥	الرابع	٥١
الخامس	٤٦	الخامس	٥٢
المتوسط	٤٠	المتوسط	٥٠

$$٥٠ + ٤٠$$

$$\frac{٤٥}{٢} = \text{المتوسط الزمني} = ٤٥ \text{ دقيقة تقريباً}$$

أى أن زمن الاختبار حوالى: ٤٥ دقيقة.

ب- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار (علام، ٢٦٩، ٢٠٠٦) :

تم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار من خلال المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \text{ص} / \text{ص} + \text{خ}$$

حيث : ص = عدد الإجابات الصحيحة.

$$\text{خ} = \text{عدد الإجابات الخطأ.}$$

وفى ضوء هذه المعادلة يتم حذف المفردة التى يكون معامل سهولتها أقل من (٠.٢). أو

أكبر من (٠.٨).

حيث وجد أن معاملات سهولة البنود الفرعية التي تم الإبقاء عليها تراوحت ما بين (٠.٧٦ - ٠.٣٣)، وهي معاملات سهولة مقبولة. كما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٦٦ - ٠.٢٥) وهي معاملات مقبولة، لذا أبقى الباحث على جميع مفردات الاختبار؛ لأنها ليست بشديدة الصعوبة ولا شديدة السهولة.

#### ج- حساب معامل القوة التمييزية للاختبار :

يقصد بالقوة التمييزية لاختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي : أن الاختبار في صورته الأولى أو المبدئية يميز بين التلاميذ الضعاف ، والتلاميذ الأقوياء في الفهم القرائي ، وقد تم حساب معامل التمييز باستخدام المعادلة الآتية (علام، ٢٦٩، ٢٠٠٦) :

$$\text{معامل التمييز} = (\text{م ج س} - \text{م ج ص}) \div (\text{ن} \times \text{م})$$

والجدول الآتي يوضح ذلك:

#### جدول (٢)

معاملات التمييز لبنود اختبار الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

معاملات التمييز	رقم السؤال	معاملات التمييز	رقم السؤال
٠.٦٧	٢٤	٠.٣٣	١
٠.٣٣	٢٥	٠.٦٧	٢
٠.٣٣	٢٦	٠.٣٣	٣
٠.٦٧	٢٧	٠.٣٣	٤
٠.٣٣	٢٨	٠.٣٣	٥
٠.٣٣	٢٩	٠.٦٧	٦
٠.٦٧	٣٠	٠.٦٧	٧
٠.٦٧	٣١	٠.٣٣	٨
٠.٣٣	٣٢	٠.٦٧	٩
٠.٣٣	٣٣	٠.٦٧	١٠
٠.٦٧	٣٤	٠.٦٧	١١
٠.٦٧	٣٥	٠.٣٣	١٢
٠.٣٣	٣٦	٠.٣٣	١٣
٠.٦٧	٣٧	٠.٦٧	١٤
٠.٣٣	٣٨	٠.٣٣	١٥
٠.٣٣	٣٩	٠.٣٣	١٦
٠.٦٧	٤٠	٠.٣٣	١٧
٠.٦٧	٤١	٠.٦٧	١٨
٠.٦٧	٤٢	٠.٣٣	١٩
٠.٦٧	٤٣	٠.٦٧	٢٠
٠.٣٣	٤٤	٠.٣٣	٢١
٠.٦٧	٤٥	٠.٣٣	٢٢
		٠.٣٣	٢٣

يتضح من الجدول السابق: أن معاملات تمييز مفردات الاختبار تراوحت بين (٠.٣٣) -

(٠.٦٧)، وهي معاملات تمييز مقبولة؛ لأنها؛ أعلى من (٠.٣)، وأيضاً تشير إلى قدرة البنود

الفرعية لاختبار الفهم القرائي على التمييز بين ذوى القدرة العالية وذوى القدرة الضعيفة بالقدر نفسه الذى يفرق الاختبار بينهما في الدرجة الكلية.

وبهذه القيمة المرتفعة لمعامل التمييز، ما يدل على أن الاختبار ذو قوة تمييزية مرتفعة بين المستويات العليا والدنيا من التلاميذ؛ لذا فالمقياس صالح للتطبيق ويمكن الوثوق في النتائج التي يتم التوصل إليها من خلاله.

#### ج- حساب ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار: أن يعطى الاختبار النتائج نفسها إذا استُخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، ويقاس هذا الثبات إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في المرة الأولى، والدرجات التي حصل عليها في المرة الثانية، ومن أهم الوسائل الإحصائية لقياس الثبات (السيد، ٣٨١، ١٩٧٦) :

- طريقة إعادة الاختبار. - طريقة التجزئة النصفية.

- طريقة تحليل التباين. - طريقة الاختبارات المتكافئة.

وقد تم حساب ثبات الاختبار، من خلال طريقة إعادة تطبيق الاختبار على ال عينة الاستطلاعية السابق تحديدها، بعد مضي خمسة عشر يوماً، من التطبيق الأول، على المجموعة نفسها، وبحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثانى، وذلك من خلال استخدام برنامج حزمة البرامج الإحصائية SPSS، اتضح أن معامل الارتباط يساوى ٠.٨٥ وهو معامل ارتباط مرتفع يطمئن على ثبات الاختبار لتطبيقه على تلاميذ الصف الثانى الإعدادي.

#### ثالثاً : إعداد قائمة بأبعاد فاعلية الذات القرائية لتلاميذ الصف الثانى الإعدادي :

قام الباحث بحصر بأبعاد الذات القرائية واشتقاقها من خلال مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية المتصلة بفاعلية الذات اللغوية عامة والقرائية خاصة، وطبيعة مهارة القراءة، ومطالب النمو في مرحلة المراهقة المبكرة.

وقد تم التوصل إلى قائمة مبدئية بأبعاد فاعلية الذات القرائية المناسبة للتلاميذ، ثم تم وضعها في صورة استبانة، ابتدئت بمقدمة تبين فكرة الدراسة، وما تتطلبه من بناء أدوات، منها تحديد أبعاد

فاعلية الذات القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ لتنميتها باستخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا. ثم تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين (\*)؛ لإبداء آرائهم حول:

- مدى اتساق الأبعاد الفرعية مع البُعد الرئيس.

