فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

إعداد:

د/ عبد اللّه بن سليمان بن إبراهيم الفهيد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

كلية التربية- قسم المناهج وطرق التدريس

أ.د/ مرضي بن غرم اللّه بن حسن الزهراني

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

جامعة أم القرى

كلية التربية- قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

عبد الله بن سليمان بن إبراهيم الفهيد، مرضي بن غرم الله بن حسن الزهراني

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية.

البريد الالكتروني: aalfhiad@iau.edu.sa & mgzahrani@uqu.edu.sa

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث في دراسته المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي المعتمد على مجموعتين تجريبية وضابطة، كما صمم لذلك عددًا من الأدوات والمواد البحثية، وهي: قائمة بمهارات القراءة التحليلية، واختبار القراءة التحليلية، والبرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم، وتضمن دليل الطالب ودليل المعلم لتنفيذه. وتكونت عينة الدراسة من (55) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة الظهران المتوسطة، حيث بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية (29) طالبًا، وبلغ عدد طلاب المجموعة الضابطة (26) طالبًا، وقد استخدم الباحث عددًا من الأساليب والمعالجات الإحصائية للوصول إلى نتائج الدراسة، من أهمها: (اختبار مان وتني للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين، واختبار ويلكوكسن للمقارنة بين مجموعتين مترابطتين، وحجم الأثر بواسطة معادلة مربع إيتا). وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار القراءة التحليلية البعدي في كل مستوى على حدة، وفي مهارات القراءة التحليلية مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى وجود دلالة عملية لتطبيق البرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم. وفي ضوء نتائج الدراسة، فقد أوصت بضرورة الاهتمام بمهارات القراءة التحليلية، والعمل على تنميتها من خلال الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، والأنشطة المناسبة، وأوصت الدراسة أيضًا مخططي مناهج تعليم اللغة العربية ببنائها وتنظيم محتواها في ضوء تطبيقات استراتيجيات مراقبة الفهم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات مراقبة الفهم، مهارات القراءة التحليلية.

The effectiveness of a program based on comprehension control strategies in developing analytical reading skills for second-grade intermediate students

Abdullah Suliman Alfuhed, MARDI GORMALAH ALZAHRANI

Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Imam Abdul Rahman bin Faisal University, Saudi Arabia

Email: **aalfhiad@iau.edu.sa & mgzahrani@uqu.edu.sa**

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of the program based on strategies for monitoring comprehension in developing analytical reading skills For middle second graders. In order to achieve the objectives of the study, the researcher used in his study the experimental approach based on the quasi-experimental design based on two experimental and control groups. He also designed a number of research tools and materials, which are: a list of analytical reading skills, an analytical reading test, the program is based on strategies of monitoring comprehension, and includes a student guide and a teacher's guide for its implementation. The study sample was made of (55) students of the second intermediate school in Dhahran Intermediate School, where the number of students of the experimental group reached (29) students The number of students in the control group reached (26) students, and the researcher used a number of statistical methods and treatments to reach the results of the study, one of the important: (Mann–Whitney U Test, Wilcoxon Test, the effect size scale). the study concluded that existence of differences Statistical significance at the level of significance (0,01) between the mean scores of students of the experimental group and the control group in the post-analytical reading test at each level separately, and in the combined analytical reading skills in favor of the experimental group. The study also found a practical indication for the application of the program based on strategies for monitoring comprehension. In light of the findings of the study, it recommended the need to pay attention to analytical reading skills, and work to develop them through modern teaching strategies, and appropriate activities. It also recommended inviting those in charge of planning Arabic language curricula to build them and organize their content in light of the applications of strategies of monitoring comprehension

Keywords: comprehension monitoring strategies, analytical reading skills.

مقدمة الدراسة والإحساس بالمشكلة:

تعد القراءة إحدى أبرز المهارات اللغوية في المرحلة المتوسطة، فهي طريق الطالب إلى فهم النص ونقده ثم إعادة بنائه، وهي مفتاح من مفاتيح العلم والاطلاع والبحث، وهي في الوقت نفسه عملية فكرية تفعل الجوانب الذهنية وتحرك تفكير الطالب، وهي بوابة الإنتاج اللغوي بما تتضمنه من مفردات وأساليب وتراكيب لغوية، وصور وأخيلة ومَعَانٍ وأفكار، وهي في الوقت نفسه وسيلة حصانة للطالب للتمييز بين الآراء والقضايا والأطروحات.

ويؤكد بيرز (2014/2011، ص25) أهمية حاجة الطلاب إلى التزود بالمهارات المفصلية والمهمة للوصول إلى المعرفة واستخدامها وإدارتها، وحل المشكلات التي تواجههم، والتفكير بطريقة نقدية، والقدرة على الابتكار والإبداع في ضوء هذا العصر المتسارع الخطى، والمتأثر بالتغيرات التقنية والاقتصادية والمعرفية.

وفي هذا السياق، تبرز مهارات القراءة التحليلية التي تعد مطلبًا مهمًّا في تعليم القراءة؛ فالقراءة لم يعد ينظر إليها على أنها مهارة استقبال؛ ولكنها مهارة استقبال وإنتاج، حيث يتفاعل الطالب مع النص المقروء موظفًا عمليات عقلية وذهنية للغوص في أعماق النص وفق مستويات متنوعة؛ ومن ثَمَّ ينتج نصًّا موازيًا له، وهذا يتناغم مع ما تؤكده عبد الرحمن (2009، ص139) بأن مفهوم القراءة اقترن بالفهم والتحليل اللذين يساعدان القارئ على الغوص والتعمق في المعاني البعيدة للكلمات الظاهرة، بما يتضمنه هذا التعمق من تدخل شخصي وتفاعل للخبرات الشخصية؛ وبناء نصٍّ مُوَازٍ للنص الموجود، وهنا تكون القراءة عن فهم وتحليل ونقد.

وتعد القراءة التحليلية المدخل المناسب لفهم النص القرائي، وفيها يمارس الطلاب التحليل اللغوي للنصوص، وعمليات الفهم، ودراسة الأفكار، وكشف العلاقات غير الواضحة، والفهم والاستنتاج والنقد والموازنة وغيرها من المهارات اللازمة لدراسة النص وتحليله؛ للوقوف على أبعاده (حسين، 2019، ص201؛ علي، 2018، ص86).

كما تدرب القراءة التحليلية الطالب على النظر إلى الجوانب المختلفة للنص القرائي، وذلك من خلال ما يتضمنه النص من معانٍ وأفكار، وقيم ظاهرة أو ضمنية؛ مما يستدعي الانتباه والتركيز والعمق في القراءة، كما تدفع القراءة التحليلية الطالب إلى القدرة على تحليل كل مكون من مكونات الموضوع المقروء، والفهم العام له، وكذلك فهم معانيه الفرعية التي يتضمنها الموضوع، وربطها بما يمتلكه من خبرات وقراءات سابقة، ومن ثَمَّ امتلاك الدافعية إلى ربط ما يقرأ بالواقع الذي يعيشه الطالب والاستفادة منه (شحاتة، 2017، ص48).

وتركز القراءة التحليلية على تقسيم النص إلى أجزاء من حيث المضمون والشكل، فَتُقَسَّمُ الفقراتُ والأفكارُ إلى جمل، وتُحَلَّلُ الجملُ إلى ألفاظٍ ومفرداتٍ، ويُدْرَسُ أثرُها في بناء الجمل، وتُحَلَّلُ الصورُ الفنيةُ، والأخيلةُ الواردةُ في النص، وأثرها في التراكيب، وتُسْتَنْتَجُ الأفكارُ الرئيسة والفرعية، والقيم الضمنية، وتُدْرَسُ العلاقات بين الأفكار. ومن جانب آخر، فإن القراءة التحليلية تتقاطع مع الفهم القرائي والقراءة الناقدة، فالتحليل علاقته مع النقد علاقة السابق باللاحق، فالقارئ كي ينقد لا بد أن يحلل.

وقد حرصت وزارة التعليم على امتلاك الطالب مهارات فهم النص وتحليله ونقده؛ مما يجعله قارئًا فاعلًا نشطًا مع النص، حيث نَصَّت وزارة التربية والتعليم (1427هـ، ص21) في وثيقة منهج اللغة العربية في الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية، على ضرورة تَمَكُّنِ الطالب من

المهارات والاستراتيجيات والعمليات الأساسية لمهارة القراءة؛ مما يشير إلى ضرورة وجود المهارات التي تعينه على القراءة التحليلية من تخطيط، وتنظيم، وربط، وتصنيف، وإدراك العلاقات، واستنتاج الأفكار، وتحديد المعاني الضمنية، ونقد، وتحليل التراكيب والأساليب؛ للاستفادة منها في فهم النص وتحليله ونقده.

ولذلك فقد أكدت عدد من الدراسات أهمية تنمية مهارات القراءة التحليلية وتوظيف البرامج والمداخل و النماذج والاستراتيجيات التدريسية الحديثة لتنميتها، ومن هذه الدراسات دراسة كل من (بصل، 2018؛ والحارثي، 2014؛ والحافي، 2019؛ وحسن ،2009؛ وحسين، 2019؛ وحمدي وآخرين، 2018؛ والروقي، 2014؛ والزيود، 2017؛ وشحاتة، 2017؛ وعبد الرحمن، 2009؛ وعبده، 2020؛ وعلي، 2018؛ وعوض، 2001).

تحديد مشكلة الدراسة:

رغم أهمية القراءة التحليلية؛ إلا أن الواقع يشير إلى وجود ضعف في التعامل مع مهارات فهم النصوص القرائية وتحليلها ونقدها في المستويات المختلفة، ويرجع ذلك إلى عوامل متنوعة منها: الطالب، والمعلم، والمقرر الدراسي؛ حيث يقرر شحاتة (2002، ص111) بأن تعليم القراءة يسير بالطريقة الآلية المعتادة التي تحرص على القراءة الجهرية الصحيحة وفهم معاني الكلمات العامة، وبعض الأسئلة البسيطة عن النص، متجاوزة في ذلك تعليم القراءة بمفهومها الحديث القائم على أبعاد التعرف والنطق والفهم والنقد وحل المشكلات.

ويضيف البصيص (2011، ص43) بأن من أبرز نواتج الطريقة التقليدية في تدريس القراءة: سلبية الطالب، إضافة إلى عدم تدريبه على الاستقلال في العمل، واقتصار القراءة على القراءة الصامتة والجهرية، دون التعرض للقراءة التحليلية التي تعنى بالتحليل والفهم والنقد.

وعلى المستوى الدولي، أظهرت نتائج اختبار بيرلز للمقدرة القرائية (2016) حصول طلاب المملكة العربية السعودية على درجة 430 وهي توازي المستوى المنخفض، مع وجودها في المركز 44 من 50 (PIRLS, 2016). وقد أشار الحربي والقحطاني (2017، ص12) إلى أن الطلاب لم يتعرضوا لممارساتٍ تعزز لديهم التمكن من المهارات التي بُنِيَ عليها اختبار بيرلز.

وفي اختبار بيزا 2018 في مجال القراءة، جاءت نتائج الطلاب السعوديين المشاركين ضعيفة ومتدنية، حيث بلغ متوسط أدائهم 399، وبعد هذا المتوسط بعيدٌ جدًا عن متوسط دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادي في القراءة ومقداره 487(OECD, 2019) ، وهذه النتائج في الاختبارات الدولية تشير بوضوح إلى ضعف مستوى الطلاب السعوديين في القراءة في مهارات الفهم والتحليل والنقد.

وعلى مستوى المنظمات والمراكز التربوية، أشارت نتائج دراسة المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج (2016، ص98) إلى أبرز مظاهر الضعف في القراءة لدى الطلاب في المملكة العربية السعودية، ومنها: استنتاج المعنى العام للنص المقروء، واستنتاج الأفكار الفرعية للنص المقروء، وتمييز الحقيقة من الرأي، وتمييز الحقيقة من الخيال، وإبداء الرأي في المقروء، وشرح معنى النص الذي قرأه بأسلوبه الخاص.

وفي الجانب البحثي، أشارت نتائج دراسة كل من (الهواري، 2010؛ والخليفة والغامدي، 2011) إلى ضعف الطلاب في مهارات وجود ضعف لدى الطلاب في فهم النصوص القرائية وتحليلها

ونقدها، كما أشارت دراسة على (2018) إلى تدني مستوى الطلاب في مهارات القراءة التحليلية، واقتصارهم على مهارات التعرف والنطق والتذكر والفهم البسيط.

وقد عزت تلك الدراسات مجتمعة الضعف إلى عدد من الأسباب من أهمها: عدم توظيف المعلمين استراتيجياتَ تدريسٍ حديثةً تنمي الفهم والتحليل والنقد، وتركزُ على تفعيل دور الطالب وتوظيف عمليات التفكير المصاحبة للتعلم.

إضافة إلى ذلك فقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما العملية في الجامعات السعودية، في الإشراف على طلاب التربية العملية في مدراس المرحلة المتوسطة، وجود ضعف في مهارات القراءة التحليلية بمختلف مجالاتها لدى الطلاب، ويتضح ذلك الضعف في مظاهرَ متنوعةٍ منها: عدم معرفة الطلاب بالفقرات المكونة للنص، وعدم قدرة الطلاب على استنتاج الفكرة الرئيسة للفقرة، وعدم قدرة الطلاب على تحديد المعاني الضمنية في النص، وعدم قدرة الطلاب على التمييز بين الحقيقة والرأي، وغيرها من مظاهر الضعف في القراءة التحليلية.

وقد عَضَّدَ الباحثان مَا سَبَقَ بإجراءِ دراسةٍ استطلاعيةٍ، حيث قامَا بإعداد استبانة موجهة إلى معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في مدن الدمام والخبر والظهران، التابعة للمنطقة الشرقية، وهي قريبة من بعضها، وشملت الاستبانة محاورَ متفرقةً حول استراتيجيات تدريس القراءة التحليلية، وأبرز المشكلات المتعلقة بتدريسها، وتقييم المعلمين لأداء الطلاب في هذه المهارات، وقد أجاب على الاستبانة 34 معلمًا من معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في المدن المشار إليها، وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية الجوانب التالية:

أ- أشار 76% من المعلمين إلى ضعف دافعية الطلاب في تعلم مهارات القراءة التحليلية، كأحد أبرز مشكلات تدريس القراءة التحليلية من وجهة نظرهم، ويعتقد الباحث أنه ربما يعود السبب في ذلك إلى ضعف الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة، وانخفاض مستوى العمليات الذهنية المصاحبة للتعلم التي تنشط قدرات التفكير لدى الطلاب.

ب- أشار 65% من المعلمين إلى مشكلة كثرة أعداد الطلاب في الفصول، والبيئة الصفية غير المناسبة، ويرى الباحث أن هذه المشكلة أمر واقع في كثير من المدارس، ويمكن معالجته من خلال الأنشطة الجماعية في تدريس اللغة العربية.

ج- أشار مجموعة من المعلمين إلى عدد من الاستراتيجيات التدريسية المتداولة في تدريس القراءة التحليلية، ولم يتطرقوا إلى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة؛ وخصوصًا ما يتعلق بالتفكير ومراقبة التعلم.

د- يرى 41.2% من المعلمين أن مستوى أداء الطلاب في مهارات القراءة التحليلية مُتَدَنٍّ وضعيفٌ، بينما يرى 58.8% من المعلمين أن مستوى أداء الطلاب متوسطٌ،، ولعل ذلك يقدم مؤشرًا حول وجود ضعف لدى الطلاب في مهارات القراءة التحليلية.

هـ- يرى 62% من المعلمين أن الحاجة إلى التدريب على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تدريس القراءة التحليلية عالية، بينما يرى 38% منهم أن الحاجة إلى التدريب متوسطة، ولعل هذه النسبة تعطي مؤشرًا إلى أهمية توظيف الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في ميدان تدريس القراءة، وتدريب المعلمين عليها.

ولمواجهة هذا الضعف ومعالجته، فقد أكدت المؤتمرات العلمية والدراسات التربوية والأدبيات المختصة أهمية توظيف الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تفعل العمليات العقلية المصاحبة للتعلم في جميع مراحله، وتستثمر قدرات الطالب وتنشطها وتحركها في مسارات مختلفة، حيث أوصى المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية العلمية المصرية للقراءة والمعرفة (2019) بتوظيف الاستراتيجيات التي تثير تفكير الطلاب ودافعيتهم بحيث يتفاعلون مع النص المقروء من خلال العمليات العقلية التي يمارسونها في مراحل قراءة النص، وهذا ينطبق على استراتيجيات مراقبة الفهم.

كما أوصت دراسة كل من (الأحمدي، 2014؛ والعردان، 2017) بتوظيف استراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية، توظف العمليات المعرفية الذهنية المصاحبة للتعلم والاعتماد على الاستراتيجيات التي توظف التفكير، وتدرب الطلاب على مهارات التحليل والاستدلال والمقارنة والنقد وغيرها من مهارات التفكير التي تفعل دور الطالب في بناء الخبرة اللغوية.

وفي تعليم اللغة العربية، تعد استراتيجيات مراقبة الفهم ميدانًا للعمليات الذهنية المصاحبة للتعلم، التي يقوم بها الطالب قبل القيام بالمهمة اللغوية، وأثناءها، وبعد الانتهاء منها، حيث يتحقق التخطيط، والتنظيم، والمراقبة، والتقويم (إسماعيل، 2011، ص 218).

ولاستراتيجيات مراقبة الفهم دور مهم في عملية القراءة، حيث تمكن الطالب من مراقبة العمليات العقلية التي يقوم بها أو التحكم فيها وضبطها (شحاتة والسمان، 2012، ص125). ولمزيد من التوضيح، فقد أشار صياح (2016، ص27) إلى الدور المهم لاستراتيجية مراقبة الفهم في تنمية قدرات الطالب على الفهم والاستيعاب، فمن خلالها يسأل نفسه: ماذا فهمت مما قرأت أو سمعت؟ ما الذي لم أفهمه؟ ما الذي ساعدني على الفهم؟ ما الذي استفدت منه لقراءتي المقبلة في مجال الفهم والاستيعاب؟

وتعد استراتيجيات مراقبة الفهم من الاستراتيجيات التي يوظفها الطالب لضبط عمليات التعلم، فيدرك الصعوبات التي حالت بينه وبين الفهم العميق للنص، وتحديد مصادرها، ومدى مناسبة الاستراتيجية المستخدمة، مع التركيز على معالجة نقاط الضعف وتعديلها، وتدعيم جوانب القوة وتثبيتها، ومعرفة كيفية الانتقال من خطوة إلى أخرى، واختيار العمليات الملائمة التي تتبع في السياق (محمود وآخرون، 2008، ص88).

