مجلة العلوم الإسلامية الدولية

INTERNATIONAL ISLAMIC SCIENCES JOURNAL

eISSN: 2600-7096

AN ACADEMIC QUARTERLY PEER-REVIEWED JOURNAL

مجلة علمية محكمة ، ربع سنوية

Vol : 8 Issue : 4 Year : 2024 السنة: 2024 العدد: 4 المجلد: 8

في هذا العدد:

- لمحات عن قواعد تفسير القرآن بالقرآن عند الإمام جمال الدّين الصّفدي في تفسيره "1)كشف الأسرار وهتك الأستار": دراسة تحليلية
  زياد بن أحمد خمبشي ، عبد العالي باي زكوب
- القيم الإسلامية في قصة ماعز بن مالك رضي الله عنه
  فيصل بن محمد حسن
- جدلية الحوار الإسلامي المسيحي وإشكالية الصهيونية
  شيخة حمد الكبيسي
- بناء القيم الأخلاقية في الخطاب القرآني
  أروى علي محمد اليزيدي
- فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بمدينة إب– اليمن
  جمال عبدالله مرشد القاضي ، ياسين علي محمد المقلحي
- أثر غياب الحاكم على الأحكام القضائية
  محمود صالح الحاجي عقيل ، مجدي عبد العظيم
- معالم التجديد الفقهي عند الإمام الشافعي من خلال كتابه الأم: كتاب الطهارة نموذجًا
  صلاح سالم أحمد العمري
- أنواع اليمين القضائية في الفقه الإسلامي تعريفاتها وأقسامها وأحكامها
  علي عبد الله إبراهيم الأنصاري
- القواعد الفقهية عند القاضي أبي يعلى الحنبلي رحمه الله ت 458 هـ في كتاب الروايتين والوجهين من بداية كتاب البيوع إلى نهاية كتاب السير جمع ودراسة
  سيد محمد صالح حسيني قتالي ، حساني محمد نور
- شروط تعيين القاضي في قانون القضاء القطري في ضوء الفقه الإسلامي
  محمد أبو طالب
- علاقة علوم الدنيا بالدين وأثرها في تكوين الثقافة الإسلامية : "الطب انموذجاً"
  سيرين عيسى أحمد الباز
- حقوقُ المتسولينَ في ديارِ المسلمين: دراسة فقهية إجتماعية
  مى محمد عبدالله احمد
- الفكر الأصولي في موريتانيا قراءة في النشأة والتطور
  محمد الزين إسحاق
- معرفة أصحاب التابعي الجليل زر بن حبيش رحمه الله
  صفية عبد الصمد محمد

eISSN 2600-7096

9 772600 709003

تصدرها

PUBLISHED BY

كلية العلوم الإسلامية، جامعة المدينة العالمية

FACULTY OF ISLAMIC SCIENCES

AL-MADINAH INTERNATIONAL UNIVERSITY

جامعة المدينة العالمية

Al-Madinah International University

International Islamic Sciences Journal
Al-Madinah International University, Malaysia
Vol. 8, Issue. 4, Decm 2024
eISSN: 2600-7096
Submission date: 2024/10/29
Accepted date: 2024/11/14
Published date: 26/12/2024
Copyright © 2024 Gamal Abdullah Morshed Al kadhy

THE EFFECTIVENESS OF A PROGRAM BASED ON THE RECIPROCAL READING STRATEGY IN DEVELOPING READING COMPREHENSION SKILLS, AND THE ATTITUDE TOWARDS READING AMONG EIGHTH GRADE STUDENTS IN THE CITY IBB- YEMEN

Gamal Abdullah Morshed Al kadhy
Phd researcher of Arabic language teaching methods and curricula, College of Applied and Educational Sciences , Ibb University.
Email Gamal.alkadhy@gmail.com

Dr. Yassin Ali Mohammed Al-Maqlahi
.Prof. Curriculum and Teaching Methods Department College of Applied and Educational Sciences
، Ibb University.
Email qadhi2011@gmail.com

ABSTRACT
This study aimed to build a program based on the reciprocal reading strategy to develop reading comprehension skills among eighth-grade students. The researchers used the quasi-experimental approach with two groups:experimental and control. The study tool was a test of reading comprehension skills, and the tool was applied before studying the proposed program. After completing his study on the study sample, which amounted to (110) female students from the schools of Al-Dhahar District, distributed randomly into two groups, an experimental group that included (55) female students from Al-Sayyida Aisha School, and a control group that included (55) female students from Al-Saeed Educational Complex, results were obtained. The study concluded as follows: There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the experimental and control group students in favor of the experimental group students, with regard to the reading comprehension skills tests for the post-application as a whole and its various levels (literal, deductive, critical, gustatory, and creative). The magnitude of the impact of the proposed program on developing reading comprehension skills was significant on testing reading comprehension skills as a whole and at each level separately. - There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the experimental and control group students in favor of the experimental group students in the pre- and post-applications in favor of the post-application, with regard to the reading comprehension skills tests for the post-application as a whole and its various levels (literal, deductive, critical, and appreciative). (and creative) and that the size of the impact of the proposed program on developing reading comprehension skills was significant on testing reading comprehension skills as a whole and at each level separately.
Keyword: program - reciprocal reading strategy - reading comprehension skills - basic education

مجلة العلوم الإسلامية الدولية
جامعة المدينة العالمية، ماليزيا
المجلد 8، العدد 4، ديسمبر 2024
ردمد: 2600-7096
تاريخ التقديم: 2024/10/29
تاريخ القبول :2024/11/14
تاريخ النشر :2024/12/26
حقوق النشر © 2024 جمال عبدالله مرشد القاضي

فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بمدينة إب– اليمن

جمال عبدالله مرشد القاضي

باحث دكتوراة مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية العلوم التطبيقية والتربوية ، إب ـــ اليمن

ياسين علي محمد المقلحي

الاستاذ الدكتور قسم مناهج وطرق تدريس ، كلية العلوم التطبيقية والتربوية ، إب ـــ اليمن.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي، وطبقت الأداة قبل دراسة البرنامج المقترح، وبعد الانتهاء من دراسته على عينة الدراسة التي بلغت (110) تلميذة من مدارس مديرية الظهار موزعين بطريقة عشوائية على مجموعتين مجموعة تجريبية تضم (55) تلميذة من تلميذات مدرسة السيدة عائشة ومجموعة ضابطة وتضم (55) تلميذةً من تلميذات مجمع السعيد التربوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى الآتي: –وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، وذلك بالنسبة لاختبارات مهارات الفهم القرائي للتطبيق البعدي ككل ومستوياته المختلفة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) وأن حجم تأثير البرنامج المقترح على تنمية مهارات الفهم القرائي كان كبيرًا على اختبار مهارات الفهم القرائي ككل وعلى كل مستوى على حده، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وذلك بالنسبة لاختبارات مهارات الفهم القرائي للتطبيق البعدي ككل ومستوياته المختلفة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) وأن حجم تأثير البرنامج المقترح على تنمية مهارات الفهم القرائي كان كبيرًا على اختبار مهارات الفهم القرائي ككل وعلى كل مستوى على حده.

الكلمات المفتاحية: القضاء، غياب الحاكم، الأحكام القضائية.

مقدمة:

للغة العربية قيمة في حياة الفرد العربي، فهي بمثابة الترسانة الثقافية في بناء الأمة، وحماية كيانها، ووسيلة لا يمكن الاستغناء عنها في التواصل الاجتماعي والاستعمال الوظيفي، ويكفي أنها تشرفت بحمل آخر رسالات السماء إلى الأرض بلسان عربي مبين.

واللغة العربية هي صورة وجود الأمة بأفكارها ومعانيها، وحقائق نفوسها وجوداً متميزاً قائماً بخصائصه، فهي قومية الفكر تتحد بها الأمة في كل صور التفكير. (الرافعي، 2003، 12).

وفي الوقت الراهن أصبح ينظر للقراءة بوصفها مشروعاً قومياً يهدف إلى الارتقاء بالأمة، فقد أدركت الأمم أن القراءة هي السلاح والعدة التي ينبغي إعدادها لمواجهة تحديات القرن الجديد إذ تعد القراءة الأداة الأولى للتعلم، وهي المفتاح الذي يلج به القارئ إلى عقول الآخرين لتكوين البناء المعرفي من خلال دمج ما يقرأ مع خبراته السابقة، فيحدث التفاعل الذي يؤدي للوصول أرقى درجات التفكير، وتطور مفهوم القراءة في ضوء معطيات علم النفس والتربية فانتقل من الاقتصار على التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة إلى الفهم والاستنتاج والربط، ثم النقد والتفاعل والإمتاع.(الأحمدي، 2012:12).

وعلى الرغم من أهمية القراءة وفهمها كهدف أساسي تسعى مقررات اللغة العربية عامة، والقراءة على وجه الخصوص إلى تحقيقه، إلا أن الهدف لا يكاد يتحقق على أرض الواقع، إذ لايزال تلاميذنا يدورون في فلك التعرف على الكلمات ونطقها، ومازال ضعفهم في الفهم القرائي قائماً. (إسماعيل، 2013، 91)

وإذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية، فإن الفهم العملية الكبرى؛ بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها، فالفهم عملية توليد المعاني من مصادر متنوعة عن طريقة الملاحظة المباشرة للظواهر، أو القراءة، أو مشاهدة الرموز، وأفلام الرسوم المتحركة، أو الأشكال التوضيحية، أو الأصغاء إلى المحاضرات، أو المناقشات، وتضم عملية الفهم استخلاص معلومات جديدة. (الحلاق، 2010، 71)

وبناءً على ما تم ذكره تأتي أهمية الاستراتيجيات الحديثة في الفهم القرائي، ومنها القراءة التبادلية، إذ إنها تعد من الاستراتيجيات التفاعلية التعاونية التي تساعد على الفهم القرائي.

أولاً مشكلة الدراسة:

إن تعليم اللغة العربية عموماً والقراءة على وجه أخص ما يزال بعيداً عن تحقيق مطلب التلاميذ في فهم المقروء؛ إذ إن تعليم القراءة في المراحل الدراسية المختلفة حالياً هو الكم الهائل للمعلومات والمعارف، وضعف التركيز على تنمية مهارات الفهم والاستنتاج النقد والإبداع غالباً، وقد يعود ذلك إلى القصور في تحديد واضح لمهارات القراءة بمستوياتها المختلفة، وقلة توفر فرص تدريبية توضح كيفية تدريس تلك المهارات وتنميها لدى التلاميذ. (عاشور،2010 ، 30)

والتلاميذ في مراحل التعليم وخصوصاً في المرحلة الأساسية إذا لم يتم تنمية مهاراتهم في الفهم القرائي فإن القراءة تصبح لديهم أمراً ثانوياً كونها لا تلبي طموحاتهم ولا تشبع رغباتهم.

وإلى ذلك يشير (طعيمة، 2004،91) بقوله إن التلاميذ يعزفون عن حصص القراءة، لا لأنها غير مهمة من وجهة نظرهم، ولكن لأن الصورة التي تقدم بها القراءة لا تثير اهتمامهم، ولا تتحدى تفكيرهم، ولا تقدم لهم جديداً، وهذا يوضح أن العديد من صعوبات التحصيل الدراسي في القراءة ترتبط ارتباطًا مباشراً بالضعف في فهم المقروء، ويؤكد ذلكما أشارت إليه عدد من الدراسات التربوية الحديثة كدراسة الحمادي (2008)، ودراسة العفاري (2010)، ودراسة العواضي (2010)، ودراس الشهري (2012) ودراسة الجبوبي (2012) إلى أن هناك ضعفاً شديداً لدى التلاميذ في مهارات الفهم القرائي في المراحل الدراسية المختلفة في المرحلة الأساسية على وجه الخصوص، وكان واضحاً من خلال عدم قدرة التلاميذ إلى الوصول إلى الفكرة الرئيسة والقصور في فهم المقروء، وهذا الضعف بدوره ينعكس على بقية المواد الدراسية فيواجه التلاميذ صعوبات في التحصيل الدراسي كونهم لا يمتلكون مهارات فهم المقروء، وقد يترتب على هذا الضعف ترك التلاميذ للمدرسة ؛ لإحساسهم بالتأخر عن أقرانهم، وتسربهم عن الدراسة في المرحلة الأساسية، وظاهرة الضعف في فهم المقروء ليست موجودة أو محصورة في بلادنا أو البلدان العربية ؛ بل برزت هذه الظاهرة على المستوى الإقليمي والعالمي، ومما يؤكد هذا الضعف على مستوى العالم الدراسة التي قامت بها منظمة (OECD) في (2004) والتي أشارت نتائجها إلى تدني مستوى الفهم القرائي عند التلاميذ في عدد من البلدان الأوروبية، فإذا كان هذا هو الحال في الدول الغربية المتقدمة والتي سبقتنا بأشواط كبيرة في معالجة الفهم القرائي وتنميتها فكيف هو الحال في وطننا العربي. (العليمات، 2012، 80)

مما سبق يتبين أن مشكلة الفهم القرائي ما تزال قائمة، وأن الواقع الراهن في مدارسنا لم يؤد الدور المنشود منه، وقد وجد الباحثان من خلال الممارسة لمهنة التعليم تدريساً، وتدريباً لمادة اللغة العربية أن هناك فجوة قائمة وقصور لدى العاملين في المجال التربوي لاسيما المعلم في عدم استخدام استراتيجيات حديثة في تعليم القراءة وتنمية مهاراتها، حيث إن هذه الاستراتيجيات الحديثة، والتي منها استراتيجية القراءة التبادلية تولي القراءة والفهم القرائي أهمية كبيرة في سبيل الارتقاء بالمستوى القرائي لدى تلاميذ الصفوف الأساسية، وتمنحهم الثقة في أنفسهم وتزيد دافعيتهم نحو التعلم، وهذا ما لفت نظر الباحثين إلى القيام بإجراء هذه الدراسة من خلال تصميم برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية للكشف عن فاعليته في تنمية مهارات الفهم القرائي وفق المستويات: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي وبحسب ـــــــــ علم الباحثين ـــــــــ لا توجد دراسة تناولت هذا الموضوع في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ونتيجة لما سبق تولد لدى الباحثين قناعة بأهمية إجراء هذا البحث.

وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

من خلال ما سبق يتضح أهمية استراتيجية القراءة التبادلية في معالجة القصور والضعف في مهارات الفهم القرائي التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الأساسية وتنمية تلك المهارات لدى التلاميذ، وأن مشكلة الفهم القرائي ماتزال قائمة وأن الواقع الراهن في مدارسنا لم يؤد الدور المنشود منه، وقد أحسالباحث بمشكلة البحث من خلال تدريسه لمقرر اللغة العربية، فقد لاحظ قصورًا واضحًا في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ، وأن هناك فجوة قائمة وقصور لدى العاملين في المجال التربوي لاسيما المعلم في عدم استخدام استراتيجيات حديثة في تعليم القراءة وتنمية مهاراتها، ونتيجة لما سبق تولد لدى الباحث قناعة بأهمية إجراء هذه الدراسة من خلال ما سبق فقد رأى الباحث أهمية إجراء الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1) ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتي العربية للصف الثامن الأساسي وفق مستويات الفهم: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) ؟
2) ما مكونات برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي؟
3) ما فاعلية تدريس برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي؟

ثانيًا: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1) تحديد قائمة مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتي العربية للصف الثامن الأساسي وفق مستوى الفهم:(الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي).
2) تصميم برنامج مقترح قائم على استراتيجية القراءة التبادلية لتنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة.
3) قياس فاعلية البرنامج بعد التطبيق في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي.

ثالثًا: فرضيات الدراسة:

في ضوء تحديد المشكلة وتساؤلاتها واستنادًا لما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة يمكن صوغ الفرض الرئيس على النحو الآتي:

1) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05**) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية في التطبيق البعدي لاختبارات مهارات الفهم القرائي كدرجة كلية لاختبار مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05**) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي.

رابعًا أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال الآتي:

1) تكتسب الدراسة أهميتها من موضوعها من خلال بناء برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية وتنمية مهارات الفهم القرائي يساعد هذه الدراسة معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية.

2) تقدم الدراسة برنامجًا تعليميًا قد يفيد موجهي اللغة العربية، وتسهم في تحسين طرائق تدريس منهاج اللغة العربية للصف الثامن الأساسي عامة ومادة القراءة بشكل خاص.

3) تقدم الدراسة قائمة بمهارات الفهم القرائي يفيد معلمي اللغة العربية في تنمية مهارات الفهم القرائي وفق مستوى الفهم:(الحرفي ، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي.