- مدى أهمية كل بُعد من هذه الأبعاد لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

- إمكانية إضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه ضروريًا لمزيد من ضبط هذه القائمة.

وبعد دراسة آراء المحكمين ومقترحاتهم، أمكن التوصل إلى قائمة نهائية بأبعاد فاعلية الذات

القرائية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتي تضمنت [٦٠] بُعدًا فرعيًا، موزعًا على

خمسة أبعاد رئيسة، هي: الإحساس بالذات في أثناء القراءة، الميول نحو القراءة، الإحساس بالصعوبة

القرائية، المتعة القرائية، التفاعل الاستراتيجي مع النص القرائي (\*\*).

**رابعًا : بناء مقياس فاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي :**

تم بناء المقياس في ضوء مجموعة من الخطوات، هي:

**١ - تحديد هدف المقياس :**

هدف المقياس إلى تعرف مستوى فاعلية الذات القرائية لدى التلاميذ؛ وتحديد أثر استراتيجية

التفكير جَهْرِيًّا في تنميتها لديهم، ومن ثم التأكد من تحقيق الدراسة الحالية لأهدافها.

**٢ - تحديد مصادر إعداد المقياس:**

اعتمد الباحث في تصميم المقياس على عدة مصادر، تمثلت في قائمة أبعاد فاعلية الذات

القرائية التي تم التوصل إليها، والمقاييس التي تم إعدادها في هذا الصدد، ومنها: مقياس ( تشامبان

وتومر، ٢٠٠١)، ومقياس ( عبد الباري، ٢٠١٠)، ومقياس (عبد الله، ٢٠١١).

**٣ - وصف المقياس :**

تم وضع المقياس في صورة مبدئية، وقد تضمن الآتي :

- صفحة الغلاف، مكتوب عليها عنوان المقياس، وبيانات الباحث.

- صفحة التعليمات، واشتملت على توضيح الهدف من المقياس، وكذا بعض الإرشادات التي

تبين للمعلم كيفية تطبيق المقياس على التلاميذ.

- محتوى المقياس، وتضمن مفردات المقياس، حيث بلغ عددها [٦٠] مفردة لمقياس [٥] أبعاد

رئيسة لفاعلية الذات القرائية لدى التلاميذ، ويتضمن كل بُعد ثلاثة استجابات [ دائمًا - أحيانًا -

(\*) ملحق [٩].

(\*\*) ملحق [٧].

إطلاقاً]، يختار منها التلميذ استجابة واحدة تعبر عن فاعليته الذاتية في أثناء القراءة.

#### ٤ - تحقيق الصدق الظاهري للمقياس :

لتحديد مدى مناسبة المقياس للتلاميذ، وكذا معرفة مدى ملاءمة المقياس للسمات المراد تقويمها، تم وضعه في صورة مبدئية وعرضه على مجموعة من المحكمين (\*)؛ لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة بنود المقياس لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومدى صحة مستويات الاستجابات لبنود المقياس.

وقد أبدى السادة المحكمون موافقتهم على المقياس، ومن ثم فقد أمكن للباحث التوصل إلى صورة نهائية لمقياس فاعلية الذات القرآنية (\*\*)، وبالتالي أصبح المقياس صالحاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

#### ٥ - التجربة الاستطلاعية للمقياس :

تم تطبيق المقياس على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة (دملو للتعليم الأساسي) التابعة لإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، في اليوم التالي لتطبيق اختبار الفهم القرآني يوم الأربعاء الموافق ٢٤/٢/٢٠١٦ م، وذلك للتحقق مما يأتي:

#### أ- زمن المقياس:

لحساب زمن المقياس قام الباحث بحساب الزمن كما يلي:

- حساب متوسط الزمن لأسرع خمسة تلاميذ استجابوا على المقياس.

- حساب متوسط الزمن لأبطأ خمسة تلاميذ استجابوا على المقياس.

والجدول الآتي يوضح ذلك:

---

(\*) ملحق [٩].

(\*\*) ملحق [ ٨ ].

### جدول (٣)

#### حساب زمن مقياس فاعلية الذات القرائية

التلاميذ الأسرع أداء	الوقت المستغرق	التلاميذ الأبطأ أداء	الوقت المستغرق
الأول	١٢	الأول	٣٧
الثاني	١٨	الثاني	٣٨
الثالث	٢١	الثالث	٤٠
الرابع	٢٢	الرابع	٤٢
الخامس	٢٧	الخامس	٤٣
المتوسط	٢٠	المجموع	٤٠

$$\text{المتوسط الزمني} = \frac{٤٠ + ٢٠}{٢} = ٣٠ \text{ دقيقة تقريباً}$$

أى أن زمن المقياس حوالى ٣٠ دقيقة.

#### ب- ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس عن طريق استخدام معادلة ألفا ( $\alpha$ ) كرونباخ؛ وذلك لأن احتمالية الإجابة عن الأسئلة ليست (صفرًا، وواحد) ثنائية - بل غير ثنائية - وهى (١، ٢، ٣)، وبذلك فإن معامل ألفا يناسب المقياس لتحديد معامل الثبات (عبد الرحمن، ١٧٣، ١٩٩٨):

كما أن "معامل ثبات ألفا ( $\alpha$ ) يعد مؤشراً جيداً للحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات المقياس - وخاصة - أن هذا المقياس يقيس ناحية وجدانية متغيرة من وقت لآخر بسبب العوامل النفسية والشعورية والموقف والإحساس، إلى جانب أنه مقياس متدرج الميزان، كما أنه يحدد مدى الاتساق الداخلى والتجانس لعبارات ثبات الاختبار (علام، ١٦٦، ٢٠٠٦-١٧٤)،

التي تقيس هذه السمات وما تتضمنه من موازين متدرجة، وبرصد البيانات، وتطبيق معادلة

$$\alpha = \frac{N.\bar{C}}{\bar{V} + (N-1).\bar{C}} \quad (\text{غنيم، ١٩٨١، ٢٦})$$