ومن منظور نفسي، فإن استراتيجيات مراقبة الفهم تساعد على تجنب وقوع الطالب في حالة القراءة السلبية وغير المنتجة (مانزو وآخرون، 2009/2005، ص74). وقد أشار Armbruster, et al (2001,P42) إلى أن الطلاب الذين يراقبون تعلمهم خلال مراحل قراءة النص متميزون في تحديد ما يفهمونه من النص وما لا يفهمونه، إضافة إلى قدرتهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة لحل مشكلات أو صعوبات الفهم، ولذلك فإن على المعلمين مساعدة طلابهم في الوعي بالعمليات المصاحبة للتعلم، وتقديم الاستراتيجيات المناسبة في حل صعوبات الفهم.

ولنجاح هذه الاستراتيجيات في ميادين مختلفة في إكساب الطلاب مهارات التخطيط والتنظيم والمراجعة والتقويم، والتفكير والتحليل والنقد، وغيرها من العمليات الذهنية المصاحبة لعمليات التعلم، فقد أوصت عدد من الدراسات بتوظيف استراتيجيات مراقبة الفهم في تعليم القراءة، ومن تلك الدراسات: دراسة كل من (الأحمدي ، 2014؛ وبصل، 2011؛ وآل تميم، 2020؛

والرسول، 2015؛ وشريف، 2016؛ وعبدالباري، 2018؛ وعطا الله، 2009؛ والقرني، 2012؛ والكوري والعفاري، 2017؛ ومحمود وآخرين، 2008).

وبناءً على عرض الجوانب التي حددت فيها مشكلة الدراسة المتمثلة في ضعف طلاب المرحلة المتوسطة في مهارات القراءة التحليلية ، ولكون هذه المرحلة مرحلة مهمة في بناء شخصية الطالب لغويًّا ومعرفيًّا واجتماعيًّا ونفسيًّا، كما أنها تُمَثِّلُ مُنْعَطَفًا مهمًّا في مسيرة الطالب الدراسية، لذا فقد اتضحت الحاجة إلى بناء برنامج قائم على استراتيجيات تدريسية حديثة تسهم في علاج الضعف وتنمية أداء الطلاب في مهارات القراءة التحليلية، وقد وقع الاختيار على بناء برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم، وقياس فاعليته، **ومن ثَمَّ فقد تحددت مشكلة الدراسة، ويمكن علاجها من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:**

1- ما مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط؟

2- ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تحديد مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الثاني المتوسط، ويمكن الإفادة منها في كونها دليلًا مرجعيًّا يسترشد به في الدراسات القادمة أو في تطوير المقررات الدراسية.

2- التعرف على فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال ما يمكن أن تسهم به من نتائج في الجوانب النظرية والتطبيقية التالية:

1- تأتي هذه الدراسة استجابة للتوصيات التربوية التي أكدت أهمية تنمية مهارات القراءة التحليلية، ونادت بتوظيف استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية.

2- تفيد الدراسة مخططي مناهج اللغة العربية، حيث تقدم قائمة بمهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط، وبرنامجًا قائمًا على استراتيجيات مراقبة الفهم، وذلك لتطوير برامج وأنشطة تعليم القراءة.

3- تمثل الدراسة مرجعًا علميًّا للمشرفين التربويين، حيث يمكنهم تقديم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية في توظيف استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية، وتطوير أدائهم المهني.

4- تفيد الدراسة معلمي اللغة العربية في تطوير برامج وأنشطة القراءة التحليلية، كما تقدم لهم معالجات مختلفة تطور أداء الطلاب في المهارات اللغوية.

5- تعد الدراسة منطلقًا للباحثين في تعليم اللغة العربية في تقديم دراسات جديدة، وذلك من خلال توظيف استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات لغوية أخرى أو من خلال معالجة مهارات القراءة التحليلية بواسطة استراتيجيات تدريسية مختلفة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

1- **الحدود الموضوعية**، وتمثلت في:

أ- مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط.

ب- اقتصرت الدراسة على النصوص القرائية في الوحدتين الرابعة والخامسة، إذ اختيرت ثلاثةَ نصوص في الوحدة الرابعة، وثلاثةَ نصوص في الوحدة الخامسة، من كتاب لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الثاني) طبعة 1442هـ.

2- **الحدود البشرية**، وتمثلت في:

عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس الحكومية للمرحلة المتوسطة في مدينة الظهران، وهذا الصف يمثل منعطفًا مهمًّا في مسيرة الطالب الدراسية، التي يفترض أن يمتلك فيه هذه المهارات التي تمكنه من معالجة النصوص القرائية والتفاعل معها وتوظيفها في حل مشكلاته.

3- الحدود الزمانية والمكانية:

طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1441-1442هـ، في مدينة الظهران.

مصطلحات الدراسة:

1- **فاعلية:**

عرف شحاتة والنجار (2003) الفاعلية بأنها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلًا في أحد المتغيرات التابعة" (ص230).

ويعرف الباحثان الفاعلية إجرائيًّا بأنها: الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل (برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم) في تنمية مهارات القراءة التحليلية المحددة في الدراسة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

2- **برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم:**

عرف شحاتة والنجار (2003م) البرنامج بأنه: "هو مجموعة من الأنشطة المنظمة والمترابطة ذات الأهداف المحددة، وفقًا للائحةٍ أو خطة مشروع، بهدف تنمية مهارات، أو يتضمن سلسلةً من المقررات، ترتبط بهدف عام، أو مخرجٍ نهائي " (ص74).

ويعرفه الباحثان إجرائيًّا بأنه: مخطط تعليمي يستند إلى توظيف استراتيجيات مراقبة الفهم في المراحل المختلفة لقراءة النص بصورة محددة ودقيقة وإجرائية؛ لتحقيق أهداف البرنامج،

ويتضمن الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والاستراتيجيات ومصادر التعلم وأساليب التقويم.

3- **استراتيجيات مراقبة الفهم:**

عرف عبدالباري (2018) استراتيجيات مراقبة الفهم بأنها: "مدخل تدريسي يقوم على وعي الطلاب وإدراكهم لما يقومون بتعلمه، وقدرتهم على وضع خطط محددة، للوصول إلى أهدافهم المحددة، واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها، أو التخلي عنها، واختيار استراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعهم بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذواتهم وتقييمها باستمرار" (ص59).

ويعرف الباحثان استراتيجيات مراقبة الفهم إجرائيًّا بأنها: مجموعة من العمليات الذهنية المصاحبة للتعلم من بداية الموقف التعليمي، وحتى الانتهاء منه، من خلال توظيف وعي الطالب وإدراكه بالمهمة القرائية التي يقوم بها، وتتضح بعض ملامحها في التعرف على درجة الفهم للخطوة الإجرائية، ومعرفة نقاط القوة والضعف، والتقويم المستمر لمهام التعلم، واختيار الاستراتيجيات البديلة للمهمة القرائية؛ بهدف تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

4- **القراءة التحليلية:**

عرف شحاتة (2017) القراءة التحليلية بأنها: "عملية عقلية تتصف بالشمولية في القراءة، كأسلوب أفضل، وإجراء يتميز بالبساطة، تمنح القدرة على استكشاف مضامين النصوص المكتوبة من مفردات وتراكيب وخيال، من خلال التعمق في قراءاته، مستغلًا الوقت وتسخيره في كسب خبرات جديدة مما يقرأ، تمكنه من توظيفها في حل المشكلات التي تواجهه، وتمكنه من إنتاج نص جديد يتسم بالإبداع" (ص54).

ويعرف الباحثان القراءة التحليلية إجرائيًّا بأنها: العمليات العقلية التي يمارسها طلاب الصف الثاني المتوسط قبلَ قراءة النص وأثناءَه وبعدَه من خلال التعمق في النص، ودراسة ألفاظه وتراكيبه ومعانيه وأساليبه وصوره، وتفسير الأفكار وتحليلها ونقدها، مع توظيف الربط وإدراك العلاقات بين الأفكار، وإنتاج نص مواز للنص الأصلي، ويستدل عليها من خلال مهارات القراءة التحليلية المعدة في الدراسة.

الإطار النظري:

عرض هذا الفصل الإطار النظري للدراسة حسب محاورها، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولاً: الإطار النظري:

قُسِّمَتْ مباحثُ الإطار النظري إلى مبحثين، وهي: استراتيجيات مراقبة الفهم، والقراءة التحليلية، وقد تناولت الدراسة كل مبحث منها بالتفصيل، وفيما يلي بيان ذلك:

المبحث الأول: استراتيجيات مراقبة الفهم

(Strategies of Monitoring Comprehension)

سعت الدراسة الحالية إلى تقديم تصور شامل حول استراتيجيات مراقبة الفهم، من حيث: (المفهوم، والأهمية، والفلسفة التي ترتكز عليها استراتيجيات مراقبة الفهم، واستراتيجيات

مراقبة الفهم)، وذلك لبناء إطار نظري يستند إليه في بناء أدوات الدراسة وموادها البحثية، وتفسير النتائج ومناقشتها، وفيما يلي تفصيل لذلك:

مفهوم استراتيجيات مراقبة الفهم:

تعد استراتيجيات مراقبة الفهم إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تقوم على الوعي بالمعرفة، فقد أشار جروان (2007، ص52) في سياق حديثه عن التفكير فوق المعرفي إلى وضع مهاراته واستراتيجياته في ثلاثة محاور هي: التخطيط، والمراقبة، والتقويم. ويتضمن محور المراقبة: الإبقاء على الهدف في الاهتمام، والمحافظة على تسلسل العمليات والخطوات، ومعرفة متى يتحقق هدف فرعي، واختيار العملية المناسبة التي تتبع في السياق، واكتشاف الأخطاء والعقبات، ومعرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الأخطاء.

وقد عرفت أكسفورد (1996/1990) مراقبة الفهم بأنها: "استراتيجية تهتم بتحديد الأخطاء في فهم أو إنتاج اللغة الجديدة، مع تحديد أي الأخطاء مهمة، كما تهتم بتتبع مصدر تلك الأخطاء المهمة، ومحاولة التقليل من حدوث مثل هذه الأخطاء" (ص121).

ويعرف مدكور والشعيبي (2006) مراقبة الفهم بأنها: "مراقبة الذات أثناء التعلم، ووعي المتعلم بما يستخدمه من أنماط التفكير وأساليب الدراسة، والفنيات المصاحبة للتعلم، والسيطرة الذاتية على المحاولات التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتوجيه مسار التعلم نحو الهدف المنشود؛ للحصول على نتائج فعالة ومؤثرة" (ص208).

وقد عرفت زيدان (2009) استراتيجيات مراقبة الفهم بأنها: "وعي الفرد لما يستخدمه من استراتيجيات للتعلم أو حل المشكلة، وقدرته على استخدام الاستراتيجيات البديلة؛ لتصحيح الفهم أو أخطاء الأداء والمراقبة، حيث تظهر في الإبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام والحفاظ على تسلسل الخطوات" (ص9).

وعرفت إبراهيم (2010) استراتيجيات مراقبة الفهم بأنها: "إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، يقوم فيها القارئ بتعديل وتصويب تفكيره أثناء القراءة؛ وصولًا إلى فهم المادة المقروءة، كما أنه يتنبأ بما سيقرأه، وهو خلال ذلك يحاول ألا يفقد تركيزه، بحيث يتوقف ويعود إلى بداية الجملة؛ لتعزيز عملية الفهم، وتحديد المشتتات التي تعوق الفهم، وتحديد الأسلوب المناسب لحل مشكلة صعوبة الفهم" (ص12).

كما عرف عبدالباري (2018) استراتيجيات مراقبة الفهم بأنها: "مدخل تدريسي يقوم على وعي الطلاب وإدراكهم لما يقومون بتعلمه، وقدرتهم على وضع خطط محددة، للوصول إلى أهدافهم المحددة، واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتعديلها، أو التخلي عنها، واختيار استراتيجيات جديدة، بالإضافة إلى تمتعهم بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذواتهم وتقييمها باستمرار" (ص59).

ويعرف الباحثان استراتيجيات مراقبة الفهم بأنها: مجموعة من العمليات الذهنية المصاحبة للتعلم من بداية الموقف التعليمي، وحتى الانتهاء منه، من خلال توظيف وعي الطالب وإدراكه بالمهمة اللغوية التي يقوم بها، وتتضح بعض ملامحها في التعرف على درجة الفهم للخطوة الإجرائية، ومعرفة نقاط القوة والضعف، والتقويم المستمر لمهام التعلم، واختيار الاستراتيجيات البديلة للمهمة اللغوية، بهدف تنمية مستوى الطلاب وتطويره في المهارات اللغوية.

أهمية استراتيجيات مراقبة الفهم:

تعد استراتيجيات مراقبة الفهم من الاستراتيجيات المهمة في ضبط الأداء ومراقبته، وتوجيه مسار التعلم؛ مما يسهم في جودة أداء المهمة اللغوية. وفي هذا السياق، أشارت الأدبيات التربوية إلى أن موضوع الوعي بالتعلم له أهمية كبيرة في تعليم القراءة؛ نظرًا لتطويره بناء المعرفة والفهم عند الطالب من المستوى الكمي إلى المستوى النوعي، ولذلك فإن استراتيجيات مراقبة الفهم تؤدي دورًا مهمًّا في تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطالب، وتزويده بالمواد والوسائط التي تساعده على معالجة المعلومات بفاعلية لفهمها وتوظيفها في السياقات المختلفة (نصر والصمادي، 1996، ص99).

وفي القراءة للمعنى، تعد عمليات مراقبة الفهم من أهم العمليات العقلية التي يعرف الطالب من خلالها متى يفهم النص ومتى لا يفهمه، ويعرف ماذا عليه أن يفعل عندما يَتَعَطَّلُ مسارُ فهمه (عصر، 1999، ص191). ويرى البصيص (2011، ص44) أنه يمكن تطوير فهم الطلاب بواسطة الوعي بالعمليات المصاحبة للقراءة، وهو ما يمكن الإشارة إليه بمراقبة الفهم.

وتشير مارغريت (2012، ص29) إلى أن القراء الجيدين يفكرون قبلَ القراءة وأثناءَها وبعدَها، ولذلك فهم في مراجعة مستمرة لأفكارهم وتوقعاتهم ومناقشاتهم، وهنا تأتي أهمية استراتيجيات مراقبة الفهم في ضبط العمليات القرائية وتوجيهها التي يقوم بها الطالب. ويضيف أوكهيل وآخرون (2020/2015، ص32) بأنهم في الوقت الذي يتفقدون فيه مسار فهمهم باستمرار، يقومون بمحاولات لمعالجة المشكلة عند خروج الفهم عن مساره، كقيامهم بإعادة جُزْءٍ لم يَتَمَكَّنُوا من فهمه في النص، أو فهم معنى كلمة في النص من خلال سياقها الذي وَرَدَتْ فيه.

كما شبه مانزو وآخرون (2009/2005، ص196) استراتيجيات مراقبة الفهم في النص المقروء بالإشارة الحمراء التي تعمل كالمنبه، لتقول للقارئ هل فهمت النص أو لم تفهمه؟ هل يجب عمل شيء آخر؟ وهي تشبه في ذلك برنامج مكافحة الفيروسات الذي يعمل آليًّا عند الحاجة إليه، ومن استراتيجيات مراقبة الفهم: صياغة الفقرة بكلمات القارئ الخاصة، والانتباه إلى الكلمات غير المألوفة، ومحاولة تخيل الأحداث، ورسم صورة ذهنية.

وفي ضوء ما سبق، تبين أهمية استراتيجيات مراقبة الفهم ودورها المؤثر في تنمية أداء الطلاب في المهام اللغوية، ومعالجتها مشكلات الفهم وصعوباته التي تعترض مسار التعلم، إذ تعمل على التحكم بها وتقليلها والسيطرة عليها، واستخدام استراتيجيات مناسبة لضبط الأداء، إضافة إلى تطويرها مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، ورفع مستوى الوعي بعمليات التعلم، وهي بذلك تعد ميدانًا للعمليات الذهنية المصاحبة للتعلم التي تطور مستوى فهم النص وتحليله ونقده لدى الطلاب.

الفلسفة التي ترتكز عليها استراتيجيات مراقبة الفهم:

تستند استراتيجيات مراقبة الفهم في إطارها الفلسفي إلى نظرية ما وراء المعرفة التي أسسها العالم الأمريكي فلافل في سبعينِيَّاتِ القرن الماضي، وتتمثل في عمليات التفكير التي تركز على طريقة التفكير وليس على المادة العلمية؛ بهدف تحليل مسار تفكيره وتقويمه، وجعله أكثر إنتاجية (صياح، 2016، ص38).

ويشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى عمليات التفكير في التفكير، واستخدام استراتيجيات التعلم عن وعي؛ أي أن يتعلم الطالب كيف يفكر في العملية التي يجريها، ويخطط ويراقب، وينظم ويقوم عملية تعلمه؛ مما يجعله أكثر نشاطًا وفعالية (عطية، 2014، ص138).

ومن جهة أخرى، تعد استراتيجيات مراقبة الفهم إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، وتتضمن مجموعة من العمليات وهي: التخطيط للقيام بالمهمة اللغوية، وتحديد الهدف منها، وتحديد خطوات التنفيذ اللازمة، ورصد الصعوبات في تنفيذ المهمة، وتقديم البدائل، ومراقبة خطوات المهمة وتوجيهها (أبو جادو ونوفل، 2013، ص355).

وعرف بهلول (2004) استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها: "مجموعة الإجراءات التي يمارسها القارئ، ويتأتى له من خلالها تعرف طبيعة عملية القراءة التي يمارسها، ومراحلها، وأغراضها المختلفة، والوعي بالإجراءات والأنشطة المختلفة التي ينبغي عليه أن يؤديها تحقيقًا لنتيجة معينة أو هدف منشود، ومراقبته لذاته في أثناء عملية تعلمه لمحتوى ما يقرأ، وتوجيهها ثم مراجعته المستمرة لخطة تعلمه التي ارتسمها لنفسه، وتعديل مسار تعلمه الذاتي لحصوله على نتائج أفضل في أثناء ممارسته وتعلمه لمحتوى ما يقرأ" (ص169).

ويمكن القول إن استراتيجيات ما وراء المعرفة تركز على تجويد عمليات التعلم، بما تتضمنه من تخطيط وتنظيم ومراجعة، ومراقبة وتقويم ووعي بعمليات التعلم، ولذلك فهي تجعل الطالب في حالة مستمرة من النشاط والتأمل، والتركيز والانتباه، ومتابعة الأداء.