4) تقدم الدراسة معلومات عن برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية مما تفيد معدي دورات تأهيل المعلمين في تدريبهم على استراتيجيات التدريس الحديثة.

خامسًا: حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **حدود موضوعية:** بناء برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي وفق مستوى الفهم: (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) من خلال أنشطة متنوعة وذلك من خلال دروس مختارة من كتاب لغتي العربية الجزء الأول المقرر على تلميذات الصف الثامن الأساسي.
- **حدود بشرية:** تلميذات (إناث) الصف الثامن الأساسي في مدينة إب.
- **حدود مكانية:** مدارس التعليم الأساسي في مدينة إب.
- **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام **2024/2023م**.

سادساً منهج الدراسة:

تستهدف الدراسة قياس فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها والتحقق من

فرضياتها استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وقياس قبلي وبعدي حيث تم تطبيق أدوات القياس قبليًا على المجموعتين ثم تنفيذ البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية على المجموعة التجريبية في حين تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

أولاً الإطار النظري:

يعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة، ولا قيمة للقراءة، بلا فهم، فالفهم هو الغاية من القراءة، وهو كذلك سلاح التلميذ نحو الصدارة الاجتماعية، والثقافية والفكرية والسياسية، والفهم القرائي ذروة مهارات القراءة للسيطرة على مهارات اللغة كلها.

لقد اختلف الكثير من الباحثين حول مفهوم الفهم القرائي ؛ لانطواء الكثير من التعقيد على مفهومه، ولعل السبب يعود إلى ارتباط مفهوم الفهم القرائي بمفهوم القراءة نفسها التي بدورها تطور مفهومها تطوراً واسعاً، فلم يتفق الباحثون على مفهوم واحد محدد لها، مما أدّى إلى الاختلاف في مفهوم الفهم القرائي بطبيعته العملية والعقلية المركبة والمعقدة للفهم، وما تتضمنه من التفاعل بين القارئ والنص والتنوع في دلالات النص تبعًا لتنوع القراءة والقارئ وببنية السياق، ومعرفة استراتيجيات هذه المعرفة، والقدرة على تحليل النص، والاستنتاج، ومدى دافعية القارئ للقراءة وانشغاله بهذه القراءة. (الصيداوي، 2015، 17)

❖ **مفهوم الفهم القرائي:**

يشكِّل الفهم القرائي غاية القراءة الأساسية، فالقراءة التي لا تصل القارئ الى الفهم الجيد قراءة ناقصة كون الفهم القرائي ذروة مهارات القراءة من أجل التمكن من مهارات اللغة كلها بالإضافة الى القدرة على فهم القارئ للنص وتذكره وللنص المقروء ومن ثم القدرة على التواصل بشكل كفء وفعَّال، فالعلماء والباحثون ينظرون إلى الفهم القرائي من زوايا متعددة.

فيرى جودمان Goodman (1994,135) أنّ **الفهم القرائي:** عملية اقتباس المعنى الصّريح أو الضمني للمادة المكتوبة أو المنطوقة، إذ إنّ الاهتمام الرئيسي للقارئ، يكون منصبًا على تضييق الفجوة بين المعرفة السّابقة التي لديه وبين معلومات النّص.

وعرفه عبدالباري (8،2009) بأنه: عملية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي لاستخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم.

وعرف البصيص (62،2011) **الفهم القرائي:** اكتساب التلميذ القدرة على فهم المقروء فهماً حرفياً، واستنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على نقده وتذوقه، واستحداث معرفة جديدة.

إن مصطلح الفهم القرائي بمثابة مفهوم واسع المعرفة والنتائج لما يترتب على الفهم الصحيح للقراءة من إنجازات، وتحقيق للأهداف المرجوة من عملية القراءة ويمثل الفهم القرائي حجر الزاوية للقراءة، ولا يمكن

أن يقتصر الفهم القرائي على معنى محدود مقيد بالنص القرائي بل بمعناه الشامل المتمثل في الاستفادة من الخبرات السابقة في القراءة.

❖ أهمية الفهم القرائي:

الفهم القرائي هو الهدف الذي يسعى إليه كل متعلم، وينشده كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى تلاميذه، فالتلميذ الذي يتمكن من مهارات الفهم القرائي يحقق أهدافه، ويوسع خبراته، ويزيد من مهاراته في اللغة ومن ثراء معلوماته، كما أن الفهم القرائي يعد عاملاً حيوياً في عملية القراءة وهو ذروة مهاراتها، وأساس عملياتها للسيطرة على مهارات اللغة، وإلى هذا يشير فضل الله (2011، 28) إلى أهمية القراءة بقوله: إن الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة التلميذ، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة واكسابه مهارات النقد بموضوعية، وتعويده إبداء الرأي، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظة الجديد ؛ لمواجهة ما يصادفه من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع.

وترجع أهمية الفهم القرائي وضرورة تنمية مهاراته لدى تلاميذ المرحلة الأساسية إلى عدة أسباب حددها خلف (2006، 48) في النقاط الآتية:

- مساعدة التلاميذ وتدريبهم على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج واستخدام الأدلة.
- استفادة التلاميذ من المقروء بأفضل صورة ممكنة.
- قدرة التلاميذ على السيطرة على فنون اللغة العربية.
- تطوير القدرة لدى التلاميذ على فهم المقررات من خلال تدريبهم على استخدام المعاجم اللغوية.
- استخدام المقروء في تحسين ظاهرة أو حل مشكلة لدى التلاميذ.
- قدرة التلاميذ على تصنيف الأفكار والأحداث في مجموعات متجانسة.

مما سبق يتضح أن للفهم القرائي أهمية كبيرة فهو يعد بمثابة البنية الأساسية التي ينطلق التلميذ من خلالها إلى تعلم وفهم المواد الدراسية المختلفة، بل إنه الهدف الأول للقراءة؛ لأن كل إنجاز يحققه التلميذ بعد عملية القراءة ما هي إلا نتيجة الفهم القرائي كما أن التعلم عن طريق الحفظ تفقد التلميذ نسيان ما حفظه بسرعة بينما يبقى التعلم الناتج عن الفهم فترة أطول في الذاكرة، وهذا يؤكد الدور الإيجابي للفهم القرائي في عملية التعلم حيث يجعل المقروء جزءاً لا يتجزأ من معارف التلميذ الخاصة.

❖ مستويات الفهم القرائي:

تعددت وتنوعت تقسيمات الفهم القرائي للنص المقروء بداية من الكلمة وحتى الموضوع مروراً بالعبارة والفقرة، ولتحديد مستويات الفهم والمهارات المرتبطة بها، تم الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات التي تناولت الفهم القرائي، والتي حاولت تصنيفه في مستويات محددة، تجعل من السهل ملاحظة مهاراته وقياسها بدقّة.

التصنيف الأول: المستوى المعرفي

صنف بلوم Bloom (1971,110) الفهم القرائي على ثلاثة مستويات:

1) **الترجمة:** ويقصد به قدرة المتعلم على تحويل المعلومات من صيغة إلى أخرى بدقة مع الأخذ بعين الاعتبار مدى الالتزام بالمحافظة على المعاني والأفكار التي تتضمنها المعلومات الأصلية.
2) **التفسير:** ويتضمن قدرة المتعلم على إعادة وترتيب وتنظيم الأفكار، وعرضها وشرحها وتلخيصها بشكل يتناسب مع مضمونها، والتمييز بين الأفكار الأولية والثانوية.
3) **التنبؤ:** ويشير إلى قدرة المتعلم على تجاوز المعلومات المتوافرة في النص، واستنتاج ما قد يترتب عليها من نواتج واتجاهات كما يتجاوز ذلك إلى استنتاج ما يتضمنه النص من معلومات.

إن الفهم القرائي عند بلوم ينطلق من المستويات المعرفية وأن عملية الفهم عملية معرفية محضة تحتاج إلى ترجمة للمعلومات، ثم تفسير لتلك المعلومات، ثم التنبؤ بما يتضمنه النص المقروء من معلومات.

التصنيف الثاني: المستوى العقلي

صنف طعيمة (2004،110) الفهم القرائي في ثلاثة مستويات؛ تبعاً للمهارات العقلية التي يوظّفها القارئ أثناء قراءته، وتتمحور حول ثلاث مهارات أساسية هي:" الفهم، والنقد، والتفاعل مع النص المقروء "، وفيما يلي توضيح هذه المستويات والمهارات الفرعية المتضمنة فيها:

1- مستوى المهارات العقلية الأولية (استيعاب): ويتضمن معرفة الكلمات الجديدة، واستخلاص الأفكار من النص، والتمييز بين الثانوي والرئيس من الأفكار، وربط الرموز بالأفكار التي تدلّ عليها، وتلخيص الأفكار من النص.

2- مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد المقروء): وفيه تظهر قدرة القارئ على تحديد ما له صلة وما ليس له صلة بالموضوع، واختيار التفصيلات التي تؤيد رأياً، أو تبرهن على صحة قضية، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين الحقائق، والوقوف على المعاني البعيدة التي يقصدها المؤلف.

3- مستوى المهارات العقلية العليا (التفاعل مع المقروء): حيث يربط المتعلم المعاني المتصلة في وحدات فكرية كبيرة، ويكشف عن مشكلات جديدة، قد تكون بارزة أو متصلة بالنص المكتوب، ويعبر بلغته عن الحالات الوجدانية المعروضة، ومواقف الشخصيات في الموضوع.

التصنيف الثالث: مستويات الفهم الأفقي:

يتوزع هذا التصنيف على أربعة مستويات، ولكنه يتناول الفهم بصورة أكثر إجرائية؛ من خلال ارتباطه بالنص المقروء، والمهارات اللازمة له، وقد أوردها العيسوي والظنحاني (2006، 123) فيما يلي:

1- **فهم معنى الكلمة:** ويتمثل في مراعاة مقتضى الحال، الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب والقارئ معاً.

2 - **فهم معنى الجملة:** ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات، التي تتكون منها، وترتيب هذه الكلمات، وتتابعها.

3 - **فهم معنى الفقرة:** وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل، وفهم تنظيم الكاتب لأفكاره، ومعرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه، ومن ثمّ تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنه.

4 - **فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص):** وهذا يتطلب فهم جميع مكونات الموضوع، فيفهم الطالب الكلمات بوصفها أجزاء للجمل، والجمل بوصفها أجزاء للفقرات، والفقرات بوصفها أجزاء للموضوع، ثم يربط بينها في تكامل، وتداخل، ونظام متناسق؛ لتكوين صورة واضحة عما يقرأ.

مما تقدم نلاحظ أن هذا التصنيف الأفقي لمستويات الفهم القرائي يركز على لشكل والحجم ولعل لعل هذا التصنيف يتميز بوضوحه؛ فلا يجد المعلم صعوبة في وضع كل مهارة ضمن مستواها المحدد والتي يمكن توضيحها بهذا الشكل.

المحور الثالث: استراتيجية القراءة التبادلية:

تعد استراتيجية القراءة التبادلية إحدى الوسائل المساعدة في العملية التعليمية للمعلم والمتعلم، فهي تساعد المعلم على تقييم وتحليل الخبرات السابقة للمتعلمين والاستفادة منها بربطها بمواضيع معينة، وتسهل على المتعلمين المشاركة بخبراتهم المتنوعة في تعلم الوحدة الدراسية، وتعد هذه الاستراتيجية بمراحلها الأربع إحدى الاستراتيجيات الجاذبة للمتعلمين، فهي تقوم على أساس المستويات المشتركة بين المعلم والتلميذ على حد سواء في عملية التعلم كونها تعتمد على المناقشة والتقييم المستمر، وهي الإطار الذي يوجه المعلم لأساليب العمل والدليل الذي يرشد حركته التعليمية الذي بدوره يرسم له الخطط التي يقوم المعلم باتباعها من أجل عملية تعليمية سليمة وفقاً لقواعد أساسية علمية مرسومة، وهي شكل من أشكال القراءة الجماعية. (عسيري، 2015، 76)

وقد أشار هوارد:Howard (2004.14) أن هذه الاستراتيجية تم تطويرها لمساعدة المتعلمين على زيادة الفهم القرائي من خلال ربع استراتيجيات فرعية هي:

توقع ما يحدث لاحقاً. وتوضيح الغموض. وصياغة الأسئلة. وتلخيص المحتوى الرئيس.

❖ **مفهوم استراتيجية القراءة التبادلية:**

تعد استراتيجية القراءة التبادلية التي اقترحتها العالمتان الأمريكيتان بالينكسار وبراون Brown and & Palincsar (1984) إحدى الاستراتيجيات الحديثة التي تنمي سلوكيات ما وراء المعرفة، والتي يقصد بها التفكير حول التفكير ذاته، وإدراك المتعلم ما يعرفه وما لا يعرفه، بما يتضمنه ذلك من إجراءات تنظيمية يمكن من خلالها إدارة عملية التفكير، فهي استراتيجية تدريس التلاميذ التي تمكنهم من القراءة ذات المعنى، ومن تعليمهم على مراقبة استيعابهم وفهمهم الخاص، ويشمل هذا التدريس المعلم ومجموعات التلاميذ التعاونية، حيث يتبادلون الأدوار في قيادة النقاش والمحاورة فيما يخص موضوعاً معيناً وسرعان ما انتشرت هذه الاستراتيجية وبلغت الآفاق وأثبت فاعليتها في تدريس مختلف المواد الدراسية. (Salter,2002,114)

وقد تعددت التعريفات التي تناولت استراتيجية القراءة التبادلية، حيث يعرفها كلارClark (2003,17) بأنها: استراتيجية تنتمي إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة، تقوم على التعليم والتعلم التفاعلي الحواري بين المعلم وطلابه من جهة، وبين التلاميذ بعضهم البعض، بهدف فهم النص القرائي، وتتكون من أربع استراتيجيات فرعية هي: الاستجواب بين التلاميذ وتحديد المعلومات الأساسية، وصياغة الأسئلة التي تزيد من فهم النص القرائي، والتوضيح، وتستخدم استراتيجية التنبؤ، لتفعيل الخلفية المعرفية لدى القارئ عن عندما يحدث قصور في الفهم، طريق التفكير في ما سيحدث وأخيرا التلخيص حيث يتم الالتفات إلى المعلومات المهمة عبر الجمل والفقرات الواردة بالموضوع.

ومن خلال التعريف السابق يتضح أن القراءة التبادلية هي إحدى استراتيجيات فهم المقروء، وهي استراتيجية تشاركية تعاونية تقوم على الشراكة في التعلم بين المعلم والمتعلمين بعضهم البعض من خلال عدد من الاستراتيجيات الفرعية: التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتلخيص.

❖ **الأسس والمبادئ العامة لاستراتيجية القراءة التبادلية:**

تنطلق استراتيجية القراءة التبادلية من النظرية البنائية الاجتماعية لـــــــــ (فيجوتسكي) والتي ارتكزت على دور اللغة كوسيط للتفكير وتحقيق الفهم، وبموجب هذه النظرية فإن المتعلم يبني المعرفة القائمة على الفهم المشترك بواسطة الحديث العلمي والتواصل اللغوي وتقوم على مفهوم المشاركة الموجهة استناداً إلى عدد من الأسس والمبادئ فقد أورد ليدر Lederer(2004,53) أن القراءة التبادلية تستند إلى أربعة أسس هي:

- **التبادلية:** فالمسؤولية مشتركة بين المعلم والتلاميذ في اكتساب وتطبيق الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في القراءة.
- **النمذجة:** وتعني تحمل المعلم المسؤولية المبدئية للتعليم ونمذجة الاستراتيجيات الفرعية، فإن المسؤولية يجب

أن تنتقل تدريجياً إلى التلاميذ.

- **الفاعلية:** وذلك من خلال توقع مشاركة جميع التلاميذ في الأنشطة المتضمنة، وعلى المعلم التأكد من ذلك وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة.
- **البنائية:** يجب أن يتذكر التلاميذ أن الاستراتيجيات الفرعية تساعدهم في تطوير فهمهم لكل ما يقرؤون، وتنشيط معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة وإعادة بنائها، وإصدار الحكم عليها.