وقد بلغ ثبات المقياس ككل (٠.٧٤٠) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

#### ج- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس، بحساب (الاتساق الداخلي: صدق المفردات): وذلك بإيجاد معامل ارتباط البعد الفرعي مع البعد الرئيسي بعد حذف درجة البعد الفرعي، وحساب (اتساق داخلي : صدق البعد الرئيسي) : بإيجاد معامل ارتباط البعد الرئيسي مع الدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد الرئيسي من الدرجة الكلية للمقياس فكانت النتيجة كالتالي:

#### جدول (٤)

##### درجات الصدق على مقياس فاعلية الذات القرآنية

أرقام البنود الفرعية	صدق البند	أرقام البنود الفرعية	صدق البند	أرقام البنود الفرعية	صدق البند
البعد الأول: الإحساس بالذات في أثناء القراءة.	٠.٩٥	٢٠	٠.٩٨	٤٠	٠.٨٩
		٢١	٠.٩٧	البعد الخامس: التفاعل الاستراتيجي في أثناء القراءة.	٠.٩٥
١	٠.٩٣	٢٢	٠.٩٦	٤١	٠.٩٤
٢	٠.٩٢	٢٣	٠.٩٤	٤٢	٠.٨٩
٣	٠.٨٨	البعد الثالث: الصعوبة في القراءة.	٠.٩٤	٤٣	٠.٨٨
٤	٠.٨٩	٢٤	٠.٨٩	٤٤	٠.٩٤
٥	٠.٩٣	٢٥	٠.٨٨	٤٥	٠.٩١
٦	٠.٨٩	٢٦	٠.٨٦	٤٦	٠.٩١



٠.٩٤	٤٧	٠.٩٤	٢٧	٠.٩٤	٧
٠.٨٩	٤٨	٠.٨٩	٢٨	٠.٨٩	٨
٠.٨٨	٤٩	٠.٨٨	٢٩	٠.٨٨	٩
٠.٩٤	٥٠	٠.٩٤	٣٠	٠.٩٤	١٠
٠.٩١	٥١	٠.٨٤	٣١	٠.٩٣	البعد الثانى: الميل نحو القراءة.
٠.٩١	٥٢				
٠.٩٣	٥٣	٠.٨٨	٣٢	٠.٩١	١١
٠.٩١	٥٤	٠.٩٤	٣٣	٠.٨٨	١٢
٠.٩٤	٥٥	٠.٩١	٣٤	٠.٨٧	١٣
٠.٨٩	٥٦	٠.٩٤	البعد الرابع: المتعة القرائية.	٠.٨٣	١٤
٠.٨٨	٥٧	٠.٩٢	٣٥	٠.٧٦	١٥
٠.٩٤	٥٨	٠.٨٩	٣٦	٠.٨٦	١٦
٠.٩١	٥٩	٠.٩١	٣٧	٠.٩١	١٧
٠.٩١	٦٠	٠.٩٣	٣٨	٠.٩١	١٨
		٠.٩١	٣٩	٠.٩٢	١٩

يتبين من الجدول السابق أن درجات الصدق على البعد الرئيس الأول تمثل نسبة (٠.٩٧) وهى نسبة مرتفعة، كما أن درجات الصدق على البعد الرئيس الثانى (٠.٩٤) وهى نسبة مرتفعة أيضاً، كما أن درجات الصدق على البعد الرئيس الثالث (٠.٩٨)، ودرجات الصدق على البعد الرئيس الرابع (٠.٩٥)، ودرجات الصدق على البعد الرئيس الخامس (٠.٩٦). وهى معدلات مرتفعة من الصدق، ومن ثم أصبح المقياس صالحاً للتطبيق؛ لما يتميز به من درجة عالية فى الصدق والثبات.

## خامساً : إعداد دليل المعلم (\*):

استهدف هذا الدليل تقديم مجموعة من الإجراءات التدريبية التي يستعين بها معلمو اللغة العربية عند تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي باستخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا، وتم إعداد هذا الدليل في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بمتغيرات الدراسة (الفهم القرائي، فاعلية الذات القرائية، استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا)، وقد قام الباحث باختيار بعض موضوعات القراءة المتضمنة في كتاب اللغة العربية المقرر على التلاميذ، وإعادة صياغتها في ضوء استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا، حيث بلغ عدد الموضوعات المختارة ثلاثة موضوعات، بواقع موضوع لكل وحدة دراسية خاصة بالقراءة، وذلك من إجمالي ثلاث وحدات، حيث تتضمن كل وحدة موضوعين قراءيين، أي ما نسبته ٥٠% من إجمالي الموضوعات المقررة.

وقد تضمن دليل المعلم العناصر الآتية :

- مقدمة.
- أهداف الدليل.
- طبيعة استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا.
- طبيعة الذات القرائية.
- الإجراءات التدريسية لموضوعات القراءة بالصف الثاني الإعدادي لتنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية باستخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا.

## التجربة الميدانية:

تم تنفيذ التجربة الميدانية في الدراسة الحالية وفقا لمجموعة من الإجراءات، هي:

### ١ - اختيار عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدارس محافظة القليوبية، تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، حيث تحددت المجموعة التجريبية من مدرسة (الشهيد أحمد عبد العزيز الإعدادية المشتركة) التابعة لإدارة كفر شكر التعليمية، وبلغ عدد تلاميذها (٤٠) تلميذاً وتلميذة، وتحددت المجموعة الضابطة من مدرسة (دملو للتعليم الأساسي) التابعة لإدارة بنها التعليمية، وبلغ عدد تلاميذها (٤٠) تلميذاً وتلميذة.