وقد أشار جابر (1999، ص231) إلى المبادئ الأساسية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، وتتمثل في النقاط التالية:

1- التأكيد على أنشطة التعلم وعملياته أكثر من التأكيد على نواتجه (مبدأ العملية).
2- أن يكون للتعليم قيمة، وأن يساعد الطلاب على الوعي باستراتيجيات التعلم (مبدأ التأملية).
3- التفاعل بين المكونات المعرفية والمكونات ما وراء المعرفية والمكونات الوجدانية أمر مهم ومركزي (مبدأ الوجدانية).
4- ممارسة استراتيجيات التعلم بانتظام وفي سياقات مناسبة (مبدأ السياق).
5- أهمية الوعي المستمر من الطلاب باستخدام المعرفة والمهارات ووظيفتهما (مبدأ الوظيفية).
6- تدريب الطلاب على كيفية تشخيص وتنظيم ومراقبة تعلمهم (مبدأ التشخيص الذاتي).
7- تحول مسؤولية التعلم تدريجيًا إلى الطلاب (مبدأ المساندة).
8- التعاون والمناقشة بين الطلاب أمر مهم (مبدأ التعاون).
9- يتعلم الطلاب المعرفة والخبرة الجديدة في ضوء المعرفة السابقة لديهم (مبدأ المفهوم أو التصور القبلي).

وفي ضوء ما سبق من عرض لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، فقد سعى الباحثان إلى الاستفادة والانطلاق منها في تحديد أسس بناء البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم، وتوظيفها في أنشطة البرنامج.

استراتيجيات مراقبة الفهم:

اقترح (Conner, 2000) المشار إليه في (محمود وآخرين، 2008، ص91؛ وعطا الله، 2009، ص143) بعض استراتيجيات مراقبة الفهم التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

نماذج لاستراتيجيات مراقبة الفهم

استراتيجيات مراقبة الفهم	
نشاط التفكير القرائي المباشر DR-TA	قوة النموذج، وهي استراتيجية تسمح للطلاب بتقديم أشكال ونماذج التعلم
استراتيجية KWLH	استراتيجية خرائط المفاهيم
استراتيجية علاقة السؤال بالجواب QAR	استراتيجية التسجيل الذاتي.
إعادة العرض أو القراءة Request	قائمة المراقبة الذاتية List of Self-Monitoring
الخريطة الدلالية أو التحليلية Semantic- Feature Analysis	استراتيجية التساؤل الذاتي Self-questioning Strategy
استراتيجية SQ3R	الاستراتيجيات التثبيتية أو الإصلاحية
استراتيجية التفكير بصوت عالٍ Thinking Aloud Strategy	استراتيجية PLAN

ويشير الباحثان إلى نقطة مهمة، وهي أن استراتيجيات مراقبة الفهم ليست مقتصرة على هذه الاستراتيجيات الواردة في الفقرة الماضية، وإنما كل استراتيجية تنطبق عليها ملامح استراتيجيات مراقبة الفهم وخصائصها فتكون من ضمنها، فالعبرة بصفات مراقبة الفهم التي يمكن توظيفها في الإجراءات التدريسية مثل: الوعي بعملية التعلم، وتوجيه التعلم نحو تحقيق الأهداف، وطرح الأسئلة الذاتية التي تتبع مسار التعلم وتراقب التقدم في الأداء، وإجراء خطوات تصحيحية عندما يحدث فشل أو صعوبة في فهم المهمة، والمقارنة بين ما خطط له والأداء الحالي، وتنظيم خطوات واضحة لأداء المهمة، والتحقق من الفهم للمهمة أو العملية، والمراجعة بين حين وآخر، وطلب المساعدة عند الحاجة.

وقد أشار نصر والصمادي (1996، ص122) إلى بعض العمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة للفهم، وهي عبارة عن أسئلة ذاتية يوجهها الطالب إلى نفسه خلال مراحل القراءة المختلفة؛ وذلك بهدف مراقبة فهمه وتفكيره، قبل القراءة وأثناءها وبعدها، ومن تلك العمليات:

1- سؤال الطالب نفسه عن تحقق أهداف القراءة.

2- توظيف استراتيجيات قرائية ثبت نجاحها في فهم النص.

3- التفكير حول ماذا يريد الطالب أن يعرف من النص؟

4- التحكم في سرعة القراءة حسب أهمية المعلومات وحجم المهمة.

5- التنويع في استخدام استراتيجيات القراءة وفقًا لطبيعة النص، والغرض من القراءة.

6- قراءة التعليمات والإرشادات اللازمة جيدًا قبل القراءة.

7- تصفح النص المقروء قبل قراءته بعمق.

8- إثارة أسئلة حول المادة العلمية قبل البدء بقراءتها.

9- تجزئة النص المقروء إلى أجزاء؛ ليسهل فهمه وقراءته بفاعلية.

10- تحديد المفاهيم والمصطلحات الصعبة غير المفهومة.

11- التركيز على المعلومات الجديدة لاستيعابها.

12- التوقف بانتظام أثناء القراءة للتحقق من الفهم.

13- رسم صور ومخططات وأشكال توضيحية تساعد على فهم المقروء.

14- محاولة ترجمة المعلومات الواردة من القراءة بلغة الطالب الخاصة.

15- طلب مساعدة الآخرين عند مواجهة صعوبة في فهم النص أو أجزاء منه.

16- إعادة القراءة مرة ثانية عندما لا يتحقق الفهم من القراءة الأولى.

17- مراجعة المادة القرائية بين وقت وآخر، لإدراك العلاقات القائمة بين أجزائها.

18- تلخيص النص المقروء عند الانتهاء من قراءته.

19- سؤال الطالب نفسه بعد الانتهاء من القراءة هل تعلمت كل ما أستطيع تعلمه من النص المقروء.

كما أشار كل من Armbruster, et al (2001,P42) إلى مجموعة من الخطوات الإجرائية في سياق مراقبة الفهم التي يمكن توظيفها في تعليم القراءة، وهي:

1- تحديد مكان الصعوبة في الفهم، مثل: لا أفهم الفقرة الثانية من النص.

2- تحديد الصعوبة في فهم غرض الكاتب أو المؤلف.

3- إعادة صياغة الجملة أو المقطع بكلمات الطلاب الخاصة.

4- الرجوع إلى الوراء قليلًا من خلال النص، حيث يساعد ذلك في فهم السياق وتحليل العلاقات بين أفكار النص.

5- إلقاء نظرة فاحصة على فقرات النص، حيث تساعد الطلاب على حل صعوبة الفهم، فقد تُفَسِّرُ فقرةً معينةً في النص فقرةً أخرى.

وحسب ما أورد مانزو وآخرون (2008/2005، ص74) تتضمن استراتيجيات مراقبة الفهم بعض العمليات الذهنية المصاحبة للقراءة مثل:

1- ترجمة الأفكار بأسلوب الطالب وكلماته.

2- مقارنة الأفكار مع التجارب الشخصية.

3- إعادة القراءة عند الضرورة للتوضيح.

4- التوقف مؤقتًا للتفكير، لعمل روابط بين المعرفة والتجربة السابقتين.

5- تحديد التعبيرات الصعبة في النص المقروء.

6- إعادة صياغة الفقرات أو المقاطع الصعبة في النص.

7- طلب المساعدة من الآخرين.

كما تطرق أبو شريخ (2008، ص40) إلى بعض العمليات العقلية التي يتبعها الطالب عند مواجهة صعوبة في قراءة النص، ومنها:

1- قراءة العنوان وقائمة المحتويات والمقدمة والصور قبل البدء في القراءة.

2- الاستعانة بالرسوم والصور المصاحبة في فهم النص وتحليله.

3- مراقبة الطالب فهمه، من خلال سؤاله نفسه: ماذا فهمت من هذا الموضوع أو هذه الفكرة؟

4- صياغة الأفكار بلغة وأسلوب الطالب، وإذا عجز عن ذلك فيعيد القراءة مرة أخرى.

5- إعادة القراءة للفقرات التي لم يستوعبها الطالب من المرة الأولى.

6- مواصلة القراءة حتى نهاية الفقرة أو الموضوع؛ لأنه في حال المواصلة أحيانًا تتضح المعاني بصورة أكثر.

7- تدوين الرموز والعلامات ووضع الخطوط على الكلمات المهمة أو غير الواضحة أو الملفتة للانتباه.

8- كتابة الأفكار الرئيسة على شكل كلمات وجمل مختصرة في الهوامش.

وفي ضوء العرض السابق لاستراتيجيات مراقبة الفهم، يمكن أن يستنتج الباحثان أبرز ملامح استراتيجيات مراقبة الفهم من خلال الخطوات والعمليات الواردة في ثناياها، وهي التي يجب أن تركز عليها استراتيجيات مراقبة الفهم، وتتمثل تلك الملامح في الجوانب التالية:

1- متابعة مسار التعلم وتوجيهه نحو الأهداف المراد تحقيقها في ضوء ما خطط له.

2- الوعي بعمليات التعلم، أي أن يكون الطالب على إدراك بالعملية التي ينفذها فهو يسأل نفسه ماذا أعرف عن الموضوع؟ وماذا أريد أن أضيف إليه من معلومات؟ وكيف أصل إليها؟ وماذا تعلمت؟ وهل يمكنني التنبؤ بما سيحصل؟ وما الكلمات الصعبة التي تُعِيقُ

فهمي؟ وهل هناك علاقة بين هذه الفقرة وتلك؟ هذه الجوانب المشار إليها أمثلة على إجراء عمليات عقلية لمراقبة فهم الطالب وتقدمه في المهمة اللغوية.

3- الأسئلة الذاتية في جميع مراحل التعلم.

4- التحقق من الفهم، ويمكن أن يتحقق الفهم من خلال وسائل مختلفة، مثل: التلخيص، وإعادة الصياغة، ورسم خرائط وأشكال.

5- تحديد الأخطاء وتتبع مصدرها وتعديلها أو معالجتها.

6- اتخاذ إجراءات تصحيحية تعالج أو تُعَدِّلُ خطةَ التعلم ومَسَارَه، خصوصًا عند حُدُوث صُعوبة أو عائق يؤثر في مواصلة الفهم أو التقدم للمهمة اللغوية.

7- تنظيم العمليات العقلية؛ مما يعني تكامل أدوار التخطيط والمراقبة والتقويم في مراقبة الأداء والتعلم، والمضي به قدمًا نحو تحقيق الهدف من المهمة اللغوية، وتطوير المنتج اللغوي، وتحسين تفكير الطلاب.

وفي ضوء ما تقدم من عرض لاستراتيجيات مراقبة الفهم، فقد اتضح دورها المهم في مساعدة الطلاب على تخطيط المهام القرائية وتنظيمها وتقويمها، وتكوين بنية معرفية قوية ومتماسكة للطلاب، والوعي بعمليات التعلم، والتأمل ومراجعة المهام وتنظيمها؛ مما يطور فهم الطلاب النص وتحليله، ، إضافة إلى مساعدة الطلاب على تذليل الصعوبات التي تواجههم في قراءة النص، وتدريبهم على اختيار البدائل المناسبة. وقد استفاد الباحثان من العمليات الذهنية سالفة الذكر المترجمة لاستراتيجيات مراقبة الفهم في تصميم الإجراءات التدريسية للبرنامج التعلمي.

وقد اعتمد الباحثان على الدمج في الإجراءات التدريسية للبرنامج التعليمي بين ثلاثة استراتيجيات تدريسية تتفق مع فلسفة مراقبة الفهم، وهي: استراتيجية KWLH، واستراتيجية SQ3R، واستراتيجية PLAN، إضافة إلى مجموعة من العمليات الذهنية المصاحبة لفهم النص، وذلك من خلال خطوات تدريسية مقسمة حسب مراحل النص: قبل قراءة النص، وأثناء قراءة النص، وبعد قراءة النص؛ وذلك بهدف تنمية مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الثاني المتوسط.

أدوار المعلم والطالب في ضوء الإجراءات التدريسية لاستراتيجيات مراقبة الفهم:

لتنمية مهارات القراءة التحليلية في الدراسة الحالية، كان من المهم تحديد أدوار المعلم والطالب في ضوء الإجراءات التدريسية لاستراتيجيات مراقبة الفهم، وقد حدد الباحثان أدوار المعلم والطالب في ضوء الإجراءات التدريسية للبرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم على النحو التالي:

أولاً: أدوار المعلم في ضوء الإجراءات التدريسية لاستراتيجيات مراقبة الفهم:

1- التمهيد المناسب للدرس: الذي يثير اهتمام الطلاب بموضوع الدرس، ويربطهم بما لديهم من خبرات سابقة.

2- تدريب الطلاب على تخطيط المهام اللغوية في الموقف التعليمي؛ لأن التخطيط يسهل من متابعة المهمة اللغوية وتوجيهها وتنظيمها.

3- تشجيع الطلاب على الاستقلالية في التعلم، وذلك من خلال ممارسة التعلم الذاتي والاعتماد على أنفسهم في تنفيذ المهام اللغوية ومتابعة تقدمهم.

4- تنشيط المعارف والخبرات السابقة للطلاب وربطها بالخبرات الجديدة؛ كي يكون التعلم ذا معنى، ولربط البنية المعرفية ببعضها لدى الطلاب.

5- تهيئة البيئة الصفية المناسبة للتعلم، وذلك من خلال إدارة الموقف التعليمي وتنظيمه بصورة جيدة، وتنظيم مشاركة الطلاب في المناقشات والأنشطة الصفية، وتنظيم العمل الجماعي بين الطلاب.

6- إثارة دافعية الطلاب لممارسة العمليات الذهنية المصاحبة للمهام اللغوية، التي تجعلهم واعين بما يقومون به، ومراقبين لفهمهم وتقدمهم في الموقف التعليمي.

7- مساعدة الطلاب في بناء الخبرات التربوية وتنظيمها بأنفسهم.

8- تقديم أنشطة تعليمية تسمح للطلاب بمراقبة فهمهم أثناء أداء المهمة اللغوية.

9- حث الطلاب على التركيز والانتباه في أداء المهام اللغوية.

10- تذكير الطلاب بأهمية مراقبة فهمهم وتقدمهم في المهمة اللغوية باستمرار، وهل هم يسيرون في المسار الصحيح؟ وما البدائل المناسبة في حال كان هناك صعوبة في الفهم؟

11- السماح للطلاب بتقديم أسئلة تذهب فيما وراء النص، أو تبحث عن معلومات غير ظاهرة في النص؛ فهذه الأسئلة تشجع الطلاب على التفكير العميق.

12- تقديم التغذية الراجعة المستمرة للطلاب؛ لمتابعة مدى تقدمهم في أداء المهام اللغوية بصورة صحيحة.

13- تدريب الطلاب على الوعي بالمهام والعمليات المعرفية التي يقومون بها، ومراجعتها باستمرار، وذلك من خلال نمذجتها من المعلم، وتقديمها لهم في مراحل الدرس المختلفة، وتذكيرهم بها.

ثانيًا: أدوار الطالب في ضوء الإجراءات التدريسية لاستراتيجيات مراقبة الفهم:

1- تحديد الهدف من المهمة اللغوية التي يقوم بها.

2- متابعة تعلمه وتوجيهه باستمرار، وذلك من خلال التحقق من فهمه للمعارف والأفكار والمهام التي يقوم بها، ومدى صحة العمليات المستخدمة، وكيف يمكن تعديل مسار التعلم في حال وجود صعوبة في فهم المهمة وأدائها.

3- التأمل في تفكيره وتعلمه عند أداء المهام اللغوية في الموقف التعليمي.

4- التعاون والتفاعل مع معلمه وزملائه في المناقشات الصفية والأنشطة التعليمية.

5- المحافظة على تسلسل الخطوات التي يقوم بها لفهم النص وتحليله.

6- محاولة الوصول إلى المعرفة والخبرات التربوية وبنائها بنفسه، من خلال اتباع التوجيهات والإرشادات المقدمة، وتوظيف الإجراءات التدريسية.

7- قراءة النص تفصيليًّا من خلال تقسيمه إلى مقاطع وفقرات.

8- التركيز والانتباه في أداء المهام اللغوية.

9- المشاركة الفاعلة في المناقشات والأنشطة، والاستماع إلى توجيهات المعلم وتنفيذها.

10- ممارسة العمليات الذهنية التي تجعله واعٍ بما يقوم به من مهامَّ تعليمية.

11- تقديم وطرح أسئلة تُلَبِّي حاجاته المعرفية.

12- ممارسة التقويم الذاتي باستمرار من خلال محكات مضمنة في البرنامج.

المبحث الثاني: القراءة التحليلية:

قدمت الدراسة في هذا المبحث عرضًا تفصيليًّا عن القراءة التحليلية، وقد تضمن: (مدخلًا إلى القراءة التحليلية، ومفهوم القراءة التحليلية، وأهمية القراءة التحليلية، ومهارات القراءة التحليلية، وواقع تعليم القراءة التحليلية في المرحلة المتوسطة، وتنمية مهارات القراءة التحليلية)، وفيما يلي تفصيل لذلك:

مدخل إلى القراءة التحليلية:

وفقًا لعوض (2001، ص60) تتعدد أنواع القراءة حسب الغرض من القراءة، حيث صَنَّفَ هذه الأنواع إلى: القراءة الواسعة، القراءة للدراسة، القراءة لجمع المعلومات، القراءة التحليلية، القراءة للمُتعة، والقراءة الناقدة.

ويرى علي (2018، ص80) أن تقسيمات القراءة المتنوعة تتطلب قراءة تحليلية للنصوص، تساعد الطلاب في تقديم أسئلة عميقة حول النص، وربط خبراتهم السابقة بالخبرات الحالية في النص، ومراقبة تفكيرهم، والتوصل إلى إنتاج نص جديد من خلال مراجعاتهم الذاتية.

وتعنى القراءة التحليلية بالبحث عن المعنى والاهتمام بالمضمون، ومناقشة الأفكار وتحليلها، وربط خبرات النص بالخبرات السابقة للطالب، والتوصل إلى العلاقات بين أفكار النص، واستنتاج المضامين الخَفِيَّةِ، وتنظيم الأفكار في صورة متكاملة مترابطة (عافشي، 2016، ص64).

وفي ضوء القراءة التحليلية يمارس الطلاب مَهَارَاتٍ وأَدْوَارًا متعددة تجعلهم يفكرون بعمق في النص المقروء، ويستخلصون الأفكار ويتفاعلون معها، ويغوصون في المضمون، فيكتشفون ما يُظْهِرُه النص، وما يُخْفِيه بين سطوره، وهذا بدوره يُحَتِّمُ على مخططي المناهج والمعلمين توظيف المهارات التي تُعْنَى بفهم النص وتحليله ونقده؛ وصولًا إلى الفهم الدقيق والعميق للنصوص القرائية (حسن، 2009، ص68).