وحدد طعيمة والشعيبي (168،2006) مجموعة من الأسس العامة لاستراتيجية القراءة التبادلية ينبغي على المعلم مراعاتها:

- أن تطبيق الاستراتيجيات الفرعية للقراءة التبادلية مسؤولية مشتركة بين المعلم والتلاميذ.
- تحمل المعلم المسؤولية المبدئية للتعليم ونمذجته الاستراتيجيات الفرعية الأربع، فإن المسؤولية يجب أن تنتقل بالتدريج إلى التلاميذ عن طريق محاكاتهم لإجراءات كل استراتيجية بشكل تكاملي.
- ضرورة اشتراك جميع التلاميذ في الأنشطة المتضمنة لكل استراتيجية، وعلى المعلم التأكد من ذلك، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة، أو تكييف التكليفات وتعديلها في ضوء مستوى كل تلميذ على حدة.
- ينبغي أن يتذكر التلاميذ باستمرار أن الاستراتيجيات المتضمنة هي إجراءات ذهنية مفيدة تساعدهم على تطوير فهمهم لما يقرؤون .

يتبين من خلال ما سبق أن استراتيجية القراءة التبادلية تقوم على المشاركة والتعاون بين المتعلمين ولذلك أنشئت هذه الاستراتيجية من أجل مساعدة المتعلمين على استنطاق النص المقروء وفهمه واستيعابه كونها إحدى استراتيجيات القراءة المركزة، وأن المعرفة تبنى على خبرات المتعلم السابقة كما أن هذه الاستراتيجية تساهم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

❖ أهمية استراتيجية القراءة التبادلية:

تتجلى أهمية القراءة التبادلية في تدريب التلاميذ وإتاحة الفرصة لهم في ممارسة التعليم الذاتي وتشجيعهم على الثقة بأنفسهم ومساعدتهم على الإبداع، ولا يتحقق ذلك إلا بإسهام المعلم في تعليمهم وتدريبهم على كيفية الاستخدام الجيد للقراءة التبادلية من حيث إعطائهم أنموذجاً في القراءة التبادلية ثم الاشتراك معاً في تطبيق الأنموذج ثم إتاحة الفرصة للتلاميذ بتطبيق الأنموذج ويكون دوره ميسراً في عملية التعليم ومراقباً لهم والانسحاب تدريجياً بالتقليل من تدخله شيئاً فشيئاً حتى يتيح للتلاميذ تحمل مسؤولية تعلمهم الذاتي. (الدليمي، 2013 ،21)

ويتضح من خلال الأهمية بأن تطبيق استراتيجية القراءة التبادلية تكسر كل الحواجز بين التلاميذ وتعمل على إيجاد بيئة صفية فاعلة مفعمة بجو الحب والأخوة والمشاركة والتعاون وتعطي التلاميذ الثقة بأنفسهم عند ممارسة الأنشطة القرائية ويصبح دور المعلم مشرفاً وموجهاً يقدم للتلاميذ المساعدة عند الحاجة.

❖ **الإجراءات التفصيلية لتطبيق استراتيجية القراءة التبادلية:**

هناك مجموعة من الإجراءات والتحركات التي ينبغي على المعلم القيام بها عند تطبيق استراتيجية القراءة التبادلية أوردها حسين (2007، 56) تتمثل في النقاط الآتية:

المرحلة الأولى: يقوم المعلم بأنموذج لتطبيق الاستراتيجيات الفرعية على فقرة من النص.

المرحلة الثانية: يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات تعاونية كل مجموعة خمسة أفراد وفقاً للاستراتيجيات الفرعية.

المرحلة الثالثة: توزيع الأدوار بين التلاميذ بحيث يكون لكل تلميذ دور منها (المتوقع، الموضح، المتسائل، الملخص)

المرحلة الرابعة: تعيين قائد لكل مجموعة يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار مع مراعاة أن يتبادل مع غيره من أفراد المجموعة بعد نهاية النص القرائي.

المرحلة الخامسة: توزيع أوراق العمل على المجموعات.

المرحلة الثامنة: تخصيص وقت للقراءة الصامتة بما يتناسب مع طولها وقصرها ووضع ما يشاء من خطوط أسفل الأفكار أو كتابة بعض الأفكار التي سيطرحها على زملائه والمعاني الغامضة وبناء الأسئلة بمستوياتها المختلفة وحل الأنشطة التي ورددت في أوراق العمل.

المرحلة السابعة: بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد الحوار ويقوم كل فرد كل مجموعة بعرض مهمته لأفراد مجموعته.

❖ **دور المعلم والمتعلم في استراتيجية القراءة التبادلية:**

يؤدي كل من المعلم والمتعلم أدواراً معينة أثناء تطبيق استراتيجية القراءة التبادلية وفق المهام الفرعية لها وهذه الأدوار أوردها عبد الخالق (2006) وحسين (2007) عسيري (2015) تتمثل في الآتي:

أولاً دور المعلم في القراءة التبادلية:

في ضوء المهمات الفرعية للقراءة التبادلية يقوم المعلم بالعديد من الأدوار وفقاً لنشاط كل مجموعة على النحو الآتي:

- شرح الاستراتيجيات الأربع الفرعية للقراءة التبادلية.
- تقديم بيان عملي للمتعلمين من خلال تقديم الأنموذج.

- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة (4- 5) متعلمين، ويراعى في كل مجموعة تباين مستويات المتعلمين.
- ممارسة المتعلمين لمهمات القراءة التبادلية الفرعية مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة من جانب المعلم.
- تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين وقت الحاجة.

ثانياً دور المتعلم في استراتيجية القراءة التبادلية:

يتمحور دور المتعلم في القراءة التبادلية وفقاً للمهام الفرعية لها كما أوردها كل من عبدالباري (2010، 15) وعسيري (2015، 70) على النحو الآتي:

1- التنبؤ: ويتمثل دور المتعلم في النقاط الآتية:

- توجيه المتعلم القائد الأسئلة التنبؤية لزملائه عما سيتحدث عنه الكاتب في المستقبل فيما يتعلق بالنص المقروء. - كتابة تنبؤات باقي أعضاء المجموعة. - قيام المتنبئ بقراءة تنبؤات المجموعة وعرضها على السبورة .

2 -التوضيح: ويتمثل دور المتعلم في: 1) توضيح النقاط الغامضة في النص المقروء من قبل الموضح في المجموعة. 2) يحدد أعضاء كل مجموعة النقاط التي التبست عليهم فهمها في النص المقروء. 3) إعادة قراءة الأجزاء الغامضة من النص المقروء. 4) قيام الموضح باستعراض ما توصل إليه مع زملائه.

3- التساؤل: ويتمثل دور المتعلم في: - توجيه بعض الأسئلة من قبل المتسائل. -استماع أعضاء كل مجموعة. - يضع أعضاء كل مجموعة إجابات للأسئلة التي وجهها لهم الموضح.

4- التلخيص: ويتمثل دور المتعلم في التلخيص بالآتي: - تلخيص وعرض ما تمت قراءته على زملائه في المجموعة. - استبعاد الأفكار والمعلومات غير المهمة. - قراءة الملخص من قبل التلميذ المكلف بالتلخيص. - عرض الملخص على المعلم.

من خلال استعراض ما سبق يتضح أن التلميذ في استراتيجية القراءة التبادلية محور العملية التعليمية وهو أساس نجاح الاستراتيجيات الحديثة، وهذا مالا نجده في الطرائق التقليدية ويتوجب على المعلم التخطيط المسبق عند تطبيق استراتيجية القراءة التبادلية في إعداد أوراق العمل لكل نص مقروء لتنمية قدرات التلاميذ على استخلاص الأفكار والمعلومات والحكم عليها وتنشيط المعرفة السابقة، وتوظيفها في مواقف التعلم الحالية.

ثانياً: دراسات سابقة:

يستعرض الباحثان عدداً من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي تسنى لهما الاطلاع عليها، وقد تم تصنيف الدراسات السابقة:

دراسات تناولت استراتيجية القراءة التبادلية.

ثم مناقشة هذه الدراسات من حيث الموضوع والهدف والمنهج المتبع والأدوات المستخدمة لإتمامها، وأهم النتائج للاستفادة منها في تحقيق أهداف الدراسة الحالية، والتعقيب على الدراسات بعد كل محور ومقارنتها بالدراسة الحالية ثم أوجه الإفادة من الدراسات السابقة.

دراسات تناولت استراتيجية القراءة التبادلية.

وأجرت **العجمي (2016) في سلطنة عمان** هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي لاكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي مهارات الفهم القرائي في النصوص الأدبية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة وصممت قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، وقد توصلت نتائج الدراسة: إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية عدا مهارة الفهم الإبداعي تعزى لاستخدام التدريس التبادلي.

دراسة نصر (2016) دراسة في فلسطين هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف التاسع من التعليم الأساسي في مدينة غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة وصممت قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

دراسة الكزة (2018) في ليبيا هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التعليم الأساسي في مدينة سلوق بليبيا، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة، وصممت قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة نلاحظ تنوع المتغيرات وكذا فاعلية استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية العديد من القدرات والمهارات ومنها مهارات الفهم القرائي، ومن جانب آخر لا يوجد من بينها دراسة عربية أو محلية قامت ببناء برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية وقياس فاعليته على تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة، في المراحل التعليمية عامة، وفي المرحلة الأساسية على وجه الخصوص لا سيما تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وهذا ما يؤكد تفرد هذه الدراسة، وتميزها عن الدراسات السابقة.

المحور الثاني: دراسات تناولت استراتيجيات حديثة في تنمية مهارات الفهم القرائي

دراسة الطلحي (2015) في السعودية هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة وصممت قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

دراسة إسراء (2017) في فلسطين هدفت الدراسة معرفة أثر توظيف استراتيجية (ليد) في تنمية مهارات سرعة وفهم القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي في غزة،، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة، وصممت قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية ودرجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة سرعة القراءة وكذلك في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة البعداني (2019) في اليمن هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في اكتساب المهارات اللغوية وتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس بمدينة إب، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة، وصمم قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05**) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي (الناقد والإبداعي) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ تنوع المتغيرات المستقلة في تنمية مهارات الفهم القرائي وكلها تجتمع على ضرورة معالجة الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ من خلال استخدام الاستراتيجيات الحديثة ومن جانب آخر لا يوجد من بينها دراسة عربية أو محلية قامت ببناء برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية وقياس فاعليته على تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة، في المراحل التعليمية عامة، وفي المرحلة الأساسية على وجه الخصوص لا سيما تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وهذا ما يؤكد تفرد هذه الدراسة، وتميزها عن الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتناول الباحثان الإجراءات المتبعة في الدراسة والمتمثلة في تحديد منهج الدراسة والمتغيرات، والتصميم المتبع ومجتمع الدراسة وعينتها، وطريقة اختيارها، وإجراءات بناء الأدوات والمواد التعليمية، ممثلة بالبرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية مرو رًا بإجراءات تنفيذ التجربة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، وتحليلها على النحو الآتي:

أولًا منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي عند مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، والمنهج شبه التجريبي هو الأكثر ملائمة للموضوع والأنسب لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضياتها.

- **التصميم التجريبي للدراسة:**

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وقياس قبلي وبعدي حيث يتم تطبيق أدوات القياس قبليًا على المجموعتين، ثم يتم تنفيذ البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية على المجموعة التجريبية، في حين يتم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة، وبعد ذلك يتم إعادة تطبيق أدوات الدراسة بعديًا على المجموعة التجريبية من خلال البرنامج والشكل الآتي يوضح ذلك:

(أ) **ضبط التجربة:**

لضبط التجربة تم القيام بالآتي:

1- اختيار وتعيين مجموعتي التجربة (التجريبية والضابطة) بطريقة عشوائية.

2- حساب تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ البرنامج التعليمي.

3- اختيار مجموعتي التجربة من مدرستين مختلفتين، المجموعة التجريبية من مدرسة عائشة، والمجموعة الضابطة من مجمع السعيد التربوي.

4- بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجية القراءة التبادلية لضبط خطوات وإجراءات تدريس موضوعات القراءة للمجموعة التجريبية وفقًا للبرنامج.

(ب) متغيرات الدراسة:

1- المتغير المستقل: تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية للمجموعة التجريبية وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

2- المتغير التابع وهي: تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثامن الأساسي.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها:

- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من تلميذات الصف الثامن الأساسي بالمدارس الحكومية بمدينة إب للعام الدراسي:**2023 / 2024م** وفقًا للتقرير السنوي لشعبة الإحصاء التربوي بمكتب التربية والتعليم بمديريتي الظهار والمشنة، ويبلغ نحو (**2165**) تلميذة موزعات على (**19**) وبواقع (**36**) شعبة.
- **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل من مجتمع الدراسة وفقًا للخطوات الآتية:

المرحلة الأولى: اختيار إحدى مديرية بصورة عشوائية باستخدام القرعة من مجموع مديريتي (الظهار والمشنة) في مدينة إب وقد وقع الاختيار على مديرية الظهار وذلك بنسبة (**50%**).

المرحلة الثانية: اختيار مدرستين بصورة عشوائية باستخدام القرعة من مجموع مدارس مديرية الظهار التي تتضمن الصف الثامن الأساسي (بنات) والتي بلغ تعددها (**10**) مدارس، وقد وقع الاختيار على مدرستين هما: مدرسة عائشة للبنات كمجموعة تجريبية، ومجمع السعيد التربوي كمجموعة ضابطة، ومثلت ما نسبته (**0.20**) من مجموع مدارس المديرية.

المرحلة الثالثة: اختيار شعبة بطريقة عشوائية باستخدام القرعة لتمثل عينة الدراسة من بين شعب الصف الثامن الأساسي بمدرسة عائشة للبنات البالغ عددها (4) وقد وقع الاختيار على الشعبة (ج) وكانت بنسبة (25) لتمثل المجموعة التجريبية وبنفس الطريقة وقع الاختيار على الشعبة (د) بمجمع السعيد التربوي للبنات من إجمالي الشعب البالغ عددها (**4**) لتمثل المجموعة الضابطة، وقد بلغ العدد الكلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في كلتا المدرستين (**8**) شعب موزعات بواقع (**55**) تلميذة للمجموعة التجريبية و (**55**) تلميذة للمجموعة الضابطة.

ثالثاً: مواد الدراسة وأدواتها

أ –المواد التعليمية للدراسة

أولًا: إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي:

– **هدف القائمة:** تهدف الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي ليتسنى للباحثين استهدافها بالبرنامج المعد لغرض الدراسة، ومن ثم قياسها إضافة إلى أن هذه الخطوة تعد بمثابة الإجابة عن سؤال الدراسة:

ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتي العربية للصف الثامن الأساسي وفق مستويات الفهم:(الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)؟

والتي تتطلب إعداد قائمة بمستويات الفهم القرائي المتضمنة في موضوعات كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الثامن الأساسي للعام الدراسي **2023م/ 2024م**.

– **خطوات بناء القائمة:**

مرت عملية بناء القائمة بالخطوات الآتية:

1– تحديد الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد مستويات الفهم القرائي التي يتم تدريسها لتلميذات الصف الثامن الأساسي.

2– الاطلاع على الأدبيات والمصادر ذات العلاقة: يعد الإطار النظري للدراسة بما تضمنته من أدبيات ودراسات علمية متخصصة في القراءة عمومًا هو الموجه الأول في تحديد المستويات المناسبة للفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف الثامن الأساسي.

3– تحديد مستويات الفهم القرائي: بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تم استعراضها في الفصل الثاني قام الباحثان بترتيب المهارات الفرعية للفهم القرائي ضمن كل مستوى، وقد روعي في ترتيبها وضوح العبارة ودقة الصياغة وسلامتها والتثبت من انتماء كل مهارة للمستوى الأساسي للفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي) المناسبة لتلميذات الصف الثامن الأساسي موزعة على خمسة مستويات على الآتي:

– **محتوى القائمة:** تكونت الصورة الأولية لمهارات الفهم القرائي من (**29**) مهارة توزعت على المستوى الحرفي والاستنتاجي والنقدي والتذوقي والإبداعي، ويندرج تحت كل مستوى عدد من المهارات، وتم استخدام مقياس التقدير ثنائي الأبعاد للسؤال عن مدى انتماء المهارة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي (مناسبة، غير مناسبة) وللسؤال عن مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه (منتمية، غير منتمية) كما تم استخدام المقياس ثنائي الأبعاد ذاته للسؤال عن وضوح الصياغة اللغوية لكل مهارة (واضحة ، غير واضحة).

–ضبط قائمة مستويات الفهم القرائي (صدق المحكمين): لتحديد صلاحية قائمة مستويات الفهم القرائي تم عرض القائمة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية وآدابها إضافة إلى متخصصين في المناهج وطرائق التدريس حيث تم استطلاع آراء المحكمين في الآتي:

- مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي. – انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صُنفت فيه.
- وضوح الصياغة اللغوية للفقرات.