## ٢- التطبيق القبلي:

قام الباحث بالتطبيق القبلي لأداتي الدراسة؛ بهدف تكوين تصور عن نقطة البداية في الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، وبيان مدى تكافؤ المجموعتين، وبعد تطبيق اختبار الفهم القرائي، ومقياس فاعلية الذات القرائية، تم معالجة البيانات إحصائياً، وفيما يلي عرض لنتائج التطبيق القبلي :

### أ- اختبار الفهم القرائي :

الجدول الآتي يوضح نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي (ككل) وكل مستوى على حده:

### جدول (٦)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى اختبار مهارات الفهم القرائي (ككل) وكل مستوى على حده

المتغير	المجموعه	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
اختبار الفهم القرائي ككل	الضابطة	١٩.٣٦	٢.٩٤	٧٧	٩.٥٦	٠.٠١	غير دال إحصائياً
	التجريبية	١٨.٧٦	٢.٧٦				
الفهم المباشر.	الضابطة	٦.٨٦	١.٢٥	٧٧	٧.٤٢	٠.٠١	غير دال إحصائياً
	التجريبية	٧.٤٢	١.٤٦				
الفهم الاستنتاجى.	الضابطة	٦.٥٤	٠.١٩	٧٧	٢.٣٨	٠.٠١	غير دال إحصائياً
	التجريبية	١.٣٨	٠.٤٦				
الفهم الناقد.	الضابطة	٣.٢٦	١.١٢	٧٧	٨.١٦	٠.٠١	غير دال إحصائياً
	التجريبية	٤.٥٦	١.١٤				
الفهم التدويقي.	الضابطة	١.٢٨	٠.١٧	٧٧	٢.٤٦	٠.٠١	غير دال

إحصائياً				٠.١٥	١.٣٨	التجريبية	
غير دال إحصائياً	٠.٠١	٢.٤٦	٧٧	٠.٢٢	١.١٢	الضابطة	الفهم الإبداعي.
				٠.٤٦	١.١٣	التجريبية	

يتبين من الجدول السابق أن الفروق بين متوسطى درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات الفهم القرائي ككل وكل مستوى على حده غير دالة، مما يعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة قبلياً فى مهارات الفهم القرائي ككل وكل مستوى على حده، وهذا يؤكد تجانس المجموعتين قبلياً.

#### ب- مقياس فاعلية الذات القرائية:

الجدول الآتى يوضح نتائج التطبيق القبلى لمقياس فاعلية الذات القرائية (ككل)، وكل مستوى على حده.

#### جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطى درجات التلاميذ فى المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مقياس فاعلية الذات القرائية ككل وكل مستوى فرعى على حده.

نوع الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعه	المتغير
غير دال إحصائياً	٠.٠١	٢٤.٤٦	٧٧	٧.٧٨	٦٧	الضابطة	مقياس فاعلية الذات القرائية ككل
				٧.١٤	٦٦	التجريبية	
غير دال إحصائياً	٠.٠١	٩.٨٤	٧٧	٠.٤٤	١٢.٦	الضابطة	الإحساس بالذات فى أثناء القراءة .
				٠.٤٨	١٢.٨٥	التجريبية	
غير دال إحصائياً	٠.٠١	٣.٣٦	٧٧	١.٩٨	٢٣.٤٦	الضابطة	الميول نحو القراءة .
				٢.٦٦	٢٥.٣٣	التجريبية	

إحصائياً غير دال	٠.٠١	١٤.١٦	٧٧	٢.٧٦	١٤.٦	الضابطة	الإحساس بالصعوبة فى القراءة .
				٤.٣٢	١٥.٨	التجريبية	
إحصائياً غير دال	٠.٠١	١٠.٤٦	٧٧	١.٦٧	٦.٣٦	الضابطة	المتعة القرائية .
				١.٤٦	٧.٢٢	التجريبية	
إحصائياً غير دال	٠.٠١	١٢.١٦	٧٧	١.٢٦	٢٢.١٦	الضابطة	التفاعل الاستراتيجى مع النص المقروء .
				١.٤٨	٢٣.١٤	التجريبية	

يتبين من الجدول السابق أن الفروق بين متوسطى درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فاعلية الذات القرائية ككل وكل مستوى على حده غير دالة، مما يعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى البحث قبلياً. وهذا يؤكد أن المجموعتين متكافئتان فى مقياس فاعلية الذات القرائية فى القياس القبلى.

وهذا يعنى تجانس المجموعتين وتأهلها للتطبيق الميدانى لتجربة البحث .

### ٣- التدريس لمجموعتى الدراسة :

بعد التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، تم التدريس لمجموعتى

الدراسة كالتالى:

- بالنسبة للمجموعة التجريبية : تم تدريس موضوعات القراءة المقررة على التلاميذ باستخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا، وذلك بدءاً من يوم الخميس الموافق ٢٥/٢/٢٠١٦ م، واستمر حوالى (٥) أسابيع بمعدل أربع فترات أسبوعياً، والفترة تمثل حصتين، أى أنه انتهى فى يوم ٥/٤/٢٠١٦ م،

- بالنسبة للمجموعة الضابطة : أسند تدريس الوحدات الثلاث للمجموعة الضابطة إلى معلم الفصل، وقد استغرق تدريس الوحدات نفس المدة التي درست فيها للمجموعة التجريبية.

### ٤- التطبيق البعدى:

بانتهاؤ التدريس لمجموعتى الدراسة تم تطبيق اختبار الفهم القرائي، ومقياس فاعلية الذات

القراءة تطبيقاً بعدياً على نحو ما تم فيما قبل التدريس، وذلك في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٦/٤/٥ م. وقد تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً وتحليلها لاستخلاص أهم ما تسفر عنه من نتائج.

## نتائج الدراسة :

أولاً: نتائج خاصة بتنمية مهارات الفهم القرائي ككل، وفي كل مستوى على حده.

ثانياً: نتائج خاصة بتنمية فاعلية الذات القرائية ككل، وفي كل مستوى على حده .