مفهوم القراءة التحليلية:

تعددت تعريفات القراءة التحليلية؛ نظرًا لاختلاف الفهم لطبيعة القراءة التحليلية، وطريقة معالجتها فكريًّا، ولكنها بوجه عام تدور حول ملامح مشتركة، وسيورد الباحثان مجموعة من تعريفات القراءة التحليلية، لاستنتاج ملامح القراءة التحليلية، ومن ثم التعقيب على هذه التعريفات، ثم تقديم تعريف مرجعي للقراءة التحليلية.

عرف عوض (2001) القراءة التحليلية بأنها: "القدرة على تقسيم النص إلى وحدات فكرية، والتوصل إلى المعاني والصور والأخيلة، وتحليل الأساليب تحليلًا جماليًّا بلاغيًّا، يكشف عن موحيات النص، وأسرار الأساليب التعبيرية فيه، وإدراك ما بين الأفكار والمعاني والصور والأخيلة، والعاطفة والموسيقى والألفاظ من تناسق وشمول، وتكامل أو تناقض، مع إدراك المعنى الكلي والفكرة العامة للنص" (ص62).

كما عرف محمد (2013) القراءة التحليلية بأنها: "إجراءات عملية في قراءة النص، تتميز بإجراء التحليل والنقد لمكوناته شكلًا ومضمونًا، وذلك بتعرف الشكل كان شعرًا أو نثرًا، والبحث في المضمون من حيث خصائص النص من تراكيب وأخيلة، وصريح وضمني، واتجاهات الكاتب، وتفنيد الحجج والأدلة، وتعرف بتواصل عناصر الفعل القرائي جميعها من كاتب، وقارئ، ونص، وظروف النص القرائي، واللغة والنص" (ص113).

كما أشارت عافشي (2016، ص65) إلى أن القراءة التحليلية تقوم على مجموعة من العمليات الذهنية المَعْنِيَّةِ بتناول النص المقروء على مستوى المفردات والتراكيب والأفكار، وتحليل النص إلى أجزاء؛ بهدف تسهيل الفهم والإدراك والمعالجة، وصولًا إلى صورة شمولية متكاملة، وتؤدى من خلال خطوات منتظمة مترابطة، كما تتطلب توظيف الخبرات السابقة.

كما عرف الحافي (2019) القراءة التحليلية بأنها: "عملية تجزئة النص إلى أجزائه الرئيسة المكونة له وتأمُّل ألفاظه وتحليله وتذوق معانيه، وإدراك صوره وأخيلته، والقيام بعمليات التفسير والربط، وإدراك ما بين أجزاء النص من تكامل وتناسق وشمول وتناقض، وكذلك استنتاج المعاني الضمنية، وتحليل الأساليب تحليلًا جماليًّا بلاغيًّا، وتحليل المواقف الإنسانية في النص، مع التمكن من المعنى الكلي والفكرة العامة للنص، والقدرة على نقد النص وتقويمه، وبيان أوجه القوة والضعف الموجودة فيه" (ص34).

ومن خلال الاطلاع على التعريفات السابقة للقراءة التحليلية، يلاحظ أن مجموعة من التعريفات (عوض، 2001؛ وعافشي، 2016؛ والحافي، 2019) اتفقت على أن فلسفة القراءة التحليلية تقوم على تقسيم النص إلى أجزاء ومقاطع؛ لتسهيل عملية الفهم والتحليل والمعالجة لمكونات النص. كما اتفقت بعض التعريفات في النظر إلى القراءة التحليلية بأنها عملية عقلية أو مجموعة من العمليات العقلية التي يمارسها الطالب في معالجة النص، ورأت بعض التعريفات أنها قدرة، بينما تعاملت بعض الأدبيات معها على أنها إجراءات.

ويعرف الباحثان القراءة التحليلية بأنها: العمليات العقلية التي يمارسها الطالب قبلَ قراءة النص وأثناءَه وبعدَه، من خلال تقسيم النص إلى مقاطع ووحدات فكرية، ودراسة ألفاظه وتراكيبه ومعانيه، وأساليبه وصوره، وتفسير الأفكار وتحليلها ونقدها، مع توظيف الربط وإدراك العلاقات بين الأفكار، وإنتاج نص مواز للنص الأصلي.

أهمية القراءة التحليلية:

تعنى القراءة التحليلية بمعالجة مكونات النص القرائي، وتقسيمه إلى مقاطع وفقرات؛ تسهيلًا للفهم والتحليل، والإدراك والنقد، وهذا ما أشارت إليه عبد الله (2020، ص21) بأن مفهوم القراءة مَرَّ بعدة أطوار، ومن أبرز تلك الأطوار المهمة التي مر بها المرحلة التي تبنت مفهوم التحليل، وهو أثر من آثار القراءة المتعمقة للنص شكلًا ومضمونًا، حيث تهدف هذه القراءة إلى تحليل ما ورد في النص من عدة مستويات، وهذا بدوره يمثل نشاطًا عقليًّا يتطلب توظيف القارئ خبرته الشخصية وتفاعله مع النص.

وتمثل القراءة التحليلية المستويات العليا للقراءة، فهي تحتاج إلى حسٍّ واعٍ يمكن الطلاب من ممارسة عمليات الملاحظة والتحليل والاستنتاج، كما تُعَدُّ مؤشرًا قويًّا للتمكن من مهارات القراءة، وتتطلب تدريبًا وممارسة للتمكن من مهاراتها، وهي مناسبة لجميع المراحل التعليمية (علي، 2018، ص80) ولذلك فهي مدخل مناسب ومهم لفهم النص القرائي، حيث يمارس الطلاب التحليل اللغوي للنصوص، وإعطاء معنى دالٍّ عليها (علي، 2018، ص86).

كما يشير عبد الصمد (1998، ص60) إلى أن التدريب على التحليل والاستنتاج في القراءة التحليلية ينمي التفكير، ويزرع الثقة لدى الطالب، ويؤدي إلى التمكن من حل المشكلات، ومواجهة المواقف بصورة جيدة.

ويضيف عوض (2001، ص66) بأن تدريب الطلاب على القراءة التحليلية من الأمور المهمة في تعليم اللغة العربية؛ كي يستطيعوا فحص ما يتلقون من نصوص، ودراستها وتقويمها، مع عدم التأثر بالآراء المنحرفة، والإعلانات المغرضة، ولذلك فتدريبهم عليها مطلب من مطالب العصر المتطور الذي يواجه فيه الطلاب عالمًا متغيرًا بمعطياته، إضافة إلى أن تدريب الطلاب على القراءة التحليلية يبني شخصياتهم ويشحذ قواهم العقلية، وينمي قدراتهم الفكرية، ويعينهم على تمييز الغث من السمين، والحق من الباطل، ولذلك يرى كل من Hazaea and Alzubi (2017,p89) أن هناك حاجة ضرورية للتغيير؛ لتزويد الطلاب بالقراءة التحليلية الناقدة، ومن ثَمَّ إيجاد القراء النشطين الذين يمكنهم طرح الأسئلة ومواجهة صعوبات فهم النص.

كما يرى حسين والمحلاوي (2019، ص202) أن التحليل مهارة من مهارات التفكير الرئيسة، التي فرضها التقدم العلمي والتقني، وتتطلب من الطالب في سياق تدريس القراءة أن يحلل النص إلى أجزائه، ويتعرف على المعاني، ويناقش الأفكار، ويدحض الحجج، ويميز بين الصحيح والخطأ، ويحلل الأساليب والتراكيب، ومن هنا كانت القراءة التحليلية مطلبًا من مطالب العصر في ضوء التقدم المعرفي والتقني.

مهارات القراءة التحليلية:

نظرًا لأهمية القراءة التحليلية فقد تناولتها الأدبيات التربوية والدراسات السابقة بالدراسة والتحليل والتصنيف، وتعددت تصنيفات مهاراتها لاختلاف المرحلة التعليمية والرؤية الفلسفية التي بُنِيَتْ عليها، حيث سيورد الباحث بعضها؛ وقد أسهمت هذه الدراسات والأدبيات في بناء قائمة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط.

في دراسة علمية حدد علي (2018، ص97) مهارات القراءة التحليلية لطلاب المرحلة المتوسطة في المهارات التالية:

1- تحديد الفكرة العامة للنص.

2- استخراج المعاني الصحيحة من النص.

3- استخلاص المعاني الضمنية من النص.

4- توضيح إيحاءات الألفاظ داخل النص.

5- توضيح مواطن الجمال في النص.

6- تحليل المواقف الإنسانية في النص.

7- تحديد العلاقات بين أجزاء النص.

8- التعبير عن الخواطر والتأملات الذاتية من خلال النص.

9- تحديد القيم المتضمنة في النص.

10- طرح أسئلة تعكس الفهم العميق للنص.

وفي دراسة علمية في المرحلة الثانوية، صنف الحافي (2019، ص153) مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الأول الثانوي إلى أربعة مستويات، وهي: (المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي)، وأورد تحت كل مستوى عدد من المهارات الفرعية.

وفي المرحلة الابتدائية، صنف كل من حسين والمحلاوي (2019، ص248) مهارات القراءة التحليلية للصف الخامس الابتدائي إلى محورين هما: (المحتوى اللغوي للنص، والمحتوى الثقافي للنص)، وتندرج تحت كل محور عدد من المهارات الفرعية.

وعلى مستوى الهيئات المحلية، حددت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019، ص8) في الدليل الإرشادي للاختبارات الوطنية مهارات القراءة، حيث يرتبط بعضها بالقراءة التحليلية، وقد قسمت إلى أربعة محاور، وهي: (الاستدلال، والاستيعاب، والمعرفة والاسترجاع، والتحليل والاستنتاج، والتقويم) ويندرج تحت كل محور عدد من المهارات الفرعية.

وفي دراسة علمية حديثة في المرحلة المتوسطة، حددت أبو طبنجة (2020، ص690) مهارات القراءة التحليلية لطلاب المرحلة المتوسطة في ستة محاور، وهي: (التمييز بين الحقائق والآراء، والتفريق بين الأسباب والنتائج، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والاستنتاج، والتحليل، وتقويم المقروء وإبداء الرأي)، ويندرج تحت كل محور مجموعة من المهارات.

وفي المرحلة المتوسطة، حددت دراسة طلبة (2020، 1937) مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الأول المتوسط دون تصنيف لها في إحدى عشر ة مهارة وهي:

1- يميز بين الفكرة الرئيسة والأفكار الجزئية بالنص المقروء.

2- يميز بين الحقيقة والرأي بالنص المقروء.

3- يستنتج المعنى الضمني بالنص المقروء.

4- يميز بين ما يتصل بالنص المقروء وما لا يتصل به.

5- يقترح أسبابًا لحدث أو ظاهرة بالنص المقروء.

6- يحكم على أهمية النص المقروء.

7- يستنتج أوجه التناقض بالنص المقروء.

8- يميز بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي بالنص المقروء.

9- يستنتج أوجه القوة ونقاط الضعف بالنص المقروء.

10- يقدم الأدلة والبراهين التي اعتمد عليها الكاتب بالنص المقروء.

11- يُبْدِي رأيه في تصرف أو سلوك بالنص المقروء.

وفي دراسة علمية حديثة أخرى في المرحلة المتوسطة، صنفت عبد الله (2020، ص73) مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة إلى ثلاثة محاور، وهي: (القراءة خارج النص، والقراءة الداخلية للنص، والتفاعل بين القارئ والنص)، وتمثلت في عشرين مهارة فرعية.

ومن خلال الاطلاع على التصنيفات السابقة، يمكن ملاحظة وجود اختلاف واضح في تصنيف مهارات القراءة التحليلية من دراسة ومرجع إلى آخر، حيث لم تتفق إلا في محاور بسيطة مثل: تحليل الأفكار، تحليل المفردات والتراكيب، تقويم النص، بينما اختلفت في بقية المحاور، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة المرحلة المعالجة أو الفلسفة التي انطلقت منها الدراسة أو المؤلف، ولكن هذا لا يعني أنه لا يوجد ملامح وتقاطعات مشتركة تتمثل في المهارات الفرعية للقراءة التحليلية الواردة في هذه التصنيفات، كما لاحظ الباحثان وجود خلط في تصنيف بعض المهارات الفرعية تحت مظلة محور أو مهارة رئيسة لا تنتمي إليه حقيقة، لكن هذه وجهة نظر المؤلف أو الدراسة، وهي محل تقدير واحترام.

وقد استفاد الباحثان من هذه التصنيفات الواردة في بناء قائمة مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الثاني المتوسط بصورتها النهائية بما يتناسب مع طبيعة المرحلة الدراسية لعينة الدراسة.

تنمية مهارات القراءة التحليلية:

تستدعي مهارات القراءة التحليلية توظيف مجموعة من الإجراءات التدريسية والعمليات العقلية المصاحبة للقراءة؛ كي ينتج عنها تطور وتحسن في مهارات القراءة التحليلية لدى الطلاب، ولذلك فمخططو مناهج اللغة العربية ومعلموها مَعْنِيُّونَ بالدرجة الأولى بتوظيف الإجراءات والعمليات التي تنمي مهارات القراءة التحليلية مضمونًا وتدريسًا؛ كي يستطيع الطلاب تفكيك بنية النص وتحليله تحليلًا شاملًا؛ للوصول إلى صورة موازية للنص تنم عن قراءة فاحصة تحليلية ناقدة، وقد أشارت الأدبيات التربوية في تعليم اللغة العربية إلى بعض الموجهات والمقترحات المناسبة لتنمية مهارات القراءة التحليلية، حيث يرى عوض (2001، ص64) أن هناك معينات في ممارسة القراءة التحليلية من قبل الطلاب تتمركز حول تحليل التراكيب اللغوية تحليلًا دلاليًّا، يسهم في فهم المعاني الضمنية، وتوظيف السياق؛ مما يكسب الكلمات مَعَانٍ جديدةً، وفهم السياق الكلي للفقرة الذي يساعد الطلاب على فهم العلاقات بين مكونات النص، إضافة إلى

توظيف المعاجم اللغوية، حيث يُمْكِنُ من خلالها الوصول إلى المعاني التي لم يتوصل إليها الطلاب بواسطة السياق.

أما مارغريت (2003، ص120) فقد أشارت إلى أن القراء الجيدين يقضون وقتًا أكثر في قراءة بداية النص وخصوصًا الفقرة الأولى؛ لوجود تلميحات عن أفكار النص وتنظيمه فيها، ولذلك فهم عندما يتوقفون فإنهم يمارسون بعض العمليات الذهنية مثل: التنبؤ، وربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، والتصور الذهني للأفكار الجديدة، وتحديد الغرض من القراءة، وتلخيص أفكار النص.

كما قدم الحيلواني (2003، ص147) بعض المقترحات لتنمية مهارات القراءة التحليلية، ومنها:

1- تدريب الطلاب على فهم الإشارات الموجودة بالنص، مثل: علامات الترقيم وتأثيرها على المعنى.

2- فهم عبارات الربط المهمة لبناء المعنى، مثل: الكلمات ذات العلاقات الزمانية والمكانية والسببية والاستنتاجية مثل: قبل، بعد، أولًا، ثانيًا، ولذلك، وبناء على ذلك، ومن ثم وغيرها.

3- فهم الضمائر بأنواعها المختلفة ودلالاتها وتأثيرها في المعنى.

4- إدراك دلالات شبه الجمل الموظفة في النص وتفسيرها.

5- تحليل الفقرة المكونة لأكثر من جملة ووصفها وتحليلها.

6- البحث عن الكلمات المفتاحية داخل النص؛ لأنها إجابة لكثير من الأفكار والعلاقات في النص، مثل: من، متى، أين، ماذا، لماذا، كيف.

وفي جانب إجرائي، أشار كل من ويجنز وماكتاي (2015/2005، ص41) إلى بعض الإجراءات العملية في تطوير فهم النص وتحليله لدى الطلاب، ومن تلك الإجراءات:

1- تخصيص وقت قصير في منتصف الحصة الدراسية أو نهايتها من 3-5 دقائق لمناقشة درجة التقدم الذي أحرزه الطلاب من خلال طرح بعض الأسئلة التي تساعدهم مثل: ما الذي توصلنا إليه؟ ما الذي فهمناه؟ ما الذي لم نفهمه؟ ما الشيء الذي لم نجد له حلًّا؟ وهكذا.

2- تخصيص وقت في نهاية الحصة الدراسية لتلخيص الأفكار التي دار حولها النص، وذلك كمؤشر لفهم الطلاب النص.

3- يكلف المعلم الطلاب بتحديد نقاط القوة والضعف التي واجهتهم، ووضع الاستراتيجيات التي يرون أنها مناسبة لهم، وعمل التعديلات المناسبة.

كما أشار عبد الباري (2014، ص 290) بأن القراءة عملية تأملية تتطلب من الطالب التفكير في أدائه القرائي، ويكون ذلك من خلال توظيفه مجموعة من العمليات المتمثلة في التخطيط للقراءة، والوعي بالهدف من القراءة والنص المقروء، والتنظيم الذاتي لقراءته ويقصد بها: قدرة الطالب على تغيير استراتيجياته للتفاعل مع المقروء، والمراقبة ويقصد بها: قدرة الطالب على تقييم

الفرد للعمليات التي يجريها أثناء تفاعله مع النص المقروء؛ مما يضمن التحليل والفهم الصحيح للنص بأبعاده المختلفة، وأخيرًا التقويم الذاتي أي قدرة الطالب على الحكم على أدائه في ضوء ما خطط له، والهدف من القراءة، وتحديد مواطن الضعف والقوة، لانتقاء الاستراتيجيات المناسبة للمهمة القرائية.

فرض الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى اختبار فرض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة التحليلية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وظف الباحثان المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي المعتمد على مجموعتين تجريبية وضابطة، مع وجود تطبيقين قبلي وبعدي لاختبار القراءة التحليلية ، وقد اسْتُخْدِمَ في الدراسة لِلتَّعَرُّفِ على فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وتنفذ التجربة من خلال إجراء التطبيق القبلي لاختبار القراءة التحليلية على مجموعتي الدراسة، ثم تدرس المجموعة التجريبية بواسطة البرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم، وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ثم ينفذ التطبيق البعدي لاختباري القراءة التحليلية على مجموعتي الدراسة. ويوضح الجدول التالي التصميم شبه التجريبي للدراسة:

جدول (2)

التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
التجريبية	اختبار القراءة التحليلية.	التدريس من خلال البرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم.	اختبار القراءة التحليلية.
الضابطة		التدريس بالطريقة الاعتيادية.	