وبعد استعادة النسخ من المحكمين تم تفريغها ودراستها والأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، وبناءً عليه تم إجراء بعض التعديلات.

– ثبات قائمة مهارات الفهم القرائي: وقد تم التوصل إلى ثبات القائمة من خلال حساب نسبة الاتفاق بين محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي، وذلك بتطبيق معادلة لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين

جدول (1) يوضح نسبة اتفاق نسبة المحكمين على قائمة الفهم القرائي

مستوى الفهم	الحرفي	الاستنتاجي	النقدي	التذوقي	الإبداعي	المتوسط
عدد المهارات	6	4	4	3	3	
نسبة الاتفاق	%92	%85	%82	%78	%82	%84

يوضح الجدول (1) أن نسبة الاتفاق على مهارات الفهم القرائي بين المحكمين كانت عالية في بعض المستويات، حيث بلغت (**92%**) لمستوى الفهم الحرفي و(**85%**) لمستوى الفهم الاستنتاجي و (**82%**) لمستوى الفهم النقدي و(**78%**) لمستوى الفهم التذوقي (**82%**) لمستوى الفهم الإبداعي ووصلت في المتوسط الكلي إلى نسبة (**84%**) وهي نسبة مناسبة حيث حددها كوبر كما يلي:

- أقل من **70%** يمثل انخفاض نسبة الاتفاق على الأداة.
- **85%** فأكثر يمثل ارتفاع نسبة الاتفاق على الأداة. (المفتي،62،1991).

– الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي: بعد إجراء التعديلات على قائمة مهارات الفهم القرائي، والأخذ بالمهارات التي حازت على نسب اتفاق تتجاوز (**77 %**) أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من (**20**) مهارة تندرج تحت (**5**) مستويات للفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف الثامن الأساسي.

والجدول الآتي يوضح مهارات الفهم القرائي بصورتها النهائية.

جدول (2) يوضح محتوى قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية

لرقم	المستويات	عدد المهارات
	المستوى الحرفي المباشر	6

	المستوى الاستنتاجي	4
	المستوى الناقد	4
	المستوى التذوقي	3
	المستوى الإبداعي	3
المجموع		20

يوضح الجدول (2) قائمة مهارات الفهم القرائي التي اتفق عليها أغلب المحكمين، والتي حازت على نسب تجاوزت (**77 %**) وقد شملت القائمة في صورتها النهائية المهارات التالية:

❖ **مستوى الفهم الحرفي المباشر: ويضم عدة مهارات هي:**

-تحديد المعنى المعجمي للكلمة. - تحديد مثنى الكلمات الواردة في النص القرائي. - تحديد جمع الكلمات الواردة في النص القرائي. - تحديد مضاد الكلمات الواردة في النص القرائي. - تحديد معنى الكلمة من السياق (المشترك اللفظي). - إبراز الشخصيات التي وردت في النص القرائي.

❖ **مستوى الفهم الاستنتاجي: ويضم عدة مهارات هي:**

-ربط النتائج بالأسباب الواردة في النص القرائي. - استنتاج هدف الكاتب الواردة في النص القرائي. -استنباط الأفكار الرئيسة للنص الواردة في النص القرائي. - استخراج الدروس والعبر الواردة في النص القرائي.

❖ **مستوى الفهم الناقد: ويضم عدة مهارات هي:**

- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين مالا يتصل به في النص القرائي. - التمييز بين الحقيقة والرأي الواردة في النص القرائي. - التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية الواردة في النص القرائي. - التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار الواردة في النص القرائي. - الحكم على الشخصيات والأفكار الواردة في النص.

❖ **مستوى الفهم التذوقي: ويضم عدة مهارات هي:**

-تحديد العاطفة السائدة الواردة في النص القرائي. - تحديد مواطن الجمال في التعبير الواردة في النص القرائي. - تحديد الأساليب البلاغية الواردة في النص القرائي.

❖ **مستوى الفهم الإبداعي: ويضم عدة مهارات هي:**

-إعادة صياغة النص القرائي بأسلوب جديد. - اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت الواردة في النص القرائي. - التنبؤ بالأحداث بناءً على مقدمات الواردة في النص القرائي.

وهنا يكون الباحثان قد أجابا عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

ثانياً: إعداد البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية:

لما كان الهدف من الدراسة الحالية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي من خلال برنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية، فقد تطلب ذلك مراجعة الدراسات التي عنيت بإعداد البرامج، ثم بناء هذا البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية في إطاره النظري.

أولاً – الإطار النظري:

من أجل بناء برنامج تعليمي قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي بوصفه متطلبًا لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي، وبعد الاطلاع على عدد من الدراسات والبرامج التعليمية المعنية بإعداد البرامج، وفي ضوء ما توصلت إليها الدراسات يمكن توضيح إعداد البرنامج وفق خطوات وإجراءات متعددة تتمثل بالآتي:

1– الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياتها الخمسة(الحرفي المباشر، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي بالاعتماد على البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية.

2– تحديد المستهدفين بالبرنامج:

المستهدفون بالبرنامج هن تلميذات الصف الثامن الأساسي.

3–منطلقات البرنامج:

ينطلق البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية من الآتي:

1– الأهداف التعليمية العامة الواردة في وثيقة التعليم التي عنيت بمهارات الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة واهتمت بإكساب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو القراءة .

2– خصائص المجتمع اليمني، وطبيعة المادة الدراسية، وطبيعة المتعلم وخصائص نموه، إضافة إلى ميوله واتجاهاته.

4– مكونات البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية:

أهداف البرنامج:

يتضمن البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية نوعين من الأهداف، هما: الأهداف العامة، والأهداف السلوكية حسب الآتي:

أ الأهداف العامة:

تتمثل الأهداف العامة للبرنامج في المخرجات التي يتوقع وصول التلميذات إليها، بعد الانتهاء من دراسة محتواه التعليمي يرتكز البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية على عدد من الأهداف العامة والتي يمكن توضيحها في الآتي:

1) تنمية مهارات الفهم القرائي:(الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي)

2) تنمية الثروة اللغوية لدى التلميذات. 3) إكساب التلاميذ مهارات التعلم الذاتي.

ب- الأهداف السلوكية:

تمثل الأهداف السلوكية النواتج التعليمية الخاصة وتنمية مهارات الفهم القرائي في المستويات (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي) التي يتضمنها البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية، وقد تمَّ تضمين هذه الأهداف في البرنامج، وذلك من خلال دليل المعلم وكتاب التلميذ، وروعي عند صياغة هذه الأهداف بعض الشروط، منها: يتوقع من التلميذ بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادرًا على:

1) أن يتنبأ بالأحداث بناءً على مقدمات وردت في النص من حديثه أمام التلاميذ، وبما لا يقل عن تنبئين.

2) أن يذكر معنى الكلمات من خلال السياق اللغوي التي وردت فيه بصورة صحيحة وبالا يزيد عن أربع دقائق.

3) أن يستخرج الأفكار الرئيسة للنص القرائي بعد دراسته وبما لا يقل عن فكرتين.

4) أن يميز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص القرائي بعد دراسته لها بدقة تامة.

5) أن يذكر الشخصيات الواردة في النص القرائي بما لا يقل عن شخصيتين.

6) أن يفرق بين المفرد والمثنى والجمع لبعض المفردات اللغوية بما لا يزيد عن أربع دقائق.

7) أن يذكر مضاد بعض المفردات التي وردت في النص بما لا يزيد عن ثلاث دقائق وبدقة تامة.

8) أن يستنبط الدروس المستفادة من النص القرائي بعد دراسته لها بدقة تامة وبما لا يزيد عن أربع دقائق.

9) أن يقترح عنوانًا آخر للنص القرائي بعد دراسته لها بدقة تامة وبما لا يزيد عن ثلاث دقائق.

10) أن يصيغ أسئلة حول الدرس بعد دراسته له بدقة تامة بما لا يزيد عن خمسة أسئلة.

11) أن يلخص النص القرائي بعد بأسلوبه دراسته له وبما لا يزيد عن أربع دقائق.

12) أن يستشعر أهمية الإقبال على القراءة من خلال حديثه أمام زملائه وبما لا يزيد عن دقيقتين.

5- المحتوى التعليمي للبرنامج:

لما كان الهدف من الدراسة الحالي تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي تطلب الأمر إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي وفق خطوات سابقة تم تفصيلها، وبعد تحديد قائمة مهارات الفهم القرائي، تم اختيار محتوى البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية للصف الثامن الأساسي الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي: **2023 2024م**

6– تحديد واختيار استراتيجيات التعليم والتعلم للبرنامج:

يتم تنفيذ البرنامج باستخدام استراتيجية القراءة التبادلية، وهي استراتيجية رئيسه ينضوي تحتها استراتيجيات فرعية يتم توظيفها لفهم النص القرائي وفقًا للآتي:

1– التنبؤ. 2– التوضيح. 3– التساؤل. 4– التلخيص.

7– مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها:

يعد الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة وأهم أهداف تعليمها، وإذا كانت القراءة عملية عقلية معقدة تتضمن عدة عمليات فرعية، فإن الفهم عملية كبرى؛ بل إن الفهم عامل أساسي في السيطرة على فنون اللغة كلها والمهارات التي سيتم تنميتها هي: مهارات الفهم الحرفي. والاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الابداعي.

8– خطوات تنفيذ دروس البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية

يتم تنفيذ دروس البرنامج وفق عدة مراحل:

❖ **مرحلة التخطيط للدرس:** في هذه يقوم المعلم بالتخطيط المسبق للدرس من أجل:

- تحديد مهارات الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة.
- تحديد الخطوات والإجراءات لسير الدرس وفق استراتيجية القراءة التبادلية.
- تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة للنص المقروء.
- تحديد أدوات التقويم المناسبة للدرس.

❖ **مرحلة تنفيذ الدرس:**

وتشمل هذه المرحلة مرحلتين هما:

أ – ما قبل القراءة: يقوم التلاميذ فرديًا ثم جماعيًا بممارسة التنبؤ، وذلك بغرض استدعاء وتنشيط المعرفة السابقة وتوظيفها في الموقف الجديد من خلال التوقع للأفكار التي قد ترد في النص ومناقشتها في إطار المجموعة وكتابتها على ورقة العمل.

ب– أثناء القراءة: يقرأ التلاميذ بقراءة النص القرائي قراءة صامتة متأنية، والتركيز على المفاهيم أو المصطلحات الصعبة وتحديدها وطلب المساعدة من زملائه أو المعلم لفهمها والتغلب عليها، ويجب على المعلم إرشاد التلاميذ إلى وضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم أو التعبيرات التي تكون غير مألوفة أو تمثل صعوبة في الفهم، أو كتابتها في ورقة العمل لإجراء المعالجة المناسبة لها، ثم الإجابة عن ورقة العمل ويقوم الموضح بقراءة النص مرة ثانية على زملائه وكتابة الكلمات الصعبة والمفاهيم الغامضة ومناقشتها مع أفراد المجموعة، ثم يقوم

التلاميذ بتوليد مجموعة من الأسئلة وكتابتها على ورقة العمل، ثم استخراج الأفكار الرئيسة والإجابة عن ورقة العمل المتضمنة لعدد من الأنشطة.

❖ **مرحلة ما بعد القراءة:**

يقوم التلاميذ بصياغة أسئلة للنص القرائي ويقوم المتسائل بإعادة طرحها على التلاميذ ليتم الإجابة عليها وإن واجه التلاميذ صعوبة يأتي دور المعلم لتقديم الدعم والمساعدة، ثم يقوم التلاميذ في إطار المجموعات بتلخيص النص القرائي بعضها ببعض وكتابته على شكل نقاط أو قطعة ملخصة بأسلوبهم الخاص، ويتم مناقشة الملخص حتى يخرج بصورته النهائية، ويقوم الملخص بكتابة التلخيص في ورقة العمل وقراءته، ويقوم المعلم بتعليق التلخيص على السبورة حتى تستكمل بقية المجموعات عمل التلخيص ثم مناقشة التلاميذ وتعزيزهم.

❖ **مرحلة التقويم الختامي للدرس:**

يتم تقويم الدرس من خلال الإجابة عن ورقة العمل المتضمنة عدد من الأسئلة في مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة ثم الواجب البيتي.

9- أساليب تقويم البرنامج

يتم تقويم البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية من خلال الآتي:

1- التقويم المدخلي: ويتم ذلك من خلال استراتيجية التنبؤ في مرحلة ما قبل القراءة من أجل استدعاء خبرات التلاميذ السابقة واستدعاء وتنشيط المعرفة السابقة وتوظيفها في الموقف الجديد من خلال التوقع للأفكار التي قد ترد في النص.

2- التقويم المرحلي: من خلال ملاحظة سير العمل بين أفراد المجموعات وتقديم الدعم وطرح الأسئلة والتغذية الراجعة.

3- التقويم الختامي: ويتم من خلال اختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة.

(أ) تحكيم البرنامج

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للبرنامج تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ومجموعة من الموجهين والمدربين، وقد أبدى المحكمون عددًا من الملحوظات أهمها:

- تعديل بعض الصياغات اللغوية والإخراجية. - تجريب البرنامج على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة.

وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، إذ قام الباحثان بتنفيذ دروس القراءة باستخدام البرنامج القائم على القراءة التبادلية على عينة من تلميذات الصف الثامن الأساسي من خارج عينة التجربة من مدرسة أروى

للبنات، ولاحظ الباحثان تفاعلًا إيجابيًا من قبل التلميذات الأمر الذي زاد الباحثان اطمئنانًا وارتياحًا لتنفيذ البرنامج بمراحله وخطواته واستراتيجياته المتضمنة، وبذلك أصبح البرنامج صالحًا للتنفيذ.

ثانياً الإطار التطبيقي ويشمل الآتي:

1 دليل المعلم:

يعد دليل المعلم مرجعًا مهمًا للمعلم كمرشد ومعين لتدريس الكتاب تم تصميمه لتزويد المعلم باستراتيجيات ومعلومات معرفية وتربوية بهدف مساعدته في تخطيط دروسه وتنفيذها بشكل فاعل ويقدم حلولًا للأسئلة والأنشطة التي تتضمن في كتاب التلميذ وتقديم المادة التعليمية بشكل متكامل تدفع التلميذ إلى فهم المقرر بشكل صحيح.

إجراءات بناء وإعداد دليل المعلم: قام الباحثان بإعداد دليل المعلم بعد الرجوع إلى الدراسات التي عنيت بإعداد دليل المعلم وفي ضوء ما توصلت إليها الدراسات السابقة تم بناء دليل المعلم وفقًا للبرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، وتكوين اتجاهاتهم نحو القراءة، ويعد دليل المعلم إطارًا مرجعيًا للمعلمين يساعدهم على تنفيذ دروس القراءة من خلال البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية وتوضيح دور المعلم والمتعلم في البرنامج.

إعداد دليل المعلم: تم إعداد دليل المعلم لتدريس دروس القراءة وفق البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية وفق الخطوات الآتية:

تحديد الهدف من دليل المعلم.

تضمنت المقدمة نبذة مختصرة للتعريف باستراتيجية القراءة التبادلية ومبررات استخدامها والأسس النظرية لدليل المعلم، والأهداف العامة للقراءة لتلاميذ الصف الثامن الأساسي كما وردت في دليل المعلم للعام الدراسي **2012م**، والمحتوى والخطة الزمنية لتدريس دروس القراءة، والوسائل التعليمية وأوراق العمل لكل دروس القراءة للصف الثامن الأساسي، وكذلك الاستراتيجيات التدريسية المتبعة في البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية، وإرشادات وتوجيهات عامة للمعلم تساعده أثناء عملية التدريس باستخدام البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية، ومراحل وخطوات سير البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية، والخطط الدرسية لكل دروس القراءة المتضمنة في كتاب لغتي العربية للصف الثامن الأساسي للعام الدراسي **2024/2023م** وتتضمن ما يلي:

–موضوع الدرس. الزمن. –عدد الحصص. –الصف. –الشعبة. –التاريخ. –الأهداف السلوكية. – المحتوى التعليمي. –الوسائل التعليمية. –خطوات سير الدرس. –تقويم الدرس.