ثالثاً: نتائج خاصة بالعلاقة بين الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: بيان فاعلية استراتيجية التفكير جهرياً في تنمية مهارات الفهم القرائي (ككل)، وكل مستوى على حده لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وللتحقق من فاعلية استخدام استراتيجية التفكير جهرياً في تنمية مهارات الفهم القرائي؛ فقد صيغ الفرض الأول الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل وكل مستوى على حده، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام برنامج حزمة البرامج الإحصائية SPSS، حيث تم تطبيق اختبار (ت) T- Test للمجموعتين، كما تم حساب مربع إيتا، وقياس حجم التأثير للاستراتيجية الحالية تم تطبيق المعادلة الآتية (أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ٤٣٩) :

ت ٢

مربع إيتا =

ت ٢ + درجة الحرية

وقد كشفت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا عن البيانات الموضحة بالجدول الآتي:

جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى مهارات الفهم القرائي لكل وكل مستوى على حده

نوع الدلالة	حجم التأثير	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعيارى	المتوسط	المجموعة	المهارة
دال إحصائياً	٠.٨٤	٠.٠١	١٣.٩٥	٧٧	٣	٢٥.٢٨	الضابطة	اختبار الفهم القرائي ككل.
					٣.٩٤	٣٦.٣٣	التجريبية	
دال إحصائياً	٠.٨٤	٠.٠١	٧.٧٢	٧٧	١.٥٦	٨.٦٣	الضابطة	مستوى الفهم المباشر.
					١.٨٣	١١.٥٩	التجريبية	
دال إحصائياً	٠.٧٩	٠.٠١	٨.٥٦	٧٧	١.٠٥	٧.٤٢	الضابطة	مستوى الفهم الاستنتاجي.
					١.١٣	٩.٥٢	التجريبية	
دال إحصائياً	٠.٧٦	٠.٠١	١٠.٣٨	٧٧	٠.٨٩	٥.١٨	الضابطة	مستوى الفهم الناقد.
					٠.٩٨	٩.٣٨	التجريبية	
دال إحصائياً	٠.٩٣	٠.٠١	٢٥.١٠	٧٧	٠.٣٥	١.٠٧	الضابطة	مستوى الفهم التدقيقي.
					٠.٣٠	٢.٩٥	التجريبية	

دال إحصائياً	٠.٩٤	٠.٠١	٢٢.٣٥	٧٧	٠.٣٥	١.٠٧	الضابطة	مستوى الفهم الإبداعي.
					٠.٣٧	٢.٩	التجريبية	

يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم تأثير هذه الاستراتيجية في مهارات الفهم القرائي (٠.٨٤) وهو حجم تأثير (مرتفع)، حيث أكد أحد المتخصصين (أبو علام، ٢٠٠٢، ١٠١) أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠.٢) فإن التأثير بعد ضعيفاً، وإذا بلغت (٠.٥) بعد متوسطاً، وإذا بلغ (٠.٨) يعد مرتفعاً، مما يدل على فاعلية الاستراتيجية في تنميتها لمهارات الفهم القرائي.

كما أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي كل مستوى فرعي على حده لصالح المجموعة التجريبية، حيث تراوح حجم تأثير هذه الاستراتيجية في مهارات الفهم القرائي كل مستوى على حده بين (٠.٧٦ - ٠.٩٤) وهو حجم تأثير (مرتفع). مما يؤكد على فاعلية استراتيجية التفكير جهرياً في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل وكل مهارة فرعية على حده لدى التلاميذ عينة الدراسة. وفي ضوء ذلك يمكن قبول الفرض الأول للدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت استراتيجية التفكير جهرياً في تنمية مهارات الفهم القرائي، مثل: دراسة دراسة، (Brimmer, K.M, 2004) ودراسة (Morrison, L, 2009)، ودراسة (Mckeown, R.G & Gentilucci, J.L, 2007).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يأتي:

- إتاحة استراتيجية التفكير جهرياً الفرص أمام التلاميذ في أثناء التفاعل مع النص المقروء لممارسة فنيات مراقبة ذواتهم خلال القراءة، وتوجيه الأسئلة، والتلخيص، والتأمل والتنبؤ؛ كل ذلك مكنهم من ممارسة مهارات الفهم القرائي، بدلاً من الاعتماد على شرح المعلم وتلقي المعلومات بصورة جاهزة.

- مساعدة الاستراتيجية التلاميذ على الكشف عما يفكرون فيه بصوت مسموع؛ ومن ثم يمكن



تعديل سلوكهم القرائي أولاً بأول.

- تمكين الاستراتيجية التلاميذ من استثمار معارفهم وخبراتهم السابقة عن النص المقروء، وربطها بالخبرات الجديدة المكتسبة من النص.

- معاونة التلاميذ على تكوين صور عقلية عن المواقف والأحداث والأفكار، بل والمفردات اللغوية.

- تضمين الاستراتيجية مجموعة من الأنشطة الإثرائية التي تستنفر طاقات التلاميذ العقلية في استنتاج اتلافكار الرئيسة والفرعية، مع ربط كل فكرة من هذه الأفكار بالفقرات الدالة عليها.

- مساهمة الاستراتيجية في تحرر التلاميذ من الخجل، واكتساب مهارات المناقشة والحوار، والقدرة على القراءة والتعبير بصوت عالٍ، فضلاً عن التعرف إلى الأخطاء اللغوية التي يقعون فيها عند القراءة؛ مما مان له دور مؤثر على اكتسابهم مهارات التنظيم الذاتي.

**ثانياً : بيان فاعلية استراتيجية التفكير جهرياً في تنمية فاعلية الذات القرائية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي:**

للتحقق من فاعلية استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا في تنمية فاعلية الذات القرائية؛ فقد تم صياغة الفرض الذي ينص على: " وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى ٠.٠١ على مقياس فاعلية الذات القرائية ككل وكل مستوى على حده، في التطبيق البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) T. Test لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس فاعلية الذات القرائية، كما تم حساب مربع إيتا لقياس حجم تأثير الاستراتيجية من خلال المعادلة الآتية (أبو حطب وصادق، ٤٣٩، ١٩٩١) :

ت ٢

مربع إيتا =

ت ٢ + درجة الحرية

ولقد كشفت نتائج تطبيق اختبار (ت)، ومربع إيتا عن البيانات الموضحة بالجدول الآتي:

### جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس فاعلية الذات القرائية ككل وكل مستوى على حده.

المهارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير	نوع الدلالة
مقياس فاعلية الذات القرائية ككل.	الضابطة	٨٠٠.٠٧	٤.١٢	٧٧	٢٦.٢٢	٠.٠١	٠.٩٤	دال إحصائياً
	التجريبية	١٣٧.١١	١٢.٨١					
الإحساس بالذات فى أثناء القراءة .	الضابطة	١٤.٦	١.٧٧	٧٧	١٣.٨٣	٠.٠١	٠.٨٤	دال إحصائياً
	التجريبية	٢٣	٣.٣٤					
الميل نحو القراءة .	الضابطة	٢٥.٥٨	٢.٣٨	٧٧	١٢.٧٣	٠.٠١	٠.٨٢	دال إحصائياً
	التجريبية	٣٤.٥٨	٣.٦١					
الإحساس بالصعوبة فى القراءة .	الضابطة	١٦	٣.٢٨	٧٧	٢١.٠٥	٠.٠١	٠.٩٢	دال إحصائياً
	التجريبية	٢٨	٢					
المتعة القرائية .	الضابطة	٨.٤٧	١.٦٦	٧٧	١٨.٢٥	٠.٠١	٠.٩٠	دال إحصائياً
	التجريبية	١٤.٨٢	١.٤١					
التفاعل الاستراتيجي مع النص المقروء .	الضابطة	٢٤.١٣	١.٥٦	٧٧	٤٠.٨٣	٠.٠١	٠.٩٧	دال إحصائياً
	التجريبية	٥٢.٨٠	٤.١					

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين ومتساويتين دالة عند مستوى ٠.٠١ وبلغ حجم تأثيرها (٠.٩٤) وهو حجم تأثير مرتفع، وهذا يعنى أنه قد حدث

تحسن فى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية لمقياس فاعلية الذات القرائية؛ مما يدل على فاعلية استراتيجىة التفكير جهرياً فى تنمية أبعاد فاعلية الذات القرائية ككل لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

وهذا يعنى أن (٩٤%) من التغير الحادث فى مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية فى أبعاد فاعلية الذات القرائية يمكن تفسيره بأثر المتغير المستقل، أى أن استراتيجىة التفكير جهرياً أسهمت بنسبة كبيرة فى رفع مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية فى أبعاد فاعلية الذات القرائية .

كما أن حجم التأثير للاستراتيجىة فى مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية فى أبعاد فاعلية الذات القرائية كل مستوى على حده، من خلال حساب مربع إيتا يتبين أنها قد ترددت قيمتها بين (٠.٨٢ - ٠.٩٧) وهو حجم تأثير مرتفع، وهذا يعنى أن استراتيجىة التفكير جهرياً أسهمت بنسبة كبيرة فى تحسين مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية فى أبعاد فاعلية الذات كل مستوى على حده. وفى ضوء ذلك يمكن قبول الفرض الثانى للدراسة.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن التفكير جَهرياً استراتيجىة تحليل ذاتى ساعدت التلاميذ على تحديد عمليات التفكير التى يجربونها، ويمرون بها فى أثناء القراءة، بالإضافة إلى تعديل سلوكهم المعرفى، وحل المشكلات التى تصادفهم فى فهم المقروء ؛ وهذا من شأنه أن يحسن فاعلية الذات القرائية لدى التلاميذ، ويرفع من تحصيله القرائى، ويزيد من دافعيته نحو الإنجاز الأكاديمى، وهذا يتفق مع ما أكدته الأدبيات التى تناولت استراتيجىة التفكير جَهرياً

(بهلول، ٢٠٠٤، ٢٠٠٥).

**ثالثاً : بيان العلاقة بين الفهم القرائى وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الثانى**

**الإعدادى:**

للتحقق من وجود ارتباط بين تنمية مهارات الفهم القرائى وتحسين فاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؛ فقد تم صياغة الفرض الذى ينص على: " وجود علاقة موجبة بين اختبار الفهم القرائى وفاعلية الذات القرائية فى التطبيق البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية".

وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض كما يلى:

١ - تحديد تحليل التباين ANOVA باستخدام نموذج الانحدار، ويوضح ذلك الجدول التالى:

جدول (١١)

نموذج الانحدار

تحليل التباين ANOVA

المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F المحسوبة	sig
الانحدار	١	٣١.٤٧	٣١.٤٧	١.٥٥	٠.٠٤٥
الخطأ	٣٨	٢١٦١.٦٣	٥٦.٨٩	-	-
الكلي	٣٩	٢١٩٣.١٠	-	-	-

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية لمستوى الدلالة (٠.٠٤٥) أقل من (٠.٠٥) وهذا يدل على المعنوية الكلية للنموذج.

٢- تحديد نموذج الانحدار المقدر:

يتم تحديد نموذج الانحدار المقدر من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{فاعلية الذات} = ١٥٧ + ٠.٧٥ \text{ الفهم القرائي}$$

بما أن الجزء الثابت من المعادلة له قيمة موجبة وأكبر من الصفر، ومعامل الانحدار موجب وله قيمة تتراوح بين ( صفر، ١) فإن هذا يؤكد أنه لا يوجد تعارض بين الشروط النظرية للظاهرة محل الدراسة ونتائج نموذج الانحدار المقدر للعلاقة بين الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية.

٣- للحكم على المعنوية الجزئية للنموذج:

تتضح المعنوية الجزئية للنموذج من خلال:

جدول (١٢)

المعنوية الجزئية للنموذج

المعاملات	قيمة معاملات الانحدار	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
B0	١٥٧	٢١.٨٢	٠.٠١
B1	٠.٧٥	٧.٢٤	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة B0 ، B1 أقل من (٠.٠٥) فإن هذا يعني أن المقدار الثابت في هذا النموذج معنوي.

٤- للحكم على القدرة التفسيرية للنموذج:

تتضح القدرة التفسيرية للنموذج من خلال الجدول الآتي:

جدول (١٣)

معامل التحديد المعدل

النموذج	قيمة R معامل الارتباط	قيمة R مربع معامل الارتباط	الخطأ المعياري المقدر	اختبار Durbin Waeson	معامل التحديد المعدل
١	٠.٨٨	٠.٧٨	٦.٣٩	٢.٢٢	٠.٧٧

يتضح من الجدول السابق أن التحديد المعدل يساوي (٠.٧٧) وهذا يدل على أن اختبار الفهم القرائي يؤثر في فاعلية الذات القرائية بنسبة ٠.٧٧ وأن باقي التغيرات التي تحدث يرجع تأثيرها إلى عوامل أخرى. وهذا يعني قبول الفرض الثالث للدراسة الحالية.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية، منها (Chapman & Tunmer 1995، Mark, 2008).