مجتمع الدراسة:

تَكَوَّنَ مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني المتوسط بمدارس التعليم العام الحكومية التابعة لمدن الدمام والخبر والظهران، المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1441-1442هـ، البالغ عددهم 8821 طالبًا في 66 مدرسة، وعدد الفصول 242 فصلًا وفق إحصائية مركز إحصاءات التعليم في وزارة التعليم (1442هـ) (المرسلة إلى الباحثين بواسطة البريد الإلكتروني بعد التواصل مع المركز)، والجدول التالي يوضح بيانات مجتمع الدراسة:

جدول (3)

بيانات مجتمع الدراسة

مكتب التعليم	عدد المدارس المتوسطة	عدد طلاب الصف الثاني المتوسط	عدد الفصول
شرق الدمام	23	2248	67
غرب الدمام	20	3355	97
الظهران	6	886	25
الخبر	17	1732	53

عينة الدراسة:

اختار الباحثان عينة الدراسة من خلال طريقة العينة العشوائية العنقودية، من مجتمع الدراسة المتمثل في طلاب الصف الثاني المتوسط في مدن الدمام والخبر والظهران؛ نظرًا لقرب هذه المدن من بعضها، وذلك وفق الخطوات التالية:

1- أجريت القرعة بين مدن الدمام والخبر والظهران، فوقعت القرعة على مدينة الظهران.

2- أجريت القرعة على مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية في مكتب تعليم الظهران، فوقعت القرعة على مدرسة الظهران المتوسطة.

3- يوجد في مدرسة الظهران المتوسطة أربعة فصول للصف الثاني المتوسط، وقد أجريت القرعة بين هذه الفصول لاختيار اثنين منها؛ ليمثلا عينة الدراسة، فوقعت القرعة على الفصل (ب) والفصل (ج).

4- ثم أجريت القرعة بين الفصلين (ب)، و(ج) لتحديد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، فوقعت القرعة على الصف الثاني المتوسط (ب) ليمثل المجموعة التجريبية، والصف الثاني المتوسط (ج) ليمثل المجموعة الضابطة.

5- بلغ عدد طلاب الصف الثاني المتوسط (ب) (36) طالبًا، وعدد طلاب الصف الثاني المتوسط (ج) (37) طالبًا، وقد استبعدت الدراسة بعض الطلاب؛ نتيجةً لغيابهم عن الاختبار القبلي أو الاختبار البعدي أو الغياب المتكرر أثناء التجربة، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة، وعدد الطلاب الذين خضعت بياناتهم للتحليل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4)

بيانات عينة الدراسة

اسم المدرسة	المجموعة	الصف	عدد الطلاب في الصف	عدد طلاب التجربة (بعد استبعاد بعض أفراد العينة)
مدرسة الظهران المتوسطة	التجريبية	الثاني المتوسط (ب)	36	29
	الضابطة	الثاني المتوسط (ج)	37	26
المجموع		(73) طالبًا مثلوا مجموعتي الدراسة		55

متغيرات الدراسة تحديدها وضبطها:

حدد الباحثان متغيرات الدراسة على النحو التالي:

1- المتغير المستقل المتمثل في برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم.

2- المتغير التابع المتمثل في مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الثاني المتوسط.

3- المتغيرات الدخيلة، وقد عمل الباحثان على ضبطها من خلال عَزْلِهَا؛ حتى يمنع أثرها على النتيجة، أو تثبيتها؛ للتأكد من توافرها لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد حرص الباحثان على ضبط هذه المتغيرات؛ وصولًا إلى تكافؤ المجموعتين، بواسطة الطرق التالية:

أ- الضبط المادي: فمكان التدريس واحد للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث يتلقى الطلاب دروسهم من مكان واحد مشترك.

ب- المحتوى الدراسي المقدم للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث اختيرت ستة نصوص قرائية في الوحدتين الرابعة والخامسة، من مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط للفصل الدراسي الثاني، طبعة 1442هـ، وهذه الموضوعات درسها كل من طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

ج- زمن التدريس للمحتوى الدراسي: حيث وَحَّدَ الباحثان زمن التدريس لدروس البرنامج، وقد نسق الباحثان مع معلم المجموعة الضابطة على الالتزام بعدد الحصص نفسها لكل درس من دروس البرنامج، مثل ما خُطِّطَ للمجموعة التجريبية؛ حتى لا يؤثر اختلاف الزمن المخصص للتدريس على النتائج.

د- القائم بالتدريس: حيث دَرَّسَ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة معلمان مختلفان، يحمل كل منهما درجة البكالوريوس في تخصص اللغة العربية مع دبلوم تربوي، وخبرتهما التدريسية ما بين 10-12 سنة، ومِنْ ثَمَّ فقد ضُبِطَ هذا المتغير.

هـ- راعى الباحثان مشكلة التسرب وتأثيرها على نتائج الدراسة، حيث رصد الباحثان أعداد الطلاب الذين استمروا بصورة منتظمة في التجربة للمجموعتين التجريبية والضابطة، بحيث كانت نسبة حضورهم 70% فأعلى، أما الطلاب الذين زادت نسبة غيابهم عن

30% فقد حذفوا من العينة لتحليل النتائج، كذلك راعى الباحثان حذف الطلاب الذين لم يختبروا إحدى الاختبارات القبلية أو البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة.

و- ضبط متغير مستوى الطلاب مهارات القراءة التحليلية: حيث قام الباحثان بتطبيق اختبار القراءة التحليلية قبليًّا على مجموعتي الدراسة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في النتائج؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في مهارات القراءة التحليلية قبل تطبيق التجربة.

4- أدوات الدراسة ومواده البحثية وخطوات بنائها:

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان الأدوات والمواد البحثية التالية:

1- قائمة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط.

2- اختبار مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الثاني المتوسط.

3- برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الثاني المتوسط (دليل الطالب ودليل المعلم).

وتفصيل خطوات بناء أدوات الدراسة ومواده البحثية على النحو التالي:

قائمة مهارات القراءة التحليلية:

هدفت القائمة إلى التعرف على مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط، تمهيدًا لاستخدامها في اختبار القراءة التحليلية، وبناء برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية.

كما اعتمد الباحثان عند إعداد القائمة على مجموعة من المصادر تمثلت في: الأدبيات التربوية في تعليم اللغة العربية، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة التحليلية، ووثيقة منهج اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم، 1427)، وأهداف تدريس القراءة التحليلية في المرحلة المتوسطة، والمقرر الدراسي المتمثل في كتاب لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط -الفصل الدراسي الثاني- طبعة 1442هـ.

وقد حصر الباحثان مهارات القراءة التحليلية في صورتها المبدئية، وصنفت في أربعة مستويات، هي: (المستوى اللغوي، والمستوى الفكري، والمستوى التذوقي، والمستوى النقدي)، ويضم كل مستوى مهارات مدرجة تحت المستوى، حيث بلغ مجموع المهارات عشرين مهارة، وللتأكد من صدق القائمة قام الباحثان بمطابقة محتوى القائمة بما ورد في الأدبيات التربوية ذات العلاقة والدراسات السابقة، وبعد المراجعة والتحليل، عُرِضَتْ القائمة في صورتها المبدئية على بعض المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس واللغة العربية، والممارسين في ميدان تعليم اللغة العربية، للإفادة من آرائهم في قائمة المهارات، وبلغ عددُهم ثلاثين محكمًا، وطلب إليهم إبداء الرأي في القائمة من حيث مدى انتماء كل مهارة للمستوى الذي صنفت فيه، ومناسبة المهارة لطلاب الصف الثاني المتوسط، ووضوح الصياغة اللغوية للمهارة، وحذف، أو تعديل، أو إضافة ما يرونه من مهارات.

وقام الباحثان باستخراج النسب المئوية لآراء المحكمين حول انتماء المهارة للمستوى الذي صنفت فيه، ومناسبة المهارة لطلاب الصف الثاني المتوسط، وعَدَّ الباحثان المهارة التي

حصلت على نسبة 80٪ منتميةً للمستوى الذي صنفت فيه، ومناسبةً لطلاب الصف الثاني المتوسط، وتم الأخذ بهذه النسبة استنادًا إلى تأييد عدد من الدراسات، مثل دراسة كل من: (الحافي، 2019؛ والروقي، 2014؛ وشحاتة، 2017).

وقد أبدى المحكمون تجاوبًا مشكورًا مع الباحثين، وقدموا عددًا من الملحوظات والآراء، وأخذ الباحثان ما اتفقت عليه أغلب آراء المحكمين، وكذلك ما ارتضاه وفق النسبة المحددة سلفًا، بالإضافة إلى ما رآه الباحثان وجيهًا خصوصًا في التعديل في الصياغات، وبذلك استقرت قائمة مهارات القراءة التحليلية في صورتها النهائية على تسع عشرة مهارة، موزعة على أربعة مستويات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5)

محتوى قائمة مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط في الصورة النهائية

المستوى	عدد المهارات في كل مستوى
اللغوي	4
الفكري	6
التذوقي	4
النقدي	5
المجموع	19

اختبار القراءة التحليلية لطلاب الصف الثاني المتوسط:

بعد الوصول إلى قائمة مهارات القراءة التحليلية في صورتها النهائية، أعد الباحثان اختبار القراءة التحليلية لطلاب الصف الثاني المتوسط، وقد أعد الاختبار في صورة اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد، وقد هدف الاختبار إلى قياس مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وتحديد فاعلية البرنامج المعد في الدراسة في تنمية مهارات القراءة التحليلية.

مصادر بناء الاختبار:

اعتمد الباحثان عند إعداد الاختبار على مجموعة من المصادر، وهي: قائمة مهارات القراءة التحليلية المعدة في الدراسة، والأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت القراءة التحليلية، إضافة إلى أدلة بعض الاختبارات العالمية والوطنية للقراءة، مثل: OECD (2019)، ودليل معلم اللغة العربية لاختبارات القراءة بالصف الرابع الابتدائي وفق الإطار المرجعي للدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS ، الذي أعدته وزارة التربية والتعليم (2016)، ودليل المعلم للدراسات والاختبارات الدولية PISA مفاهيم ونماذج- القراءة الذي أعدته وزارة التعليم (2018)، والدليل الإرشادي للاختبارات الوطنية- مهارات القراءة والكتابة، الذي أعدته هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018).

وقد اعتمد الباحثان الاختبار الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد (Multiple Choice) في صياغة فقرات الاختبار وبنائها؛ نظرًا لأنه عملي وإجرائي وموضوعي، فهو يعطي النتائج نفسها مهما اختلف المصححون، كما أنه يغطي المهارات المراد قياسها، إضافة إلى تطبيقه في مجموعة من الدراسات التي عالجت القراءة التحليلية، مثل دراسة كل من: (الحافي، 2019؛ وعبد الله، 2020؛ وطلبة، 2020؛ وعلي، 2018).

وقد وضع الباحثان مقدمة للسؤال، تليها أربعة بدائل، واحد منها صحيح، وثلاثة منها خطأ، وقد راعى الباحثان في بناء فقرات الاختبار الجوانب التالية: وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها، وتنوع الأسئلة وتمثيلها للمهارات، ومناسبتها لطلاب الصف الثاني المتوسط، كما وضعت أربعة بدائل لكل سؤال؛ للتقليل من أثر التخمين، حيث تضمنت بديلًا واحدًا صحيحًا، وبقية البدائل خطأ، وقد وزعت الإجابات الصحيحة بطريقة غير منتظمة؛ كي لا يصل الطلاب إلى الإجابة الصحيحة من خلال التخمين.

ولوضع أسئلة يمكن من خلالها قياس مهارات القراءة التحليلية، فقد اختار الباحثان نَصَّيْن فرائيين خارج نصوص المقرر الدراسي لدى الطلاب عينة الدراسة، كما تَكَوَّنَ الاختبار في صورته الأولية من 38 فقرة، بواقع 19 فقرة لكل نص قرائي، وفقرتين لكل مهارة من مهارات القراءة التحليلية؛ وقد استند الباحثان في هذه الطريقة إلى بعض الدراسات مثل: دراسة كل من (الحافي، 2019؛ وطلبة، 2020؛ وعبد الله،2020؛ وعلي، 2018)، وقد خُصِّصَتْ درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار، بحيث يصبح مجموع الدرجات لفقرات الاختبار 38 درجة.

وبعد بناء مفردات الاختبار، حدد الباحثان التعليمات والإرشادات التي من شأنها مساعدة الطلاب في فهم طبيعة الاختبار، وكيفية الإجابة عن أسئلته، وأبرز المهام المطلوبة منهم قبل البدء في الإجابة عن أسئلة الاختبار.

وبعد إعداد الباحثين اختبار القراءة التحليلية في صورته المبدئية، عُرِضَ الاختبار على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والممارسين في ميدان تعليم اللغة العربية، البالغ عددهم ستة عشر محكمًا، وقد طُلِبَ إليهم إبداء رأيهم في وضوح تعليمات الاختبار، ومناسبتها لطلاب الصف الثاني المتوسط، ووضوح الصياغة اللغوية للأسئلة، ومناسبة الأسئلة لطلاب الصف الثاني المتوسط، ومناسبة الأسئلة لقياس المهارة، وملاءمة البدائل المقترحة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا، كما قُدِّمَ مفتاحُ تصحيحِ الاختبار مرفقًا مع الاختبار للسادة المحكمين؛ للاطلاع عليه، وتحديد صلاحية البدائل المختارة لتمثيل الإجابات الصحيحة.

وقد أبدى المحكمون تجاوبًا مشكورًا في الاستجابة لتحكيم اختبار القراءة التحليلية، كما اَتَّفَقُوا على وُضوحِ الهدفِ من الاختبارِ، ووضوحِ تعليماتِهِ ومناسبتها لطلاب الصف الثاني المتوسط، وتحقيقها للهدف المراد منها، كما أشار المحكمون إجمالًا إلى مناسبة أسئلة الاختبار لقياس مهارات القراءة التحليلية، ومناسبتها لطلاب الصف الثاني المتوسط، وسلامتها من حيث الصياغة اللغوية، إضافة إلى مناسبة البدائل المقترحة، ومع ذلك فقد أبدى بعضُ المحكمين رأيَهم حول إضافة بعض الجوانب المهمة في تعليمات الاختبار، وحذف بعض الفقرات التي قد تُسَبِّبُ لبْسًا في أذهان الطلاب، وضرورة التعديل في صياغة بعض الأسئلة، و التعديل في صياغة بعض البدائل، وتغيير بعض البدائل غير المناسبة، وقد أخذ الباحثان بالتعديلات التي أشار إليها السادة

المحكمون، إلى أن استقر الاختبار في صورته النهائية، وأصبح جاهزًا لتطبيقه على عينة استطلاعية.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

طبق الباحثان اختبار القراءة التحليلية على عينة استطلاعية بَلَغَ عددُها 60 طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة ابن المظفر المتوسطة في مدينة الظهران في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1441-1442هـ، وَرُوعِيُ أن تكون المدرسة من مدارس مكتب التعليم الذي تنتمي إليه التجربة، وكان الهدف من التطبيق الاستطلاعي لاختبار القراءة التحليلية، التوصل إلى درجة وضوح مفردات الاختبار وتعليماته، وتحديد زمن الاختبار، وحساب معامل السهولة والصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وحساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وحساب مؤشر الاتساق الداخلي لكل فقرة من فقرات الاختبار، وحساب معامل الثبات.

وبعد الانتهاء من التطبيق الاستطلاعي للاختبار، وتقدير درجاته، وتصحيح نتائجه، تبين للباحثين وضوح الاختبار وتعليماته، حيث لم ترد أسئلة من الطلاب حول تعليمات الاختبار أو أي فقرة من فقراته، كما حدد الزمن المناسب للاختبار في 60 دقيقة من خلال المعادلة التالية: متوسط زمن تسليم الربع الأول من الطلاب+ متوسط زمن تسليم الربع الأخير من الطلاب / 2

الزمن المناسب للاختبار = 46+66 /2 = 55 دقيقة وأضيف إليها زمن إلقاء التعليمات، فأصبح المجموع 60 دقيقة.

كما حسبت معاملات السهولة والصعوبة للاختبار، فقد تراوحت معاملات السهولة بين (0.20) و (0.73) وتراوحت معاملات صعوبة الاختبار بين (0.25) و(0.80)، وهي قيم مناسبة، تشير إلى أنه يمكن الاحتفاظ بأسئلة الاختبار، حيث أشار الزاملي والصارمي وكاظم (2009) إلى أن معاملات السهولة والصعوبة ا لتي تقع في المدى من (0.20- 0.80) تَكْشِفُ عن مستوياتٍ مقبولةٍ من السهولة والصعوبة، وهذا يدفع نحو الثقة في مستوى سهولة وصعوبة اختبار القراءة التحليلية.

كما حسب الباحثان معاملات التمييز لفقرات الاختبار، فقد تراوحت بين (0.31) إلى (0.94) ، ويعد معامل التمييز مقبولًا إذا كان أكثر من (0.20) وكلما زادت معاملات التمييز كان أفضل وأكثر تمييزًا، ومن ثَمَّ فإن معاملات التمييز لأسئلة اختبار القراءة التحليلية مقبولة ومناسبة.

ومن ناحية أخرى، فقد حُسِبَت مؤشرات الاتساق الداخلي لاختبار القراءة التحليلية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين أسئلة الاختبار والدرجة الكلية له، وقد تراوحت بين تراوحت بين (0.3142) و (0.7730)، وجميعها قيم ذات ارتباط إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) و(0.05)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لاختبار القراءة التحليلية، كما حسب معامل الارتباط بين أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للمستوى المنتمية إليه، وتراوح بين (0.3278) و(0.7096)، وجميعها قيم ذات ارتباط إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) و(0.05)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لاختبار القراءة التحليلية. كما حسب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل مستوى والدرجة الكلية، وتراوح بين (0.7903) و(0.8747)، وجميعها قيم ذات ارتباط إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) و(0.05)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لاختبار القراءة التحليلية،

وقد استخرجت جميع معامل الارتباط للاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson).

حساب ثبات الاختبار.

لقياس مدى ثبات الاختبار، استخدم الباحثان معادلة كودر ريتشاردسون، والتجزئة النصفية من خلال استخدام معادلة سبيرمان براون لحساب ثبات أسئلة كل مستوى من مستويات اختبار القراءة التحليلية، وحساب ثبات الاختبار الكلي، وقد بلغت درجة ثبات اختبار القراءة التحليلية بواسطة معادلة كودر ريتشاردسون (0.87)، بينما بلغ ثبات الاختبار بواسطة التجزئة النصفية من خلال معادلة سبيرمان براون (0.80)، وهي قيم مناسبة ومقبولة؛ مما يجعل الاختبار جاهزًا للتطبيق.