- **إجراءات بناء وإعداد كتاب التلميذ:** قام الباحثان بإعداد كتاب التلميذ بعد الرجوع إلى

الدراسات التي عنيت بإعداد كتاب التلميذ، وفي ضوء ما توصلت إليها الدراسات تم إعداد كتاب التلميذ لتنفيذ الأنشطة المصاحبة لتدريس موضوعات القراءة وفقًا للبرنامج القائم على القراءة التبادلية لتنمية مهارات الفهم القرائي.

❖ **إعداد كتاب أنشطة التلميذ:** تم إعداد كتاب التلميذ المتضمنة للأنشطة وأوراق العمل لتنفيذ دروس القراءة للصف الثامن الأساسي الثامن للعام الدراسي **2023 2024م** وفق الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من كتاب التلميذ.** - مقدمة: تتضمن نبذة مختصرة للتلميذ عن كيفية تنفيذ الأنشطة وأوراق العمل وفق مراحل البرنامج وفقًا للبرنامج القائم على القراءة التبادلية لتنمية مهارات الفهم القرائي - الأنشطة وأوراق العمل المتعلقة بدروس القراءة للصف الثامن للعام الدراسي **2023 2024م**.

❖ **تحكيم دليل المعلم كتاب التلميذ:** بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم وكتاب التلميذ تم عرضهما على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج ومناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها إضافة إلى بعض المحكمين من الموجهين والمعلمين، وقد أشار المحكمون بإدراج الأهداف الإجرائية قبل كل درس في دليل المعلم إضافة إلى اقتراحات بتعديل بعض العبارات، وقد تم الأخذ بتلك الملاحظات وأصبح دليل المعلم وكتاب التلميذ في صورتيهما النهائية جاهزين للتطبيق.

❖ **خطوات السير في تنفيذ دروس القراءة في دليل المعلم وكتاب التلميذ:** يشمل دليل المعلم عرضًا عمليًا وتطبيقيًا لدروس القراءة وفقًا للبرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية من خلال تقديم نماذج لإعداد وتحضير دروس القراءة بداية بمقدمة توضيحية للمعلم في كيفية السير بدروس القراءة، ثم الأهداف وشرح وتوضيح دور المعلم والمتعلم في الدرس وفق البرنامج كما يحتوي كتاب التلميذ على مقدمة لمساعدة التلاميذ في كيفية تنفيذ الأنشطة القرائية وفقًا للبرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية. وهنا يكون الباحثان قد أجابا عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

ب: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة والمكونة من الآتي:

أولًا: اختبار مهارات الفهم القرائي

الاختبارات بشكل عام أداة مناسبة لقياس تحصيل التلاميذ، وتقدمهم، وللوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها؛ ولذا فقد أعدَّ الباحثان الاختبار في هذه الدراسة لقياس مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي؛ وفقًا لما يلي:

1- تحديد هدف الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي.

2– خطوات بناء الاختبار: بعد أن قام الباحثان بالرجوع إلى عدد من الدراسات والبحوث والاطلاع على عدد من الاختبارات التي صممها الباحثون بهدف قياس مهارات الفهم القرائي قام الباحثان ببناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

–تحديد مستويات الفهم القرائي التي يقسها الاختبار: اعتمد الباحثان على قائمة الفهم القرائي التي تم بناءها في الخطوات السابقة في ضوء ما أسفر عنه التحكيم للقائمة حيث بلغ عدد المهارات (**20**) مهارة ضمن خمسة مستويات.

–صياغة مؤشرات الأداء: بعد تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصف الثامن الأساسي بمستوياتها الخمسة تم ترجمتها إلى مؤشرات أداء قابلة للقياس تتمثل في مجموعة من السلوكيات التي تمارسها التلميذة أثناء عملية القراءة، وتعكس تمكنها من مهارات الفهم القرائي.

–تحديد محتوى الاختبار: تضمن الاختبار مجموعة من الأسئلة تقيس مهارات الفهم القرائي التي تم تحديدها، والبالغ عددها (**20**) مهارة، تندرج تحت مستويات الفهم القرائي الخمسة حيث يتكون الاختبار من ثلاث موضوعات من خارج كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الثامن الأساسي حسب الآتي:

- الموضوع الأول:(**خير التابعين**).
- الموضوع الثاني:(**المزحة القاتلة**).
- الموضوع الثالث:(**الديك المغرور**).

وقد روعي في اختيار هذه الموضوعات جدتها، ولم يسبق لتلميذات الصف الثامن الأساسي دراستها حتى لا تكن استجابة التلميذات تذكرًا وتحصيلًا لما تم دراسته مسبقًا.

–صياغة فقرات الاختبار: تمت صياغة فقرات الاختبار، بالاعتماد على أسئلة الاختيار من متعدد يبدأ الاختبار بالنص القرائي ثم مقدمة تمثل السؤال وأربعة بدائل تختار التلميذة بديلًا واحدًا، وتأتي الأسئلة عقب كل موضوع من المواضيع القرائية الممثلة لمحتوى الاختبار؛ إذ تقوم التلميذة بقراءة الموضوع الأول ثم الإجابة عن أسئلته، وهكذا في الموضوعين الثاني والثالث.

–تحديد صدق الاختبار: قام الباحثان بالتحقق من صدق الاختبار لمعرفة مدى توافقه مع مهارات الفهم القرائي وفقًا للمستويات الخمسة باتباع الخطوات الآتية:

- **الصدق الظاهري:**

قام الباحثان بوضع اختبار الفهم القرائي في صورة مبدئية، شملت صفحة الغلاف، وتعليمات الاختبار، ثم ثلاثة موضوعات، يعقب كل موضوع مجموعة من الأسئلة التي تقيس مهارات الفهم القرائي المستهدفة وفقا للمستويات الخمسة، وقد تضمن هذا الاختبار (**60**) سؤالًا للموضوعات الثلاثة؛ ليقيس مهارات الفهم القرائي

المحددة وعددها(**20**) مهارة، بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة، ثم عرض الاختبار على نخبة من المتخصصين في المناهج آداب اللغة العربية ومناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في بعض الجامعات اليمنية والعربية والإسلامية، وعدد من موجهي ومدربي ومعلمي مادة اللغة العربية للاطمئنان إلى أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وقد تم توزيع الاختبار عليهم مرفقًا بخطاب يوضح هدف الاختبار والمطلوب.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن إفادة المحكمين بمناسبة الاختبار في جملته لقياس مهارات الفهم القرائي المتمثلة بمؤشرات الأداء لكل منها ووضوح تعليمات الاختبار للتلميذات، وقد أجمع المحكمون على سلامة الاختبار وصلاحيته مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية والجوانب الإخراجية، وقد تم الأخذ بها والتعديل في ضوئها. وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (**60**) فقرة.

– **صدق الاتساق الداخلي: Construct Validity**: يرى فرج (2007،283) أَنَّ معاملات الارتباط تُعَدُّ دليلًا على صدق الاتساق الداخلي، وبما أَنَّ الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها، في بناء أو تقنين المقاييس والاختبارات، والتأكد من صدق المقاييس الجديدة، من خلال معرفة مدى ارتباط الدرجات على المقياس بالسمة المراد قياسها؛ لذلك قام الباحثان التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (**30**) تلميذة من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم إيجاد معاملات ارتباط بوينت بايسريال بين درجة كل مستوى ودرجة الاختبار بشكل عام وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

– **ارتباط درجة الفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار:**

تم حساب معامل ارتباط بوينت بايسريال بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (3) يوضح معاملات الارتباط بين درجة فقرات مع الدرجة الكلية للاختبار.

رقم الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
معامل الارتباط	.56**	.72**	.77**	.64**	.73**	.66**	.77**	.64**	.73**	.66**
الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
رقم الفقرة	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

معامل الارتباط	.76**	.65**	.79**	.71**	.75**	.74**	.76**	.65**	.79**	.71**
الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
رقم الفقرة	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
معامل الارتباط	.59**	.72**	.43**	.59**	.50**	.75**	.69**	.67**	.65**	.61**
الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
رقم الفقرة	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
معامل الارتباط	.60**	.35**	.65**	.43**	.41**	.40**	.51**	.48**	.36**	.39**
الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
رقم الفقرة	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
معامل الارتباط	.50**	.39**	.33**	.65**	.60**	.64**	.71**	.72**	.80**	.71**
الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
رقم الفقرة	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
معامل الارتباط	.36**	.57**	.51**	.63**	.61**	.59**	.67**	.47**	.48**	.48**
الدلالة	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

من الجدول (3) يتضح أنَّ معاملات ارتباط بوينت **بايسريال** (**r**) تراوحت بين (**0.33– 0.80**) وهي ارتباطات دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة أقل من (**0.05**)، وعليه يمكن القول إنَّ درجات فقرات اختبار مهارات الفهم القرائي تتمتع بصدق بناء جيد وِفقًا لمعيار الاتساق الداخلي.

–ارتباط درجات كل مستوى مع الدرجة الكلية للاختبار.

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (4) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار

المستوى	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
الحرفي	**0.89****	**0.00**	دال
الاستنتاجي	**0.66****	**0.00**	دال
الناقد	**0.67****	**0.00**	دال
التذوقي	**0.69****	**0.00**	دال
الابداعي	0.64**	**0.00**	دال

يتضح من الجدول (4) أن معاملات ارتباط درجة كل مستوى بالدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (**0.64– 0.89**) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًّا لأن مستوى دلالتها كان أقل من (**0.05**) ومن الملاحظ أنَّ المستوى الأول "الحرفي" أكثر المستويات ارتباطًا بالدرجة الكلية للاختبار وأقل المستويات ارتباطًا هو المستوى الخامس " الابداعي " الذي بلغ معامل ارتباطه بالدرجة الكلية للاختبار (**0.64**)؛ وعليه يمكن القول إنَّ اختبار مهارات الفهم القرائي يتمتع بصدق بناء جيد وِفقًا لمعيار الاتساق الداخلي.

- **التحقق من ثبات درجات اختبار مهارات الفهم القرائي:**

يرى علام (2000، 278) أَنَّ الثبات هو مدى قياس المقياس للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجة المقياس تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسًا متسقًا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء القياس، فالثبات بهذا المعنى يعني مدى تماثل مفردات المقياس وترابطها.

أ ثبات الاختبار باستخدام الفا كرونباخ :

يقصد بثبات الاختبار: الدرجة التي تكون نتائج القياس ثابتة من مرة إلى أخرى عند استخدامها بنفس الظروف. (الحريري، 2008، 140)، ويعَدُّ معامل ألفاكرونباخ من أكثر طرق تقدير الثبات شيوعًا؛ وقد تم استخراج الثبات وفق طريقة، معامل ألفاكرونباخ **Cronbach's Alpha**، والجدول الآتي يوضح قيمة معامل الثبات.

جدول (5) يوضح معامل ألفاكرونباخ لاختبار مهارات الفهم القرائي

المستوى	عدد الفقرات	معامل ألفاكرونباخ
الحرفي	**18**	**0 .78**
الاستنتاجي	**12**	**0.77**
الناقد	**12**	**0.71**

التذوقي	9	0.68
الإبداعي	9	0.66
الكلي	60	0.80

يتضح من الجدول (5) أَنَّ معامل ثبات ألفاكرونباخ لاختبار مهارات الفهم القرائي كدرجة كلية بلغ (**0.80**)؛ كما تراوح معامل الثبات للمستويات الخمسة المكونة للاختبار ما بين (**0.66– 0.78**)، وهو مؤشر يدل على أَنَّ الاختبار يتمتع بثبات مرتفع وِفقًا لمعامل ألفا كرونباخ.

ب – معامل الصعوبة والتميز لكل فقرة من فقرات الاختبارات:

تم اختيار مجموعتين من العينة المجموعة الأولى حصلت على أعلى العلامات في الاختبار من العينة الاستطلاعية أي ما يعادل (**15**) تلميذة وسميت المجموعة العليا، والمجموعة الثانية حصلت على أدنى الدرجات في الاختبار من عينة الدراسة أي ما يعادل (**15**) تلميذة، وسميت المجموعة الدنيا وقد تم إيجاد معاملات الصعوبة والتميز لكل فقرة من فقرات الاختبار كالآتي:

أولاً: إيجاد معامل الصعوبة: ويقصد بمعامل الصعوبة نسبة المفحوصين الذين أجابوا إجابة خطأ للسؤال إلى العدد الكلي. (البناء، 2017، 149).

وقد تم إيجاد معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار والجدول الآتي يوضح حساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار.

جدول (6) يوضح معاملات صعوبة فقرات الاختبار

الفقرة	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل الصعوبة
1	0.63	31	0.60
2	0.79	32	0.45
3	0.73	33	0.56
4	0.75	34	0.70
5	0.65	35	0.58
6	0.78	36	0.67
7	0.51	37	0.70
8	0.66	38	0.36
9	0.45	39	0. 38
10	0.51	40	0.52
11	0.61	41	0.66
12	0.77	42	0.48
13	0.73	43	0.56
14	0.70	44	0.73

15	0.65	45	0.58
16	0.77	46	0.67
17	0.50	47	0.78
18	0.61	48	0.37
19	0.47	49	0. 39
20	0.62	50	0.63
21	0.79	51	0.48
22	0.72	52	0.56
23	0.70	53	0.73
24	0.60	54	0.50
25	0.70	55	0.61
26	0.53	56	0.78
27	0.68	67	0.38
28	0.49	58	0. 39
29	0.51	59	0.58
30	0.76	60	0.56

نلاحظ من الجدول (6) أن هناك تنوعًا بمعاملات الصعوبة أي أن قيم معامل الصعوبة تراوحت بين (**0.36– 0.79**)، وهي مقبولة إحصائياً ومناسبة لأغراض هذه الدراسة حيث تشير الأدبيات التربوية إلى أن الاختبار يعد جيداً ومناسباً إذا تراوحت قيم معاملات الصعوبة لفقراته بين (**0.20– 0.80**)، (مراد، سليمان، 2005، 215).

ثانيًا: إيجاد معامل التميز: يقصد به قدرة الفقرة (السؤال) على التميز بين التلميذات في المجموعتين العليا والدنيا في السمة التي يقيسها الاختبار. (مراد، سليمان، 2005، 218)

وقد تم حساب معامل التميز لكل فقرة من فقرات الاختبار من خلال ما يأتي:

- ترتيب درجات التلميذات تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى.
- تقسيم الدرجات إلى مجموعتين (**50 %**) تمثل الدرجات العليا (**50 %**) تمثل الدرجات الدنيا.

وقد تراوحت قيم معامل التميز للفقرات بين (**0.38– 0.70**)، وهي بذلك تعد قيم مقبولة إحصائياً لأغراض الدراسة، إذ يشير الإحصائيون أن معامل التميز المثالي هو الذي لا يقل عن (**0.20**)؛ وبذلك يعد الاختبار قادراً على التميز بين التلاميذ. (مراد، سليمان، 2005، 215) والجدول الآتي يوضح نتائج معامل التميز لفقرات الاختبار.

جدول(7) يوضح معاملات تميز فقرات الاختبار.

الفقرة	معامل التميز	الفقرة	معامل التميز
1	0.51	31	0.57
2	0.43	32	0.67
3	0.50	33	0.50
4	0.41	34	0.67
5	0.67	35	0.39
6	0.57	36	0.40
7	0.49	37	0.67
8	0.53	38	0.43
9	0.47	39	0.44
10	0.70	40	0.40
11	0.58	41	0.56
12	0.44	42	0.64
13	0.59	43	0.55
14	0.40	44	0.67
16	0.60	45	0.38
16	0.58	46	0.46
17	0.49	47	0.66
18	0.54	48	0.40
19	0.47	49	0.47
20	0.50	50	0.58
21	0.43	51	0.67
22	0.58	52	0.50
23	0.41	53	0.67
24	0.61	54	0.39
25	0.52	55	0.40
26	0.42	56	0.67
27	0.53	57	0.43
28	0.43	58	0.44
29	0.45	59	0.42
30	0.54	60	0.39

يتضح من الجدول (7) أن معاملات التميز لفقرات الاختبار قد تراوحت بين(**38– 70**)، وعليه تُقبل فقرات الاختبار حيث كانت في الحد المعقول من التميز.

ج. ثبات الاختبار بالتجزئة النصفية:

تعد طريقة التجزئة النصفية من أكثر طرق ثبات الاختبار استخداماً كونها تتلافى عيوب بعض الطرق الأخرى. (ملحم ،2000،140)

ومن خلال تجزئة فقرات المقياس إلى جزئيين وفقاً لبرنامج (**SPSS**) يتضمن الجزء الأول الفقرات الفردية ويتضمن الجزء الثاني الفقرات الزوجية، وباستخدام التجزئة النصفية لإيجاد معاملات الثبات بطريقة كل من ألفا كرونباخ، والارتباط بين فقرات الجزئيين، وسبيرمان – براون، وجتمان والجدول الآتي يوضح نتائج ثبات الاختبار بالتجزئة النصفية.