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة التلاميذ لمهارات الفهم القرائي ووعيهم بالعمليات اللازمة

لإتقانها؛ أسهم في تبصيرهم بمدى كفاءتهم في القراءة، وتوقعهم للصعوبات التي تواجههم في أثناء القراءة، والبحث عن فنيات تمكنهم من التغلب على هذه الصعوبات. بالإضافة إلى تحديد الأبعاد الفرعية التي يجب تنميتها في كل درس من دروس القراءة، وتدريب التلاميذ على ممارستها، وكذا تضمين كل درس بطاقة لتقييم فاعلية التلاميذ لذواتهم قبل القراءة وفي أثناءها وبعد الانتهاء منها، ساعد التلاميذ على تكوين ميول إيجابية نحو القراءة والحصول على المتعة واكتشاف ذواتهم وتقديرها.

وبعد عرض نتائج الدراسة الحالية يتبين فاعلية استراتيجية التفكير جهرياً في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وبالتالي يمكن قبول فروض البحث، كما يمكن القول بأن الدراسة الحالي قد حققت أهدافها.

## توصيات الدراسة :

استناداً إلى نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات الآتية :

- بما أن الدراسة الحالية توصلت إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأسفرت النتائج عن أهمية هذه المهارات؛ لذا يوصي الباحث بضرورة تطوير أهداف ومحتوى تعليم القراءة بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات الفهم القرائي ومستوياته المناسبة للتلاميذ، مع مراعاة الأهمية النسبية لكل مهارة ولكل مستوى.
- بما أن الدراسة الحالية توصلت إلى اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأسفرت النتائج عن صلاحيته للتطبيق؛ لذا يوصي الباحث بضرورة استرشاد المعلمين به عند تقويم الأداء القرائي لدى التلاميذ باعتبار أن الغاية الرئيسة من تدريس القراءة هي فهم المقروء.
- بما أن الدراسة الحالية توصلت إلى قائمة بأبعاد فاعلية الذات القرائية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأسفرت النتائج عن أهمية هذه الأبعاد؛ لذا يوصي الباحث بضرورة مراعاة مخططي منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية دمج هذه الأبعاد في المحتوى المقدم للتلاميذ لتنميتها لديهم باعتبارها أحد المتغيرات الشخصية والنفسية التي تؤثر على الذات الأكاديمية لدى المتعلم ، وتمثل عنصراً رئيساً في دافعيته لتعلم اللغة واكتساب مهاراتها.

- بما أن الدراسة الحالية توصلت إلى مقياس فاعلية الذات القرائية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأسفرت النتائج عن صلاحيته للتطبيق؛ لذا يوصي الباحث بضرورة استرشاد معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية عند تدريس القراءة لمساعدة التلاميذ على التفاعل المثمر مع المقروء، ورفع كفاءتهم في التغلب على الصعوبات التي تواجههم في فهمه.
- بما أن الدراسة الحالية توصلت إلى فاعلية استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا في تنمية مهارات الفهم القرائي وكفاءة الذات القرائية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ لذا يوصي الباحث بضرورة تصميم دليل المعلم في ضوء إجراءات هذه الاستراتيجية، وتدريب المعلمين على كيفية تنفيذها عند تدريس القراءة.

### مقترحات الدراسة :

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها، يمكن إجراء البحوث الآتية :
- استخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.
- فاعلية استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية التفكير جَهْرِيًّا.
- برنامج تدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات القرائية لدى معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة.
- قياس فاعلية الذات القرائية لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

## قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- القرآن الكريم.
- أبو حطب فؤاد، صادق آمال (١٩٩١): "مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٢): "التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS"، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أحمد، نرمين محمود (٢٠٠٨): "العلاقة بين مفهوم الذات القرآني ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الأهواني، هاني حسين (٢٠٠٥): "مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة والأزهرية: دراسة مقارنة"، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (١٢٨)، الجزء (١)، ص ص ١٧١-٢٢٠.
- بدران، عبد المنعم (٢٠٠٨): "التحصيل اللغوي وطرق تنميته"، كُفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- بهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٤): "اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٣٠)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس، ص ص ١٤٧-٢٨٠.
- جاب الله، علي سعد (٢٠٠٢): "الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم القراءة الوظيفية بالمرحلة الثانوية"، بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة المساعدين، القاهرة: المجلس الأعلى للجامعات.
- جاد، محمد لطفي (٢٠٠٣): "فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرآني لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢٢)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس،



ص ص ١٥-٥٠.

- حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٨): "فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K.W.L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٧٤)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس، ص ص ١٥٣-٢٢٨.

- حسن، ثناء عبد المنعم (٢٠٠٩): "برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي، وفاعليته في تنمية الفهم القرائي، والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٤٤)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس، ص ص ٤٥-٩٣.

- خزام، نجيب أфонوس (١٩٩٠): "أبعاد مفهوم الذات لدى الطلاب الجامعيين"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الديلمي، طه علي (٢٠١٤): "استراتيجيات التدريس في اللغة العربية"، إزيد: عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

- راجح، أحمد عزت (١٩٦٨): "أصول علم النفس"، ط٧، القاهرة: دار الفكر العربي.  
- زايد، خالد سمير (٢٠١٠): "القراءة الناضجة؛ طبيعتها ومتطلباتها"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٠٥)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس، ص ص ٧٧-٩٣.

- الزياد، فتحي مصطفى (١٩٩٨): "صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، القاهرة: دار الفكر العربي.