والجدول التالي يوضح معامل ثبات الاختبار:

جدول رقم (6)

نتائج قيم ثبات مستويات اختبار القراءة التحليلية والثبات الكلي للاختبار (العينة الاستطلاعية: ن=60)

المستوى	عدد الأسئلة	ثبات كودر ريتشاردسون	ثبات التجزئة النصفية
المستوى اللغوي	8	0.73	0.69
المستوى الفكري	12	0.66	0.63
المستوى التذوقي	8	0.65	0.65
المستوى النقدي	10	0.60	0.56
الثبات الكلي للاختبار	38	0.87	0.80

ز- الصورة النهائية للاختبار.

بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته، أصبح الاختبارُ صالحًا للتطبيق في صورته النهائية، حيث تكون من 38 سؤالًا تقيس مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

البرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لطلاب الصف الثاني المتوسط

هدف البرنامج إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، والتعرف على فاعلية البرنامج التعليمي المعد في الدراسة الحالية.

وقد اعتمد الباحثان في بناء البرنامج على مجموعة من المصادر تمثلت في الأدبيات التربوية في تعليم القراءة التحليلية، واستراتيجيات مراقبة الفهم، إضافة إلى الدراسات السابقة في تعليم القراءة التحليلية، والدراسات السابقة التي وظفت استراتيجيات مراقبة الفهم، وقائمة مهارات القراءة التحليلية.

أسس بناء البرنامج:

قام البرنامج على مجموعة من الأسس الفلسفية لمراقبة الفهم، وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية، وأسس لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية، حَدَّدَت في مجملها ملامح البرنامج، ومن أبرز تلك الأسس:

1- تدريب الطلاب على تخطيط المهام اللغوية، ومتابعة التزام الطلاب بتنفيذ العمليات الموصلة لتحقيق الأهداف.

2- تدريب الطلاب على الوعي بالعمليات الذهنية في تأدية المهام القرائية؛ مما ينتج عنه ضبط لأدائهم وتعلمهم، وجودة في المنتج اللغوي.

3- مساعدة الطلاب في تطوير قدراتهم العقلية، ورفع كفاءتها.

4- توظيف العمليات الذهنية المصاحبة للتعلم في تكوين المعنى قبل وأثناء وبعد أداء المهمة اللغوية، التي تسهم في تنمية المهارات المستهدفة بالتنمية.

5- تهيئة وتقديم أنشطة تعليمية تساعد الطلاب على تفكيك الخبرات التربوية اللغوية وتحليلها، وإنتاج أفكار متنوعة.

6- مراعاة إيجابية الطلاب ومشاركتهم ونشاطهم في بناء الخبرة اللغوية، فدورهم أساسي في توجيه التعلم؛ لتحقيق الهدف من المهمة اللغوية.

7- مراعاة خصائص نمو الطلاب، حيث راعى البرنامج متطلبات النمو السليم ومساعدة الطلاب على أداء أدوراهم بصورة فعالة وجيدة؛ وبناء شخصياتهم بناءً متكاملًا ومتوازنًا.

8- تنمية ثقة الطالب بنفسه، من خلال تدريبه على العمليات الذهنية التي تجعله مستقلًا في تعلمه، وتطور قدراته العقلية العليا، وترفع كفاءتها.

9- الاستفادة من النصوص القرائية، بما تتضمنه هذه النصوص من خبرات تربوية، ومفردات وأساليب وتراكيب لغوية، وأفكار ومعانٍ، وصور فنية، وعبارات جميلة.

10- الاعتماد على قائمة مهارات القراءة التحليلية، حيث ترجمت في صورة أهداف إجرائية هدف البرنامج إلى تحقيقها.

11- تنوع أساليب التقويم وأدواته، بما يتناسب مع طبيعة مرحلة التعلم والمهام اللغوية المتنوعة، والفروق الفردية بين الطلاب.

مكونات البرنامج:

تَكَوَّنَ البرنامج التعليمي من المكونات التالية: الأهداف العامة والخاصة، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، والاستراتيجيات التدريسية، ومصادر التعلم، وأساليب التقويم، وتفصيل هذه المكونات على النحو التالي:

الهدف العام للبرنامج:

سعى البرنامج الحالي القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

الأهداف العامة للبرنامج:

سعى البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم إلى:

1- تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط المتعلقة بالمستويات التالية: اللغوي والفكري والتذوقي والنقدي.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

أعدت الدراسة قائمة بمهارات القراءة التحليلية، وتُرْجِمَتْ هذه القوائم إلى أهداف إجرائية يسعى البرنامج إلى تحقيقها.

المحتوى:

اعتمد الباحثان في البرنامج التدريسي ثلاثةَ نصوص قرائية في الوحدة الرابعة، وثلاثةَ نصوص قرائية في الوحدة الخامسة، وذلك في مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الثاني) طبعة 1442هـ، وقد أُعِيدَ تنظيمُ أنشطةِ محتوى الدروس بما يتناسب مع مبادئ استراتيجيات مراقبة الفهم وعملياتها.

الاستراتيجيات التدريسية:

وظفت الدراسة ثلاثة استراتيجيات تدريسية تتفق مع فلسفة مراقبة الفهم، وهي: استراتيجية KWLH، واستراتيجية SQ3R، واستراتيجية PLAN، إضافة إلى العمليات الذهنية المصاحبة لفهم النص، مثل: (تحديد الهدف من المهمة اللغوية، وصياغة الأفكار بلغة وأسلوب الطالب وترجمتها، وقراءة التعليمات والإرشادات التي تعد بمثابة موجه للتعلم، والتلخيص لفقرة أو بعض أجزاء النص، وإعادة القراءة للفقرات التي لم يستوعبها الطالب من المرة الأولى، وتعديل مسار التفكير عند وجود صعوبة في الفهم، ومواصلة القراءة حتى نهاية الفقرة أو الموضوع؛ والتوقف مؤقتًا للتفكير والتأمل، ولعمل روابط بين المعرفة والتجربة السابقتين، وطلب المساعدة من الآخرين، والالتزام بوقت محدد لأداء المهمة اللغوية)، وذلك في خطوات تدريسية منظمة، مقسمة على مراحل قراءة النص، حيث دَمَجَتْ الدراسة بينها بطريقة منظمة في الإجراءات التدريسية المختلفة في دروس البرنامج.

مصادر التعلم:

الكتاب المدرسي، ودليل الطالب، وأوراق العمل، والسبورة البيضاء Whiteboard في برنامج التيمز Teams، وجهاز الحاسب، ومنصة مدرستي، وبرنامج التيمز Teams، وبرنامج الوورد Word .

أساليب التقويم وأدواته:

للحكم على مدى التقدم في سير البرنامج، اتبع البرنامج أساليب التقويم التالية:

التقويم القبلي:

يُنَفَّذُ التقويمُ القبلي قبلَ البدءِ بتدريس الدروس في دليل الطالب، من خلال تطبيق اختبار القراءة التحليلية المعدة في الدراسة؛ لتحديد مستوى الطلاب في مهارات القراءة التحليلية المستهدفة بالتنمية، والتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية، والتحقق من فاعلية البرنامج من خلال مقارنة درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي.

التقويم البنائي:

ويكون أثناء تدريس الدروس في دليل الطالب من خلال تنفيذ مجموعة من المهام، مثل: الأنشطة التعليمية، والمناقشات الصفية، وملاحظة أداء الطلاب، والواجبات المنزلية، وتقويم الأقران، وقوائم المراقبة الذاتية.

التقويم النهائي:

ويكون بعد الانتهاء من تدريس الدروس في دليل الطالب، وذلك من خلال تطبيق اختبار القراءة التحليلية؛ للوقوف على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى الطلاب عينة الدراسة، ودرجة تحقق أهدافه التي خطط لها.

دليل الطالب ودليل المعلم:

لتطبيق البرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم الذي يهدف إلى تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، فقد أَعَدَّ الباحثان دليلًا للطالب ودليلًا للمعلم لتحقيق أهداف البرنامج، حيث أَعَدَّ الباحثان دليلَ الطالب لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وقد تكون دليل الطالب من: المقدمة، وقائمة الموضوعات، والخطة الزمنية لتنفيذها، والمهارات المستهدفة بالتنمية، والمحتوى التعليمي، المتضمن نصوصًا قرائيةً مختارةً من الوحدة الرابعة والوحدة الخامسة في مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الثاني) طبعة 1442هـ، والأنشطة التعليمية المصاحبة للدروس.

كما أعدَّ الباحثُان دليلَ المعلم الذي يهدف إلى مساعدة المعلم في تنفيذ دروس البرنامج، وتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

وقد تكون دليل المعلم من: الهدف العام للدليل، الخطة الزمنية لتنفيذ الدروس، والفئة المستهدفة من البرنامج، والتعريف ببعض المصطلحات المتعلقة بالبرنامج، وأسس بناء البرنامج، ومكونات البرنامج، والهدف العام للبرنامج، والأهداف الإجرائية للبرنامج، والمحتوى، والاستراتيجيات التدريسية المقترحة، ومصادر التعلم، وأساليب التقويم وأدواته، إضافة إلى الخطة التفصيلية لكل درس من الدروس وتشتمل على الأهداف الإجرائية، والزمن المخصص، والاستراتيجيات التدريسية المقترحة، ومصادر التعلم المقترحة، والإجراءات التدريسية، والإجابات المقترحة للأنشطة، وأخيرًا قائمة المراجع لاستراتيجيات مراقبة الفهم.

ضبط البرنامج:

بعد إعداد البرنامج وتنظيمه في دليل الطالب ودليل المعلم، عرض الباحثان دليل الطالب ودليل المعلم في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتعليم اللغة العربية، والممارسين في ميدان تعليم اللغة العربية، وقد بلغ عددهم خمسة عشر محكمًا، حيث طلب إليهم إبداء رأيهم في دليل الطالب ودليل المعلم، وفق معايير معدة في بطاقة تحكيم خاصة بدليل الطالب، وبطاقة تحكيم أخرى خاصة بدليل المعلم، وقد أبدى المحكمون تجاوبًا مشكورًا وتعاونًا ملموسًا مع الباحثين، من خلال ملحوظاتهم القيمة، وتوجيهاتهم المهمة، التي أفاد الباحثان منها، كما أبدى المحكمون رِضَاهم عن بناء البرنامج وتنظيم أنشطته، وخطواته وإجراءاته التدريسية، واستخدام اللغة السهلة الواضحة الموجهة للطالب، ومناسبتها للطلاب عينة الدراسة، إضافة إلى التفصيل المنظم للعرض، وتنفيذ الدروس في دليل المعلم.

وقد أجرى الباحثان التعديلات اللازمة للبرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم (دليل المعلم ودليل الطالب) في ضوء آراء السادة المحكمين، وبذلك يكون كل من دليل المعلم ودليل الطالب في صورتهما النهائية، وَجَاهِزَين للتطبيق.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد إعداد أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وضبط المواد البحثية للدراسة، شرع الباحثان في تنفيذ إجراءات التطبيق الميداني للدراسة، وذلك وفق الخطوات التالية:

- الحصول على الموافقة الرسمية من الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية، ممثلةً في إدارة التخطيط والتطوير التربوي، وذلك بموجب الخطاب الموجه من مديرة إدارة التخطيط والتطوير التربوي إلى مدير مكتب التربية والتعليم بالظهران، تُحِيطُ فيه المكتب والمدرسة بالموافقة على تطبيق الدراسة على عينة الدراسة في مدرسة الظهران المتوسطة.

- زار أحد الباحثين مدرسة الظهران المتوسطة، والتقى بمديرها، وقدم خلال هذه الزيارة فكرة عن أهداف الدراسة وأهميتها وخطوات تنفيذها، كما اطلع على توزيع فصول الصف الثاني المتوسط، حيث ضَمَّت المدرسة أربعة فصول للصف الثاني المتوسط، وأُجْرِيَت القرعةُ لاختيار فصلين لِيُمَثِّلَا عينة الدراسة، فَوَقَعَ الاختيارُ على الفصلين (ب، ج)، ثم أجريت القرعة لتحديد مجموعتي التجربة، حيث مثل الفصل (ب) المجموعة التجريبية، والفصل (ج) المجموعة الضابطة، وقد كان عدد طلاب الفصل (ب) سبعة وثلاثين طالبًا، وعدد طلاب الفصل (ج) ثمانية وثلاثين طالبًا.

- رأى الباحثان إسناد تدريس المجموعتين لِمُعَلِّمَيْنِ مُخْتَلِفَيْنِ، كي لا ينتقل أثر التجربة إلى طلاب المجموعة الضابطة.

- دَرَّبَ أحد الباحثين معلم المجموعة التجريبية على استراتيجيات مراقبة الفهم لتنمية مهارات القراءة التحليلية، وفق الإجراءات التدريسية المعدة في البرنامج، وقد عقد أحد الباحثين لذلك خمس جلسات تدريبية، مدة كل جلسة منها ساعة، وَضَّحَ فيها المهارات المستهدفة بالتنمية، ومفهوم الاستراتيجيات وخطواتها، والإجراءات

التدريسية المعدة في البرنامج وفق مراحل منظمة، وقد أجيب عن استفسارات المعلم وتساؤلاته حول بعض الجوانب؛ مما طَمْأَنَ الباحثان إلى جاهزية المعلم لتدريس المجموعة التجريبية وفق البرنامج التعليمي المعد.

- نَفَّذَ معلما اللغة العربية للصف الثاني المتوسط التطبيق القبلي لاختبار القراءة التحليلية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، بإشراف مباشر من قائد المدرسة والباحثين، في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442/1441هـ؛ وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء في تدريس البرنامج، والجداول التالية توضح النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

اختبار القراءة التحليلية:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين: (التجريبية والضابطة)، استخدم الباحثان اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، كبديل لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار القراءة التحليلية. والجدول التالي يبين النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

جدول (7)

نتائج اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار القراءة التحليلية

المستوى	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
المستوى اللغوي	التجريبية	29	26.62	772.00	0.73	0.469	غير دالة
	الضابطة	26	29.54	768.00			
المستوى الفكري	التجريبية	29	25.03	726.00	1.58	0.113	غير دالة
	الضابطة	26	31.31	814.00			
المستوى التذوقي	التجريبية	29	27.86	808.00	0.07	0.943	غير دالة
	الضابطة	26	28.15	732.00			
المستوى النقدي	التجريبية	29	30.69	890.00	1.39	0.165	غير دالة
	الضابطة	26	25.00	650.00			
الدرجة الكلية لمهارات القراءة التحليلية	التجريبية	29	27.67	802.50	0.16	0.871	غير دالة
	الضابطة	26	28.37	737.50			

يتضح من الجدول (7) أن قيم (ي) غير دالة في المستويات: (اللغوي، والفكري، والتذوقي، والنقدي)، وكذلك في الدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة التحليلية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات التطبيق القبلي لمستويات اختبار القراءة التحليلية، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار.

وبذلك يكون الباحثان قد تَحَقَّقَا من تكافؤ مجموعتي الدراسة: (التجريبية والضابطة) في اختبار مهارات القراءة التحليلية، قبل البدء بتدريس البرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم على طلاب المجموعة التجريبية.

- بدأ التدريس لدروس البرنامج في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442/1441هـ، وذلك بعد أن وُزِّعَتْ نسخٌ من دليل الطالب على طلاب المجموعة التجريبية.
- حضر أحد الباحثين أربع حصص دراسية من دروس البرنامج؛ للاطمئنان على سلامة الإجراءات التدريسية وصحتها من قبل معلم المجموعة التجريبية.
- انتهى التدريس لدروس البرنامج في الأسبوع العاشر من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442/1441هـ، وقد كان الزمنُ المخصصُ لتدريس البرنامج ثمانيةَ أسابيع دراسية بواقع ثلاث حصص دراسية في الأسبوع.
- نفذ معلما اللغة العربية للصف الثاني المتوسط التطبيق البعدي لاختبار القراءة التحليلية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، بإشراف مباشر من قائد المدرسة والباحثين؛ في الأسبوع الحادي عشر من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442/1441هـ
- استغرقت فترةُ تطبيق الدراسة إجمالًا عشرة أسابيع دراسية، متضمنةً التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار.

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

استخدم الباحثان في معالجة بيانات الدراسة عددًا من الأساليب والمعالجات الإحصائية المناسبة، وهي:

1- اختبار مان وتني (Mann-Whitney) كبديل لاختبار (ت) للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين.

2- اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon)، كبديل لاختبار (ت) للمقارنة بين مجموعتين مترابطتين.