جدول (8) يوضح ثبات الاتساق الداخلي باستخدام التجزئة النصفية

طريقة الثبات	معامل الثبات	
الارتباط بين جزئي المقياس		0.76
معامل سيبرمان– براون	للطول المتساوي	0.80
معامل جتمان		0.81

يظهر من الجدول (8) أن قيمة معامل الارتباط بين جزئي الاختبار بلغت (0.76)، كما بلغت قيمة معامل الثبات من خلال التجزئة النصفية باستخدام طريقة كل من سيبرمان – براون (0.80)، وطريقة جتمان (0.81)، وهو ما يدل على أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع.

ج. ثبات الاختبار من خلال إعادة التطبيق:

قام الباحثان بالتأكد من ثبات الاختبار، ومن ذلك طريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية بعد مرور ثلاثة أسابيع بتاريخ:**2023/8/19م**، وبعد تصحيح الاختبار قام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الاول والثاني للاختبار، وذلك لكل مستوى من مستويات الأداة، وللمستوى الكلي، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات.

جدول (9) يوضح معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار

المستوى	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
الحرفي	.700**	0.00	دال
الاستنتاجي	.580**	0.00	دال
الناقد	.630**	0.00	دال
التذوقي	.800**	0.00	دال
الابداعي	.740**	0.00	دال
الدرجة الكلية	.760**	0.00	دال

يتضح من الجدول (9) أَنَّ معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للاختبار كدرجة كلية بلغت (**0.76**) وتراوحت معاملات الارتباط للمستويات الفرعية بين (**0.58– 0.80**) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًّا؛ لأن مستوى دلالتها كانت أقل من (**0.05**)، وهو ما يعد مؤشرًا على ثبات تكافؤ الاختبار وذلك من خلال إعادة الاختبار.

الصورة النهائية لاختبار مهارات الفهم القرائي:

بعد تحديد صدق الاختبار، وثباته، والتأكد من الزمن المناسب لأدائه، ووضوح تعليماته، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (**60**) سؤالًا، يقيس (**20**) مهارة من مهارات الفهم القرائي في مستوياتها الخمسة، بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة، وقد تم صياغة مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد، وفي ضوء ما سبق أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق، وقد تكوَّن محتوى الاختبار من ثلاثة موضوعات منها موضوعين أخذت بتصرف من مراجع مختلفة، وموضوع من خيال الباحث الأول، ولم يسبق لعينة الدراسة التعرض لتلك الموضوعات قبل فترة التجربة؛ مما يعني عدم توفر المعرفة السابقة عن محتوى الاختبار الذي يتم من خلاله قياس مهارات الفهم القرائي، والجدول الآتي يوضح عدد المهارات، والأسئلة التي تقيسها.

جدول (10) مهارات الفهم القرائي الرئيسة، وعدد الأسئلة التي تقيسها، ونسبها المئوية

المستوى الفهم	عدد المهارات المعتمدة	عدد الأسئلة			النسبة المئوية
		الموضوع الأول (خير التابعين)	الموضوع الثاني (المزحة القاتلة)	الموضوع الثالث (الديك المغرور)	
الحرفي	6	6	6	6	30
الاستنتاجي	4	4	4	4	20
الناقد	4	4	4	4	20
التذوقي	3	3	3	3	15
الإبداعي	3	3	3	3	15
الإجمالي	20	20	20	20	%100

وضع نظام التصحيح وتقدير الدرجات:

تم وضع درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخطأ بحيث بلغت الدرجة الكلية للاختبار (**60**)، وهذا يتفق مع المعالجات الإحصائية لحساب ثبات الاختبار.

رابعاً: التصميم التجريبي وإجراءات تنفيذ التجربة

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وكانت الخطوات كما يأتي:

أ. متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: تم تدريس المجموعة التجريبية وفقًا للبرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

المتغيرات التابعة: تنمية مهارات الفهم القرائي، وتنمية اتجاه التلميذات نحو القراءة

ب. اختيار العينة وتقسيمها:

اختيرت عينة من تلميذات الصف الثامن الأساسي للعام الدراسي: (**2023م/ 2024م**)

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل من مجتمع الدراسة وفقًا للخطوات المذكورة سابقًا.

الضبط التجريبي لمتغيرات الدراسة: لغرض ضبط التجربة قام الباحثان بضبط كل من المتغيرات الدخيلة المؤثرة في نتائج التجربة وذلك من خلال اختبارات التكافؤ لكل من العمر الزمني والتحصيل السابق لمادة اللغة العربية، اختبار مهارات الفهم القرائي على النحو الآتي:

ضبط المتغيرات الدخيلة باستخدام اختبارات التكافؤ: لغرض إجراء المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ينبغي تحقيق تكافؤ هاتين المجموعتين في عدد من المتغيرات الدخيلة وذلك بقياس كل منها والتحقق من تكافئها لدى المجموعتين، وعليه فقد تم ضبط عدد من المتغيرات الدخيلة الأساسية ذات الصلة بالتجربة من خلال التحقق من تكافؤ كل منها في المجموعتين التجريبية والضابطة وهذه المتغيرات هي:

1- **العمر الزمني:** تم الحصول على متغير العمر الزمني من بيانات التلميذات.

2- **التحصيل السابق** في مادة اللغة العربية: ويقصد به درجات التلميذات في مادة اللغة العربية للصف السابع الأساسي للعام الدراسي السابق **2022م/2023م**، وقد تم الحصول عليها من كشوفات الدرجات في المدرسة.

3- **اختبار مهارات الفهم القرائي:** تم إجراء الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي، وقد تم استخدام اختبار(**T**) لاختبار الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من متغيرات: العمر الزمني، والتحصيل الدراسي السابق في مقرر اللغة العربية واختبار مهارات الفهم القرائي، وقد أظهرت نتائج التحليل ما يلي:

1 متغير العمر: قام الباحثان بضبط متغير العمر من خلال استخدام الاختبار التائي(**T**) لعينيتن مستقلتين، (**T-test**)؛ وذلك للمقارنة بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في متغير العمر وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

جدول (11) نتائج اختبار (T) (T- test) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في متغير العمر

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمةT	الدلالة	القرار
العمر	الضابطة	55	14.27	0.61	108	0.158	0.87	لا توجد
	التجريبية	55	14.25	0.59				

يتضح من الجدول (11) أن قيمة (**T**) في متغير العمر (**0.158**) هي قيمة غير دالة إحصائياً؛ نظراً لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت قيمة أكبر من مستوى الدلالة المطلوب (**0.05**) ويعني ذلك أنه لا توجد فروق بين متوسط المجموعة التجريبية والضابطة في متغير العمر مما يدل ذلك على تكافؤ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في متغير العمر قبل تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

2 متغير التحصيل: تم ضبط هذا المتغير من خلال استخدام الاختبار التائي(**T**) لعينيتن مستقلتين (**T– test**)؛ وذلك للمقارنة بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في متغير التحصيل السابق وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

جدول (12) يوضح نتائج اختبار (T) (T– test) لدلالة الفروق بين متوسطي التجريبية والضابطة في متغير التحصيل

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمةT	الدلالة	القرار
التحصيل	الضابطة	55	71.36	10.84	108	0.18	0.85	لا توجد
	التجريبية	55	70.96	12.04				

يتضح من الجدول (12) أن قيمة (**T**) في متغير الذكاء بلغت (**0.18**) وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ نظراً لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت قيمة أكبر من مستوى الدلالة المطلوب (**0.05**) ويعني ذلك أنه لا توجد فروق بين متوسط المجموعة التجريبية والضابطة في متغير التحصيل مما يدل ذلك على تكافؤ المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في متغير التحصيل قبل تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

3 التطبيق القبلي لأداة الدراسة

أ .اختبار مهارات الفهم القرائي: تم تطبيق اختبار تنمية مهارات الفهم القرائي للمجموعة التجريبية والضابطة، ومن ثم تم استخدام اختبار(**T**)، (**T–test**) لعينتين مستقلتين، لمعرفة تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة كما هو موضح في الجدول:

جدول رقم (13) يوضح نتائج الاختبار (T) لمجموعتين مستقلتين (T–test) للمجموعتين في درجات التطبيق القبلي لاختبار لمهارات الفهم القرائي

المتغير(المستوى)	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةT	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الحرفي	ضابطة	55	6.33	0.34	0.16	108	0.93	لا توجد
	تجريبية	55	6.67	0. 54				
الاستنتاجي	ضابطة	55	6.25	0.21	0.37	108	0.81	لا توجد
	تجريبية	55	6.75	0.36				
النقدي	ضابطة	55	7.25	0.44	0.76	108	0.48	لا توجد
	تجريبية	55	6.77	0.45				
التذوقي	ضابطة	55	4.32	0.55	0. 61	108	0.09	لا توجد
	تجريبية	55	4.20	0.65				
الإبداعي	ضابطة	55	8.08	0.67	0.87	108	0.08	لا توجد
	تجريبية	55	7.77	0.81				
الكلي	ضابطة	55	6.44	0.44	0.54	108	0.34	لا توجد
	تجريبية	55	6.43	0.56				

يتضح من الجدول (13) أنه لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع مجالات مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية؛ لأن جميع قيم (**T**) كانت قيم غير دالة إحصائيا؛ نظراً لأن قيم مستويات الدلالة المقترنة بها كانت أكبر من مستوى الدلالة المطلوب (**0.05**)، مما يدل على أن المجموعتين كانتا متكافئتين قبل تنفيذ البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

عملية التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة:

بعد إعداد المواقف التعليمية الخاصة بالبرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية وتوفير الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة للتدريس، وقد تم تدريس المجموعة التجريبية وفق البرنامج المذكور والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثم إجراء التطبيق البعدي لأداة الدراسة:(اختبار مهارات الفهم القرائي) للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

الأساليب الإحصائية:

بعد الانتهاء للتطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي تم رصد درجات مجموعتي الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم معالجة البيانات التي جمعت من عينة الدراسة بواسطة

الأدوات باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة، واختبار فرضياتها ضمن الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ال (**SPSS**) وهي كالآتي:

1-معادلة كوبر **Cooper** لحساب نسبة اتفاق المحكمين.

2-معامل ارتباط بوينت بايسيريال **Point– Biserial Correlation coefficient** للتحقق من صدق الاختبار وارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار.

3-معامل ارتباط بيرسون **Pearson** بين درجات كل مستوى والدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي

4-الفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاختبار مهارات الفهم القرائي.

5-معامل سيبرمان**Spearman** بروان جتمان لحساب ثبات الاتساق الداخلي.

6-معامل صعوبة كل فقرة في الاختبار.

7-معامل التمييز لمعرفة قدرة فقرات الاختبار على التمييز بين الفئة الدنيا والعليا.

8-اختبار (**T**) لعينتين مستقلتين **T test for two independent samples**، لمعرفة تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي وكذلك لمعرفة الفروق الإحصائية بين **المتوسطات والانحرافات والنسب المئوية** للمجموعة التجريبية والضابطة للتطبيق البعدي في قائمة مهارات الفهم القرائي.

9-اختبار (**T**) لعينتين مترابطتين **Dependent samples T test**، للتعرف على الفروق الإحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في قائمة مهارات الفهم القرائي.

10-مربع إيتا لقياس حجم الأثر لعينتين مستقلتين.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن أساسي، وقد تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال التحقق من عدد من الفرضيات المناسبة الدراسة وإخضاعها للمعالجات الإحصائية عبر الحقيبة الإحصائية (**SPSS**) والتحقق منها باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة لكل فرضية، ويتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة وتفسيرها، مع عرض لأهم الاستنتاجات والتوصيات، والمقترحات المنبثقة من هذه الدراسة:

أولاً: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها المرتبطة بالسؤال الرئيس للدراسة:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة والذي ينص:

ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي؟

ثم الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة:**

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص: **ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتي العربية للصف الثامن الأساسي وفق مستويات الفهم:(الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)؟**

وقد قام الباحثان بتحقيق هذا الهدف من خلال بناء قائمة بمهارات الفهم القرائي والذي تمت الإجابة عنه بالتفصيل في الفصل الثالث ابتداءً من استقراء الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة ثم مروراً بخطوات بناء القائمة، ثم بعرضها على الخبراء والمتخصصين في المجال والأخذ بآرائهم ومقترحاتهم، واستخراج الخصائص السيكومترية (الصدق – الثبات)، وانتهاءً باستراتيجية التصحيح، وتوصل الباحثان الى قائمة بتلك المهارات مرتبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة:

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على: **ما مكونات برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي؟**

وقد قام الباحثان بتحقيق هذا الهدف من خلال بناء برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال من استقراء الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بالبرامج والاستراتيجيات.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة:**

والذي ينص على: **ما فاعلية تدريس برنامج قائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي؟**

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة تم اختبار الفرضية الأولى والثانية كما يلي:

- **اختبار صحة الفرضية الأولى:**

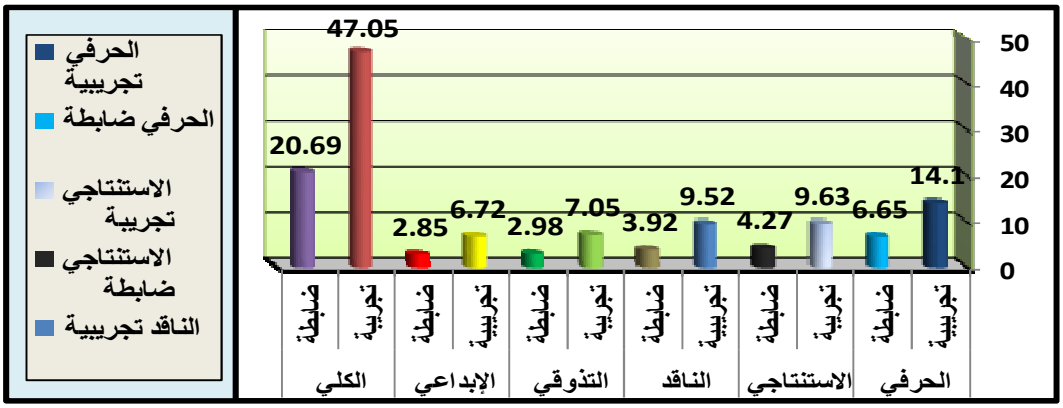
يوجد فروق عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي كدرجة كلية لاختبار مهارات الفهم القرائي ومستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) ودلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على اختبار مهارات الفهم القرائي ومستوياته المختلفة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (14) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لنتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

مستوى الفهم القرائي	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	Df	قيمة T	الدلالة Sig	القرار	حجم الاثر
الحرفي	ضابطة	55	6.65	1.77	108	18.31	.000	يوجد	.84
	تجريبية	55	14.10	2.43					كبير
الاستنتاجي	ضابطة	55	4.27	1.43	108	18.21	.000	يوجد	.88
	تجريبية	55	9.63	1.64					كبير
الناقد	ضابطة	55	3.92	1.33	108	20.32	.000	يوجد	.84
	تجريبية	55	9.52	1.54					كبير
التذوقي	ضابطة	55	2.98	1.38	108	13.89	.000	يوجد	.80
	تجريبية	55	7.05	1.66					كبير
الابداعي	ضابطة	55	2.85	1.16	108	16.29	.000	يوجد	.85
	تجريبية	55	6.72	1.32					كبير
الكلي	ضابطة	55	20.69	5.69	108	31.29	.000	يوجد	.85
	تجريبية	55	05.47	2.45					كبير

يتضح من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05**) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، وذلك بالنسبة لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل ومستوياته المختلفة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) ، وهذه النتائج تؤكد فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي ومستوياته المختلفة والاختبار ككل، وبذلك يتم قبول الفرضية الرئيسة الأولى للدراسة والفرضيات الفرعية لها، والتي يمكن توضيحها في الشكل الآتي:



شكل (1) يوضح متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لكل

مستوى من مستويات الفهم القرائي والدرجة الكلية.

يتضح من الشكل (1) أن الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المستويات الخمسة والدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي كانت لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار في مستوى الفهم القرائي كدرجة كلية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية إذ بلغ متوسط درجاتها البالغ (**47.05**) وهو أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة البالغ (**20.69**)، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج الحالي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاختبار ككل لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي.