- سعودي، علاء الدين حسن (٢٠٠٩): "استخدام مدخل القراءة الاستراتيجية في تنمية الفهم الناقد والوعي بمهاراته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، المنعقد في الفترة من (٢٨-٢٩) من يوليو، القاهرة:

- دار الضيافة بجامعة عين شمس، المجلد (٣)، ص ص ١٠٧١-١١٦٠.
- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٦): "علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري"، القاهرة: دار  
دار الفكر العربي.
- شحاتة، حسن (١٩٩٦): "تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق"، ط٣، القاهرة: الدار  
المصرية اللبنانية.
- شحاتة حسن، النجار زينب (٢٠٠٣): "معجم المصطلحات التربوية والنفسية"، القاهرة: الدار  
المصرية اللبنانية.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٠٩): "فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم  
القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،  
العدد (١٤٥)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة: كلية التربية  
جامعة عين شمس، ص ص ٧٣-١١٤.
- \_\_\_\_\_ (٢٠١٠): "استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها  
العملية"، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- \_\_\_\_\_ (٢٠١٣): "التذوق الأدبي: النظرية والتطبيق"، الدَّمَام: مكتبة  
المنتبي.
- عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله (١٩٩٨): "الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية"،  
الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨): "القياس النفسي: النظرية والتطبيق"، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٢): "استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية  
مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي  
مُختلَفِي أسلوب التعلم"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٣١)،  
الجزء (٢)، رابطة التربويين العرب، بنها، ص ص ١١-٦٢.
- عبد الله، رشا (٢٠١٤): "تعليم التفكير من خلال القراءة"، تقديم: حامد عمّار، سلسلة آفاق  
تربوية متجددة، رقم (٤١)، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عبد الله، مروة دياب (٢٠١١): "أثر استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة

- الجهرية وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية "، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة بنها.
- عبيد، محمد (١٩٩٧): "تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.
- عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٩): "قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها"، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- عطية، جمال سليمان (١٩٩٩): "فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ببها جامعة الزقازيق.
- \_\_\_\_\_ (٢٠٠٦): "فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل الحلقات الأدبية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة العلوم النفسية والتربوية بكلية التربية جامعة المنوفية، السنة (٢١)، العدد (٢)، ص ١-٣٦.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦): "القياس والتقويم التربوي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة"، القاهرة: دار الفكر العربي.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٥): "المعجم الوجيز"، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- المطاوعة، فاطمة محمد (١٩٩٠): "تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر باستخدام أسلوب التعليم الفردي"، رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.
- موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١): "أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة: دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة، المنعقد في الفترة من (١١-١٢) من يوليو، القاهرة: المركز الكشفي العربي، المجلد (١)، ص ٦٧-١١١.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩): "وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي"، القاهرة: أمانة مجلس الوزراء.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): "مشروع إعداد المعايير القومية: المستويات المعيارية لمادة اللغة العربية"، القاهرة: مطابع الأهرام التجارية.

- \_\_\_\_\_ (٢٠٠٨): "مناهج المرحلة الإعدادية"، القاهرة: قطاع الكتب.

- يونس، فتحي علي (٢٠٠٠): "القراءة.. القراءة.. القراءة"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٢)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس، ص ١٩-٢٣.

- \_\_\_\_\_ (٢٠٠١): "استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية"، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

- يونس فتحي، الناقة محمود، طعيمة رشدي (١٩٩٧): "تعليم اللغة العربية: أسسه وإجراءاته"، الجزء (١)، القاهرة مطابع الطويجي.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

-Bandura , A, (1977): Self-Efficacy: Toward unifying theory of behavioral change, Journal of Psychological Review,84(2), 190-212.

-Bandura,A.(1986):**Social foundations of thought and action. A social Cognitive-Theory,Englewood, Chiffs, Nt:Prentic Hall.**

- Brimmer, K. m,(2004):Using Thinking Aloud Procedures reading comprehension of expository texts with intermediate grade level students: *Unpublished doctoral dissertation, United States Michigan:Oakland University.*

-Chapman,J. W & TUNmer, W.E.(1995): Development Of young Children,s Reading Self-concepts: An examination Of Emerging Subcomponents And Their Relationship With Reading Achievement,*Journal Educational Psychology*, 87(1), 154-167.

- Chapman,J. W & Tunmer, W.E.(1997): A longitudinal Study Of Beginning Reading Achievement And Reading Self-Concept, *British Journal Of Education Psychology* ,57(3),154-167.

- Guthrie,J.T,(2004) : Motivating reading comprehension: Concept oriented reading instruction, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hartman , H, J,(2001): Met cognition in Learning and Instruction : Theory , Research , and Practice , The city College of City University of New York.
- Jeffrey, D, & Judy, L, (2001): Improving comprehension with think-aloud Strategies, **New York: Scholastic Professional books.**
- Lynch, T.(1996):** Communication in the Language Classroom, **Oxford University Press.**
- Macceca, S ,(2007): Reading strategies for Science , **Washington : Shell Education.**
- Mark, L.(2008):" The impact of Reading Self Efficacy and the Regulation of Cognition on the Reading Achievement of an Intermediate Elementary Sample" *Unpublished doctoral dissertation, Indiana University Of pansy Lvania.*
- Marsh.H, W,(1993): " Academic self-concept: Measurement and Research " INJ. Suls (Ed), *Psychological Per Pectives On The Self*,(4), 98-99.
- Mckeown,R.G & Gentilucci,J.L,(2007): Think Aloud Strategy: Metcognitive Development and Monitoring Comprehension in the Middle School Second – Language Classroom, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 5,(2),136-147.
- Mekenna , M ,(2002): Helping for struggling readers: Strategies for grades 3-8, **New York: The Guilford press.**
- Morrison,L. (2009): What were you thinking? Using a think- aloud protocol to improve the reading comprehension of English Language Learners .*Unpublished master thesis, University of California Davis.*
- Pink,G.M.(1997): A study of relationship among reading comprehension, reading self-concept reading attitude: children's perceptions of parental and peer expectations, Gender and grade in high ability elementary level language arts students *unpublished master thesis, Canada University of new Found land.*

-Robb, L.(2000): Teaching reading in middle school: A strategic approach to teaching reading that improves comprehension and thinking, **New York: Scholastic.**

- Swiers, J, (2010): Building reading comprehension habits in grades 6-12: A toolkit of classroom activities, **New York: International Reading Association (IRA).**