3- حجم الأثر Effect Size المستخرج بواسطة معادلة مربع إيتا (η^2) Eta Squared لقياس حجم أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

الإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضها:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول ونَصُّهُ: ما مهارات القراءة التحليلية المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط؟

عرض الباحثان قائمة مهارات القراءة التحليلية في صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء المتخصصين والممارسين في الميدان التربوي، واعتمدت الدراسة المهارات التي كانت منتمية للجانب الذي صنفت فيه، ومناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط بنسبة 80٪ فأعلى، واستقرت المهارات على تسع عشرة مهارة مناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني واختبار فرض الدراسة:

للإجابة عن السؤال الثاني ونَصُّهُ: ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال اختبر الباحث فرض الدراسة الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التحليلية" وذلك باستخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney)، كبديل لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التحليلية. والجدول التالي يبين النتائج التي توصلت الدراسة إليها:

جدول رقم (8)

نتائج اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التحليلية

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق	قيمة مربع إيتا
المستوى اللغوي	التجريبية	29	40.45	1173.0	6.33	0.000	دالة عند مستوى 0.01	0.92
	الضابطة	26	14.12	367.0				

المستوى	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق	قيمة مربع إيتا
المستوى الفكري	التجريبية	29	37.69	1093.0	4.90	0.000	دالة عند مستوى 0.01	0.56
	الضابطة	26	17.19	447.0				
المستوى التذوقي	التجريبية	29	37.34	1083.0	4.79	0.000	دالة عند مستوى 0.01	0.52
	الضابطة	26	17.58	457.0				
المستوى النقدي	التجريبية	29	35.41	1027.0	3.92	0.000	دالة عند مستوى 0.01	0.33
	الضابطة	26	19.73	513.0				
الدرجة الكلية لمهارات القراءة التحليلية	التجريبية	29	40.90	1186.0	6.34	0.000	دالة عند مستوى 0.01	0.98
	الضابطة	26	13.62	354.0				

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة (ي) في المستوى اللغوي تساوي (6.33)، كما تساوي في المستوى الفكري (4.90) وتساوي في المستوى التذوقي (4.79) وتساوي في المستوى النقدي (2.92)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، كما تساوي قيمة (ي) في الدرجة الكلية لاختبار القراءة التحليلية (6.34) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 ، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات التطبيق البعدي لمستويات اختبار القراءة التحليلية، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

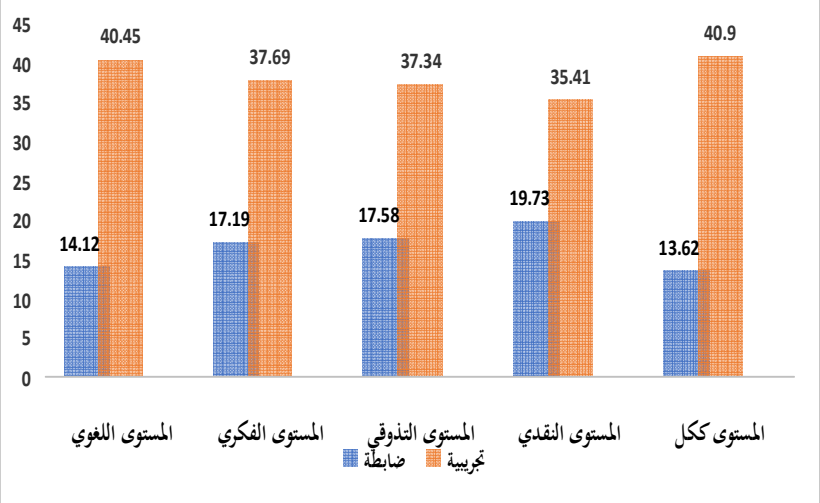
كما يلاحظ من خلال الجدول (8) أن متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية أكبر من متوسطات الرتب في المجموعة الضابطة، وذلك في كل مستوى من المستويات على حدة، وفي

الدرجة الكلية لاختبار القراءة التحليلية، وهذا يشير إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التحليلية، ويعزى ذلك إلى أثر العامل التجريبي المتمثل في (البرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم).

وكذلك يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا للدرجة الكلية لاختبار القراءة التحليلية، قد بلغت (0.98)، وهذا يعني أن (98%) من التباين الكلي للفروق بين درجات التطبيق البعدي لاختبار القراءة التحليلية للمجموعتين يعود لتأثير البرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم على طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك يرفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التحليلية. ويُقْبَلُ الفرض البديل الذي يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القراءة التحليلية.

ويمثل الشكل (1) تمثيلاً بيانيًّا لمتوسط رتب درجات اختبار القراءة التحليلية لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي.



الشكل (1)

متوسط رتب درجات اختبار القراءة التحليلية لطلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

ولحساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار القراءة التحليلية لطلاب المجموعة التجريبية، استخدم الباحث اختبار ولكوكسون (Wilcoxon)، كبديل لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين. والجدول التالي يبين النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

جدول رقم (9)

نتائج اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار القراءة التحليلية

المهارات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
المستوى اللغوي	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	4.76	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	البعدي أكبر من القبلي	29	15.00	435.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
المستوى الفكري	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	4.74	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	البعدي أكبر من القبلي	29	15.00	435.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
المستوى التذوقي	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	4.74	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	البعدي أكبر من القبلي	29	15.00	435.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					
المستوى النقدي	البعدي أقل من القبلي	1	3.50	3.50	4.21	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	البعدي أكبر من القبلي	23	12.89	296.50			
	البعدي يساوي القبلي	5					
الدرجة الكلية لاختبار القراءة التحليلية	البعدي أقل من القبلي	0	0.00	0.00	4.71	0.000	دالة عند مستوى 0.01
	البعدي أكبر من القبلي	29	15.00	435.00			
	البعدي يساوي القبلي	0					

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيم (ز) دالة عند مستوى 0.01 في المستويات التالية: (المستوى اللغوي، والمستوى الفكري، والمستوى التذوقي، والمستوى النقدي)، وكذلك في الدرجة الكلية لاختبار القراءة التحليلية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في درجات تلك المستويات لاختبار القراءة التحليلية، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار، وكانت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وقد عَزَت الدراسة فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التحليلية إلى الأسباب التالية:

1- دَرَّبَ البرنامج الطلاب على تخطيط المهام القرائية، ومتابعة التزامهم بتنفيذها، ولذلك فالطلاب يحددون هدفهم من المهمة القرائية، ويَسْعَوْنَ إلى تحقيقه، من خلال مجموعة من العمليات المتتابعة والمنتظمة التي تساعد الطلاب على التحقق من الفهم للأفكار والجوانب المختلفة للنص.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه الدراسة في إطارها النظري من دور مهم لاستراتيجيات مراقبة الفهم في مراقبة تفكير الطالب خلال مراحل القراءة ومعالجته النص، حيث تهدف إلى تحديد الاستراتيجية المناسبة عند وجود مشكلة أو صعوبة في الفهم (شريف، 2016، ص121).

2- دَرَّبَ البرنامج الطلاب على ضبط العمليات العقلية وتوجيهها والتحكم فيها، ومن ثَمَّ أصبح لدى الطلاب وعيٌ بالمهمة القرائية؛ مما أدى إلى فهم النص وتحليله ونقده بصورة جيدة.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه الدراسة في إطارها النظري من أهمية استراتيجيات مراقبة الفهم في ضبط عمليات التعلم، فيدرك الطلاب الصعوبات التي حالت بينهم وبين الفهم العميق للنص، وتحديد مصادرها، ومدى مناسبة الاستراتيجية المستخدمة، مع التركيز على معالجة نقاط الضعف وتعديلها، وتدعيم جوانب القوة وتثبيتها، ومعرفة كيفية الانتقال من خطوة إلى أخرى، واختيار العمليات الملائمة التي تتبع في السياق (محمود وآخرون، 2008، ص88).

كما تتفق نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه الدراسة في إطارها النظري من دور مهم لاستراتيجيات مراقبة الفهم في عملية القراءة، فهي تُمَكِّنُ الطلاب من مراقبة العمليات العقلية التي يقومون بها أو التحكم فيها وضبطها (شحاتة والسمان، 2012، ص125) كما تساعد على تجنب وقوع الطلاب في حالة القراءة السلبية وغير المنتجة (مانزو وآخرون، 2009، ص74).

3- ساعد البرنامج الطلاب بما تَضَمَّنَهُ من إجراءات تدريسية وأنشطة مُتَرْجِمَةٍ لها على تنشيط الخبرات السابقة، وربطها بالخبرات الجديدة؛ مما أسهم في تنظيم البنية المعرفية للطلاب، وتنقيح التصورات الخاطئة.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه الدراسة في إطارها النظري من مساعدة استراتيجيات مراقبة الفهم الطلاب على ربط خبراتهم السابقة بالخبرات الجديدة، وإعادة تنظيمها في البنية المعرفية؛ كما توفر إطارًا جديدًا يمكن الطلاب من بناء المعنى، ولذلك فهي من خلال خطواتها المنظمة تُدَرِّبُ الطلاب على النشاط والفعالية في مراحل قراءة النص جميعها، كما تدربهم على تحديد هدف للقراءة، وطرح الأسئلة، والبحث عن المعلومات، وتدوينها، وتقويم نتائج التعلم الخاصة بهم، إضافة إلى كونها وسيلة ممتعة ومشوقة في التعلم (Dian, 2015, p25).

4- ساعد البرنامج الطلاب على تنمية ثقتهم بأنفسهم من خلال تدريبهم على العمليات العقلية التي تجعلهم مستقلين في تعلمهم.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما أشار إليه عطا الله (2009، ص 158) حول مساعدة استراتيجيات مراقبة الفهم الطلاب على التفاعل مع النص القرائي من خلال مراحل قراءة النص، ورفع مستوى المشاركة لدى الطلاب، وغرس الثقة في نفوس الطلاب، من خلال تدريبهم على تحديد أهداف التعلم، ومتابعة المهام ومراجعتها، والعمل على معالجة المشكلات التي تعيق الفهم، وتحديد نقاط القوة والضعف.

5- دَفَعَ البرنامج الطلاب بما تضمنه من استراتيجيات مراقبة الفهم إلى التركيز والانتباه أثناء قراءة النص، حيث حَدَّدَ الطلاب أهدافهم من النص، وطَرَحُوا أسئلةً حول النص، ثم بَحَثُوا عن إجابات للأسئلة التي طرحوها، كما اكتشفوا العلاقات بين أفكار النص وجوانبه.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما أشارت إليه الدراسة في إطارها النظري من دور استراتيجيات مراقبة الفهم في مساعدة الطلاب على تركيز الانتباه، ومراقبة الأنشطة اللغوية والذهنية المستخدمة للتحقق من الفهم، كما تساهم في التفاعل بين الطلاب والمناقشة المتبادلة فيما بينهم (راشد، 2004، ص 211).

6- أسهم البرنامج بما تضمنه من استراتيجيات مراقبة الفهم في تزويد الطلاب بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي تساعدهم على تخطيط تعلمهم وتنظيمه وضبطه ومراقبته وتقويمه بصورة جيدة وفعالة، كما أنها تُمَكِّنُ الطلاب من ضبط فهمهم للعمليات الذهنية الممارسة بدءًا من تخطيط الموقف التعليمي وانتهاء بتقويمه.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه جابر (2015، ص125) من أثر فعال لاستراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات فهم النص المقروء وتحليله ونقده، فقد ساعدت الطلاب من خلال إجراءاتها المنظمة على اكتشاف المعرفة وتحليل الأفكار والمواقف، وتخطيط المهام ومراجعتها وتقويمها، كما ساعدتهم على تعديل أفكارهم السابقة، وتوظيف معارفهم في مواقف جديدة، ومن ناحية أخرى، فقد أسهمت في تنشيط خبراتهم السابقة وتحديد أهداف التعلم، والبحث عن مواطن الإجابات للأسئلة المطروحة، ومقارنة خبراتهم السابقة بخبراتهم الجديدة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات التي وظفت برامج ونماذج واستراتيجيات تدريسية في تنمية مهارات القراءة التحليلية وأثبتت فاعليتها، وهي دراسة كل من (الحافي، 2019؛ وحسين، 2019؛ وحسين والمحلاوي، 2019؛ وحمدي وآخرين، 2017؛ والزيود، 2017؛ والسمان، 2016؛ وشحاتة، 2017؛ وعبد الله، 2020؛ وعلي، 2018؛ ومحمد، 2013).

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات السابقة التي وظفت استراتيجيات مراقبة الفهم أو بعضًا منها في تعليم القراءة وأثبتت فاعليتها، وهي دراسة كل من: (آل تميم، 2020؛ والخليفة والغامدي، 2011؛ والرسول، 2015؛ والروقي، 2014؛ وعبد الباري، 2018؛ وعطا الله، 2009؛ والكوري والعفاري، 2017؛ ومحمود وآخرين، 2008).

ثانيًا: توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنها توصي بجملة من التوصيات، وهي:

1- ضرورة تضمين مناهج تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسطة أنشطةً متنوعةً توظفُ تطبيقاتِ استراتيجيات مراقبة الفهم لتنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب.

2- دعوة القائمين على تخطيط مناهج تعليم اللغة العربية إلى بنائها في ضوء تطبيقات استراتيجيات مراقبة الفهم.

3- بناء برامج تعليمية وأدلة قائمة على استراتيجيات مراقبة الفهم؛ لتنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

4- دعوة مشرفي اللغة العربية إلى عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على استخدام استراتيجيات مراقبة الفهم وتوظيفها في تنمية المهارات اللغوية، مع تقديم أدلة إرشاديّة توضح الأساليب والإجراءات اللازمة لذلك.

5- الاستفادة من قوائم مهارات القراءة التحليلية المعدة في الدراسة في تخطيط مناهج تعليم اللغة العربية وتنظيمها.

6- الاهتمام بتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى الطلاب في مراحل التعليم العام، وتوظيف البرامج والنماذج والاستراتيجيات التدريسية الحديثة لذلك.

ثالثًا: مقترحات الدراسة:

انطلاقًا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفي ضوء التوصيات السابقة، وسعيًا إلى تطوير ميدان البحث التربوي، فإن الباحث يقترح إجراء البحوث والدراسات التربوية التالية:

1- فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

2- فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

3- فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في تنمية مهارات القراءة التبادلية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

4- تقويم الأنشطة التعليمية اللغوية في مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة في ضوء تطبيقات استراتيجيات مراقبة الفهم.

المراجع

إبراهيم، كريستين زاهر (2010). *فاعلية استخدام استراتيجيتي المسارات المتعددة ومراقبة الفهم في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس.

أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر (2013). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق. (ط.4). عمان. دار المسيرة.

أبو رحمة، إياد حسين (2015). فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الصحف الحوارية اليدوية والإلكترونية في تنمية مهارات القراءة والكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالطائف. *مجلة العلوم التربوية بجامعة جنوب الوادي*، (22)، 100-170.

أبو شريخ، شاهر ذيب (2008). *استراتيجيات التدريس الفعال*. عمان. دار المعتز.

أبو طبنجة، ميسون عبد الرؤوف (2020). درجة تضمين مهارات القراءة التحليلية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28 (5)، 682-699.

الأحمدي، مريم محمد (2014). فاعلية استخدام برنامج قائم على تعليم التفكير (المواهب غير المحدودة) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15* (1)، 487-521.

الأحمدي، مريم حسين والبريكيت، أكرم محمد (2019). تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (*114*)، 389-412.

إسماعيل، بليغ حمدي (2011). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية: أطر نظرية وتطبيقات عملية*. عمان. دار المناهج.

أكسفورد، ربيكا (1996). *استراتيجيات تعلم اللغة*. (المترجم: السيد محمد الدعدور). القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية. (العمل الأصلي نشر في 1990).

أوكهيل، جين، كيت، كين وإيلبرو، كريستين (2020). *فهم وتدريس الفهم القرائي: دليل المعلم*. (المترجم: عبد الله محمد السريع). الرياض. دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر 2015).

بصل، سلوى حسن (2011). فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*.26(3)، 445-496.

بصل، سلوى حسن (2018). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة* (206)، 221-271.

البصيص، حاتم حسين (2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم*. دمشق. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

بهلول، إبراهيم أحمد (2004). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (3)، 148-280.

آل تميم، عبد الله محمد (2020). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم المقروء وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. مجلة كلية التربية. جامعة القاهرة. (186). 112-149.

بيرز، سو (2014). *تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين: أدوات عمل*. (المترجم: محمد بلال الجيوسي). الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نشر في 2011).

جابر، جابر عبد الحميد (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة. دار الفكر العربي.

جابر، دعاء إبراهيم (2015). *أثر توظيف استراتيجية KWLH على تنمية مهارات السرعة والفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. (ط3). دمشق. دار الفكر.

الحارثي، رمزي هاشم (2014). *مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى.

الحافي، ماجد مقعد (2019). *برنامج تدريسي قائم على النظرية البنائية الاجتماعية وفاعليته في تنمية مهارات القراءة التحليلية والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحربي، فهد عبد الله والقحطاني، فيصل علي (2017). *المقدرة القرائية وفق المعايير الدولية للطلبة في الصف الرابع الابتدائي: قراءة لنتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبار القراءة الدولي بيرلز*. الرياض. وكالة وزارة التعليم لتعليم البنين.

حسن، ثناء عبد المنعم (2009). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (144)، 46-93.

حسين، عايدة فاروق والمحلاوي، نجلاء أحمد (2019). أثر اختلاف عنصري التصميم (قوائم المتصدرين/ الشارات) في بيئة تعلم إلكترونية قائمة على محفزات الألعاب في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتعلم العميق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 7(20)، 199-273.

حسين، علي عبدالمنعم (2019). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل البلاغي لتنمية مهارات القراءة التحليلية والذائقة الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (218)، 199-348.

حمدي، إيمان إسماعيل، الطحاوي، خلف حسن، وسالم، محمد محمد (2018). تصور مقترح لاستخدام استراتيجيتي التنبؤ بمحتوى النص والتصورية في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، (*24*)، 629-651.

الحيلواني، ياسر (2003). *تدريس وتقييم مهارات القراءة*. الكويت. مكتبة الفلاح.

الخليفة، حسن جعفر والغامدي، بسينة عبدالله (2011). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، 1 (46)، 147-229.

دين، سيرين، بتلر، هوارد، هوبل، إليزابث وستون، بج (2012). *التدريس الصفي الفاعل: استراتيجيات معتمدة على البحوث لزيادة تحصيل الطلبة*. (المترجم: مكتب التربية لدول الخليج العربي). الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

راشد، حنان مصطفى مدبولي (2004). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري. المؤتمر العلمي الرابع بعنوان: "القراءة وتنمية التفكير"، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، مصر.

الروقي، راشد محمد (2014). *فاعلية استراتيجيتي التساؤل الذاتي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحوها*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى.

الزاملي، علي ، الصارمي، عبد الله، وكاظم، علي (2009). *مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي*. الكويت. مكتبة الفلاح.

زيدان، ندى فتاح (2009). أثر برنامج تعليمي في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة الموصل. *مجلة دراسات موصلية، 8* (24)، 1-35.

الزيود، يسرى محمد (2017). أثر تدريس النصوص القرائية باستراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت عال في تحسين مهارات القراءة التحليلية والكتابة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي. *مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية*، 44(ملحق)، 1-16.

سالم، محمد محمد، عبد الله، ريهام سعيد (2019، أغسطس 21-22). *توصيات المؤتمر العلمي التاسع عشر* بعنوان: مختارات أدبية وواقعية (خيالية وواقعية) لبناء كتب القراءة في مرحلة التعليم الأساسي، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، مصر.

السمان، مروان أحمد (2016). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية النقدية في تنمية مهارات القراءة التحليلية والقراءة التأويلية للنصوص الأدبية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية بجامعة عين شمس*، 40 (4)، 13-92.

شحاتة، حسن (2002). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. (ط5). القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن والسمان، مروان (2012). *المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، سامح محمد (2017). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية الخطوات الخمس SQ3R في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (190)، 46-65.

شريف، أسماء إبراهيم علي (2016). فاعلية استراتيجية تحليل النص لتنمية عمليات ومهارات مراقبة الفهم لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (71)، 113-151.

صياح، أنطوان (2016). *التفكير: اللغة والتعليم*. القاهرة. دار النهضة العربية.