وفقًا لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى قبول الفرضية التي تنص على أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05**) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في جميع مستويات مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

حجم التأثير:

ولحساب حجم تأثير المتغير المستقل (تدريس المجموعة التجريبية بالبرنامج المقترح) على المتغير التابع (تنمية مهارات الفهم القرائي) ككل وفق مستويات الفهم (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) تم حساب مربع إيتا (**η2**) وحجم التأثير (d) كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (15) يوضح حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع في تنمية مهارات الفهم القرائي

المتغير المستقل	المتغير التابع	مستويات الفهم القرائي	قيمة (**T**)	قيمة (**η2**)	قيمة (**d**)	حجم التأثير
التدريس باستخدام البرنامج القائم على القراءة التبادلية	تنمية مهارات الفهم القرائي للمجموعة التجريبية (البعدي)	الحرفي	**18,31**	**0,76**	**3,5**	كبير
		الاستنتاجي	**18,21**	**0,75**	**3,5**	كبير
		النقدي	**20,32**	**0,79**	**3,9**	كبير
		التذوقي	**13,89**	**0,64**	**2,7**	كبير
		الإبداعي	**16,29**	**0,71**	**3,14**	كبير
		الكلي	**31,29**	**0,90**	**6,0**	كبير

يتضح من الجدول (15) أن **90%** من التباين الكلي في المتغير التابع للاختبار ككل يرجع إلى أثر المتغير المستقل، كما أن قيمة (d) أكبر من الواحد وهو ما يدل على أن حجم تأثير المتغير المستقل كبير على الاختبار البعدي في تنمية مهارات الفهم القرائي وفق مستويات الفهم (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)

ويمكن تفسير النتائج التي تم استعراضها في الجدولين السابقين إلى أن الاستراتيجيات المتضمنة في البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية جعل من المتعلمة محورًا للعملية التعليمية كما أن تنظيم غرفة

الصف له أثر كبير من خلال توزيع التلميذات في مجموعات تعاونية مختلفة، وتحديد أدوار كل تلميذة بداية من قائدة المجموعة مرورًا بالمتوقعة إضافة إلى دور الموضحة وكذلك دور المتسائلة واختتامًا بدور الملخصة كل ذلك يتم في جو يسوده التفاهم والحيوية والنشاط عند المشاركة في الإجابة عن الأنشطة التعليمية المتنوعة،كما أن تنظيم أدوار ومهام البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تحديد أدوار المعلم والمتعلم قد ساهم بشكل كبير في الانتقال بدور المعلم إلى المتابعة والتوجيه ومراقبة عمليات التعلم وقياس أداء التلميذات، وتوسيع دور المتعلمات من خلال المناقشات والنشاطات مما عزز ثقة التلميذات بأنفسهن وزاد من قدراتهن على تنظيم الحوار، والوصول إلى حلول للمشكلات.

- اختبار الفرضية الثانية:

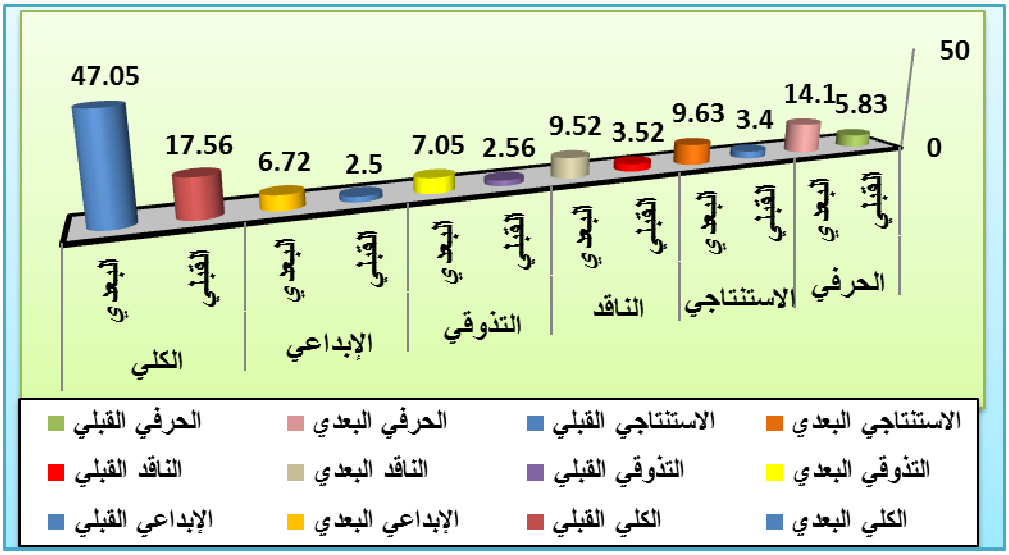
والتي تنص على: " توجد فروق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (**T**) ودلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الفهم القرائي ومستوياته المختلفة كما هو موضح في الجدول الآتي: **جدول (16) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (T) لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي للمجموعة التجريبية.**

مستويات الفهم القرائي	القياس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	Df	قيمة T	الدلالة Sig	القرار	حجم الاثر
الحرفي	قبلي	55	5.83	1.58	54	-19.94	0.00	يوجد	.90
	بعدي	55	14.10	2.43					كبير
الاستنتاجي	قبلي	55	3.40	1.32	54	-21.32	0.00	يوجد	.91
	بعدي	55	9.63	1.64					كبير
الناقد	قبلي	55	3.52	1.20	54	-23.76	0.00	يوجد	.90
	بعدي	55	9.52	1.54					كبير
التذوقي	قبلي	55	2.56	1.18	54	-17.86	0.00		.83
	بعدي	55	7.05	1.66					كبير
الإبداعي	قبلي	55	2.50	1.19	54	-17.95	0.00	يوجد	.90
	بعدي	55	6.72	1.16					كبير
الكلي	قبلي	55	17.56	2.78	54	-31.61	0.00	يوجد	.89
	بعدي	55	47.05	5.96					كبير

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05**) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وذلك بالنسبة لاختبار مهارات الفهم القرائي ككل ومستوياته المختلفة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، وهذه النتائج تؤكد فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي ومستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي والاختبار ككل، وبذلك يتم قبول الفرضية الثانية للدراسة.

وهذا يؤكد فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي لصالح التطبيق البعدي، وقد تم توضيح ذلك من خلال الشكل الآتي.



شكل(2) يوضح متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لكل مستوى من مستويات الفهم القرائي والدرجة الكلية.

يتضح من الشكل (2) أن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في المستويات الخمسة والدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي كانت لصالح التطبيق البعدي والذي حصل على المتوسط الحسابي الأكبر.

وفقًا لذلك فإن هذه النتيجة تقود إلى قبول الفرضية التي تنص على أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05**) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى مهارات الفهم القرائي بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

حجم التأثير:

لحساب حجم تأثير المتغير المستقل (تدريس المجموعة التجريبية بالبرنامج المقترح) على المتغير التابع (تنمية مهارات الفهم القرائي) ككل ومستوياته المختلفة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي) تم حساب مربع إيتا(**η2**) وحجم التأثير (**d**) كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (17) يوضح حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع في تنمية مهارات الفهم القرائي

المتغير المستقل	المتغير التابع	مستويات الفهم القرائي	قيمة (T)	قيمة(η2)	قيمة (d)	حجم التأثير
التدريس باستخدام البرنامج القائم على القراءة التبادلية	تنمية مهارات الفهم القرائي للمجموعة التجريبية (البعدي)	الحرفي	**-19.94**	**0,88**	**5,43**	كبير
		الاستنتاجي	**-21.32**	**0,89**	**5,80**	كبير
		النقدي	**-23.76**	**0,91**	**6,47**	كبير
		التذوقي	**-17.86**	**0,86**	**4,86**	كبير
		الإبداعي	**-17.95**	**0,86**	**4,88**	كبير
		الكلي	**-31.61**	**0,95**	**8,60**	كبير

يتضح من الجدول (17) أن **95%** من التباين الكلي في المتغير التابع للاختبار ككل يرجع إلى أثر المتغير المستقل، كما أن قيمة (**d**) أكبر من الواحد وهو ما يدل على أن حجم تأثير المتغير المستقل للاختبار ككل ولمستوياته المختلفة (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)

وهذه النتيجة تدل على أن تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي قد أظهرن تحسنًا إيجابيًا في مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته مقارنة بالتطبيق القبلي.

ويمكن تفسير النتائج التي تم استعراضها في الجدولين السابقين (16، 17) على أن التدريس وفق البرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية يعتمد على أنشطة تفاعلية، وما يتضمنه من استراتيجيات تعليم متنوعة كاستراتيجية التنبؤ من خلال العنوان أو الصورة واستراتيجية معالجة الكلمات من خلال السياق والمعاني المتعددة قد ساعد التلميذات في تحديد المعنى المعجمي للكلمة، وتحديد مثنى الكلمات الواردة في النص القرائي، وجمع الكلمات الواردة في النص القرائي وتحديد مضاد الكلمة، وإبراز الشخصيات التي وردت في النص، وتوظيف معارفهن السابقة في الموقف الصفي والعمل في إطار مجموعات تعاونية، وقد أسهم البرنامج في منح التلميذات الثقة بأنفسهن والبحث عن إجابات من خلال النقاشات البناءة فيما بينهن أو مع المعلم والمستوى الحرفي يعد بمثابة اللبنة الأولى في بناء مهارات الفهم القرائي، والذي يتطلب من المعلم التدرج في اكساب التلميذات مهارات الفهم القرائي، فالتلميذة تحتاج إلى فهم الكلمات، والجمل، والفقرة، والموضوع – أي أن تتقن الفهم الحرفي لتصل إلى المستوى الذي يليه.

ويفسر الباحثان نتائج الفهم الاستنتاجي إلى أن الأثر الإيجابي للبرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي إضافة إلى أن الاستراتيجيات المتضمنة كالتوضيح والتساؤل الذاتي

والأسئلة المباشرة وغير المباشرة قد شجع التلميذات على استنتاج ربط النتائج بالأسباب من خلال الأنشطة المتنوعة، واستنتاج هدف الكاتب، واستخراج الأفكار الرئيسة للنص، والغوص في أعماق النص؛ لاستخلاص المعاني التي لم يصرح بها الكاتب بشكل مباشر، وتحديد المعاني العميقة، واستنباط الدروس والعبر الواردة في النص المقروء من خلال العمل ضمن مجموعات تعاونية قد أسهم في إكساب التلميذات تلك المهارات، وساعدهن إلى الانتقال من المستوى الاستنتاجي إلى المستوى الذي يليه باقتدار، ولا يمكن للتلميذة الانتقال من مستوى إلى مستوى إلا إذا أجادت المستوى السابق.

كما يفسر الباحثان نتائج الفهم النقدي إلى أن الأثر بالبرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات المستوى النقدي قد ساعد التلميذات على إبداء الرأي فيها، ومناقشتها، والتحقق من المعلومات قبل عملية إصدار الحكم، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين مالا يتصل به في النص المقروء، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والجزئية، والحكم على الشخصيات والأفكار الواردة في النص، واتخاذ القرارات المناسبة إضافة إلى أن الاستراتيجيات المتضمنة للبرنامج كاستراتيجية بناء الأسئلة والتساؤل الذاتي والأسئلة المباشرة وغير المباشرة قد ساعد التلميذات على المشاركة الفاعلة والغوص لبناء أسئلة تتسم بالعمق كما أن مشاركة المعلم تعد ضرورية ابتداءً من القيام بعمل أنموذج (الممارسة الموجهة) أمام التلميذات لكل خطوات البرنامج ثم الانتقال إلى الإشراف المباشر على أداء التلميذات أثناء تنفيذهن الأنشطة المختلفة (الممارسة المستقلة) قد أتاح للتلميذات اكتساب مهارات الفهم النقدي، ويؤكد الباحثان على أن التلميذة لابد أن تكون نشيطة وإيجابية في تفاعلها مع هذه المستويات وتوظّف خلفيتها المعرفية حتى تتمكن إتقان مهارات الفهم القرائي.

وكذلك الحال مع مهارات الفهم التذوقي فالبرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية قد عمل على إكساب التلميذات مهارات الفهم التذوقي من خلال الأنشطة المختلفة التي ساعدت التلميذات على تحديد العاطفة المسيطرة في النص المقروء، وتحديد مواطن الجمال في التعبير، وتحديد الأساليب البلاغية الواردة في النص، وإدراك مواطن الجمال في النص القرائي، ومشاركة كاتب النص مشاعره وعواطفه.

ويفسر الباحثان نتائج الفهم الإبداعي إلى أن الأثر الإيجابي للبرنامج القائم على استراتيجية القراءة التبادلية في تنمية مهارات الفهم الإبداعي قد ركز على الجوانب العليا للتفكير، وعمل على إكساب التلميذات مهارات التنبؤ بالأحداث بناءً على مقدمات وردت في النص، واقتراح عنوان جديد للنص، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، وإنتاج أفكار تمتاز بالجدة وتقديم حلول بديلة كما لا ننس أن تنظيم غرفة الصف كان له الأثر الكبير من خلال توزيع التلميذات في مجموعات تعاونية مختلفة، وتحديد أدوار كل تلميذة بداية من قائدة المجموعة التي تعمل على توجيه زميلاتها إلى قراءة النص القرائي والاهتمام بالوقت والتركيز على تحقيق الهدف مرورًا بالمتوقعة التي من أبرز وظيفتها طرح السؤال على زميلاتها للتوقع حول النص، ثم عرض

التوقعات التي توصلن إليها إضافة إلى دور الموضحة التي تشترك مع زميلاتها بقراءة النص القرائي، وتحديد المصطلحات والمفاهيم الغامضة وصياغتها ليتم طرحها على تلميذات المجموعة أو المعلم وكذلك دور المتسائلة التي تعمل مع زميلاتها في المجموعة على توليد الأسئلة المباشرة وغير المباشرة، ثم الإجابة عنها، واختتامًا بدور الملخصة التي تعمل مع زميلاتها على إعادة تلخيص النص بأسلوبهن تقديم الملخص النهائي للمجموعة لمناقشته وعرضه على المجموعات، ويؤكد الباحثان أن اكتساب مهارات الفهم القرائي عملية تراكمية يتطلّب تكامل عمليات القراءة الدنيا والعليا في معالجة النص القرائي كما أن جلسات النقاش على مستوى المجموعة الواحدة أتاحت الفرصة أمام التلميذات للتفكير وإطلاق العنان لابتكار حلول في جو من الحرية والأمان وبالتالي زيادة الدافعية لبذل الجهد في الوصول إلى حلول متعددة للمشكلات المطروحة.

ثالثاً: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

توصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي تناسب تلاميذ الصف الثامن وتوصي الدراسة:

- الانطلاق من مهارات الفهم القرائي في بناء مناهج اللغة العربية، واختيار النصوص، والعمل على تنميتها، وإكسابها للتلاميذ في دروس القراءة، وفي المواقف التعليمية.
- تدريب التلاميذ على اكتساب مهارات الفهم القرائي في مختلف المراحل الدراسية.
- إجراء دورات تدريبية؛ لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام الاستراتيجيات الحديثة، في تنمية مهارات الفهم القرائي، وفي تدريس اللغة العربية بصفة عامة.
- إعادة النظر في أسئلة كتب القراءة للصفوف الأساسية بحيث تركز على مهارات الفهم القرائي لاسيما مستويات الفهم الناقد والتذوقي والإبداعي.

رابعاً المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها يقترح الباحثان إجراء البحوث والدراسات العلمية:

- دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب المرحلة الثانوية في مختلف المقررات.
- دراسة لتحديد وقياس مهارات الفهم القرائي المناسبة للمتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعليم العام، وواقع تدريسها.

REFERENCES (المصادر والمراجع)

[1] Bloom, Bengamin S. (1971) *Taxonomy of Educational Obgestivs. New York:David Mackay* company

[2] Brown, A. L. &Citation. Palincsar, A. S.*, (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering* and comprehension-monitoring activities.

[3] Choo, T & Eng, T & Ahmad, N (2011)."*Effects of Reciprocal Teaching Strategies on Reading Comprehension", The Reading Matrix*, Volume (11), Number (2).

[4] Goodman, K. (1994). *Reading, writing and written texts:atransactional socipsycholinguistic View. In R. Ruddell & M. Ruddel*. Theoretical Models and Processess of Reading, Fourth Edition, New York. DE:International Reading Assosiation.

[5] Howard.J.B (2004). *Reciprocal Teaching School of Education, E*lon University.