طلبة، خلف عبد المعطي (2020). استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التعليم المتمايز في اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي بمفاهيم الأمن الفكري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية بكلية التربية بجامعة سوهاج. (77)، 1909- 1957.

عافشي، ابتسام عباس (2016). مستوى طالبات كلية التربية في التفكير التأملي وعلاقته بمهارات التحليل القرائي. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 2*(169)، 54-88.

عبد الباري، ماهر شعبان (2014). المهارات اللغوية من الاكتساب إلى التعلم. الدمام. مكتبة المتنبي.

عبد الباري، ماهر شعبان (2018). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات مراقبة الفهم في علاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية ببنها، 3 (116)*، 46-85.

عبد الرحمن، هدى مصطفى (2009). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة التحليلية باستخدام التعلم التعاوني لدى الطلاب المعلمين وأثره على ما وراء الفهم القرائي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (150)، 138-159.

عبد الصمد، عبد المنعم إبراهيم (1998). القراءة التحليلية مدخل لإحداث التكامل في تعليم العربية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (47)، 39-78.

عبد الله، سامية محمد (2020). استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات القراءة التحليلية وكفاءة الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (221)، 15-118.

عبده، وسام محمد (2020، 29-30 يناير). *أثر التدريس باستخدام استراتيجيتي تنال القمر والجدول الذاتي على تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة*. مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع. عنوان المؤتمر: "*تطوير تعليم اللغة العربية وتعليمها: المتطلبات والأبعاد والآفاق*"، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

الرسول، إقبال أحمد (2015). فاعلية استخدام استراتيجية علاقة السؤال بالجواب في تنمية مهارات الفهم الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، 2*(39)، 882-916.

العردان، سلطان عبد الله (2017). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء استخدامهم لمهارات التفكير الناقد بمدينة حائل. *مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية*، 44 (4)، ملحق 9، 389-412.

عصر، حسني عبد الباري (1999). *قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها*. الإسكندرية. المكتب العربي الحديث.

عطا الله، عبد الحميد زهري (2009). فاعلية استراتيجية المراقبة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (143)، 124-168.

عطية، محسن علي (2014). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. عمان. دار المناهج.

علي، إبراهيم محمد (2018). استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (*200*)، 75-111.

عوض، أحمد عبده (2001). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في القراءة والنصوص الأدبية في ضوء تنميتهم مهارات القراءة التحليلية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية بجامعة المنوفية*، 16(2)، 56-103.

قاسم، محمد جابر والحديبي، علي عبد المحسن (2016). *ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية: المظاهر-الأسباب- العلاج*. الشارقة. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

القرني، دخيل محمد (2012). *فعالية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك خالد.

الكوري، عبد الله علي، والعفاري، فواز عبد الله (2017). أثر تدريب طلاب الصف الأول الثانوي على استخدام استراتيجيتي التساؤل الذاتي ومراقبة الفهم في استيعابهم للمقروء. *مجلة الجامعة الوطنية*، (3)، 1-42.

مارغريت، دايرسون (2003). *استراتيجيات للاستيعاب القرائي*. (ط4). (المترجم: دار الكتاب التربوي). الظهران. دار الكتاب التربوي.

مارغريت، دايرسون (2012). *تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية*. (ط2). (المترجم: دار الكتاب التربوي). الظهران. دار الكتاب التربوي.

مانزو، أنتوني، مانزو، يولاسي ومايثوم، توماس (2009). *تعلم المحتوى: التعليم الاستراتيجي لتعلم استراتيجي*. (المترجم: أيمن الطباع). الرياض. مكتبة العبيكان. (العمل الأصلي نشر في 2005).

محمد، خلف حسن (2013). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفاعل في تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (43)، 105-139.

محمود، حسني عبد الحافظ، الكومي، عبد السلام عبد الخالق، وسعد، عبد الحميد زهري (2008). أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (*82*)، 82-104.

مدكور، علي أحمد، الشعيبي، محمد علاء الدين (2006). *تعليم القراءة والأدب: استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع*. القاهرة. دار الفكر العربي.

نصر، حمدان علي والصمادي، عقلة محمود (1996). مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات لأغراض الاستيعاب. مجلة مستقبل التربية العربية. المركز العربي للتعليم والتنمية. 2 (6-7). 97-123.

الهواري، خالد فاروق (2010). تقويم الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، *7* (144)، 643-686.

وزارة التربية والتعليم (1427). *وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة*. الرياض. وزارة التربية والتعليم.

ويجنز، جرانت وماكتاي، جاي (2015). الفهم عن طريق التخطيط. ج2. ط2. (المترجم: دار الكتاب التربوي). الظهران. دار الكتاب التربوي. (العمل الأصلي نشر في 2005).

ثانيا: المراجع العربية مترجمة:

Ibrahim, Christine Zaher (2010). The effectiveness of using the multi-track strategies and monitoring comprehension in developing reading comprehension levels for preparatory stage students. (Unpublished PhD thesis). Ain Shams University.

Abu Jadu, Saleh Muhammad, and Nofal, Muhammad Bakr (2013). Teaching thinking: theory and practice. (i.4). Amman. The march house.

Abu Rahma, Iyad Hussein (2015). The effectiveness of using an educational program based on the strategy of manual and electronic talk newspapers in developing the skills of reading, creative writing and reflective thinking among secondary school students in Taif. Journal of Educational Sciences at South Valley University, (22), 100-170.

Abu Shareekh, Shaher Theeb (2008). Effective teaching strategies. Amman. Al Moataz House.

Abu Tabanja, Maysoon Abdel-Raouf (2020). The degree of inclusion of analytical reading skills in Arabic language books for the primary stage in Jordan. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28 (5), 682-699.

Al-Ahmadi, Maryam Muhammad (2014). The effectiveness of using a program based on teaching thinking (unlimited talents) in developing creative writing skills for middle school students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 15(1), 487-521.

Al-Ahmadi, Maryam Hussein and Al-Breikit, Akram Muhammad (2019). Evaluation of language activities in My Immortal Language book for the third intermediate grade in the light of reading comprehension skills. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (114), 389-412.

Ismail, Baligh Hamdi (2011). Arabic language teaching strategies: theoretical frameworks and practical applications. Amman. Curriculum House.

Oxford, Rebecca (1996). Language learning strategies. (Translator: Mr. Muhammad Al-Daadour). Cairo. The Anglo-Egyptian Library. (original work published in 1990).

Basal, Salwa Hassan (2011). The effectiveness of using the self-questioning strategy in developing critical thinking skills and the tendency towards reading among middle school students. Journal of Educational and Psychological Research, 26(3), 445-496.

Basal, Salwa Hassan (2018). The effectiveness of using divergent thinking strategies in developing critical reading skills for preparatory stage students. Journal of Reading and Knowledge (206), 221-271.

Al-Busais, Hatem Hussein (2011). Developing reading and writing skills: Multiple strategies for teaching and assessment. Damascus. Publications of the Syrian General Book Organization.

Bahloul, Ibrahim Ahmed (2004). Recent trends in metacognitive strategies in teaching reading. Reading and Knowledge Journal, (3), 148-280.

Al Tamim, Abdullah Muhammad (2020). The effectiveness of a program based on comprehension monitoring strategies to treat weakness in reading comprehension skills and reading self-efficacy among third-grade intermediate students. Journal of the College of Education. Cairo University. (186). 112-149.

Jaber, Jaber Abdel Hamid (1999). Teaching and learning strategies. Cairo. Arab Thought House.

Jaber, Doaa Ibrahim (2015). The effect of employing the KWLH strategy on developing the speed and reading comprehension skills of the fourth grade female students in Gaza. (A magister message that is not published). The Islamic University of Gaza.

Jarwan, Fathi Abdel Rahman (2007). Teaching thinking concepts and applications. (i 3). Damascus. House of thought.

Al-Harthy, Ramzi Hashem (2014). The level of Arabic language teachers' ability to develop the reading comprehension skills of sixth graders. (A magister message that is not published). Umm Al Qura University.

Al-Hafi, Majed Makad (2019). A teaching program based on social constructivist theory and its effectiveness in developing analytical reading and functional writing skills for first-year secondary students. (Unpublished doctoral thesis). Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

Al-Harbi, Fahd Abdullah and Al-Qahtani, Faisal Ali (2017). Reading ability according to international standards for students in the fourth grade of primary school: A reading of the results of the participation of the Kingdom of Saudi Arabia in the international reading test Pearls. Riyadh. Agency of the Ministry of Education for Boys' Education.

Hassan, Thana Abdel Moneim (2009). A proposed program for teaching analytical thinking and its effectiveness in developing reading comprehension and awareness of thinking processes among middle school students. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, (144), 46-93.

Hussein, Aida Farouk and El Mahlawy, Naglaa Ahmed (2019). The effect of different design elements (leaderboards/badges) in an e-learning environment based on game stimuli in developing analytical reading skills and deep learning among fifth graders. Journal of Scientific Research in Education, 7(20), 199-273.

Hussein, Ali Abdel Moneim (2019). The effectiveness of a proposed strategy based on the rhetorical analysis approach to developing analytical reading skills and literary taste among secondary school students. Reading and Knowledge Journal, (218), 199-348.

Hamdi, Iman Ismail, Eltahawy, Khalaf Hassan, and Salem, Mohamed Mohamed (2018). A proposed scenario for using the text and image content prediction strategies in developing some analytical reading skills for second graders in the preparatory stage. Journal of the Faculty of Education, Port Said University, (24), 629-651.

Al-Hilwani, Yasser (2003). Teaching and assessment of reading skills. Kuwait. Farmer's Library.

Al-Khalifa, Hassan Jaafar and Al-Ghamdi, Basina Abdullah (2011). The effectiveness of the self-questioning strategy in developing the reading comprehension skills of secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 1 (46), 147-229.

Rashid, Hanan Mustafa Madbouly (2004). The effect of using metacognitive strategies in developing the reading comprehension skills of first year preparatory Al-Azhar female students. The fourth scientific conference entitled: "Reading and the development of thinking", the Egyptian Association for Reading and Knowledge, Cairo, Egypt.

Al Roqi, Rashid Mohammed (2014). The effectiveness of the strategies of self-questioning and activating prior knowledge in developing critical reading skills among first-year secondary students and their attitudes towards it. (Unpublished doctoral thesis). Umm Al Qura University.

Al-Zamili, Ali, Al-Sarmi, Abdullah, and Kazem, Ali (2009). Concepts and applications in educational assessment and measurement. Kuwait. Farmer's Library.

Zidane, Nada Fattah (2009). The effect of an educational program on developing metacognitive strategies for students of the University of Mosul. Journal of Conductivity Studies, 8 (24), 1-35.

Al-Zayoud, Yousra Muhammad (2017). The effect of teaching reading texts with the strategies of self-questioning and thinking out loud in improving the analytical reading and writing skills of fifth grade female students. Journal of Educational Sciences Studies at the University of Jordan, 44 (Supplement), 1-16.

Salem, Mohamed Mohamed, Abdullah, Reham Saeed (2019, August 21-22). Recommendations of the nineteenth scientific conference entitled: Literary and realistic selections (imaginary and realistic) for building reading books in the basic education stage, the Egyptian Association for Reading and Knowledge, Cairo, Egypt.

Al-Samman, Marwan Ahmed (2016). The effectiveness of a proposed teaching model based on critical theory in developing the analytical and interpretive reading skills of literary texts among students of Arabic language teachers in the faculties of education. Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, Ain Shams University, 40 (4), 13-92.

Shehata, Hassan (2002). Teaching Arabic between theory and practice. (I 5). Cairo. The Egyptian Lebanese House.

Shehata, Hassan and Al-Najjar, Zainab (2003). A dictionary of educational and psychological terms. Cairo. The Egyptian Lebanese House.

Shehata, Hassan and Samman, Marwan (2012). The reference in teaching and learning the Arabic language. Cairo. The Egyptian Lebanese House.

Shehata, Sameh Mohamed (2017). The effectiveness of a program based on the five-step strategy SQ3R in developing the analytical reading skills of secondary school students. Reading and Knowledge Journal, (190), 46-65.

Sharif, Asma Ibrahim Ali (2016). The effectiveness of the text analysis strategy for developing the processes and skills of observing the comprehension of middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia. Reading and Knowledge Journal, (71), 113-151.

Sayah, Antoine (2016). Thinking: Language and Education. Cairo. Arab Renaissance House.

Tolba, Khalaf Abdel Muti (2020). A proposed strategy based on the entrance to differentiated education in the Arabic language to develop analytical reading skills and awareness of the concepts of intellectual security among middle school students. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University. (77), 1909-1957.

Afshi, Ibtisam Abbas (2016). The level of female students of the College of Education in reflective thinking and its relationship to the skills of reading analysis. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 2 (169), 54-88.

Abdel Bari, Maher Shaaban (2014). Language skills from acquisition to learning. Dammam. Al Mutanabbi Library.

Abdel Bari, Maher Shaaban (2018). The effectiveness of a program based on comprehension monitoring strategies in treating weakness in literary text comprehension skills and developing the dimensions of literary self among first year secondary students. Journal of the Faculty of Education in Benha, 3 (116), 46-85.

Abdel Rahman, Hoda Mustafa (2009). A proposed program for developing analytical reading skills using cooperative learning among student teachers and its impact on beyond reading comprehension. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, (150), 138-159.

Abdel Samad, Abdel Moneim Ibrahim (1998). Analytical reading is an introduction to achieving integration in Arabic education. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, (47), 39-78.

Abdullah, Samia Muhammad (2020). A proposed teaching strategy based on the theory of successful intelligence to develop some analytical reading skills and reading self-efficacy among middle school students. Reading and Knowledge Journal, (221), 15-118.

Abdo, Wissam Muhammad (January 29-30 2020,). The effect of teaching using the Tatal Al-Qamar and self-scheduling strategies on developing the reading comprehension of middle school students. The Fourth International Arabic Language Conference. Conference title: "Development of Arabic Language Teaching and Teaching: Requirements, Dimensions and Prospects", Educational Center for the Arabic Language for the Gulf States, Dubai, United Arab Emirates.

Al-Ardan, Sultan Abdullah (2017). Evaluating the teaching performance of Arabic language teachers in the intermediate stage in light of their use of critical thinking skills in the of Hail. Journal of Educational Sciences Studies at the University of Jordan, 44 (4), Supplement 9, 389-412.

Asr, Hosni Abdel Bari (1999). Issues in teaching and teaching Arabic. Alexandria. Modern Arab Office.

Atallah, Abdel Hamid Zuhri (2009). The effectiveness of the self-observation strategy in developing reading comprehension skills and the tendency towards reading among first-year secondary students. Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, (143), 124-168.

Attia, Mohsen Ali (2014). Metacognitive strategies in reading comprehension. Amman. Curriculum House.

Ali, Ibrahim Mohamed (2018). The use of reflective teaching in developing the analytical reading skills of first year preparatory students. Reading and Knowledge Journal, (200), 75-111.

Awad, Ahmed Abdo (2001). Evaluating the teaching performance of secondary school Arabic language teachers in reading and literary texts in light of their development of analytical reading skills. Journal of Educational and Psychological Research at Menoufia University, 16(2), 56-103.

Qassem, Muhammad Jaber and Al-Hudaibi, Ali Abdul-Mohsen (2016). Weak outcomes of learning the Arabic language: manifestations - causes - treatment. Sharjah. Educational Center for the Arabic Language for the Gulf Countries.

Al-Qarni, Dakhil Muhammad (2012). The effectiveness of using the self-questioning strategy in developing creative writing skills in the Arabic language for first-year secondary students. (A magister message that is not published). King Khalid University.

Al-Kuri, Abdullah Ali, and Al-Afari, Fawaz Abdullah (2017). The effect of training first year secondary school students on the use of self-questioning and comprehension control strategies in their reading comprehension. National University Journal, (3), 1-42.

Margaret, Dyerson (2003). Strategies for reading comprehension. (I 4). (Translator: Educational Book House). Dhahran. Educational Book House.

Margaret, Dyerson (2012). Teaching reading for kindergarten and primary school. (2nd ed.) (Translator: Educational Book House). Dhahran: Educational Book House.

Manzo, Anthony, Manzo, Ulassi and Mathum, Thomas (2009). Content Learning: Strategic Teaching for Strategic Learning. (Translator: Ayman Al-Tabbaa). Riyadh. Obeikan Library. (original work published in 2005).

Mohammed, Khalaf Hassan (2013). The effectiveness of a program based on interaction strategies in developing analytical reading skills and literary criticism for students of the Arabic Language Division at the College of Education. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (43), 105-139.

Mahmoud, Hosni Abdel-Hafez, Al-Koumi, Abdel-Salam Abdel-Khaleq, and Saad, Abdel-Hamid Zuhri (2008). The effect of self-observation on reading comprehension and attitude toward reading among first

graders of the preparatory stage. Reading and Knowledge Journal, (82), 82-104.

Madkour, Ali Ahmed, Al-Shuaibi, Muhammad Alaa Al-Din (2006). Teaching reading and literature: different strategies for a diverse audience. Cairo. Arab Thought House.

Nasr, Hamdan Ali and Smadi, Oqla Mahmoud (1996). The extent of awareness of secondary school students in Jordan with the mental processes associated with strategies for the purposes of comprehension. Journal of the future of Arab education. Arab Center for Education and Development. 2 (6-7). 97-123.

El-Hawary, Khaled Farouk (2010). Evaluating the reading performance of the first intermediate grade students in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the standard reading levels. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 7 (144), 643-686.

Ministry of Education (1427). Arabic language curriculum document for primary and intermediate levels. Riyadh. The Ministry of Education.

Wiggins, Grant & McTtay, Jay (2015). Understanding by planning. C2. i 2. (Translator: Educational Book House). Dhahran. Educational Book House. (original work published in 2005).

ثالثا: المراجع الأجنبية:

Armbruster, Bonnie B.; Lehr, Fran; Osborn, Jean (2001). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children To Read. Kindergarten through Grade 3*. Editor: Alder, Ralph C. Third Edition. National Inst for Literacy.

Dian, Rakhmwati (2015). The Effectiveness of Know- Want to Know- and Learned (KWL) Strategy in Reading Comprehension. *Journal Smart*. 1 (1). 25-31.

Hazaea, Abduljalil &Alzubi, Ali (2017). Effects of CDA Instruction on EFL Analytical Reading Practices. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*. 11 (2) 88-101.

PIRLS (2016). *International Results In Reading*. IEA's Progress in International Reading. Literacy Study – PIRLS 2016. http://pirls2016.org/download-center

OECD (2019). *program for international student assessment. PISA (2018). Results of KSA. Organization for Economic Cooperation and Development.*