[6] Lederer, J. (2004)." *Reciprocal Teaching 0f Social studies in inclusive Elementary classroom*", Journal of Learning Disabilities, 33(1), 91-107.

[7] Oczkus,L (2013). "Reciprocal Teaching:Powerful Hands- On Comprehenion Strategy". The Utah Journal of Literacy, Volume (16), Number (1).

[8] Salter, W. & Horstman, F. (2002). Teaching Reading and Writing to Struggling Middle School and High School Students:The Case for Reciprocal Teaching. Preventing School Failure, 46(4), 65 - 115.

[9] Taylor، Martin (1990):Psycholinguistics:Learning and using language. Englewood Cliffs، New Jersey:Prentice – Hall International , Inc.

[10] References

[11] al-marāji‧ al-‧ Arabīyah

[12] al-Aḥmadī, Maryam Muḥammad ‧ Āyid (2012*), fā‧ ilīyat istikhdām Istirātījīyāt mā warā‧ al-*Ma‧ rifah fī Tanmiyat al-qirā‧ ah al-ibdā‧ īyah wa-atharuhā ‧ alá al-tafkīr ladá ṭālibāt al-marḥalah al-mutawassiṭah, al-Majallah al-Dawlīyah al-Tarbawīyah, al-‧ adad (32) Jāmi‧ at al-Imārāt al-‧ Arabīyah al-Muttaḥidah.

[13] Ismā‧ īl, Ḥamdī (2013), Istirātījīyāt *tadrīs al-lughah al-‧ Arabīyah : Ṭl : Dār al-Manāhij lil-Tadrīb,* ‧ Ammān al-Urdun.

[14] al-Buṣayyiṣ, Ḥātim Ḥusayn (2011), *Tanmiyat mahārāt al-qirā‧ ah wa-al-kitābah, Istirātījīyāt* muta‧ addidah lil-tadrīs wa-al-taqwīm : Manshūrāt al-Hay‧ ah al-‧ Āmmah lil-Kitāb, Dimashq, Sūriyā.

[15] al-Ba‧dānī, ‧Abd, Ṣāliḥ (2019), *Athar Barnāmaj qā‧im ‧alá madkhal al-qirā‧ah al-Istirātījīyah* altshārkyh fī iktisāb al-mahārāt al-lughawīyah wa-Tanmiyat mahārāt al-Istī‧āb alqrā‧y ladá talāmīdh al-ṣaff al-sādis bi-madīnat ib, uṭrūḥat duktūrāh Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‧at Ta‧izz, al-Yaman.

[16] al-binā‧, Ma‧mūn (2017), *Asāsīyāt al-qiyās wa-al-taqwīm fī al-Tarbiyah wa-‧ilm al-nafs :* Markaz Dimashq lil-Ṭibā‧ah wa-al-Nashr, ib, al-Yaman.

[17] Jābir, ‧Abd al-Ḥamīd Jābir (1999), Istirātījīyāt al-tadrīs wa-al-ta‧allum : Ṭ (1) Dār al-Fikr al-‧Arabī lil-Ṭibā‧ah wa-al-Nashr, al-Qāhirah, Miṣr.

[18] aljbwby, Rawḍat‧ Alī (2012),*fā‧ilīyat istikhdām istirātījīyah (tṣfḥ, as‧l, astrj‧, rāja‧a) (SQ3R)* fī Tanmiyat al-fahm alqrā‧y ladá talāmīdh al-ṣaff al-sābi‧ al-asāsī bi-madāris ib, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‧at ib, al-Yaman.

[19] Ḥijāzī, Ayman Yūsuf (2008),*fa‧ālīyat istikhdām Istirātījīyāt mā warā‧ al-Ma‧rifah fi Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrā‧y wālmywl al-Qirā‧īyah ladá talāmīdh al-ṣaff al-sādis al-asāsī bi-Filasṭīn, Risālat mājistīr ghayr manshūrah,* Jāmi‧at ‧Ayn Shams, al-Qāhirah, Miṣr.

[20] al-Ḥarīrī, rāfdh (2008), *al-Taqwīm al-tarbawī : Dār al-Manāhij,* ‧Ammān, al-Urdun.

[21] Ḥusayn, Muḥammad ‧Abd al-Samī‧ (2007) *Usus al-qirā‧ah al-tabādulīyah wa-fahm almqrw‧ bayna al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq, Dār al-Yusr lil-*Ṭibā‧ah wa-al-Nashr, al-Dawḥah, Qaṭar.

[22] al-Ḥallāq, ‧Alī Sāmī (2010), *al-lughah al-‧Arabīyah wa-al-tafkīr al-nāqid Usus Naẓarīyat* wa-istirātījīyāt tdrysyh : Ṭ1, Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzī‧, ‧Ammān, al-Urdun.

[23] al-Ḥammādī, Sārah ‧Abd al-Raḥīm (2008), *fā‧ilīyat istikhdām mā warā‧ al-Ma‧rifah* fī Tanmiyat al-fahm alqrā‧y wa-al-wa‧y bi-mā warā‧ al-Ma‧rifah ladá ṭālibāt al-ṣaff al-thāmin al-asāsī, uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‧at Ṣan‧ā‧, al-Yaman.

[24] Khalaf, Ḥasan Muḥammad (2006), *Athar istikhdām Istirātījīyāt mā warā‧ al-Ma‧rifah fi* Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrā‧y ladá ṭālibāt al-ṣaff al-Awwal al‧‧dādy al-Azharī, al-Mu‧tamar al-‧Ilmī al-rābi‧ (al-qirā‧ah wa-Tanmiyat al-tafkīr) al-Jam‧īyah al-Miṣrīyah lil-qirā‧ah wa-al-ma‧rifah, Yūliyū, ṢṢ : 177 222.

[25] al-Dulaymī, Aḥmad Ḥusayn ‧Alī (2013), *mahārāt al-fahm alqrā‧y al-mutaḍamminah fi Kitāb* lughatinā al-‧Arabīyah lil-ṣaff al-sābi‧ al-asāsī fī al-Urdun, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Dirāsāt al-‧Ulyā, Jāmi‧at Mu‧tah, al-Urdun.

[26] al-Rāfi‧ī, Muṣṭafá (2003), *waḥy al-Qalam : Mu‧assasat al-Āfāq lil-Ṭibā‧ah wa-al-Nashr, al-*

Iskandarīyah, Jumhūrīyat Miṣr al-‧ Arabīyah.

[27] Rustum, Hadīl Fāyiz (2016), *fā‧ilīyat Barnāmaj ta‧līmī qā‧im ‧alá istirātījīyah al-jadwal al-dhātī fi Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrā‧*y ladá talāmīdh al-ṣaff al-rābi‧ al-asāsī wa-ittijāhātuhum Naḥwa al-Istirātījīyah, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‧at Tishrīn, Sūriyā.

[28] al-Sayyid, Waḥīd Ḥāfiẓ (2008), *fā‧ilīyat istikhdām istirātījīyah al-ta‧allum al-ta‧āwunī al-jam‧ī wa-istirātījīyat (K. L.* W) fī Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrā‧ y ladá talāmīdh al-ṣaff al-sādis al-ibtidā‧ī fī al-Mamlakah al-‧ Arabīyah al-Sa‧ūdīyah, Majallat al-qirā‧ah wa-al-ma‧rifah, ṢṢ : 153 228.

[29] al-Shahrī, Muḥammad (2011), *fā‧ilīyat Barnāmaj qā‧im ‧alá istikhdām nashāṭāt al-qirā‧ah fī Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrā‧y wālātjāh naḥwahā ladá ṭullāb* al-ṣaff al-sādis al-ibtidā‧ī, uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‧at Umm al-Qurá, al-Sa‧ūdīyah.

[30] al-Ṣaydāwī, Khālid Yāsīn ‧ Īsá (2015), Athar istirātījīyah tunālu al-qamar ‧ alá Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrā‧ y ladá tlmydhāt al-ṣaff al-rābi‧ al-asāsī, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, al-Jāmi‧ah al-Islāmīyah, Ghazzah, Filasṭīn.

[31] Ṭu‧aymah, Rushdī (2004), al-Usus al-‧ Āmmah li-manāhij Ta‧līm al-lughah al-‧ Arabīyah wa-i‧dāduhā wtqwymhā : Dār al-Bayān lil-Nashr wa-al-Tawzī‧ , ‧ Ammān, al-Urdun.

[32] Ṭu‧aymah, Rushdī wa-al-sha‧bī, Muḥammad (2006), Ta‧līm al-qirā‧ah wa-al-adab Istirātījīyāt mukhtalifah : Dār al-Fikr al-‧ Arabī, al-Qāhirah Miṣr.

[33] al-Ṭalḥī, Ṣāliḥah ‧ Abd-al-Raḥmān Muḥammad (2015), fā‧ilīyat istirātījīyah al-Kharīṭah al-dalālīyah fī Tanmiyat mahārāt al-fahm almqrw‧ ladá ṭālibāt al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-madīnat al-Ṭā‧if, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‧at al-Ṭā‧if, al-Sa‧ūdīyah.

[34] ‧ Āshūr, Rātib Muḥammad (2010), al-mahārāt al-Qirā‧īyah wa-al-kitābīyah wa-ṭarā‧iq tadrīsihā wāstrātyjyāthā, ṭ2 : Dār al-Masīrah, ‧ Ammān, al-Urdun.

[35] ‧ Abd al-Khāliq, Mukhtār (2006), fa‧ālīyat Barnāmaj muqtaraḥ li-taṭwīr tadrīs al-qirā‧ah fī ḍaw‧ Qaḍāyā al-‧ awlamah fī Tanmiyat mahārāt al-qirā‧ah wa-al-wa‧y bi-tilka al-qaḍāyā ladá ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī, uṭrūḥat duktūrāh, ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi‧at al-Minyā, Miṣr.

[36] al-‧ Abd Allāh, Maḥmūd (2007), Usus Ta‧līm al-qirā‧ah al-nāqidah lil-Ṭalabah al-mutafawwiqīn ‧ aqliyan al-Ṭab‧ ah al-ūlá : al-Kutub al-ḥadīth, arbd, al-Urdun.

[37] ▪ bdālbāry, Māhir Sha▪ bān (2009) fā▪ ilīyat istirātījīyah al-taṣawwur al-dhihnī fī Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrā▪ y ladá talāmīdh al-marḥalah al-i▪ dādīyah, Majallat al-qirā▪ ah wa-al-ma▪ rifah, al-▪ adad (145) Ṣ al-Jam▪ īyah al-Miṣrīyah lil-qirā▪ ah wa-al-ma▪ rifah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi▪ at ▪ Ayn Shams, Miṣr, ṢṢ : 73 114.

[38] ▪ Asīrī, Fāṭimah bint (2015), fā▪ ilīyat al-Takāmul bayna astrātyjyty Dawā▪ ir al-adab wa-al-qirā▪ ah al-tabādulīyah llnnṣwṣ al-adabīyah fī Tanmiyat al-mahārāt al-adabīyah wmhārh ittikhādh al-qarār wa-al-mahārāt al-ijtimā▪ īyah ladá ṭālibāt al-ṣaff al-thālith al-thānawī , uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi▪ at Umm al-Qurá, Makkah, al-Sa▪ ūdīyah.

[39] al-▪ aqārī, Fawwāz Allāh (2010), Athar Tadrīb ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī ▪ alá istikhdām astrātyjyty al-tasā▪ ul al-dhātī wmrāqbh al-fahm fī asty▪ ābhm llmqrw▪ , Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi▪ at ib, al-Yaman.

[40] al▪ lymāt, Ḥammūd (2012), Athar al-qirā▪ ah al-Istirātījīyah al-tafā▪ ulīyah fī istī▪ āb alqrā▪ y, baḥth manshūr, Majallat Dimashq, al-▪ adad (26), Sūriyā.

[41] al-▪ Awwāḍī, Muḥammad (2010), Athar istikhdām istirātījīyah al-as▪ ilah al-dhātīyah fī Tanmiyat al-fahm alqrā▪ y ladá talāmīdh al-ṣaff al-thāmin bi-madāris ib, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmi▪ at ib, al-Yaman.

[42] al-▪ Īsawī, Jamāl Muṣṭafá, wālẓnḥāny, Muḥammad ▪ Ubayd (2006), Tanmiyat mustawayāt al-fahm alqrā▪ y ladá tlmydhāt al-ṣaff al-sābi▪ bi-marḥalat al-Ta▪ līm al-asāsī bi-Dawlat al-Imārāt al-▪ Arabīyah al-Muttaḥidah, Majallat Dirāsāt fī al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs, al-▪ adad al-rābi▪ ▪ ashar ba▪ da al-mi▪ ah, al-Qāhirah : Jāmi▪ at ▪ Ayn Shams, al-Jam▪ īyah al-Miṣrīyah lil-manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs, ṢṢ : 10 147.

[43] Faḍl Allāh, Muḥammad Rajab (2011), al-Ittijāhāt al-Tarbawīyah al-mu▪ āṣirah fī tadrīs al-lughah al-▪ Arabīyah, Ṭ1 : ▪ Ālam al-Kutub, al-Qāhirah, Miṣr.

[44] alkzh, Najīyah Miftāḥ (2018), fā▪ ilīyat al-tadrīs al-tabādulī fī Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrā▪ y ladá ṭalabat al-Shaqq al-Thānī min al-Ta▪ līm al-asāsī fī Madīnat slwq, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Ādāb, Jāmi▪ at Banghāzī, Lībiyā.

[45] Murād Ṣalāḥ, wa-Sulaymān, Amīn ▪ Alī (2005), al-ikhtibārāt wa-al-maqāyīs fī al-▪ Ulūm al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah, Khaṭawāt i▪ dādihā wa-khaṣā▪ iṣuhā : Dār al-Kutub al-ḥadīthah, al-Qāhirah, Miṣr.

[46] al-Muftī, Muḥammad Amīn (1991), sulūk al-tadrīs, Ma▪ ālim tarbawīyah, al-Qāhirah : Markaz al-Kitāb lil-Nashr.

[47] Mulḥim, Sāmī Muḥammad (2000), Manāhij al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs, : Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ wa-al-Ṭibāʻah, ʻAmmān : al-Urdun.

[48] Naṣr, Sālī Salāmah (2016) Athar istikhdām istirātījīyah al-tadrīs al-tabādulī fī Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrāʻy ladá tlmydhāt al-ṣaff al-tāsiʻ fī Madīnat Ghazzah, Risālat mājistīr ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, al-Jāmiʻah al-Islāmīyah, Ghazzah, Filasṭīn.

[49] Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʻlīm (2012), Qiṭāʻ al-Manāhij wa-al-tawjīh, Dalīl al-Muʻallim lil-marḥalah al-asāsīyah, al-ḥalaqah al-thālithah, Ṣanʻā, al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah.

[50] Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʻlīm (2023), Qiṭāʻ al-Manāhij wa-al-tawjīh, Maṭābiʻ al-Kitāb, lughatī al-ʻArabīyah lil-ṣaff al-thāmin lil-marḥalah al-asāsīyah, al-ḥalaqah al-thālithah, Ṣanʻā, al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah.

[51] al-Marājiʻ al-ajnabīyah :

[52] Bloom, Bengamin S. (1971) Taxononmy of Educational Obgestivs. New York:David Mackay company

[53] Brown, A. L. &Citation. Palincsar, A. S., (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitori*ng activities.

[54] Choo, T & Eng, T & Ahmad, N (2011)."Effects of Reciprocal Teaching Strategies on Reading Comprehension", *The Reading Matrix, Volume* (11), Number (2).

[55] Goodman, K. (1994). *Reading, writing and written texts:atransactional socipsycholinguistic View.* In R. Ruddell & M. Ruddel. Theoretical Models and Processess of Reading, Fourth Edition, New York. DE:International Reading Assosiation.

[56] Howard.J.B (2004). Reciprocal Teaching School of Education, Elon University.

[57] Lederer, J. (2004)." Reciprocal Teaching 0f Social studies in inclusive Elementary classroom", Journal of Learning Disabilities, 33(1), 91-107.

[58] Oczkus,L (2013). "Reciprocal Teaching:Powerful Hands- On Comprehenion Strategy". The Utah Journal of Literacy, Volume (16), Number (1).

[59] Salter, W. & Horstman, F. (2002). Teaching Reading and Writing to Struggling Middle School and High School Students:The Case for Reciprocal Teaching. Preventing School Failure, 46(4), 65 - 115.

[60] Taylor، Martin (1990):Psycholinguistics:Learning and using language. Englewood Cliffs، New Jersey:Prentice – Hall International , Inc.